



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE GRADUADOS**

**MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**



**LOS DOCENTES EN EL PROCESO DE GESTIÓN**  
**DE UN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS:**

**Estudio de casos en tres Centros Educativos de Barranco**

**Presentado por:**

**ELISA SOCORRO ROBLES ROBLES**

**LIMA, PERU**  
**2005**

## INDICE GENERAL

DEDICATORIA	7
RECONOCIMIENTO	8
INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	13
CAPÍTULO 1. LA REFORMA CURRICULAR	14
1.1. Definición de Reforma Curricular	15
1.2. Elementos que caracterizan la Reforma Curricular	17
1.3. Antecedentes de la Reforma Curricular en Perú	21
1.3.1. La Declaración Mundial de Educación para Todos	21
1.3.2. El Informe Delors	22
1.3.3. El Proyecto Principal de Educación (PPE) para América Latina y el Caribe.	24
1.3.4. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos y Derechos del Niño.	25
1.4. Proceso de Reforma Curricular en el Perú entre 1994 a 1999	25
1.4.1. Referentes para la propuesta curricular	26
1.4.2. Construcción y experimentación curricular	28
1.4.3. Actores participantes en el Proceso de Reforma Curricular	33
1.5. Reajuste curricular 2004	37
CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS TEORICO CURRICULARES Y MODELOS CURRICULARES	39
2.1. Perspectivas Teórico Curriculares	40
2.1.1. Perspectiva Teórica	40
2.1.2. Perspectiva Técnica	41

2.1.3. Perspectiva Práctica	43
2.1.4. Perspectiva Crítica	46
2.2. Modelos Curriculares	48
2.2.1. Modelos de corte técnico	48
2.2.2. Modelos prácticos deliberativos	51
2.2.3 Modelo de corte crítico y postmoderno	54
<b>CAPÍTULO 3: CURRÍCULO POR COMPETENCIAS</b>	57
3.1. Definiciones generales de currículum	57
3.2. Definición de Currículo por Competencias	59
3.3. El Diseño del Currículo por Competencias	61
3.4. Organización del currículum	65
3.5. Elementos del Currículo por Competencias	67
3.5.1. Las Competencias	67
3.5.2. Los Ejes Curriculares	70
3.5.3. Los Contenidos Transversales	71
3.5.4. Las Áreas Curriculares	72
<b>CAPÍTULO 4: LA GESTION CURRICULAR COMO REALIDAD EMERGENTE</b>	74
4.1. La Gestión Curricular	76
4.2. Ámbitos de la Gestión Curricular	77
4.2.1. Contexto de la Administración Educativa	78
4.2.2. Contexto de la Organización del Centro	79
4.2.3. Contexto Didáctico	81
4.2.4. Contexto de la Organización del Profesorado	82
4.3. Actores en la Gestión Curricular	83

CAPÍTULO 5. EL DOCENTE Y LOS PROCESOS DE GESTION CURRICULAR	86
5.1. En el Diseño del Currículo	88
5.2. En la Planificación del Currículo	89
5.2.1 Niveles en la construcción del currículo en la experiencia peruana	91
5.2.2. Proyecto Curricular del Centro	94
5.2.3. Programación Curricular a nivel de aula	97
5.3. En la implementación del Currículo	98
5.4. En la evaluación del Currículo	101
5.5. En la Investigación de su Práctica Pedagógica	102
CAPÍTULO 6: EL DOCENTE Y SU FORMACIÓN EN GESTION CURRICULAR	104
6.1. La formación inicial del docente	104
6.1.1. La perspectiva académica	105
6.1.2. La perspectiva técnica	106
6.1.3. La perspectiva práctica	106
6.1.4. La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social	107
6.2. Competencias docentes para la gestión curricular	107
6.3. El desarrollo profesional del docente en el proceso de gestión e investigación de su propia práctica.	113
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	117
CAPÍTULO 1: PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	118
1.1. Problema de Investigación	118

1.2. Objetivos de la investigación	119
1.3. Tipo de investigación	120
1.4. En cuanto a la selección de casos	120
1.5. Técnicas e instrumentos	123
1.6. Los informantes	126
1.7. El tiempo y limitaciones de la investigación	127
1.8. Recursos utilizados	128
1.9. Diseño del estudio de Casos	128
1.9.1. Fase exploratoria	128
1.9.2. Fase indagatoria	129
1.9.3. Fase de análisis de datos	130
1.9.3.1. Análisis de contenido	131
1.9.3.2. Triangulación	132
CAPÍTULO 2 : ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	133
2.1. Análisis de los Resultados del Caso N° 1: I. E. E. “MB”	133
2.1.1. Currículo por Competencias	133
2.1.2. Proceso de Gestión Curricular de los docentes	139
2.1.3. Desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular	149
2.2. Análisis de los Resultados del Caso N° 2: I. E. E. “AQ”	150
2.2.1. Currículo por Competencias	150
2.2.2. Proceso de Gestión Curricular de los docentes	156
2.2.3. Desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular	164
2.3. Análisis de los Resultados del Caso N° 3: I. E. E. “NR”	166
2.3.1. Currículo por Competencias	166
2.3.2. Proceso de Gestión Curricular de los docentes	169

2.3.3. Desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular	177
CAPÍTULO 3: SÍNTESIS DE LOS CASOS	180
CAPÍTULO 4: PISTAS PARA MEJORAR LA GESTIÓN CURRICULAR DE LOS DOCENTES	189
CONCLUSIOINES	193
RECOMENDACIONES	197
BIBLIOGRAFIA	199
ANEXOS	207





## DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo de investigación a Dios, por las oportunidades que me ha brindado en la vida; al ingeniero Jacobo Frauenfelder por su apoyo durante el desarrollo de la Maestría; a mi esposo e hijos por su sacrificio y ánimo para seguir adelante sin desmayar.





## RECONOCIMIENTO

A mis queridos maestros: Carmen Diaz, Jorge Capella, Luis Sime y Luis Salazar, por su profesionalismo y dedicación en la formación de gestores de la educación.

A todos ellos gracias por compartir sus enseñanzas y experiencias durante el tiempo de preparación.

## INTRODUCCIÓN

Existe un escenario permanente de cambios en educación a nivel mundial, que demandan una actitud de renovado esfuerzo por asumir decisiones a nivel de políticas y reformas educativas estratégicas, que permitan generar condiciones de desarrollo en el ámbito educativo nacional, regional y local, encaminados a la búsqueda de la calidad educativa.

En el ámbito local, la demanda se ha centrado en el desarrollo de una gestión de calidad en las instituciones educativas, entendida ésta dentro de un marco de descentralización y desarrollo de autonomía escolar, como centros de acción que promueven transformación y diseño de nuevas propuestas que se gestan desde el interior de las mismas con el propósito de mejorar la calidad de la educación.

La gestión educativa de calidad, integra un conjunto de dimensiones, al interior de las cuales se desarrollan procesos de gestión. Entender los procesos de gestión, es entender la vida misma de la organización, es comprender su cultura organizativa, la participación de los actores que la conforman, las relaciones que se establecen entre ellos, así como sus vivencias y anhelos por construir un proyecto propio.

Uno de los procesos de gestión que ha cautivado el interés de la autora desde hace algunos años, es el proceso de gestión curricular que realizan los docentes; entendido éste como el conjunto de procedimientos que los docentes realizan para llevar el currículo desde la objetivación (currículo prescrito) pasando por el moldeamiento y adaptación del mismo a la realidad educativa, a través de un proceso de diversificación curricular.

Entender el proceso de gestión curricular que realizan los docentes es de suma importancia, ya que el currículo es el instrumento orientador de la acción educativa, el cual pretende atender las necesidades básicas de aprendizaje y, dada su relevancia, se

requiere que el mismo pueda ser llevado a través de un proceso de gestión claro, sin entrampamientos ni dificultades que pongan en duda la toma de decisiones y acciones de los docentes hacia el logro de los objetivos educativos institucionales.

La presente investigación ***“Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencia”***: *Estudio de casos en tres Centros Educativos de Barranco*, describe el proceso de gestión curricular que realizan los docentes de tres instituciones que conforman la Red Educativa de Barranco, perteneciente a la Unidad de Gestión Educativa Local 07. Se realiza el análisis de cada caso en particular para luego sugerir pistas que conlleven al mejoramiento de dicha gestión.

A través del estudio de casos se desarrollan los siguientes objetivos:

- Contextualizar el Currículo por Competencias en el Marco de la Reforma Curricular de los 90.
- Caracterizar el Proceso de Gestión Curricular que realizan los docentes.
- Describir el desarrollo de competencias en Gestión Curricular que han desarrollado los docentes.
- Sugerir pistas para el mejoramiento de la gestión curricular de los docentes.

El estudio de casos, nos permite entrar a conocer el contexto en el cual se desarrolla la reforma curricular entre 1996 a 1999, el cambio del diseño del currículo en términos de objetivos a otro en términos de competencias, así como las percepciones de los docentes frente al cambio iniciado desde fuera de las instituciones y el apoyo que recibieron del Plan de Capacitación para este propósito.

El estudio nos permite describir en cada caso estudiado, el proceso de gestión curricular que realizan los docentes, es decir, detallar paso a paso cada una de las acciones que se realizan para llevar el currículo propuesto por el Ministerio de

Educación, a través de la diversificación curricular, pasando por los Proyectos Curriculares de Centro, la programación curricular anual y corto plazo. En este proceso se aprecian los momentos y espacios de gestión curricular, los actores participantes, los logros y dificultades, así como los factores que favorecen y dificultan dicho proceso.

En el estudio se resalta la importancia que tiene el desarrollo de competencias docentes para realizar la gestión del currículo, las cuales se ven expresadas en elaboración de diseños propios para la gestión curricular, el desarrollo de proyectos de innovación, la capacidad de contextualizar a la realidad educativa, así como la capacidad de comunicación y de establecer acuerdos para la toma de decisiones.

La investigación se estructura en dos partes, el marco teórico referencial y el marco operativo.

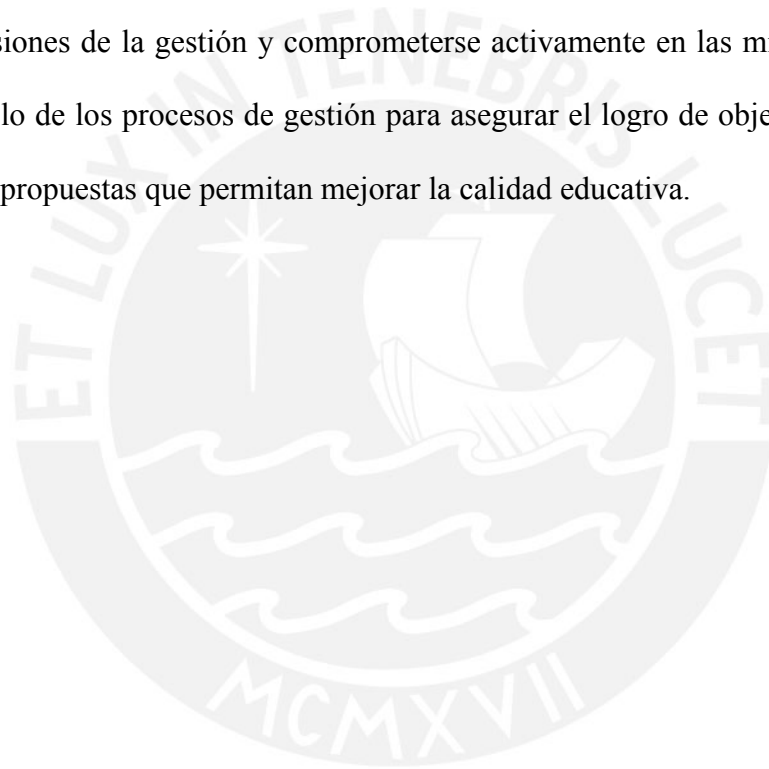
El marco teórico referencial, presenta el contexto en cual se desarrolla la reforma curricular, las perspectivas teórico curriculares y modelos curriculares, el currículo por competencias, la gestión curricular como realidad emergente, el docente y los procesos de gestión curricular, el docente y su formación en gestión curricular.

El marco operativo, desarrolla el procedimiento metodológico seguido en la investigación, pasando por cada una de las fases: exploratoria, indagatoria y análisis de cada uno de los casos; para realizar el análisis comparativo, concluyendo en la propuesta de pistas o guías directrices que permiten mejorar el proceso de gestión curricular en las instituciones educativas; se consideran diagramas del proceso de gestión, la bibliografía y anexos.

La investigación se constituye en un aporte al campo de la gestión educativa porque en ella se revela que la gestión del currículo, desde el ámbito en el cual se desarrolle, necesariamente tiene que involucrar de manera comprometida a los docentes como protagonistas de los cambios educativos, sin los cuales éstos no tienen resultado y

todos los diseños elaborados desde las altas instancias pueden quedar sin efecto si no comprometen de manera directa a los docentes.

Así mismo, desde una perspectiva reflexiva y crítica, se revela la imperiosa necesidad de desarrollar competencias en los docentes para gestionar el currículo, pasando por el desarrollo de la profesionalidad e investigación de sus prácticas pedagógicas para construir proyectos coherentes que responda a su realidad educativa. Esto demanda a los gestores de las instituciones educativas tener una visión holística de las dimensiones de la gestión y comprometerse activamente en las mismas, atendiendo el desarrollo de los procesos de gestión para asegurar el logro de objetivos y desarrollo de nuevas propuestas que permitan mejorar la calidad educativa.







## CAPÍTULO 1

### LA REFORMA CURRICULAR

Los cambios en educación se han presentado como un acontecimiento cultural, resultado de un proceso generalmente extenso y complejo en el que intervienen diferentes factores y protagonistas. Los factores que inciden en el cambio educativo, así como los protagonistas del mismo son determinantes no solo en el proceso sino en el resultado e impacto de las reformas.

Los factores que determinan el cambio educativo según refiere Cárdenas, A. y otros (2000) son el espíritu de la época, las reformas institucionales, las prácticas pedagógicas innovadoras, las políticas públicas y la investigación pedagógica. Así mismo, considera como protagonistas principales del cambio educativo a los maestros, las autoridades educativas, los investigadores y las fuerzas sociales emergentes.

Los docentes como protagonistas de cambio “no se limitan a implantar las reformas que le vienen dadas desde fuera, ni tampoco a satisfacer mecánicamente los



requerimientos (...). Las tradiciones culturales y las prácticas vigentes en los centros y la profesión docente aportan sus propios contenidos y formas de despliegue de los cambios” (Escudero, J. 1999: 80).

Los maestros son protagonistas principales del cambio educativo, ya que son los actores de las prácticas innovadoras, quienes con sus experiencias proporcionan nuevas teorías pedagógicas. “Mediante las reformas educativas se pueden promover o propiciar cambios institucionales, institucionalizar innovaciones, prácticas o experiencias...” (Cárdenas, A y otros. 2000: 87).

En América Latina se han producido, a través de los años, muchas reformas educativas; sin embargo, un gran número de ellas no han llegado a cumplir sus objetivos, dejando en el camino planes inconclusos, retraso y un alto gasto económico, entre otros; lo cual nos lleva a preguntarnos: ¿por qué no han dado resultado las reformas? ¿Qué implicancia tienen los maestros en ellas? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de reforma curricular?

### **1.1. Definición de Reforma Curricular**

Cuando se habla de reforma curricular; en este contexto se refiere al cambio, renovación y mejora en torno a la teoría curricular.

Zabalza, M. (1995:10), define la reforma curricular como “proceso de construcción de la estructura curricular que a lo largo de los años se va revitalizando tanto en la doctrina curricular como en las estrategias de formalización de la misma”.

Este trabajo de proceso en el que se construye e implementa el currículum, es utilizado como instrumento de reforma y los profesores son los que actúan como mediadores. “... curriculum has been seen as an instrument of school reform and



teachers as mediators between the curriculum and intended outcomes” (Jackson, P.1992:367).

Ahora bien, ¿cómo se expresa la reforma curricular? Ésta puede darse desde dos aspectos: una es la reforma como documento y la otra, la reforma como acontecimiento.

En cuanto a la reforma documento, Escudero, J. (1999) expresa que uno de los ámbitos en los que inciden las reformas en el currículum es en su construcción y embalaje administrativo. Este embalaje, se refiere a que la reforma curricular no viene sola, la siguen los textos que regulan y definen el currículo y todo un conjunto de dispositivos, mecanismos y concreciones por medio de las cuales unos y otros se traducen en decisiones específicas y en medidas concretas que dan forma, difunden, soportan y tratan de mediar entre las reformas legisladas y el contexto de la práctica.

Si las reformas se centraran en el cambio y transformación de un documento, el problema estaría solucionado; pero esto no es así, se tiene que mirar más allá, hacia la reforma acontecimiento.

El cuanto a la reforma acontecimiento, Escudero, J (1999) expresa cuatro ámbitos que deben tomarse en cuenta:

El contexto social y político en el cual se hace presente la reforma, donde poderes de entidades presionan para lograr sus pretensiones; el contexto de las políticas educativas, cuyas versiones más conocidas son leyes, órdenes, decretos, los diseños del sistema y los proyectos curriculares; el contexto y agentes mediadores en la construcción de la reforma expresado en materiales curriculares tanto para profesores como para los alumnos y; el contexto de la práctica representado por los centros, profesores y estudiantes.

Es realmente en este contexto de la práctica donde se evidencia la elaboración final de la reforma y que debe ser tomado en consideración con los demás contextos,

ya que los centros y profesores no se limitan a implantar las reformas sino son las prácticas vigentes las que determinarán los cambios.

Un ejemplo de ello encontramos en algunos colegios de Estados Unidos quienes implementaron reformas curriculares a través de seis años y donde se destaca la presencia de cuatro factores que favorecieron su implementación, entre los cuales se encuentran los docentes como factores determinantes.

“The intended curriculum is at first filtered and modified by four different contextual factors: a) the community, school, and students; b) the material and emotional support provided by the school; c) teachers; d) and liaison. Each site started with the developed materials but then considered how the materials could be used in their school with their own unique student population. The intended curriculum, instruction, and assessment were also filtered through the support provided by the school administrators and the existing resources. The nature of the teachers (i.e., their content understanding, teaching philosophy, and openness to change) and of the liaison (i.e., his or her connections within the school administrative power structure and facilitation skills) were also important components of the curricular implementation. The interaction of the context and the intended curriculum resulted in the first implementation of modified curriculum, instruction, and assessment” (Lawrenz, F y otros 2005:6).

Es necesario entender cómo se establecen e implementan las reformas, para poder examinar las causas de sus logros o fracasos. Para ello consideramos importante esclarecer los elementos que caracterizan la Reforma Curricular.

## 1.2. Elementos que caracterizan la Reforma Curricular

El contexto social y político en el que se enmarca la Reforma Curricular de los 90 va a permitir destacar características que nos lleven a determinar los elementos constitutivos de la misma.

Según Cárdenas, A y otros (2000) la década de 1990, en América Latina, se caracterizó por la presencia de un esquema neoliberal y particularmente por los principios del nuevo paradigma organizativo propuesto por la reforma del Estado y del sector público; mientras se enfatizaba la necesidad de una educación que se adecue a los

cambios y responda a las necesidades de la sociedad del conocimiento, resaltando el enfoque de capital humano y el desarrollo de sujetos críticos, capaces de transformar su realidad y de participar activamente en el desarrollo de su comunidad y país.

Se destacan la calidad y equidad como ejes de la política y la reforma educativa. La calidad asociada con eficiencia y con rendimiento escolar y, equidad como acceso a una educación de calidad.

Así también, desde un análisis económico, esta década se caracteriza por establecer políticas y prioridades en educación, expresado en la atención que deberían dar los países a la educación, así como en el apoyo de organismo internacionales para realizar diagnósticos educativos y financiar proyectos con fines de mejoramiento de la calidad.

Se hace presente el discurso empresarial en el ámbito educativo, así como la participación de organismos no gubernamentales (ONGs).

Se apertura la instauración de los procesos de descentralización, autonomía escolar, promoción e innovación a nivel local, la creación de redes, el énfasis en el aprendizaje.

Es importante resaltar la presencia de los padres de familia y la comunidad en la institución escolar, contribuyendo en dinero y en trabajo, pero también en instancias de participación. Así como la diversificación y jerarquización de los actores educativos dentro y fuera de la institución escolar, tomando preponderancia la presencia del director como gestor.

Ahora bien, cómo dar una mirada a la reforma curricular para caracterizarla, Cárdenas, A. y otros (2000) nos expresan algunos elementos que nos permiten caracterizar una reforma:

**Reforma desde afuera**, si a través de la cual se intenta motorizar el cambio desde afuera de las instancias que se pretende cambiar (instituciones escolares), a partir de instancias centralizadas, alejadas de la realidad y las necesidades de dichas instituciones.

**Reformas desde arriba** (verticales), si los cambios educativos pueden lograrse no solo desde afuera sino también desde arriba. Se instala la disociación entre quienes piensan, proponen, diseñan, dan posibilidad, controlan, evalúan y encarna el espíritu y en sentido mismo del cambio (arriba) y quienes se limitan a ejecutar y se someten a evaluación (abajo). La participación y la consulta social a los docentes, padres de familia, alumnos, la sociedad en conjunto no tienen cabida ni razón de ser en este esquema.

**Reformas tecnocráticas y vanguardistas**, si la buena reforma se juzga a partir de categorías técnicas, de la consistencia y coherencia de las ideas en el papel, no necesariamente de su pertinencia y viabilidad de chocar con la realidad. Pero se presenta un problema que separará a reformadores y reformados.

Desde la perspectiva de los reformadores el cambio es esencialmente un objetivo unidireccional y externo, a lograr con los demás, apareciendo un problema de información y capacitación, a fin de asegurar la interpretación correcta y el manejo de la propuesta. A partir de aquí queda instaurado que si las reformas presentan problemas, éstos serán de ejecución, nunca de diagnóstico, planificación o diseño.

**Reforma como equivalente de progreso (el cambio dado por bueno en sí mismo)**, si se asume que la propuesta de cambio es por sí misma indicativa de avance en sentido positivo, considerándose por tanto innecesario explicar el porqué, el qué y el cómo de los cambios propuestos.

**Reformas parciales**, si ante la imposibilidad de cambiar todo al mismo tiempo, se ha privilegiado uno o más aspectos de la oferta educativa (currículo, pedagogía, administración, capacitación docente, aspectos legales, equipamiento, tecnología educativa, entre otros)

**Reforma como discurso (el documento, la propuesta)** si la reforma se confunde fácilmente con la propuesta, documento que contiene los fundamentos y lineamientos para el cambio. Se crea la ilusión de lo que se dice o está escrito se está haciendo efectivamente, que hay reforma curricular porque hay nuevos planes de estudio o nuevos texto escolares, que la capacitación docente está funcionando y se están modificando las prácticas pedagógicas porque los docentes incorporan la terminología de la reforma, que los materiales se están utilizando bien porque se distribuyen.

La reforma curricular de 1990 en América Latina, presenta cada uno de los rasgos característicos que expresa Cárdenas y se hace evidente también en el documento del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO; 1998) el cual expresa que las reformas se centraron básicamente a nivel del sistema y a nivel de la escuela, sala de clase y personal docente.

Las reformas a nivel del sistema, enfatizaron el aumento de matrícula, crecimiento de tiempo académico, mayores niveles de recursos, desarrollo de sistemas nacionales de evaluación y de indicadores del rendimiento que facilita el control de calidad del sistema, el desarrollo de esquemas integracionistas de educación y nuevos objetivos para el sistema.

Las reformas a nivel de las escuelas, sala de clase y personal docente se centraron en desarrollo administrativo, renovación curricular, rediseño de la labor docente, mejores programas de capacitación docente, compromisos de nuevas prácticas

pedagógicas y su implementación, eficiente administración de recursos a nivel de la escuela, supervisión del desarrollo de más alta calidad.

Si bien estas intenciones de reforma nos expresan deseos de cambio significativo, ¿qué antecede a la reforma curricular de los 90 en el Perú?

### **1.3. Antecedentes de la Reforma Curricular en el Perú**

La preocupación por la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos, así como resultados no satisfactorios en el rendimiento de los alumnos, dieron lugar a la reforma del sistema educativo peruano y a la implementación de planes y programas para responder a dicha crisis durante los años 90. La reforma tuvo su inspiración en diversas conferencias y documentos de orden mundial que exigían la atención a la educación como factor determinante en el desarrollo humano.

#### **1.3.1. La Declaración Mundial de Educación para Todos.**

Fue acordada en Jomtien -Tailandia, en 1990, se convirtió en un hito histórico para los países en vías de desarrollo, ya que por primera vez, organismos internacionales de las Naciones Unidas como UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial declaran que la educación constituye el principal motor del desarrollo, que no se agota en el ámbito de la escuela y que tiene como última finalidad satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos.

Lo más importante de la Declaración Mundial de “ Educación para Todos” fue que provocó un cambio en la manera de pensar de la educación, se renovó la visión y alcance del concepto de educación básica y se determinaron como objetivos: satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, perfilar una visión ampliada y compromiso renovado, universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, concentrar la



atención en el aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, mejorar las condiciones de aprendizaje, fortalecer la concertación de acciones en todos los niveles, desarrollar políticas de apoyo en los diversos sectores, movilizar los recursos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y fortalecer la solidaridad internacional.

Así mismo, desde una perspectiva educativa, se expresó que la clave del desarrollo humano radica en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden el dominio tanto de instrumentos fundamentales de aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral y escrita, aritmética y resolución de problemas) como contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos, habilidades, valores y actitudes), que requieren los seres humanos para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo.

Para ello se hizo necesario contar con un marco filosófico que guiara la reestructuración de los sistemas educacionales. Este se contempla en el Informe Delors.

### **1.3.2. El Informe Delors**

El Informe a la UNESCO redactado por la Comisión de Educación para el siglo XXI, “El Informe Delors” (UNESCO; 1996) considera la educación como una herramienta esencial en la materialización de las reformas que serán necesarias implementar en el área de recursos humanos. La educación como estrategia primordial, orientada a ayudar a los pueblos a prepararse ante la globalización y encarar sus posibles repercusiones, se visualiza como el instrumento potenciador de los cambios económicos, sociales y culturales que deberán llevarse a cabo.

Considera además, que la educación puede señalar la senda que lleve a acceder al conocimiento, las actitudes y las destrezas que los actores sociales requieren para vivir juntos en armonía y para aprender a ser.

El Informe Delors constituye el marco filosófico de una agenda de reformas diseñada para integrar las pautas esenciales que guiarán la reestructuración de los sistemas educacionales de América Latina y el Caribe.

Los objetivos de dicha reforma educacional buscan facilitar una mayor producción y competitividad en el mercado, como también reducir la disonancia e inequidad, principios consistentes con la teoría del capital humano.

Existe convicción en que una educación de calidad que esté sustentada en los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, podrá proporcionar las dimensiones cognitivas, morales y culturales que permitirán tanto a individuos como a grupos sociales, la superación de los obstáculos y el aprovechamiento de las oportunidades inherentes al proceso de la globalización.

Los cuatro pilares de la educación representan una guía general a la reforma del subsistema institucional que incluye elementos de las metodologías pedagógicas, curriculares y de capacitación docente.

En el Informe Delors (UNESCO; 1996) se propugna que la estructuración de los atributos que reflejan excelencia y eficiencia deberán encontrarse en las siguientes dimensiones: conocimiento del currículo, destrezas pedagógicas, habilidades de reflexión y de auto evaluación, empatía y capacidad de administración.

Es precisamente en busca de la calidad, que muchos países, incluido el Perú, centraron su atención en transformaciones curriculares.



### 1.3.3. Proyecto Principal de Educación (PPE) para América Latina y el Caribe

El Proyecto Principal de Educación orientaría las políticas educativas de la región entre los años de 1980 y 2000. Los objetivos del Proyecto Principal de Educación eran muy similares a los que diez años después se definirían en Jomtien: universalizar la enseñanza básica de ocho años, superar el analfabetismo y mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos.

Las políticas promovidas a través del Proyecto durante los años 80 se organizaron en torno a la extensión cuantitativa de la educación y superación de la pobreza y la desigualdad.

En los años 90, el eje fue la calidad de la educación y en particular la calidad en la gestión del sistema. En esta etapa, el desarrollo educativo se centró en modificar condiciones internas del propio sistema por lograr una educación de mayor calidad, con políticas orientadas a la transformación profunda del modelo educativo en los aspectos pedagógico e institucional y en los niveles del sistema educativo (administración educativa central y local, escuela y aula). Al respecto el Documento de Trabajo del Proyecto Principal de Educación (UNESCO: 2001) expresa las siguientes metas:

En el nivel de la escuela se propone promover mayores capacidades para que las instituciones puedan desarrollar sus propios proyectos educativos a través de la descentralización curricular; desarrollando una nueva gestión de los establecimientos con participación de los docentes y comunidad escolar, definir indicadores de logro que fundamenten decisiones pedagógicas y, estimular una cultura de paz para fortalecer las nuevas funciones del docente así como garantizar una buena infraestructura física y técnico pedagógica.

#### **1.3.4. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos y Derechos del Niño**

La Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, celebrada en junio de 1993 en Viena, reconoció que los derechos humanos de los niños constituyen una prioridad en el marco de las actividades del sistema de las Naciones Unidas. Las labores del UNICEF en la esfera de los derechos de los niños se basan en las deliberaciones de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), así como en las decisiones que se tomaron durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (1993), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995).

La conferencia permitió dar una nueva mirada a la educación en valores como único camino para lograr la paz, permitiendo que se contemple en el currículo el respeto por los derechos del niño en la vida cotidiana y en la escuela, proponer una organización escolar que enfatice el diálogo en las relaciones interpersonales efectivas que permitan el respeto mutuo entre los sujetos que interactúan en ella, estimular el desarrollo integral del educando valorando sus capacidades y favoreciendo su autoestima, crear un clima de confianza en el aula que promueva la libertad de pensamiento, el debate y la solución de situaciones conflictivas con asertividad, afianzar la interculturalidad o el diálogo entre las culturas promoviendo la crítica, la aceptación y la posibilidad de integración cultural.

Las diferentes propuestas y proyectos en el ámbito mundial fueron exigiendo cada vez más a los países la demanda de enrolarse en las reformas de cambio.

#### **1.4. Proceso de Reforma Curricular en el Perú entre 1994 a 1999**

Durante los años 90, aunque persisten problemas económicos en el país se empiezan a producir una serie de cambios en torno a la educación, con una política

basada en un diagnóstico muy crítico de la educación peruana por la herencia de gobiernos anteriores y por presentar un modelo que habría que cambiar radicalmente. Iguíñiz, M (2000) expresa estos cambios en las siguientes etapas:

En una primera etapa, se intentó seguir linealmente los postulados de ajuste económico neoliberal en educación, se introduce el enfoque de pasar de un Estado básicamente proveedor al de financiamiento. Según este modelo, los actores -destacados en el discurso- son la familia, los docentes, las instituciones locales y el Consejo Comunal de Educación, entidades que reunía a las anteriores.

En una segunda etapa, se asume la necesidad de mantener la oferta de educación estatal pero con la lógica de legitimar la imagen gubernamental. Durante 1994 - 1999 se vuelve a la política tradicional de un estado activo, estableciéndose relaciones directas con las escuelas.

En este deseo de mejora pero a la vez de entrampamientos, se recibió el apoyo de organismos internacionales como el Banco Mundial, permitiendo de esta manera incorporar el Programa de Mejoramiento de la Calidad de Educación Peruana, y es a través de este programa que el Estado comienza con la “Modernización de la Educación”, inaugurándose locales escolares, dotándose de equipos y materiales; así como la iniciativa pedagógica de la articulación Inicial y Primaria.

Con los préstamos del Banco Mundial y luego del BID se organizaron los cursos de capacitación docente para Primaria con entidades públicas y privadas y la elaboración de textos escolares por entidades privadas seleccionadas.

#### **1.4.1. Referentes para la propuesta curricular**

El Estado peruano asumió los compromisos vinculados a los objetivos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos; la universalización de la educación

básica, la reducción de analfabetismo y de las disparidades de género, así como la ampliación de las competencias esenciales ofertadas a jóvenes y adultos.

Es así que durante la primera mitad de la década de los noventa y, con miras al desarrollo de un importante esfuerzo por mejorar la calidad del sistema educativo, se realizó el diagnóstico de la situación general del sector educación.

Según refiere el Informe Nacional Perú del Ministerio de Educación (1996), entre los principales problemas de la educación Primaria se detectó:

- Alto grado de repetición y deserción en los dos primeros grados.
- Impacto relativo de los diferentes programas de educación preescolar en la Educación Primaria.
- Eficacia relativa de diferentes programas de educación bilingüe.
- Factores influyentes en el éxito de adaptaciones curriculares al medio local.

Así mismo, el Boletín de Políticas Sociales UNICEF (1996) presentó un informe de la situación de la Educación Primaria a partir del Diagnóstico General de la Educación de 1993, resaltándose los siguientes aspectos:

- En cuanto cobertura y calidad, en el Perú el fracaso escolar es muy alto, sólo cuatro de diez alumnos terminan la Primaria sin repetir ningún grado.
- En cuanto a los profesionales en educación, la mitad de los maestros carecen de título pedagógico.
- El sueldo de un maestro de secundaria era un quinto del de un abogado y un cuarto del de un analista de sistemas. Sin embargo, el 62% del gasto público en educación está destinado al pago de salarios.
- El gasto público promedio por alumno es menos de 8 dólares al mes, la inversión pública por estudiante siguió una tendencia decreciente.

La crisis educativa expresada en el diagnóstico revelaba la necesidad de iniciar una serie de cambios caracterizados por reformas acompañadas de grandes inversiones y centradas en la transformación curricular y de gestión.

El desarrollo educativo se centró fundamentalmente en modificar condiciones internas del propio sistema para lograr una educación de mayor calidad que responda a los desafíos de transformación productiva, equidad y democratización global en lo pedagógico, currículos y en la gestión.

El currículo se presenta entonces como un elemento importante de cambio y transformación en la educación, a través del cual se pueden fundamentar las propuestas educativas. Stenhouse citado por Kemmis, S (1988: 28) “El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa”

Para la nueva propuesta curricular se tomaron en cuenta los siguientes referentes: “La Declaración de Jomtien sobre necesidades básicas de aprendizaje, Derechos Humanos, Derechos del Niño y la Conferencia Mundial sobre Educación de los Niños” (Encinas, B. 2000:166)

#### **1.4.2. Construcción y experimentación curricular**

Los nuevos paradigmas y transformaciones en el ámbito educativo fueron exigiendo la necesidad de estructurar cambios curriculares, además, el Diagnóstico General de la Educación (DGE) de 1993 reveló que el currículo era uno de los principales problemas por resolver, constituyéndose el mismo en un área específica de investigación.

Después de una evaluación del currículo vigente hasta 1994, se determinó que éste tenía una naturaleza logocéntrica y cerrada, lo que impedía la flexibilización y diversificación. Es por ello que en el marco del Diagnóstico General de la Educación se

proponen lineamientos de política curricular para la educación Primaria, al respecto Encinas, B (2000; 164), menciona los siguientes:

- En lo social, el currículo debe ayudar a superar prejuicios de tipo socioeconómico y sus consecuencias de marginación, promoviendo la honestidad, justicia y solidaridad.
- En lo cultural, debe valorar las diversas culturas.
- En lo político, el afianzamiento de la identidad nacional y el desarrollo de actitudes democráticas que ayuden a construir una sociedad de paz, con respeto a los derechos humanos.
- En lo educacional, se propone un currículo sencillo, coherente y articulado, acorde a los avances científicos y tecnológicos.

Se encaminaba entonces a una reforma del currículo de Educación Primaria, que llevaría algunos años hasta construir el Diseño Curricular Base hasta hoy vigente.

A partir de 1994, el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana que el Ministerio de Educación venía preparando para superar aspectos detectados en el Diagnóstico General de la Educación (DGE), pone énfasis en el currículo como área de investigación preponderante y es a partir de esta realidad que se proponen lineamientos de política curricular que llevaron a gestar una reforma del currículo de Primaria.

Uno de los primeros esfuerzos fue el Programa de Articulación Inicial Primer y Segundo Grado. (R. M. 0796-94-ED), el cual pretendió hacer frente al problema del fracaso escolar y cambiar el enfoque metodológico hacia uno que enfatice más el aprendizaje que la enseñanza, poniendo énfasis en los aspectos personales y afectivos del niño y el clima de aula, así como desarrollar formas nuevas de adquirir los aprendizajes basados en la construcción del conocimiento.



Sin embargo, el programa surgió en un marco incompleto pues no tenía como referencia un currículo global para todo Primaria que le diera una orientación estratégica, ni una política de capacitación coherente, ni un sistema de evaluación, ni control del programa.

A partir de la experiencia del lanzamiento del Programa de Articulación Inicial y Primaria, se tomaron decisiones respecto al mejoramiento curricular, Encinas, B. (2000; 165) refiere que esas decisiones estuvieron centradas en:

- Hacer un estudio sobre el funcionamiento del programa en las aulas respecto a variables de comprensión y operatividad.
- Diseñar una Estructura Curricular Básica que permita establecer referentes teóricos, técnicos y operativos, cuyo principal componente técnico sea el de la organización por competencias.

Encinas, B (2000; 165) expresa que los resultados del estudio del funcionamiento del Programa de Articulación, fueron los siguientes:

- Los docentes aún no tenían claro el concepto de competencia, sin embargo hacían el intento de comprender el programa de articulación como algo más abierto y flexible, que no los encasillaba en el aprendizaje de contenidos. En ese marco se observó un mejoramiento en la organización del aula, la participación de los niños, la auto evaluación y la atención a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas.
- Existía confusión respecto a la evaluación y desorientación de parte del Ministerio de Educación sobre evaluación cualitativa versus el uso de letras A, B, C en el informe de resultados.
- Existía angustia en lo referente a la programación de proyectos, por su amplia difusión pero escasa y equívoca orientación sobre su operatividad.

- La difusión del enfoque del aprendizaje de la lectura y escritura versus la escasa capacitación en ella.

El proceso de experimentación realizado con el Programa de Articulación, permitió desarrollar estrategias para la construcción de la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria. Al respecto Encinas, B (2000: 167) refiere las siguientes:

La sistematización de doce talleres de construcción curricular a escala nacional. Esta actividad tuvo una duración de seis meses. El principal aporte fue que los docentes de todo el país coincidían en los énfasis y los cambios respecto a las tareas de desarrollo de Comunicación y Lógico Matemática.

La formación de un equipo central de currículo conformado por connotadas personalidades del quehacer pedagógico. Este equipo tomó decisiones respecto al enfoque, modelo, organización por ciclos y contenidos transversales.

La convocatoria a mesas de trabajo con especialistas e instituciones. La riqueza de esta estrategia se dio en los aportes de diferentes áreas e instituciones que e sistematizaban los documentos de propuesta. Las revisiones que se hicieron y las decisiones que se tomaron al respecto fueron en presencia de los especialistas de las diferentes áreas.

La experimentación curricular se realizó en los años 1996 (I ciclo) 1997 (II ciclo) y 1998 (III ciclo).

La experimentación curricular permitió establecer una dinámica de permanente información y retroalimentación entre los docentes participantes, los especialistas de los órganos intermedios y el equipo central del Ministerio de Educación.

Con esta dinámica de trabajo y dentro del Plan de Mejoramiento y Consolidación de los Programas Curriculares, se aprobó mediante R. M. N° 124-97-ED, el Programa Curricular Básico del Primer Ciclo de Articulación Inicial-5 años, Primer y Segundo



Grado de Educación Primaria para su aplicación generalizada en todos los centros educativos del país; mientras se iba validando el Programa Curricular Básico del Segundo Ciclo, correspondiente al Tercer y Cuarto Grado.

En 1998 se continuó con la reformulación del currículo, aprobándose mediante R. M. N° 201-98-ED el Programa Curricular Básico del Segundo Ciclo, para su aplicación generalizada en todos los C. E. del país.; mientras se venía validando el Programa Curricular Básico del Tercer Ciclo.

En 1999 se culmina la reformulación del currículo, aprobándose mediante R. M. N° 225-99-ED el Programa Curricular Básico del Tercer Ciclo.

Se debe resaltar que la propuesta curricular vino acompañada de un Plan de Capacitación Docente (PLANCAD), el cual se inició desde 1995 con el propósito de favorecer el desarrollo de las capacidades intelectuales, afectivas y éticas de los docentes, para mejorar así su quehacer pedagógico. El objetivo general del PLANCAD era “elevar el nivel profesional del docente mejorando la calidad de su trabajo técnico pedagógico, que permita el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes de Educación Primaria” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN; 2001:13).

El PLANCAD se constituyó en un medio de implementar la reforma curricular, a través del desarrollo de estrategias en el aula de clase. Estuvieron a cargo de las capacitaciones los Entes Ejecutores <sup>1</sup>

La participación de diversos Entes Ejecutores, no permitieron espacios para socializar la experiencia, en tal sentido hubo “poca retroalimentación para elaborar apreciaciones conjuntas” (TAREA 1999:43).

---

<sup>1</sup>Entes Ejecutores: considerados entre ellos las Universidades, Institutos Superiores Pedagógicos, Asociaciones Educativas y Organismos No Gubernamentales (ONG).

El logro mayor en el trabajo que realizaron los Entes Ejecutores estuvo centrado en promover en la mayoría de los docentes disposición al cambio. Así como, una mayor disposición a que los alumnos participen en los trabajos de grupo” (TAREA 1999:43)

Si bien se reconocen aspectos positivos en el PLANCAD, muchos de ellos solo se quedan en la motivación, “los docentes no llegan a interiorizar el nuevo enfoque.” (TAREA 1999:44).

Pero el PLANCAD también permitió revelar el desacuerdo y la incongruencia entre los diversos planes aplicados por los Entes Ejecutores; al respecto una institución participante como Ente Ejecutor reveló: “en el Ministerio de Educación no existe acuerdo en muchas cosas. Hay normas que se contradicen y los entes ejecutores no llegan a ponerse de acuerdo sobre ellas porque hay contradicciones en los lineamientos” “En las reuniones de información se intenta que todos tengamos la misma línea, pero no llegamos a eso. Al salir de la reunión cada ente ejecutor con su experiencia de trabajo de capacitación y los nuevos enfoques educativos-opta por su propia línea. (TAREA 1999:44).

Finalmente el resultado de los diferentes diseños y aplicaciones de los planes de capacitación condujo a un tratamiento curricular diverso, que en algunos casos lo que provocó fue confusión y agotamiento por parte de los docentes, confundidos en el desconocimiento del nuevo currículo y sus procesos de tratamiento.

### **1.4.3. Actores participantes en el Proceso de Reforma Curricular**

Haciendo referencia al currículo y a los actores en el proceso de reforma curricular, debemos expresar que ha habido diversos cambios especialmente en los

últimos 20 años, tanto en el ámbito de la discusión académica como en la práctica de producción curricular.

Según refiere Escudero, J (1999) en la década de los 60, se consideraba el currículo como producto de un proceso técnico llevado a cabo por especialistas.

El pensamiento de fines de los 70, incorpora la noción de poder y la dimensión política del currículo planteando tensión entre la perspectiva política y técnica; en este sentido los políticos encargaban a los técnicos la elaboración de un currículo.

Recientemente, la temática curricular ha sido objeto de extremos debates tendientes a reubicar el currículo en el centro de las decisiones que se toman en política educativa. Esto ha dado lugar a una formulación de currículo como resultado de un proceso de toma de decisiones, camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular como fruto de decisiones sucesivas.

Es en este proceso de formulación, los profesores han de ser considerados como uno de los interlocutores más decisivos e importantes del currículo y los cambios escolares. Guste o no, como dice Escudero, J (1999: 211) “...su papel de árbitro entre el currículum diseñado y el currículum realizado en las aulas y aprendido por los alumnos es decisivo”

Si se habla de los docentes como agentes del currículo, como sujetos de cambio y de la renovación pedagógica; desde esta perspectiva se hace imprescindible la participación de actores involucrados, en función de la concepción de un currículo como objeto social, el cual se modifica en el curso de su deliberación, elaboración, concreción, desarrollo y evaluación.

Este carácter procesual del currículo permite distinguir a lo largo de su desarrollo, una serie de decisiones en los que están implicados diferentes actores sociales y donde se entrecruzan procesos y ámbitos diversos. Gimeno, J. y Pérez, A. (1994) expresa que

existen cuatro ámbitos por las que pasa el diseño del currículo: el diseño que confeccionan las administraciones educativas al decidir el currículo como tal, el proyecto educativo con distinto grado de formalización realizada en los centros, los planes de trabajo que confeccionan los profesores y las elaboraciones del currículo que realizan los fabricantes de materiales didácticos, siendo significativas las de los libros de textos y las guías de los profesores.

Si bien el profesor no es el único agente que diseña el currículum, sí le corresponde un papel importante en traducir a práctica concreta cualquier directriz o selección previa de contenidos. Según Gimeno, J y Pérez, A (1994: 308) “una significativa línea de investigación ha resaltado el papel activo que los docentes tienen en la aplicación de ideas y propuestas de cualquier tipo, así como en la acomodación de los currículos a las condiciones de la realidad de sus aulas”.

Un agente olvidado en los análisis y propuestas sobre el cambio curricular han sido los alumnos, implicados y afectados por las reformas, quienes tienen un papel importante en las mismas, ya que sin ellos no tendría ni cobraría vida ninguna propuesta.

En el caso peruano, la tarea de Reforma del Currículo de Primaria en la década del 90 se fundamentó principalmente en la experiencia y capacidad de personas e instituciones convocadas para este trabajo, “equipo central conformado por connotadas personalidades del quehacer pedagógico” (Encinas, B. 2000:167).

La participación de los docentes se vio expresada en la aplicación de tareas de desarrollo de Comunicación y Lógico Matemática. (Encinas, B. 2000)

Se crea la necesidad de reconceptualizar el rol del docente como protagonista de la reforma curricular, quien a través de un proceso de reflexión-acción-reflexión de la comunidad educativa, va asumiendo un liderazgo, revisando y transformando su

capacitación y favoreciendo el desarrollo de competencias básicas de investigación e innovación educativa, enmarcadas en una educación para la interculturalidad y el desarrollo.

El docente como actor principal es aquel que problematiza el quehacer educativo y se convierte en el constructor y reconstructor del conocimiento, a través de la reflexión compartida con la comunidad educativa (alumnos, docentes, padres de familia)

Es importante entonces considerar al docente como actor principal, constructor del currículo, ya que de esta manera tomará conciencia y asumirá el reto de transformar la cultura escolar, otorgándosele el lugar que nunca debió perder.

Por lo cual es necesario, como refiere Iafrancesco, G (2001), que las transformaciones curriculares surjan de la propia iniciativa de los actores dentro del sistema educativo y al interior de las instituciones, producto de la voluntad de cambio, nacidos del interés por mejorar y cualificar los procesos y condiciones en los cuales se da la labor educativa, generadas por las expectativas de innovación, investigación y experimentación, de los intereses por lograr mejores procesos y productos y movidos por la convicción de que es necesario cambiar.

No basta cambiar de actitud y con ella querer hacer los cambios; es necesario cambiar la forma de pensar y de actuar, no sólo el ser que cambia facilita la transformación curricular; este ser debe aprender el nuevo saber y saber hacer el nuevo quehacer. La actualización y el perfeccionamiento docente en las áreas del saber científico y pedagógico deben favorecer el cambio curricular. Si estos nuevos saberes y quehaceres no se dan, el currículo permanecerá igual en la práctica, así teóricamente se haya reconceptualizado.

Por tanto, los cambios deben surgir de la comunidad educativa, de los colectivos docentes y grupos académicos, de la reflexión; no deben darse de forma individual

solamente; es necesario contagiar e iniciar el proceso de cambio. Si esto no se hace, quienes no quieren cambiar presionan para no dejar hacer los cambios, entran en conflicto, desestimulan a los que cambiaron, lesionan los procesos y se convierten en agentes retardatarios, que manifiestan fracasos, indisponen y generan incertidumbres.

Es necesario involucrar a todos en el cambio, pero de forma participativa, e ir construyendo el cambio, desarrollando los nuevos roles y retos que implican la transformación.

### **1.5. Reajuste curricular**

Después de cinco años de aplicación de la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria se hace necesario su reajuste tanto del marco teórico, marco curricular, lineamientos; a fin que sea diversificada de manera más adecuada por los docentes.

Durante el 2004 se ha iniciado la revisión y reajuste de los programas curriculares de las distintas áreas de desarrollo personal con el fin de responder a las características de un currículo reconceptualista, abierto, flexible y que atienda las necesidades de las diversas regiones.

Una de las características del reajuste curricular tiene que ver con la determinación de programas por grados y no por ciclos como se propuso inicialmente.

Otra de las características es que se establecen dos nuevas áreas: Educación Física y Educación Artística.

Así también se propone la formulación del Diseño Curricular Nacional, que articule los tres niveles existentes, el cual todavía está en construcción, manteniéndose en vigencia el Diseño Curricular Básico de Educación Primaria. Esta declaración se encuentra expresada en la Cuarta Disposición Complementaria del Reglamento de



Educación Básica Regular, aprobado por el Decreto Supremo N° 013-2004-ED, el cual dispone que en tanto se socialice el Diseño Curricular Nacional de EBR continúan vigentes los actuales diseños curriculares básicos de los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria, y que para el año 2005 se reajustarán y articularán dichas estructuras curriculares básicas de Inicial y Primaria, así como el diseño curricular básico de secundaria 2004.



## CAPÍTULO 2

### PERSPECTIVAS TEORICAS DEL CURRÍCULO Y MODELOS CURRICULARES

La búsqueda de paradigmas apropiados en relación con el currículo ha ocupado la atención de muchos investigadores a través del tiempo. Según Kemmis, S. (1988), uno de los elementos importantes que ha caracterizado esta atención ha sido la vuelta al problema clave de la relación entre la teoría y la práctica educativa.

Aristóteles fue uno de los que influyó en ver el conocimiento desde tres perspectivas: teórico, práctico y técnico; lo cual sirvió como base para aquellos que buscaban articular la teoría con la práctica.

“Aristotle bequeathed to us the long-standing categorizing of disciplines into the theoretical, practical and technical. We have suffered at different points from a continuing emphasis in education, after Aristotle, on contemplation as the highest form of human activity. However, many writers have picked up on his concern for the practical - and for practical reasoning” (Smith, M. 2005:4).



## 2.1. Perspectivas Teórico Curriculares:

Al tratar de entender las perspectivas del currículo, entramos a la discusión de establecer la relación entre teoría y práctica; ello permite comprender las concepciones en las que se fundamentan tanto las propuestas curriculares como la implementación y desarrollo de las mismas. Por lo cual, es importante dar una mirada hacia las perspectivas teóricas del currículum, como son: teórica, técnica, práctica y crítica.

### 2.1.1. Perspectiva Teórica

A mediados del siglo XX se evidencia una gran confianza por lo teórico en el campo de la educación, como consecuencia del desarrollo del carácter científico de las teorías psicológicas y sociológicas, lo cual permitió admitir la posibilidad de reconocerlas como ciencias aplicadas a la educación. Esto hizo que la teoría educativa buscara la guía de estas disciplinas, perdiendo su carácter distintivo de pensamiento educativo. Según Kemmis, S (1988) es en este momento que los problemas de la educación pasaron a ser problemas “aplicados” de la psicología, de la sociología. La búsqueda de soluciones para los problemas educativos pasó a ser considerada como labor de los psicólogos aplicados a la educación.

Las teorías tomadas de la sociología, psicología, economía e incluso filosofía, proporcionan las bases para desarrollar y poner en práctica el currículum en las escuelas. Se pensaba que bastaría con aplicar simplemente estas teorías como medios para que los currículos y los proyectos de desarrollo curricular alcanzasen los objetivos definidos y acordados.

La teoría del currículum existía por derecho propio, pero era considerada como un campo de aplicación práctica, basada en los principios teóricos derivados de las disciplinas fundamentales. La teoría del currículum pasó a ser dependiente.

Pero cómo entender lo complejo de la educación y la práctica educativa, Schwab (1974) señalaba que la educación no podía domesticarse fácilmente en relación con la teoría, los problemas prácticos afloraban todavía y los educadores necesitaban hacer juicios más allá del ámbito de estas teorías para poder realizar su trabajo.

Es así que declara que el currículo está moribundo y plantea una nueva perspectiva de ver al mismo que permita articular la teoría y la práctica educativa.

“The field of curriculum is moribund”, Schwab announces at the start. It is so, we are told, because of an “inveterate, unexamined, and mistaken reliance on theory”. The remedy, he concludes, is to transfer curriculum energies from the “theoretic” to three others modes of operation, which he calls the practical, the quasi practical and the eclectic” (Jackson, P. 1992:28-29)

Según Kemmis, S (1988), el pensamiento de Schwab no significaba un ataque contra lo teórico, antes de él muchos contemporáneos del movimiento para el desarrollo del currículo afirmaron:

“... se precisa tener presente el trabajo educativo real llevado a cabo en escuelas y aulas: los currícula, completamente desarrollados desde la perspectiva del modelo de ciencia aplicada, podían no reconocer la diversidad de propósitos de los educadores, la multiforme variedad del contexto social del aprendizaje en las escuelas y la permanente controversia sobre los valores que caracteriza la práctica educativa y el trabajo de profesores y estudiantes” ( Kemmis, S. 1988:25)

De esta manera se resalta el argumento a favor de la práctica, centrándose en la toma de decisiones de los profesores en las clases y en las comisiones del currículo de la escuela.

### 2.1.2. Perspectiva Técnica

Después de la segunda Guerra Mundial, se tornó una visión tecnocrática de la sociedad, según la cual la educación era un instrumento para el desarrollo de la tecnocracia (Kemmis, S. 1988). La perspectiva de ciencia aplicada a la educación se va estableciendo.

Uno de los representantes de esta época es Tyler (1973), quien a través de su obra esboza una forma de encarar el programa de estudios como instrumento funcional de la educación, en la cual se revela un tecnicismo en el currículum. Adopta un enfoque conductista que se observa claramente en su forma de concebir los objetivos educativos.

La pedagogía por objetivos se hizo sinónimo de pedagogía basada en objetivos de conducta. “A menos que cada docente comprenda con claridad los objetivos, conozca bien qué tipos de experiencia permiten lograrlos y sepa orientar la labor de los alumnos para que las reciban, el programa no será un instrumento eficaz para alcanzar los propósitos de la escuela” (Tyler, R. 1973: 129)

Kemmis, S. (1988), considera que Tyler proporcionó un método racional coherente entre los 40 y los 50, basado en la psicología conductista de moda en aquellos tiempos, que permitió el énfasis en la especificación conductual de los objetivos del currículum.

La perspectiva del estudiante que proponía Tyler se derivaba de la psicología conductista. Su visión de la confección del currículum es netamente técnica; selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo con principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión (experiencias de aprendizaje) utilizando la tecnología de la especificación conductual de objetivos y la medida del logro, primordialmente mediante tests.

Si bien el trabajo de Tyler (1973) sobre los principios básicos del currículum y la enseñanza puede no haber sido pensado como libro de texto o como manual para la elaboración del currículum, según Kemmis, S. (1988) proporcionaba el tipo útil de resumen de técnicas que buscaban muchos profesores de currículo de instituciones de enseñanza superior.

Otra representante en esta perspectiva es Taba, H. (1974) quien tiende a considerar enfoques amplios de la teoría curricular donde se interrelacionan sistemáticamente los diversos elementos, haciendo de ésta una teoría del proceso enseñanza-aprendizaje.

“Todos los currículos, no importa cuáles fueren sus estructuras particulares, se componen de ciertos elementos. Generalmente se parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido, y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por exigencia de los objetivos o de la organización del contenido, Finalmente incluye un programa de valuación de los resultados. Los currículos difieren entre sí de acuerdo con la intención que se imprime a cada uno de estos elementos; esto depende de la manera en que ellos se relacionan mutuamente y de la base sobre la cual se toman las decisiones con respecto a cada uno” (Taba, H. 1974:24)

La concepción técnica del currículum en general, y su proyección sobre el diseño, ha sido dominante en los sistemas educativos occidentales y hasta la actualidad tiene una vigencia importante.

Pero los problemas prácticos que afloraban naturalmente llevaron a los investigadores a prestar atención a la dimensión práctica que muchas veces no concordaba con los consejos y propuestas de los teóricos y técnicos.

### **2.1.3. Perspectiva Práctica**

Relacionar la práctica con la teoría siempre ha sido un tema complejo y que ha llevado a una discusión entre quienes postulan una posición preferente o determinación de una sobre la otra.

La práctica de acuerdo con Aristóteles, “es una forma de razonamiento en la que las personas no pueden guiarse simplemente recurriendo a reglas (técnicas), a diferencia del razonamiento técnico, el práctico no es instrumental”. (Kemmis, S. 1988: 65).

El razonamiento práctico aparece como una forma existente que permite a las personas decidir en forma juiciosa lo que han de decidir en situaciones complejas vividas. Es esta perspectiva práctica la que Aristóteles reconoce por encima de la

técnica, ya que permite la conformidad de la acción con las reglas, esto llevado al campo de la realidad educativa permite hacer reflexionar a los profesores que “su trabajo requiere un constante juicio práctico (...) decidir tales cuestiones requiere sabiduría o (...) las decisiones que uno toma en tales cuestiones pone de manifiesto la propia sabiduría” (Kemmis, S. 1988: 65).

La perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en la práctica presupone un mundo en el que los profesores deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar las responsabilidades de hacerlo. Tyler concedía este papel a los profesores, pero la tecnología de la enseñanza basada sobre su método racional no siempre lo tenía en cuenta (Kemmis, S.1988).

Se puede enfatizar tanto lo técnico que puede llegar a limitar lo práctico; sin tomar en cuenta la riqueza de la experiencia y de lo técnico llevado a la práctica. Aquí toma importancia el docente, pues es él quién lleva a la acción el campo curricular.

Schwab (1974) advirtió a la comunidad científica sobre el hecho de que los distintos análisis de la teoría de la educación estaban fragmentando el currículum como objeto de estudio, situación preocupante porque no proporcionaba al profesorado la necesaria formación para la toma cotidiana de decisiones profesionales, lo que le llevó a proponer la búsqueda de un enfoque práctico.

Este campo práctico sólo se puede visualizar cuando se le da el lugar de actores fundamentales a los profesores, como refieren Schwab, Walter y Reid, citados por Kemmis, S.

“...los profesores siguen siendo actores fundamentales (no solo operarios) en el proceso educativo, la práctica como perspectiva del currículum, requiere que los profesores y los otros trabajadores que tienen relación con el mismo estén bien educados e informados sobre los valores, teorías y práctica educativa” (Kemmis, S. 1988: 72)

Las críticas frente a la perspectiva técnica tienen a un representante seguidor de Schwab, Stenhouse (1987) presenta un modelo de proceso para el desarrollo del currículum a través de procedimientos que no predeterminan los resultados de aprendizaje, sino que más bien invitan a la investigación creativa y crítica que lleva a los estudiantes más allá de la esfera que pudiesen especificar los profesores o los planificadores del currículum; invita a los estudiantes a pensar por sí mismos y no a repetir los pensamientos de sus profesores. “Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica” (Stenhouse, L. 1987:194)

Stenhouse comparte la aspiración de Schwab para desarrollar “una tradición de investigación en la que los profesores ocupen el papel central” (Kemmis, S. 1988: 76), pero no solo carga la responsabilidad del currículum sobre los profesores sino que va a exponer un modelo para la investigación del currículum, necesario para explorar las ideas y aspiraciones del mismo en y a través de la práctica. Se trata del modelo del profesor como investigador. “Esto implica una clase especial de profesionalidad: la enseñanza basada en la investigación” (Stenhouse, L. 1987: 193).

Stenhouse, L. (1987) considera que los profesores deben participar en la construcción de una tradición de investigación que es accesible a los profesores y alimenta la enseñanza.

En el desencuentro entre la perspectiva técnica y la práctica se propone una acción conciliadora a través de la perspectiva crítica, buscando reconciliar ambas posiciones en una, evitando su polaridad por lo que propone una posición de conciliación y convergencia de ambas.



#### 2.1.4. Perspectiva Crítica

La teoría crítica va más allá de la teoría práctica, anima a los profesores a reorientar su trabajo en clase y en la escuela a la luz de sus propios valores, desarrolla el tema de la deliberación y la relación entre educación y sociedad. Es la teoría crítica la que permite plantear cuestiones en torno a la relación escolarización e intereses del estado, escolarización-curriculum y valores educativos.

La teoría crítica del currículum no deja la elaboración teórica del currículum en manos de expertos extraños a la escuela, ni al simple trabajo de los profesores individuales y de grupos de profesores en las escuelas; “ofrece formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación en escuelas e instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del estado, no sólo en teoría (a través de las ideas críticas), sino también en la práctica (mediante el establecimiento de formas de organización que procuren cambiar la educación: una política educativa práctica.” (Kemmis, S. 1988: 79).

La teoría crítica del currículum implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica, se centra en el razonamiento dialéctico y se rige por un tipo diferente de intereses, “lo que Habermas describe como un interés emancipador” (Kemmis, S. 1988: 80), la de la crítica ideológica. En vez de considerar los problemas de un grupo de individuos, el razonamiento dialéctico intenta desenredar las interrelaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y práctica.

Al estudiar la teoría y la práctica educativas en una situación concreta, el teórico crítico del currículum (por ejemplo, un profesor interesado en hacer un análisis crítico de su propio trabajo curricular), trata de descubrir no sólo cómo la teoría influye sobre



la práctica y la práctica sobre la teoría, sino cómo la teoría de las personas que están en o en torno a la situación se contradicen en la práctica, y cómo sus prácticas se contradicen con sus teorías.

Habermas citado por Kemmis, S. (1988), representante de la teoría crítica distingue entre los intereses técnicos, prácticos y emancipadores del saber, esbozando una nueva postura de pensamiento que trata de reconciliar y trascender estas oposiciones en una nueva postura: la de la ciencia social crítica. El objetivo de la ciencia de la educación crítica ideológica no es el desarrollo de nuevos programas o técnicas que puedan abocar a una sociedad nueva, ni tampoco la educación de profesores acerca de las dificultades prácticas que surgen a partir de sus formas de trabajar y de sus visiones del mundo, ha puesto énfasis en los aspectos interpretativos y de organizar los procesos mediante los que el análisis puede ser compartido en sociedad.

La implicación de las organizaciones de profesores en la adopción de una perspectiva crítica y una acción organizada sobre las cuestiones curriculares ha constituido un paso importante para la reconstrucción crítica de la escolarización, pero la mejora de la educación no puede contemplarse como cuestión privativa de la profesión, “los administradores de la educación, los ciudadanos, los padres y los formadores de profesores y los estudiantes tiene sus propios papeles en la alianza” (Kemmis, S. 1988: 145).

La teoría crítica demanda trabajar en una comunidad de investigadores que surjan de la propia escuela, quienes analizando sus propias teorías y prácticas, se organizan socialmente con otros actores con el fin de mejorar el currículum, tomando acciones necesarias. Por lo que, los temas de carácter curricular, pueden constituirse en el punto

de partida para análisis locales, que teniendo como medio la investigación para la acción intenta la transformación curricular y cambio educativo.

## **2.2. Modelos Curriculares**

Un modelo es una herramienta conceptual inventada por el hombre para entender mejor algún evento; un modelo es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Un modelo pedagógico es una presentación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar. Un modelo pedagógico, como representación de una perspectiva pedagógica es también un paradigma, que puede coexistir con otros paradigmas dentro de la pedagogía, y que organiza la búsqueda de los investigadores hacia nuevos conocimientos en el campo (Posner, G. 2003)

El análisis curricular es un intento de separar el currículo en sus partes componentes, examinar esas partes y la manera como ellas se ajustan para conformar un todo, identificar las creencias e ideas con las cuales los diseñadores se comprometieron y que explícita o implícitamente configuraron el currículo.

### **2.2.1. Modelos de corte técnico:**

En este tipo de modelo, se propugna la racionalización técnica de los fenómenos curriculares, la teoría se concibe como un conjunto de principios desde los que se prescribe la acción. Sus intereses primordiales son el control y la eficacia. (Escudero, J. 1999)

El diseño del currículum desde la orientación técnica ha experimentado una evolución al igual que la racionalidad que lo sustenta. Se distinguen cuatro etapas en su desarrollo: la primera se refiere a la racionalización inicial introducida por Tyler (1973); la segunda, que fue una mejora técnica del modelo fue propuesta por (Bloom, 1975); la

tercera, representó un afán de dotar de mayor cobertura teórica al diseño (Gagné y Briggs, 1976); la cuarta y última, correspondería al surgimiento y aplicación de una concepción sistémico-cibernética a las tareas del diseño (Romiszowski, 1981) (Escudero, J.1999).

La primera etapa se caracteriza porque Tyler (1973) sentó las bases de lo que entendemos por modelo de diseño de corte técnico, su contribución supuso una propuesta para racionalizar el diseño basada en la realización de una serie de tareas como: La identificación y formulación de los elementos básicos del currículum, una fundamentación basada en el análisis del alumno, la sociedad, el conocimiento, la filosofía, y la psicología del aprendizaje; una secuencia ordenada racionalmente para ejecutar el proceso.

La obra de Tyler (1973) supone una ruptura con un pasado intuitivo y carente de sistematización, y el inicio de un largo período que abarca hasta nuestros días y que ha sufrido vaivenes, pero que sentó las bases de una nueva conceptualización del diseño en particular y del currículum en general (Escudero, J: 1999).

En la segunda etapa, se incorpora las concepciones de gestión y control de la actividad industrial. La participación de Bloom (1975) es muy importante, dedicándose un gran esfuerzo a la elaboración o recuperación de taxonomías de tipos de aprendizaje para poder identificar con precisión las conductas que el alumnado debería adquirir, y evaluar rigurosamente su consecución. También se muestra interés por las técnicas de especificación y formulación de los objetivos, pero contemplado en el tiempo; el esfuerzo se redujo a la determinación de los objetivos y se olvidó por completo la vinculación con los medios (estrategias de enseñanza), necesarios para su logro.

La tercera etapa, se constituye una mejora teórica del modelo porque fundamenta el proceso de derivación de los objetivos. “La obra de Gagné (Gagné y Briggs, 1976)

supuso un hito, pues por primera vez se ofrecía una base racional para identificar, derivar y secuenciar los objetivos, lo que concedía una validez a los diseños” (Escudero, J. 1999: 105).

La cuarta etapa, llamada “sistémico–cibernética” representa la versión más desarrollada. Supone la concepción sistémica del currículum y la puesta en funcionamiento de los mecanismos sistémicos, implica la interrelación de todos los elementos del sistema de modo que cualquier modificación de alguno de ellos repercute en todos los componentes del sistema curricular. Las propuestas más conocidas y desarrolladas de esta modalidad de diseño según expresa Escudero, J (1999) son las de Kaufman y Romiszowsky.

En general se puede decir que el proceso de diseño desde la orientación técnica supone la organización más o menos lineal, pero siempre racional, de los elementos del currículum. Mantiene la necesidad de una fundamentación técnica, de la toma de decisiones, lo que excluye cualquier otro tipo de justificación.

El diseño de orientación técnica concibe la práctica de la enseñanza como una tecnología precisa, se exige un diseño que prevea con la mayor precisión posible los sucesos que puedan ocurrir, de modo que el trayecto entre el nivel de entrada del alumno y la consecución de un determinado objetivo, prefijado de antemano con precisión, esté predeterminado con suficiente rigor como para poder evaluarlo con exactitud y detectar cualquier fallo en el sistema.

Es un enfoque del diseño que exige una formación técnica y unas condiciones de trabajo para su realización que no sólo hacen difícil su utilización por parte del profesorado, sino también cuestionable la reducción del currículum a un conjunto de procedimientos técnicos y racionales. “Estos modelos de diseño curricular es

responsabilidad de políticos y administradores educativos y no quienes están en la práctica diaria de las escuelas.” (Escudero, J. 1999:121).

### 2.2.2. Modelos prácticos deliberativos

El diseño curricular comienza a cobrar interés en la tarea profesional, en los países anglosajones caracterizados por su gran descentralización administrativa y por una relativa autonomía de sus escuelas, se piensa y asume que la tarea de diseño curricular compete mas bien a los expertos en las distintas disciplinas y áreas de conocimiento, a los expertos en diseño curricular propiamente dicho, y por supuesto, a los profesores y profesoras que lo adaptan, concretan y aplican en sus aulas.

A lo largo de los años setenta y ochenta, los profesores, en todos los países dejan de verse como distribuidores de proyectos ajenos o como gestores de las decisiones tomadas por las administraciones educativas para las que trabajan, para pasar a ser reconocidos como actores, creadores y decidores en el campo del diseño curricular. Con ello, puede decirse que el diseño curricular, como proceso de toma de decisiones en educación, se democratiza, se acerca a los actores que forman parte de la comunidad educativa, empezando por el profesorado; el énfasis se traslada desde la utilización de las reglas y procedimientos técnicos de elaboración del currículum al análisis de la práctica diaria en la que tiene lugar los procesos de diseño y desarrollo curricular.

El primer autor en relacionar el diseño curricular con el lenguaje y las exigencias específicas de la práctica y en apelar a la racionalidad deliberativa como alternativa a la racionalidad técnica fue Schwab (1974), quien consideraba que el campo curricular está moribundo porque no proporcionaba al profesorado la necesaria formación para la toma cotidiana de decisiones, por ello proponía un enfoque práctico deliberativo.

Así mismo, Stenhouse, L (1987) tuvo una gran influencia en los comienzos de la investigación sobre currículum, él considera el currículum como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

Para Stenhouse, L (1987) el diseño y desarrollo curricular debe concebirse como un proceso de investigación educativa, de deliberación e indagación colectiva, investigación en la práctica, ya que un proyecto curricular tiene la intención de cambio y de mejora de la escuela. Desarrolló este enfoque, proponiendo una teoría del currículum que se caracteriza por ser una forma de indagación crítica y creativa, dirigida a la investigación sobre la práctica escolar. Él considera que el profesor debe ser un investigador de su propia práctica

“... si la mayoría de los profesores y no sólo una entusiasta minoría llegan a dominar este campo de investigación, cambiará la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo”  
(Stenhouse, L 1987: 194)

Esta nueva forma de pensar sobre el currículum escolar y su elaboración también está emparentada de manera muy directa con la tradición interpretativa en investigación educativa. (Escudero, J. 1999). La tradición interpretativa pone énfasis en el análisis cualitativo de cómo la realidad y la práctica relacionada con la enseñanza y con el currículum son percibidas, interpretadas y construidas por sus propios protagonistas.

Así se hace necesario que los conocimientos, expectativas, creencias y experiencias previas, de los participantes en los procesos de diseño curricular, juegan un papel determinante en la configuración de cualquier diseño y sobre todo en su aplicación práctica.

“... en su quehacer diario los profesores no apoyan su acción en conocimiento teórico acerca de los principios del diseño curricular; por el contrario, emplean su conocimiento personal y práctico para tomar



decisiones sobre los que enseñan y cómo lo enseñan. Los profesores hacen previsiones sobre su acción práctica en el aula reflexionando sobre la misma y explorando alternativas de acción que proceden de su propia experiencia” (Moallen y Earleci citados por Escudero, J. 1999: 127)

La influencia creciente de psicólogos y la psicología de la educación hizo que se consolidara la llamada orientación cognitiva, más conocida como constructivista como una dirección innovadora en el currículum. La orientación cognitiva del currículum escolar pone el énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas, en las habilidades de pensamiento que están más allá de la adquisición de conocimientos, bajo la denominación de aprender a aprender (Escudero, J. 1999). La orientación cognitiva en el currículum escolar ha ido edificando todo un sistema de principios de intervención psicopedagógica, pero estos principios ya se habían encontrado de forma embrionaria en la obra de Dewey.

En los años ochenta y noventa, se evidencia una influencia en el desarrollo de actitudes democráticas, la educación cívica y el currículum escolar. Desde el punto de vista de Escudero, J. (1999), se presenta como una innovación curricular más reciente, partiendo de la influencia de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, la cual contrasta y añade a la orientación cognitiva o constructivista, excesivamente centrada en el aprendizaje como proceso individual, una dimensión social, cívica y ética del aprendizaje en el contexto escolar. El énfasis está en la enseñanza y la adquisición por parte del alumnado de habilidades sociales de comunicación, de resolución de conflictos y de toma autónoma de decisiones que faciliten su participación activa y responsable en el proceso democrático de la sociedad donde vive.

Los modelos deliberativos acercan el diseño curricular y sus procesos al profesorado de los centros. La conexión entre diseño (planificación, toma de decisiones) investigación en la práctica o en la acción, y la autoformación y desarrollo profesional del profesorado, es también capital. Desde entonces ya no se puede concebir la tarea



del diseño curricular en los centros como una cuestión independiente de la formación y desarrollo profesional de sus profesores. “La tendencia actual consiste en considerar un cambio de organización que institucionalice la innovación en la escuela y que abra el camino a un programa continuo de perfeccionamiento” (Stenhouse, L. 1987: 230)

La deliberación es difícilmente susceptible de ser prescrita desde la administración educativa. Los modelos práctico deliberativo tienen poco o ningún potencial prescriptivo. Esto lógicamente, da lugar a contradicciones de todo tipo en las propuestas que se hacen desde estos enfoques, especialmente cuando se hacen desde las administraciones educativas, que por propia naturaleza, están orientadas a la prescripción y la reglamentación de la práctica y no a su mera comprensión. (Escudero, J. 1999).

Es necesario por tanto asumir un cambio de actitud frente a este modelo que permite reconstruir la práctica educativa del docente y promover la continua investigación y praxis curricular a través del diálogo y deliberación.

### **2.2.3. Modelo de corte crítico y postmoderno**

El diseño del currículum fue durante muchos años dependiente de una concepción administrativa, a través de la cual se buscaba regular y controlar las prácticas educativas que tienen lugar en el sistema educativo en general, en los centros y aulas en particular. Esto demandó el surgimiento de un modelo crítico.

La teoría crítica, sociopolítica, o emancipadora de la educación, se ha ido configurando como un modo propio de análisis, con la suficiente potencia como para articular e integrar otras perspectivas, denunciando las limitaciones del enfoque técnico-instrumental y poniendo de manifiesto que a los prácticos deliberativos subyacen

intereses implícitos que no siempre son debidamente desvelados y valorados. (Escudero, J. 1999)

En el enfoque crítico, el currículum como proyecto cultural dependerá de los valores de base, que como contenidos orienten las decisiones que se puedan tomar, así como los procesos propiamente educativos, contruidos y vividos por parte de los actores involucrados.

Paulo Freire citado por Escudero, J. (1999) plantea una educación orientada al propósito de la emancipación social; la educación en un marco liberador, considerada como un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad. Presenta un enfoque político de la educación, donde el proceso educativo es liberador o emancipador en la medida en que contribuye a problematizar la realidad vivida.

Esto demanda una escuela abierta al cambio, a la transformación social, constituyéndose en espacio de diálogo y debate que le permite al futuro ciudadano desarrollarse para enfrentar la realidad existente.

Giroux (1997) ha desarrollado el concepto de escuelas como “esferas públicas democráticas mediante el debate y el diálogo” (Giroux, 1997: 59). En ellas los futuros ciudadanos deben tener oportunidad de vivir y aprender en el aula y el centro, las formas de vida democrática, promoviendo nuevas relaciones entre la escuela y la comunidad, esta perspectiva llevaría a diseñar un currículum democrático.

Un currículo democrático propone dos vías privilegiadas; En primer lugar, enseñar con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una vida cívica y democrática, para educar a los ciudadanos en y para una sociedad democrática. En segundo lugar, la escuela debe estar organizada democráticamente de

modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos.

El currículo por tanto se constituye en un texto discursivo, susceptible de ser analizado con dispositivos lingüísticos. Un diseño y desarrollo del currículum en la era postmoderna aboga por privilegiar el curso de vida individual, inclusión de todas las voces y grupos culturales, el diálogo y el lenguaje es el núcleo de enseñanza, sensible al deseo, identidad, género y etnia (Escudero, J: 1999)



## CAPÍTULO 3

### CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

Comprender el currículum parte de conocer su historia y la construcción de un proyecto histórico social que ha ido determinando enfoques y modelos, los cuales nos permite comprender el significado que se le da al currículum en los diferentes ámbitos, tanto en la teoría como en la práctica curricular. Para poder entender el currículum definido en términos de competencias, es necesario ingresar a algunas definiciones del mismo.

#### 3.1. Definiciones Generales de Currículum

El término currículum aparece durante la Edad Media, Hamilton y Gibbons, citados por Kemmis, S. (1988) afirman que en latín, este término significaba una pista circular de atletismo (a veces se traduce como pista de carreras de carros).

Los términos primitivamente empleados para describir los cursos académicos fueron disciplina (utilizado por los Jesuitas desde fines del siglo xvi para manifestar un orden estructural más que secuencial) y ratio studiorum (que se refiere a un esquema de estudios, más que a una tabla secuencial de contenidos o syllabus).

En el latín clásico se utiliza este término como currículum vitae o currículum vivendi, para hacer referencia a una carrera de vida. Este significado nos sugiere la idea de un camino, dirección, de intencionalidad en la dirección de esa carrera; implica que existe un inicio y una meta a la que dirigirse. (Kemmis, 1988)

Al tratar de acercarnos al concepto de currículo, no podemos olvidar que es una realidad histórica, y que como tal ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo. Además el campo del currículum sigue siendo motivo de discusión y los fundamentos del mismo ocupan un lugar destacado en el campo de la educación.

Es por ello, que debemos tener presente que los diferentes conceptos que vierten los autores con respecto a su concepción del currículo, responde a su enfoque teórico y formas de articular la teoría y práctica curricular. A continuación se presentan definiciones en torno a la definición de currículo que históricamente se ha ido construyendo:

Desde el enfoque técnico, se hace referencia a Tyler, Gagné y Taba, quienes definen el currículum de la siguiente manera:

"Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades" (Tyler, 1979: 34).

"Una serie de unidades de contenidos organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno" (Gagné, 1988: 77).

"El currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes:

1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje" (Taba, 1974: 73).

Desde el enfoque práctico deliberativo, se presenta la definición de algunos representantes entre los cuales mencionamos a Reid, Stenhouse y Gimeno Sacristán, los cuales definen el currículum de la siguiente manera:

“William Reid forgoes a definition of curriculum. Instead he presents a topology of the different ways that curriculum has been described and the implications of operating from each of the overlapping territories he identifies. Despite these "fuzzy edges" on the map of curriculum, "we study it and think about it because it reflects a significant social practice that is associated with learning, teaching, schools, and education. "It is both significant and fuzzy because it is a social practice. A practice is a process, a means, a method, and everything that evokes growth and development. When this process is a social one, it becomes even more dynamic and complex and, more often than not, unpredictable” (Goff, K.1998: 29).

"El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica" (Stenhouse, L. 1984: 29).

"Proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas. El currículum más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas" (Gimeno, J. 1984: 109).

Desde el enfoque crítico, Grundy hace la siguiente definición de currículum:

“El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social”. (Grundy, 1991: 76).

### 3.2. Definición de Currículo por Competencias

Hacia fines de los 80 se fue construyendo un consenso en América Latina que proponía que una educación de calidad era aquella que ofrecía a los jóvenes y niños el acceso a saberes significativos (vinculados a lo vivencial y social), válidos (conexión



con la realidad) y confiables (conexión con el grado de desarrollo de las respectivas áreas del conocimiento) (UNESCO:1996)

A partir de los 90, esta concepción es desplazada en el discurso pedagógico por la de competencias, alegando que los cambios cualitativos y cuantitativos en el terreno de la información demandan capacidades ligadas al acceso y procesamiento dinámico de la misma, así como el responder a un mundo de trabajo sujeto a cambios constantes; exigiendo de esta manera a las escuelas replantear un perfil de hombre con competencias amplias para sobrevivir y convivir en sociedad, disponiendo de una basta cultura y de alto nivel de progreso material y de aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Las competencias empiezan a ser contempladas en los diseños de los currículos, buscando privilegiar los procesos tanto sociales como personales.

“...las competencias a lograr por los sujetos de la educación son de vital importancia, constituyen la base de saberes y actitudes que hacen posible los perfiles del hombre, de sociedad y del modelo de desarrollo al que apuntan los fines y objetivos de cualquier proyecto educativo” (Pizano, G. 1998: 9)

Para Berger, L. (2001) construir un currículo por competencias no presupone abandonar transmisión de conocimientos o construir nuevos conocimientos, por el contrario es un proceso que no se puede disociar para la construcción de competencias. Trabajar con un currículo por competencias presupone centralidad del alumno, por tanto de aprendizaje, foco de calidad, autonomía, práctica pedagógica diversificada, escuela diferenciada, pedagogía activa. Esto implica un nuevo rol del profesor cuyo objetivo será hacer aprender y un nuevo rol del alumno que precisa ser agente de aprendizaje.

Trabajar por competencias no es tarea fácil, es preciso trabajar por resolución de problemas, proponer tareas complejas o desafíos que inciten a los alumnos a movilizar sus conocimientos, a través de pedagogía activa y principios pedagógicos constructivistas.



El Ministerio de Educación de Perú (2000: 15) expresa en su marco teórico de definición de currículo:

“El currículo es por competencia porque se organiza por logros de aprendizaje que deben desarrollar los alumnos y se seleccionan en función de las necesidades de los niños y de las demandas sociales. Esto significa dejar de lado la estructura de los diseños curriculares por paquetes de información (capítulos, temas, unidades temáticas). El currículo es un proceso que incluye aprendizajes formales y no formales que se organizan y desarrollan en función del educando y de su entorno. Esta concepción trae consigo la necesidad de construir un currículo flexible y diversificado”

### 3.3. El Diseño del Currículo por Competencias:

El diseño curricular es el entramado que identifica los elementos del currículo, enuncia sus relaciones e indica los principios de organización y los requisitos de dicha organización.

El diseño contiene diversos elementos (Zabalza, M: 1995), entre ellos:

- Algún tipo de intenciones que servirán como guía del proceso.
- Una planificación de estrategias iniciales a seguir
- Un ámbito de contenidos que servirán para la realización de las intenciones.
- Algún esquema de evaluación para mejorar y/o controlar el proceso seguido

Según Gimeno, J y Pérez, A. (1994; 224) “...la actividad de diseñar el currículum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares...diseñar es algo fundamental, porque a través del diseño es como se elabora el currículum mismo”

El diseño del currículum que propone Gimeno, J y Pérez, A. (1994) se presenta como un proceso donde intervienen diversos elementos para la coordinación de actores o partes, sean especialistas, profesores, agentes diversos; pero al mismo tiempo diseñar pasa a ser una actividad que separa el proceso de su ejecución en la práctica: los que diseñan o conciben que hacer son unos y otros los que practican el plan previsto.

Se descubre aquí una condición importante del diseño pedagógico, que es la división de competencias; separar las actividades de idear y aplicar, distribuyéndolas entre agentes diferentes, de tal modo que los implicados en las acciones coordinadas tienen distinto grado y tipo de control sobre la realización del plan que gobernaría la práctica. Aquí surge la dificultad, ya que el profesor cuando sigue planes elaborados por otros tampoco tiene el dominio sobre su práctica, es más ejecutor de diseños externos.

Por un lado está el diseñador que sabe el porqué de lo que se pretende y que domina la secuencia de los pasos que se deben dar para conseguir lo previsto, es decir la justificación de la acción; por otro lado está quien ejecuta la acción, al cual se le reclama la función de ser experto en el cómo realizar el plan previsto por otro.

El docente al no ser diseñador del currículo, entiende poco de problemas de diseño general, así como los diseñadores o técnicos pueden entender poco de la práctica de los diseños que prevén.

Dentro de los actores participantes en el diseño del currículum, las propuestas de la psicología cognitiva han tenido una gran influencia en estos últimos años, consolidándose una orientación cognitiva en los currículos, debido al aumento del conocimiento psicológico sobre cómo los individuos procesan la información, resuelven problemas y toman decisiones. Se disponía también de una visión más clara de cómo aprenden los niños y se creía estar por tan tanto en condiciones de diseñar mejores planes, procesos y procedimientos instructivos.

Los presupuestos de la llamada orientación cognitiva fueron la base en muchos diseños de currículo en América Latina. En el caso peruano, el currículo está definido en términos de competencias, capacidades y actitudes, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas, en las habilidades del pensamiento, que está más allá de la

adquisición de conocimientos y que se coloca en la denominación de aprender a aprender.(UNESCO;1996)

La orientación cognitiva en el currículum escolar ha ido edificando todo un sistema de principios de intervención psicopedagógica, que son los que hoy dan contenido al nuevo campo interdisciplinar y profesional de la psicopedagogía.

Escudero, M (1999: 138) refiere cuatro principios claves del diseño curricular desde la perspectiva cognitiva:

- La selección de experiencias de aprendizaje debe basarse en la continuidad y la interacción con las experiencias anteriores y presentes del alumno.
- La secuenciación debe basarse en el desarrollo continuo de experiencias del alumno.
- Tanto en la reconstrucción de las experiencias de aprendizaje anteriores como en la introducción de las nuevas, deben utilizarse procesos de acción y reflexión.
- Las áreas del conocimiento y las disciplinas deberían emerger a través del proceso de indagación sobre experiencias de aprendizaje anteriores y subsiguientes.

Es importante resaltar que el aprendizaje por medio de competencias fomenta el desarrollo de capacidades y habilidades y no solamente saberes teóricos, que si bien son fundamentales no son exclusivos. La formación adquiere significado cuando ayuda a resolver situaciones e identificar problemas de investigación, pero sobre todo cuando se tiene conciencia de lo que se aprende.

El diseño curricular por competencias tiene como objetivo esencial desarrollar la capacidad de los individuos para enfrentar y resolver situaciones concretas mediante la puesta en práctica de los recursos que dispone. De esta forma las competencias pueden considerarse como referencia para evaluar, el contenido que ayuda a construir un proceso de razonamiento aplicable a situaciones y problemáticas concretas que le

permitan a las personas hacer uso de lo que saben, poniendo en práctica para mejorar su desempeño.

El diseño curricular por competencias exige contextualización y concreción en propuestas institucionales y de aula, así como apertura de todo aquello que el diseño propone y sostiene.

El Diseño Curricular debe ser resultado de una discusión que involucra la participación de diversos actores y sectores, por lo cual no puede agotarse en el repertorio de propósitos, contenidos, actividades y propuesta metodológica, debe ser pensado desde una hipótesis de trabajo como espacio de experimentación, como interfase de formación y experimentación, lo cual contribuirá a la formación continua de los docentes. “En el modelo curricular por competencias el quehacer educativo se ubica frente al sujeto que aprende y a la sociedad en la que actúa. La mirada está orientada a descubrir cuáles son las demandas que este desarrollo individual y social exige a la escuela.” (Pinto, L. 2000:232)

La participación de diversos actores para proponer el currículo, conlleva a la idea de proponer un diseño curricular descentralizado, lo cual trae consigo la tarea de instalar capacidades y desarrollar competencias en los actores relevantes del proceso a nivel local, por lo cual Tedesco, J (1998) manifiesta que para asesorar el proceso de diseño curricular en cada escuela supone:

- Supervisar la instalación de programas educativos y evaluar sus logros,
- Apoyar el proceso de adaptación de la propuesta curricular de la escuela a las necesidades del entorno.
- Estimular la participación de actores y agentes educativos de la comunidad en la labor pedagógica de las escuelas.
- Promover experiencias exitosas que permitan mejorar prácticas pedagógicas,

- Activar y facilitar las labores de diseño y rediseño del Proyecto Educativo Institucional, y del Proyecto Curricular
- Participar del proceso de formulación de políticas educativas en el ámbito comunal, y de su posterior localización en los planes de desarrollo educativo municipal.

### 3.4. Organización del currículo:

La palabra “organizar” significa “formar un todo consistente de partes interdependientes o coordinadas” (Posner; 2003: 130). Las partes en este caso, son elementos del currículo. La organización curricular puede tener un amplio rango de significados dependiendo de cuál definición del término currículo se utilice y de qué clase de elementos se deben organizar.

La expresión “organización curricular” se utiliza con diferentes niveles de especificidad. En el nivel más amplio se refiere a relaciones entre niveles educativos. El nivel más específico, hace referencia a la organización de un curso o unidad.

Si bien los currículos pueden estar organizados en una gran diversidad de formas, existe un conjunto limitado de estructuras básicas del contenido, a las cuales Posner hace referencia: Lineal, Discreta o Plana, Jerárquica y Espiral (Posner, G. 2003).

**De configuración lineal:** Es un tipo de configuración, en el cual cada concepto requiere el dominio del concepto o habilidad inmediatamente anterior.

El diseño de estos currículos según Del Carmen, L. (1996: 82) presenta algunas limitaciones, a las cuales hacemos referencia:

- No proveen una experiencia educativa significativa para los alumnos, particularmente para los menos maduros y los lentos.
- Dejan de desarrollarse otros aspectos importantes incluidos en los objetivos educativos.

- El aprendizaje realizado a partir de las disciplinas puede no ser transferido fácil y adecuadamente a otras situaciones nuevas.
- El conocimiento disciplinar proporciona una visión fragmentada, lo que dificulta su aplicación en contextos reales.
- Limita seriamente la extensión de las experiencias educativas.
- La organización del currículum centrado en las disciplinas no provee una experiencia educativa significativa para los alumnos.

Ampliando los tipos de configuración lineal Zabalza (1995: 133-134) presenta diferentes tipos de secuencias dentro de esta configuración, a saber: secuencia homogénea, heterogénea, equidistante y no equidistante.

**De configuración Discreta o Plana:** Es un tipo de configuración donde el orden no tiene importancia, no hay prerequisites, cada programa es autosuficiente. (Posner, G; 2003).

**De configuración Jerárquica:** Cuando el currículo completo es organizado de tal forma que se requieren conceptos o habilidades que el individuo necesita para realizar las operaciones intelectuales dentro de una materia (Posner, G; 2003).

**De configuración en Espiral:** Propugnada por Brunner, adaptando las ideas de Piaget sobre desarrollo cognitivo, argumenta que “los conceptos son asimilados o “representados” de diferentes modos por niños de diferentes edades y, por consiguiente, deben ser enseñados en formas diferentes a niveles educativos diferentes” (Posner, 2003: 134).

Según esta propuesta el plan de estudios debe elaborarse en torno a las grandes cuestiones, principios y valores que una sociedad estima dignos de continuo interés por parte de sus miembros. Limitarse a enseñar conceptos o habilidades aisladas, sin una comprensión de los principios subyacentes, resulta poco rentable desde varios puntos de



vista: tal enseñanza hace muy difícil que los estudiantes puedan llegar a generalizar a partir de lo aprendido; el aprendizaje realizado no permite captar la estructura sustancial de las disciplinas, lo que resulta poco estimulante intelectualmente, finalmente, el conocimiento adquirido sin suficiente estructura para coordinarlo se olvida fácilmente. Por el contrario, entender algo como un ejemplo específico de un caso más general, implica aprender no sólo un hecho específico, sino disponer también de un modelo para entender otras situaciones semejantes. (Del Carmen, L. 1996).

### **3.5. Elementos del Currículo por Competencias**

Los elementos del currículo pueden variar en razón del enfoque al cual se orientan. Los elementos de un currículo definido en términos de competencia son los que a continuación presentamos:

#### **3.5.1. Las Competencias**

Según Lévy, C (1997) el concepto de competencia surge hace más de 20 años para dar cuerpo a la idea de que ni los resultados escolares ni las notas en los tests de aptitud y de inteligencia predicen el éxito profesional, ni incluso la adaptación eficaz a los problemas de la vida cotidiana.

Las exigencias en el campo laboral, se encaminan hacia un nuevo orden mundial competitivo, basado en el conocimiento, en el cual la educación y capacitación son el punto de apoyo a largo plazo.

Además de estas consideraciones, se debe tomar en cuenta el progreso tecnológico, que convierten rápidamente en obsoleta la formación previa; así como las rápidas transformaciones en un sistema globalizado que hace necesario que los



individuos desarrollen competencias para responder en forma rápida a la evolución laboral.

Por ello, las demandas de los sistemas educativos y la preocupación en las agendas de especialistas y gobernantes según Abrile, M. (1994), se han centrado en:

- Preparar ciudadanos competentes, capaces de vivir en sociedades marcadas por la diversidad, capacitándolos para incorporar las diferencias de manera que contribuyan a la integración y solidaridad.
- Formar recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultante de la revolución tecnológica, para incrementar la competitividad, dando mayor impulso a la autonomía individual.
- Desarrollar capacidades de anticipación al futuro y de actualización permanente para orientarse frente a los cambios y generar nuevos cambios, asumiendo con creatividad la resolución de problemas.

Desde el punto de vista pedagógico, Pizano, G. (1998) define competencias como adquisiciones de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes, que dan la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción en relación a sí mismo y al medio natural y social.

Las competencias son concebidas como el conjunto de aprendizajes que el sujeto de la educación puede desarrollar, las mismas que necesitan ser organizadas para definir con claridad las intenciones educativas.

Las competencias son macro-habilidades que integran tres tipos de saberes o aprendizajes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). Estas se desarrollan en un ejercicio individual y colectivo.

Desde el punto de vista psicológico, Perrenoud, Ph. (2000) sociólogo suizo, especialista en práctica pedagógica, define competencia como la facilidad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informaciones para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de soluciones. Las competencias están ligadas al contexto cultural, profesional y condiciones sociales.

“In the current discourse competence as a fully human attribute, has been reduced to competencies - series of discrete activities that people possess the necessary skills, knowledge and understanding to engage in effectively”  
( Smith, M :2004)

Para desarrollar competencias en la escuela es preciso trabajar en proyectos o problemas, proporcionando tareas complejas y desafíos que inciten a los alumnos a movilizar sus conocimientos.

Desde el punto de vista cognitivo, Berger, L (2001) define competencia como esquemas mentales, operaciones de carácter cognitivo, socio-afectivo o psicomotor que movilizadas o asociadas a saberes teóricos o experiencias generan habilidades, un “saber hacer”.

El Ministerio de Educación (2000: 18) en la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria define competencia como un saber hacer, es decir, como un conjunto de capacidades complejas que permiten a las personas actuar con eficiencia en los distintos ámbitos de su vida cotidiana y resolver allí situaciones problemáticas reales. La competencia comprende tres formas de conocimiento:

- Conocimiento Proposicional: constituye el conocimiento declarativo o saber qué. Se manifiesta a través de la comprensión, elaboración, organización y recuperación de preposiciones.
- Conocimiento Categorical: es un saber operativo que se aplica al mundo para conocerlo y orientarse en él. Este saber no se mantiene en el nivel verbal

- **Conocimiento Procedimental:** es un saber conformado por habilidades, técnicas o algoritmos. Tiene como base el conocimiento declarativo de la acción (describir la acción), el reconocimiento de las pautas que identifican las condiciones de su aplicación (rasgos de contexto), la acción automatizada (rutina) y alcanza mayor nivel cuando se aplica el procedimiento a condiciones diferentes a las que se dieron durante el aprendizaje (transferencia)

### 3.5.2. Los Ejes Curriculares

El Ministerio de Educación (2000) expresa que los ejes son líneas directrices que traducen la intencionalidad del sistema educativo en un momento histórico concreto, para definirlos se toman en cuenta varios elementos: la orientación doctrinaria del sistema, las demandas de la sociedad, las necesidades de los educandos, las corrientes internacionales y el proyecto de sociedad que se persigue.

Los ejes señalan aquello que debe tener prioridad y por ello sirven para orientar el trabajo de construcción curricular y, posteriormente, la acción educativa que se desarrolla en las escuelas.

Para Pizano, G. “Los ejes curriculares traducen la intencionalidad del proceso educativo, son ideas fuerza que orientan el desarrollo de las competencias vinculando los propósitos del proceso educativo con aquellas demandas sociales en determinada situación histórica”. (Pizano, G. 1998:11).

Los ejes curriculares deberán estar presentes en todo el proceso de planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo. Así mismo, vincula el Diseño Curricular Básico con el Proyecto Curricular del Centro y con los Proyectos Curriculares de Aula en el marco del Proyecto Educativo Institucional.

Considerando las necesidades de los educandos y de la sociedad peruana actual, la orientación doctrinaria del sistema y el proyecto de una sociedad más justa y democrática, la educación peruana ha asumido los siguientes ejes curriculares (Ministerio de Educación: 2000)

- Identidad personal y cultural
- Conciencia democrática y ciudadana
- Cultura creadora y productiva

### 3.5.3 Los Contenidos Transversales

Uno de los componentes del currículo son los contenidos transversales, que hacen referencia a un conjunto de aspectos socio-culturales y educativos que buscan dar una formación globalizadora que permita a las personas desarrollarse individual y socialmente, bajo una comprensión de su realidad.

“Los contenidos transversales no sólo son contenidos en sí mismos sino también hábitos, procedimientos, actitudes y valores. Son transversales porque no tienen un lugar invariable en el currículo y constituyen problemas comunes, que deben ser tratados desde la perspectiva de las distintas áreas. (Pizano, G. 1998: 13)

Los contenidos transversales tienen que ver con el tema de demanda social hacia la escuela, creando la necesidad que ésta se abra a la comunidad, posicionarse frente a ella y de hacerla presente en la demanda propia del trabajo escolar.

El Ministerio de Educación (2000), en el marco teórico del Currículo de Educación Primaria, expresa que los contenidos transversales son campos de problemática que deben hallarse presentes, necesariamente, a lo largo de toda la Educación Inicial (5 años) y de la Educación Primaria. Estos contenidos se encuentran inmersos en las competencias de los programas curriculares básicos.

Los contenidos transversales surgen de los problemas de gran dimensión que afectan actualmente a la sociedad peruana y demandan por ello una atención prioritaria ya que forman parte del conocimiento cotidiano y por tanto de las experiencias previas de niños y niñas.

La educación debe posibilitar que los alumnos y alumnas conozcan estos problemas, dimensionen su importancia, formen su propia opinión sobre ellos y, sobre todo, desarrollen capacidades y actitudes para contribuir a su comprensión y posible solución. Los contenidos transversales permiten enlazar los conocimientos previos con las áreas de desarrollo que posibilitan la adquisición de conocimientos estructurados.

Los contenidos transversales que responden a las demandas de nuestra sociedad peruana y que han sido considerados para formar parte de la Estructura Curricular Básica de Primaria son:

- Educación en Población
- Población, familia y sexualidad
- Conservación del medio ambiente
- Pluriculturalidad peruana
- Derechos humanos
- Seguridad ciudadana y defensa nacional
- Trabajo y producción

#### **3.5.4. Las Áreas Curriculares**

Las áreas curriculares, comportan la estructuración del contenido del currículo, se constituyen en un espacio que posibilita el ejercicio de las competencias. “Allí se plantean y analizan diversas formas de entender el mundo, explicarlo, argumentar y dar sentido a la acción; se conocen procedimientos para anticiparse a los problemas, enfrentarlos y buscar su solución; se incentiva desde varias perspectivas el cultivo de

múltiples potencialidades y aptitudes humanas; se viven procesos que permiten a cada uno ubicarse, comprometerse y crecer en sus relaciones con el ambiente, con los demás y consigo mismo” (Pizano, G. 1998: 13)

Las áreas comprenden contenidos básicos, expresados en procedimientos, conceptos y actitudes que exige un trabajo interdisciplinario y un desarrollo curricular no lineal. Las áreas curriculares comportan los contenidos básicos que son los procedimientos, conceptos y actitudes.

El Ministerio de Educación (2000) en su marco teórico curricular, expresa que las áreas de desarrollo personal son unidades de organización del currículo que reúnen las competencias afines, correspondientes a aspectos de la persona que deben ser atendidos especialmente por la educación formal. Las áreas son diferentes de las asignaturas porque corresponden a aspectos de la persona que requieren de una especial atención desde la educación y no a disciplinas o ciencias de la cultura; y son diferentes de las líneas de acción, porque las áreas tienen una organización por competencias, diferente en muchos sentidos de la organización por objetivos.

Las áreas se constituyen para una mejor previsión, desarrollo y evaluación de la acción educativa, y de ningún modo significan que deben ser tratadas por separado.

Las áreas curriculares para la Educación Primaria son: Comunicación Integral, Lógico Matemática, Personal Social, Ciencia y Ambiente, Formación Religiosa, Educación. Física y Educación Artística.



## CAPÍTULO 4

### LA GESTION CURRICULAR COMO REALIDAD EMERGENTE

La escuela tiene muchas demandas en la actualidad, una de las cuales es configurar un estilo de gestión a nivel local, diferenciado y flexible en su organización escolar, que desarrolle capacidades y formas propuestas de interactuar en su medio social, para poder gestar un proyecto educativo curricular propio, a través de la participación de los actores educativos y de los aliados de su entorno.

Para ello se requiere el desarrollo de capacidades para la gestión que dirija todos los esfuerzos en el logro de metas que atiendan la calidad de resultados educativos y el mejoramiento del ambiente y de condiciones de aprendizaje.

Entre las responsabilidades que debe asumir la escuela en el marco de la descentralización Abrile, M (1994) comenta algunas de ellas:

- Elaborar su propio proyecto educativo.

- La selección de objetivos y contenidos específicos adecuados al contexto que se articula con los contenidos mínimos y comunes para todo el país y los acordados en la región.
- La participación de la comunidad en la determinación de los aprendizajes de desarrollo local.
- La conducción de los procesos de aprendizaje en el aula en el marco de una nueva didáctica adecuada a los nuevos cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- La organización de recursos técnicos necesarios: guías, textos, materiales educativos, equipos didácticos y tecnológico; de acuerdo a las características de la escuela y sus alumnos.
- La organización y capacitación de docentes en función de las necesidades del Proyecto Educativo Institucional y de políticas centrales.
- La selección de actividades extraordinarias propuestas por la comunidad
- La evaluación de los resultados de los alumnos a nivel de la escuela y su articulación con las mediciones de logro a nivel central o regional.

El currículo entonces “se contextualiza desde la perspectiva de los proyectos educativos y académicos institucionales, teniendo en cuenta las necesidades reales del entorno socio-cultural e institucional y se considera un proceso de construcción permanente, que como estrategia básica trabaja por núcleos problemáticos y temáticos, que caracteriza al docente como creador, productor e investigador y que implica una práctica pedagógica interdisciplinaria, integral, pertinente y coherente” (Iafrancesco 2001: 3).

#### 4.1. La Gestión Curricular

La demanda que se le presenta a las escuelas requiere de una gestión no solo institucional sino también curricular, entendida esta dentro de un marco de relativa descentralización educativa, lo que enfatiza la necesidad de crear mecanismos de gestión dentro de las escuelas para que el currículo sea debatido y diseñado por diferentes actores.

“La escuela es la comunidad organizada básica en educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del currículo” (Stenhouse, L.1987: 222).

Por lo cual es importante tener una mirada integral de la gestión de la escuela, eso lleva a considerar “todas las actividades que implica la marcha o gestión cotidiana de la escuela” (Lavín, S. y Del Solar, S. 2000: 41).

Cuando hablamos de gestión curricular, no podemos entenderla de forma aislada, sino como una dimensión que forma parte de la gestión integral, y que requiere estar articulada en un desarrollo armónico con las demás dimensiones de la gestión escolar.

La gestión curricular del docente debe ser entendida por tanto, como el conjunto de procedimientos que éste realiza para llevar el currículo desde la objetivación (currículo prescrito) pasando por el moldeamiento y adaptación del mismo a la realidad educativa y la interacción en aula, donde intervienen factores externos e internos hasta llegar al currículo evaluado. (Zabalza: 1995)

Este enfoque de gestión curricular se dirige a convertir a los profesores y a las escuelas en mejores conocedores de lo que tratan de hacer y de cómo podrían lograrlo.

“El desarrollo curricular pasará así de centrar su interés en planificar materias o áreas, el análisis y previsión de condiciones para que la práctica cambie, a los proyectos realizados por los profesores, a experiencias que le sirvan de apoyatura para adaptarlas y experimentarlas ellos mismos” (Gimeno, J. y Pérez, A. 1994: 242).

La gestión del currículo basado en la escuela deja de lado la esperanza de los grandes proyectos diseñados fuera de la práctica por agentes especializados para enfatizar el valor de intentos más modestos pero cercanos a las condiciones de los centros y desarrollados en colaboración con ellos y sus profesores. Esto haría de los centros un lugar de desarrollo profesional (Gimeno Sacristán: 1994)

Implementar una verdadera gestión curricular nos lleva a repensar la estructuración de nuevos planes y programas, una nueva gestión académica y administrativa, procesos de creación pedagógica, innovaciones educativas, definición de nuevos perfiles personales, profesionales y ocupacionales, formación integral, compromiso con la comunidad y nuevas definiciones, concepciones y prácticas curriculares.

“... curriculum is developed only after a lengthy process that involves teachers, state department of education personnel, content area specialists, and community members about which knowledge is most vital for students to acquire” (Tomlinson, C y otros. 2001: 44-45).

#### 4.2 Ámbitos de Acción de la Gestión Curricular

El currículum es más un proceso social que se crea y pasa a ser experiencia a través de múltiples contextos que interactúan entre sí. “la realidad del currículo no se muestra en sus plasmaciones documentales - prescripciones o libros de texto sino en la interacción de los contextos prácticos” (Gimeno, J y Pérez, A. 1994: 159)

En el contexto práctico se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos, que en un verdadero y complejo proceso social dan significado práctico y real al mismo.

En todo proceso de gestión del currículo se pueden captar diferentes plasmaciones o representaciones diversas, estas podrían ser analizadas desde los diferentes ámbitos.

Un currículum se podría analizar a partir de los documentos legales y orientaciones que elabora la Administración, en la plasmación que hace del conocimiento y de los objetivos educativos una editorial de texto, pero un retrato más real de lo que es la práctica nos dará los planes que confeccionan los equipos de profesores en un centro o los que hacen estos en sus aulas para sus alumnos concretamente. Los trabajos académicos que realizan los docentes, los exámenes que les imponen a los alumnos, podrían ser un indicador muy decisivo para saber qué se sugiere y obliga a aprender y cómo hacerlo.

Según Gimeno, J. y Pérez, A. (1994) existen muchos procesos para implantar y ejecutar el currículum; en esos procesos concurren multitud de acciones fuera de las instituciones escolares y dentro de ellas; unas de carácter pedagógico y otras no, pero que determinan la práctica real. A continuación hacemos referencia a los diferentes contextos en los cuales se expresan distintas plasmaciones o representaciones del currículum.

#### **4.2.1. Contexto de la Administración Educativa**

Es en este contexto donde el equipo de técnicos y administradores de la educación, deciden emprender la construcción del currículum. Este diseño constituye el currículum como compendio de contenidos ordenados, documentos curriculares o diseño curricular base, llamado también currículum prescrito y regulado (Gimeno 1994).

Ahora bien, ¿por qué un currículum prescrito y regulado? Según Gimeno, J. (1998: 123) “En todo sistema educativo existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo que se hace relación a la escolaridad obligatoria”.

Es así que en este ámbito se hace necesario el encuentro de especialistas, investigadores y expertos en diversas especialidades y temas de educación, los cuales crean un lenguaje y conocimiento especializado que actúa de código modelador para la construcción del currículo prescrito.

Las prescripciones del currículo suelen ser muy genéricas y el lenguaje utilizado por los técnicos muchas veces no es entendido y comprendido por los docentes, haciendo difícil la tarea de diseñar la práctica a partir del currículum prescrito, teniendo un papel decisivo en este aspecto las capacitaciones de docentes y los libros de texto. Esto en razón que “el nivel de formación del profesor y las condiciones de su trabajo hacen muy difícil la tarea de diseñar la práctica a partir del currículum prescrito” (Gimeno 1998: 124).

#### **4.2.2. Contexto de la Organización del Centro**

Si bien el currículo se presenta como una construcción general oficial, la escuela actúa como eje vertebrador de adecuación de las prescripciones del currículo a las condiciones sociales, culturales y necesidades más relevantes del contexto. Un currículo basado en la programación a nivel de cada centro da la posibilidad de ir introduciendo en esta dinámica, convirtiéndose en una especie de maqueta previa que señala explícitamente el proyecto didáctico. El Proyecto Curricular del Centro se constituye en un avance en esta perspectiva.

La autonomía de los centros en el diseño del currículum no se logra por el hecho que la administración lo regule con flexibilidad. Hacer posible que los centros escolares sean protagonistas en el desarrollo del currículum exige estimular el nacimiento de toda una nueva cultura respecto de cuál es el papel de los profesores y el de toda la comunidad educativa.



Este trabajo poco sencillo pasa por tomar ciertas medidas según Gimeno, J. (1994: 289):

- Estimular la implicación de toda la comunidad educativa, porque la autonomía y el proyecto del centro, no es solo de los profesores, es necesaria la participación real de los padres, alumnos y comunidad.
- Formación de profesores, perfeccionamiento de los mismos, regulación de sus funciones docentes y no docentes, partiendo de una cierta estabilidad de éstos en el centro. El equipo coordinado de profesores permite y requiere una política de perfeccionamiento ligada a los problemas que éstos encuentran en la innovación.
- Una política de generación de materiales didácticos diversificados para que sea posible la elección y la adecuación a cada contexto, así como mecanismos de intercomunicación entre centros y profesores para transmitir sus experiencias.
- Una reconversión de los órganos directivos que regule sus funciones pedagógicas para que no sean meros gestores. La actual función directiva no está estructurada ni capacitada para ello.
- Mecanismos ágiles de gestión, facilitación de recursos, libertad en el manejo de fondos.
- La autonomía reclama responsabilidad y control, porque no sólo implica satisfacción de derechos, sino cumplimiento de objetivos. El centro debe ser autónomo en ciertos aspectos, pero debe responder ante alguien de las decisiones que toma. Es preciso el establecimiento de un sistema de control interno hacia adentro para analizar cómo funcional la realidad, cambiarla y mejorarla

#### 4.2.3. Contexto Didáctico:

El profesor es el actor determinante en la concreción del currículo prescrito; sin embargo es importante rescatar en este contexto que el profesor lleva consigo su formación, concepciones e ideales que orientan su práctica pedagógica y que influyen en la forma de concretizar el currículo prescrito. Gimeno haciendo referencia a los docentes, expresa que “es un “traductor” que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares” (Gimeno, J. 1998: 124)

Haciendo una reflexión, Grundy (1987: 69) expresa que “no se trata de ver cómo los profesores ven y trasladan el currículum a la práctica, sino si tienen el derecho y la obligación de aportar sus propios significados”

En el contexto didáctico, es evidente que en el profesor recae la concreción del currículo, pero va más allá de una simple aplicación del mismo; el profesor tiene una responsabilidad con sus alumnos y con el medio social en el que se desarrolla su práctica. Finalmente es quien puede analizar y determinar la necesidad de aprendizaje de sus estudiantes y condicionar en este sentido el contenido y el tipo de educación. Ahora bien, si la actuación del profesor en este ámbito es determinante para la concreción de los fines y objetivos educacionales, debe llevar a repensar en su formación y en las capacidades que puede desarrollar para concretar el currículo.

Por lo tanto, “reconocer ese papel mediador tiene consecuencias en orden a pensar modelos apropiados de formación de profesores, en la selección de contenidos para esta formación, en la configuración de la profesionalidad y competencia técnica de los docentes” (Gimeno, J. 1998: 197)

Es en la modelación del currículum, donde se evidencia las iniciativas profesionales de los profesores. La concreción del currículum en estrategias es el campo de autonomía de la profesionalidad docente, ya que tiene la capacidad de

decidir a qué contenidos dedica más tiempo y a que otros menos, determina si realiza actividades más variadas en unos que en otros.

Schwille citado por (Gimeno, J. 1998: 208) comenta: “El profesor es quien, en última instancia, decide los aspectos a cubrir en la clase, especificando cuanto tiempo dedicará a una determinada materia, qué tópicos va a enseñar, a quién se los enseña, cuándo y cuánto tiempo les concederá y con qué calidad se aprenderán”.

El profesor utiliza el currículum que se le presenta, pero no es un usuario pasivo del mismo, se constituye en un actor activo cuyo papel consiste más en adaptar que adoptar dicha propuesta. Por lo cual es necesario, que el currículum sea concebido como hipótesis tentativas que los profesores deben ensayar en sus clases, para ser coherentes con el papel real que cumplen, y poder organizar así un marco para una práctica creativa con participación activa de los docentes (Gimeno, J. 1998)

#### **4.2.4. Contexto de la Organización del Profesorado:**

En este contexto se evidencia la forma de organización del profesorado, su coordinación, reuniones, que tienen como llevar el currículum a la práctica.

Desde el punto de vista de la eficacia de logro de ciertas metas de los currículos, es preciso considerar que buena parte de los objetivos generales deben ser abordados conjuntamente por todos los profesores en las diversas etapas educativas o a través de diferentes áreas o disciplinas. Por lo cual Gimeno expresa que: “la propia organización del currículum en ciclos educativos, o bien incorporando elementos optativos, exige estructuras de funcionamiento coordinado entre los profesores” (Gimeno, J. 1998: 234).

Es en este ámbito donde se presenta la planificación o programación del currículum en equipo, para presentar a los alumnos un proyecto pedagógico coherente. Por lo cual, los procesos de mediación de los profesores entre el currículum prescrito o

el que se les presenta en la práctica real con los alumnos son procesos que se producen en el grupo y en los individuos.

Desde el punto de vista de la profesionalidad de los docentes es importante que el docente participe en colectivos para tomar decisiones como modeladores de un proyecto pedagógico.

“El profesor que no puede intervenir en las dimensiones que configuran la vida del centro escolar como comunidad educativa, no se plantea determinados problemas relacionados con el centro como organización social, con unas reglas de funcionamiento interno y de las relaciones con la comunidad exterior, con la administración educativa o con el cuerpo social en general”(Gimeno 1998: 236)

La dimensión colectiva de la profesionalidad tiene un impacto social, ya que el currículo tiene mayor poder de transformación social y resulta ser adecuado al contexto.

La profesionalidad compartida significa un espacio de decisiones pedagógicas ampliado, donde la pérdida de autonomía se compensa por la ganancia de espacios en otros ámbitos de decisión. Además de ser una oportunidad de romper con la tradición histórica directriz y verticalista que ha primado en la prescripción de los currículos.

### 4.3. Actores en la Gestión Curricular

Existe un consenso regional latinoamericano sobre la necesidad de promover autonomía curricular: una de adecuación curricular y otra de gestión curricular.

La primera, implica mayor libertad para que las instituciones y docentes practiquen el diseño curricular en las instituciones educativas, respetando los contenidos mínimos, adaptando a las necesidades regionales, locales y aula.

La segunda, enfatiza la necesidad de crear un mecanismo de gestión dentro de las instituciones para que el currículo sea debatido y diseñado por diferentes actores.

La gestión deja de estar a cargo de los organismos de control como supervisores e inspectores y pasa a ser responsabilidad de cuerpos consultores institucionales;

proponiéndose de esta manera un tipo de gestión descentralizada, lo que desde la perspectiva de Cárdenas, L. y otros (2000) significa:

- La re-centralización de la institución escolar: La escuela está en el centro de las prioridades y del organigrama; los niveles intermedios y superiores se distribuyen en círculos concéntricos alrededor de ella, en función de y en permanente contacto con ella.
- Construcción y apoyo activo de la autonomía escolar, asegurando en la marcha los apoyos técnico, administrativo y financieros y las condiciones requeridas para fortalecer y hacer realidad dicha autonomía.
- Desarrollo de una visión y cultura de equipo escolar, lo que implica pensar en la escuela como unidad, integrando y acercando antes que diferenciando, constituyéndose en un proceso que descansa en el conjunto de miembros del centro.

Desde esta perspectiva, se hace necesario “pensar en la constitución de equipos directivos con sólida formación teórica y con capacidad para favorecer procesos comunicativos auténticos, de reflexión crítica acerca de la propia práctica” (Brovelli, M. 2001: 84). Si bien, las tareas que desarrollan los directivos son de naturaleza diversa y variedad múltiple, es importante que asuma su rol de líder pedagógico que promueve la participación de la comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia y alumnos) hacia la construcción y desarrollo de su proyecto pedagógico.

Esto implica, que la escuela desarrolle una cultura de colaboración en la cual se establezcan relaciones profesionales entre sus miembros, relaciones de trabajo asentadas en el diálogo profesional, análisis crítico de la realidad y la búsqueda conjunta de vías de mejora de la calidad educativa.

Las relaciones profesionales van a posibilitar cambios en las prácticas de organización curricular, generando diseños curriculares que organicen y distribuyan los

tiempos y espacios orientados en función de mejores relaciones de los estudiantes con el conocimiento. Estos diseños llevados a la práctica, permitirán desarrollar otras experiencias de gestión con otros grupos de profesores atendiendo a los procesos de cambio.

“Las estructuras de funcionamiento colectivo de los profesores, decididas a nivel de centro, son factores mediadores importantes del currículum y lo deben de ser más en el proyecto de cambio cualitativo. De ahí la importancia de analizar los elementos de la organización escolar como modeladores de un proyecto pedagógico colectivo” (Gimeno Sacristán, J. 1998: 235).





## CAPÍTULO 5

### EL DOCENTE Y LOS PROCESOS DE GESTION CURRICULAR

Durante años la visión global en torno al diseño del currículo era sólo exigible a los técnicos de la administración quienes diseñaban el plan de estudios. La idea de currículo se refirió a ese conocimiento global, como en un plano de lo que era o debía ser un determinado plan de estudios. Los técnicos que trabajaban el currículo eran como arquitectos de la estructura de enseñanza; mientras que los profesores eran los que llevaban a cabo sus previsiones o al decir de Zabalza (1995) “peones de la obra”.

Lo expresado en el párrafo anterior, forma parte de la teoría tradicional del currículum que divide los procesos correspondiente al mismo en diseño, difusión, implementación, evaluación y en algunos casos innovación; pero todo este proceso detallado como dice Grundy, S. (1998: 65) “se puede ir al traste si los operarios de

clase no pueden ser persuadidos de que sigan sus recomendaciones”. Entonces, ¿cuál es el lugar que le corresponde al profesor en este engranaje?

Normalmente los profesores adaptan invariablemente las recomendaciones curriculares, porque como dice Wulf y Schave citado por Zabalza (1995: 14) “el profesor tiene práctica como consumidor del currículo pero no como diseñador”. Por lo general se acomoda a los materiales ya elaborados (textos, guías, material impreso, etc.) más que lanzarse a la tarea de construir materiales nuevos o de acomodar los existentes a las necesidades reales de la situación en que han de desarrollar la enseñanza. Esto hace que hoy en día los docentes no estén habituados a elaborar diseños curriculares o proyectos curriculares.

Pero, no debemos olvidar que es el profesor quien finalmente ha de llevar a cabo las previsiones del currículo (Zabalza 1995), el que realiza la síntesis de lo general (programa), lo situacional (programación escolar) y lo próximo (el contexto del aula y los contenidos específicos o tareas). Es por ello importante, que el profesor pueda apostar decididamente por ser él mismo codiseñador y gestor del currículo.

Esta decisión y acción pasa primeramente por reconocer a la escuela como centro de desarrollo y autonomía; pero “esta autonomía no se lograría por una simple declamación sino a través de un dominio teórico y técnico efectivamente superior y demostrable...es decir, lograr que las escuelas lleguen a ser organizaciones no tradicionales, “organizaciones inteligentes”, con formas de organización que permitan el aprendizaje institucional y personal, y una gestión que favorezca procesos de transformación” (UNESCO 1998:22).

Es en este nivel institucional, que el trabajo de los profesores y su funcionamiento colectivo, se constituyen en factores mediadores importantes para el logro de los objetivos del currículum y, como expresa Gimeno, J (1998) , pasa porque

los docentes asuman como propio este proyecto; por la consideración social de su profesionalidad, que no son entes individuales sino que forman parte de un colectivo y que dependen de una metodología y estilo educativo; además de la imperiosa necesidad de relacionarse con la comunidad en la que está insertada la escuela, reclamándose un contexto organizativo que permita ofrecer un proyecto global coherente y con mayor racionalidad para los alumnos.

Entonces, ¿qué rol debe cumplir el docente en el diseño del currículo?

### 5.1. En el Diseño del Currículo

El primer autor en relacionar el diseño curricular con el lenguaje de la práctica fue Schwab (1974), quien sustentaba que cualquier subordinación del diseño curricular a cualquier teoría o conjunto de prescripciones, siempre daría a luz diseños unilaterales, incompletos y poco realistas.

Por lo que planteaba la importancia de la deliberación, que permitiría el contraste, el debate permanente y el encuentro entre personas e ideas que están directamente implicadas en el diseño curricular.

Si bien se hace presente una intencionalidad en el diseño del currículo por parte de los docentes, todavía existe una marcada tendencia hacia los modelos tecnológicos de los años 70, donde la participación de los docentes es mínima. Hoy en día, los cambios y nuevas propuestas en cuanto al diseño del currículum, comienzan a contemplar una forma distinta del papel del profesor en el diseño y desarrollo del currículo, surgiendo propuestas de modelos prácticos o deliberativos del diseño. (Escudero, M. 1999).

Es necesario por tanto, entender la importancia de la participación de los docentes en el diseño del currículo, desde el ámbito nacional y regional, porque como expresa Grundy, S. (1987: 63) “si el currículum se diseña en otra parte, el profesor se hallará

sometido a una presión de productividad en relación con las provisiones de los diseñadores” y no de sus propios intereses y motivaciones comprensibles desde su realidad.

Finalmente, si el profesor no diseña el currículo, no le haya sentido en su práctica educativa.

“When teachers see curriculum as prescribed by people outside classrooms, whether in curriculum documents or in stories created by others, they often see curriculum as irrelevant to the narrative experiences of teachers and students in classrooms” (Olson, M. 2000: 169)

Por otro lado, este tipo de actividad de diseño que se centra en la aplicación de lo que otros han hecho lleva, según Gimeno, J. y Pérez, A. (1994: 235) a una “desprofesionalización de los docentes, en el sentido de ver ahí un ejemplo de cómo la práctica del profesor se limita a aplicar planes realizados fuera, por libros de texto, materiales curriculares y por las regulaciones sobre el currículo”

El currículo pertenece al ámbito de lo práctico, por lo cual deberá partir de un espacio de interacción entre el mundo social y cultural, donde los procesos de gestión del currículo deben ser vistos desde un ámbito operativo, el currículo real llevado a cabo por profesores y alumnos.

Gimeno, J y Pérez, A. (1994) hacen referencia que si bien el profesor no es el único quien diseña el currículo, sí le corresponde un papel importante en traducir la práctica concreta, por lo que su participación en la elaboración y el desarrollo del currículo cobra real importancia.

## 5.2. En la Planificación del Currículo

Planificar el currículo pasa por un proceso de comprensión de la realidad y del quehacer educativo, se inicia con reconocer las demandas del contexto y la responsabilidad en la formación de ciudadanos competentes; ello demanda maestros

críticos y reflexivos quienes a través de un proceso de reflexión y orientación educativa, así como una evaluación de su propia práctica pedagógica, puedan adaptar sus estrategias al desarrollo de capacidades.

Sin embargo aún la labor de planificación de los docentes se ha apreciado como un paso más, el último de un proceso de desarrollo del currículum, iniciado fuera de las aulas que los profesores tienen que aplicar, como muchas veces se observan en planificaciones preparadas por guías de enseñanza y capacitaciones. Esto se presenta como una perspectiva en la que los realizadores hacen lo que se les indica y el cómo hacerlo.

El maestro tiene la oportunidad de liberarse de condicionamientos y controles, ya que finalmente como expresan Gimeno, J. y Pérez, A. (1994: 236) “la práctica del profesor supone un equilibrio dialéctico entre el condicionamiento ajeno y previo a su voluntad y la iniciativa propia”, para pasar al ámbito de la profesionalidad, donde la organización colegiada de los profesores en los centros puede aumentar el espacio de autonomía.

La escuela y los equipos de docentes asumen hoy la gran responsabilidad no solo de transmisión de la cultura en forma continua y sistemática, sino la de asumir el rol de gestora del currículum, configurando un diseño propio, de acuerdo a la realidad del contexto local, a través de “una interacción formativa con la familia y una interacción cultural de amplias miras con la comunidad social en que está enclavada” (Zabalza, M. 1995: 45), configurando un tipo de organización y participación democrática, que a través de la conformación de equipos docentes generan la creación de proyectos de innovación pedagógica. “El centro se constituye por tanto en una unidad de concreción y diseño del currículum” (Gimeno, J. 1998:235).

Desde una perspectiva práctica, la gestión del currículo se entiende como una función básica de los profesores en condiciones de trabajo en la que ellos reflejan profesionalidad, pasan de ser meros intermediarios a otra en la que son definidos como artífices constructores de los cambios.

“El enfoque colectivo de profesionalidad docente en orden a desarrollar un currículum coherente para los alumnos es una necesidad urgente” (Gimeno, J. 1998:238).

### **5.2.1. Niveles en la construcción del currículo en la experiencia peruana**

La perspectiva práctica de construcción del currículo demanda la participación de las diferentes instancias del centro, como son los comités escolares, los consejos educativos y otros grupos de toma de decisiones. Esta interacción caracteriza a las escuelas democráticas, incluyendo no sólo a los educadores sino también a los jóvenes, a sus padres y a otros miembros de la comunidad escolar. En las aulas, los jóvenes y los profesores colaboran en la planificación y llegan a decisiones que responden a las preocupaciones, aspiraciones e intereses de ambos.

El trabajo de participación y construcción democrática de las escuelas no siempre se constituyen en ambientes de paz, por el contrario, la participación en la construcción de un currículo democrático conlleva muchas veces a situaciones de conflicto. “La cuestión de crear un currículo democrático implica casi con seguridad conflicto y debate(...)la posibilidad de escuchar una gran variedad de opiniones y voces se ve a menudo como una amenaza para la cultura dominante” (Apple, M. 2000: 36).

Si bien, las tendencias educativas encaminan a que las escuelas construyan currículos democráticos y cada vez más participativos, debemos dar una mirada a los niveles de construcción del currículo que propone la experiencia peruana.



De acuerdo a la concepción del sistema educativo peruano, el currículo real y efectivo es aquel que va a conducir el trabajo del docente en el aula, según Encinas, B (2000) para llegar a él se sigue por dos niveles: el nivel normativo y el nivel operativo.

En el nivel normativo se formula el diseño curricular básico expresado en Estructura Curricular Básica (ECB), válida para todo el país que emite el Ministerio de Educación, siguiendo con un proceso de diversificación curricular. En el nivel operativo se construyen los proyectos curriculares de los centros educativos y la programación curricular de aula. (Encinas, B 2000).

La ECB intenta garantizar la igualdad de oportunidades en la formación y distribución equitativa en la calidad de la enseñanza y se realiza a partir de las demandas nacionales y las diversas fuentes del currículo. “La formulación de la Estructura Curricular Básica (ECB) es la base para la construcción de los programas curriculares y, como tal, es un instrumento que favorece la unidad del sistema educativo, puesto que, no obstante las variaciones que se den para lograr un currículo más pertinente a cada situación local, se mantendrán elementos comunes para hacer posible la unidad nacional y, entre otras cosas, la movilidad de los estudiantes” (Encinas, B. 2000: 169).

Las estrategias de construcción y experimentación curricular para diseñar la ECB de Primaria en nuestro país fueron las siguientes: (Encinas, B. 2000)

- Sistematización de doce talleres de construcción curricular a escala nacional. En el cual participaron docentes de todo el país en los énfasis y cambios respecto a las tareas de desarrollo de Comunicación y Lógico Matemática.
- La formación de un equipo central de currículo conformado por connotadas personalidades del quehacer pedagógico, el cual tomó decisiones respecto al enfoque, modelo, organización por ciclos y contenidos transversales.

- Convocatoria a mesas de trabajo con especialistas e instituciones, quienes sistematizaban los documentos de la propuesta.
- La experimentación curricular realizada entre 1996 a 1998 en los diferentes ciclos de educación primaria.

La Estructura Curricular Básica (ECB) es finalmente presentada a los docentes como un documento elaborado, diseñado por un equipo de técnico de especialistas, quienes determinaron el diseño y estructuraron sus componentes, prescripciones, sugerencias y orientaciones que enmarcan la educación escolar; sin embargo hubo participación de los docentes aunque solo para las tareas de desarrollo de las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática.

Antes de la formulación de los proyectos curricular de centro, interviene una instancia regional que provee lineamientos específicos para la diversificación de los programas curriculares en la región, lo que tiene valor para las escuelas del ámbito regional.

El proceso de diversificación curricular, se presenta en un marco de descentralización del sistema educativo peruano, y tiene como finalidad atender a la diversidad. Para la realización de este proceso, se debe tener en cuenta el Diseño Curricular Básico elaborado por el Ministerio de Educación, el mismo que, para ser aplicado a cada realidad, debe ser enriquecido y adecuado a las condiciones reales de cada Institución Educativa y, en especial, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad (Ministerio de Educación: 2004).

La diversificación curricular corresponde al nivel local de la planificación curricular y se concreta en el Proyecto Curricular de Centro. A partir de este proyecto se realiza la Programación Anual. Es así que la Diversificación Curricular, a su vez,

comprende la elaboración colectiva del Proyecto Curricular del Centro (PCC) y la Programación Anual o (P. A.).

### 5.2.2. Proyecto Curricular del Centro

La apertura a los cambios a nivel de gestión han conllevado a la necesidad de que cada centro construya su currículo a partir de del diseño curricular básico.

El Proyecto Curricular del Centro (PCC) desde la perspectiva de Antúnez, Serafín y otros (1996: 65) “es un instrumento en manos de los profesionales de un centro, que permite a los enseñantes insertar su responsabilidad y su actuación didáctica dentro de un conjunto más amplio posibilitando que la tarea personal en un aula o grupo de clase se articule coherentemente en un marco más general, de cuya definición ha sido protagonista”

El Proyecto Curricular del Centro, permite que cobre vida el proceso de gestión del currículo y a la vez se constituye en un medio que desarrolla la profesionalidad de los docentes, ya que a través del proceso de reflexión de su práctica y la necesidad de construir un diseño aplicado a su realidad, crea una necesidad de especialización y perfeccionamiento profesional, buscando una mejora de su práctica educativa y por tanto de la calidad del servicio que brinda.

Según Antúnez, Serafín y otros (1996) el PCC se constituye en :

- Un instrumento para la toma de decisiones, ya que facilita al equipo docente las pautas para la planificación de los diferentes componentes curriculares.
- Un instrumento para la mejora de la calidad de la enseñanza, ya que permite relacionar el trabajo diario de las programaciones concretas de aula con la planificación a largo plazo, entrando a una dimensión de análisis de la práctica

- Un instrumento para la formación permanente, ya que todo el proceso permite la formación permanente del profesorado, tanto individual como colectivamente, permitiendo el razonamiento sistemático de lo que se quiere hacer y la búsqueda de ampliación de conocimientos.
- Un instrumento documental, porque explicita las intenciones de un colectivo de enseñantes y le sirve de pauta para su trabajo.

En el marco del proceso de transformación y desarrollo del sistema educativo, se ha puesto énfasis en la descentralización curricular y el establecimiento de un currículum regional, que pudiera responder de manera más concreta a las necesidades de los educandos y a la mejora de la calidad educativa.

Es en este sentido que en el Perú, el Proyecto Curricular de Centro (PCC) se constituye en un instrumento para la toma de decisiones, encaminado a la mejora de la calidad educativa. En su formulación deben participar todos los agentes educativos implicados, docentes, padres de familia y estudiantes, por la sencilla razón de que su elaboración requiere de un trabajo a conciencia, que permita delimitar con claridad los distintos planos de aproximación que caracterizan a las decisiones curriculares. (Ministerio de Educación 2004).

En la experiencia peruana, como expresa Delgado, C. (2001), el centro educativo se ubica como núcleo institucional del sistema educativo nacional, por lo cual el proyecto curricular del centro permite que sus actores puedan desarrollar nueva visión para su organización escolar y acomoden la visión a las expectativas de la comunidad donde está ubicada la escuela. “Desde la perspectiva de la formulación del currículo de Centro Educativo Público, más que redactarlo de la nada o copiarlo, se trata de

diversificar las estructuras curriculares nacionales; concretarlas a las necesidades institucionales, desde los objetivos y actividades básicas” (Delgado, C. 2001: 3) .

En el proceso de elaboración del PCC se debe tener en cuenta: (Ministerio de Educación: 2004)

- El Proyecto Educativo Institucional.
- La caracterización de la realidad educativa, que comprende identificación de necesidades de los alumnos y diagnóstico pedagógico del colegio.
- La misión y visión del centro educativo.
- La caracterización del alumno del centro.
- El plan de estudios y diseño curricular establecido por el Ministerio de Educación.
- Las normas emanadas de las diferentes instancias del sector educación.

El Proyecto Curricular de Centro Educativo debe tener definidos principalmente los siguientes elementos:

- Los Ejes Curriculares.
- Los contenidos transversales asumidos por el centro educativo.
- Los lineamientos para el empleo del tercio curricular.
- El plan de estudios del centro, en el que figuran las modificaciones al cuadro de horas, realizadas al administrar las horas de libre disponibilidad.
- Los diseños curriculares por áreas, producto del proceso de diversificación.
- Los criterios e indicadores de evaluación de cada una de las áreas curriculares.

Una vez construido el Proyecto Curricular del Centro, éste cobra vida en la Programación Curricular, como expresa Gairín, J (1994:116). “El Proyecto Curricular del Centro como concreción del currículo surge como un documento que ordena a nivel de centro educativo el conjunto de experiencias que han de permitir la potenciación de

terminados valores. El PCC como resultado colaborativo de los equipos de profesores, tienen su concreción en la programación” .

### 5.2.3. Programación Curricular a nivel de aula:

Una vez que se construye el Proyecto Curricular del Centro, los docentes tienen que planificar las acciones educativas concretas, esto se hace evidente a través de la programación curricular. Al respecto Zabalza, M. (1995: 59) expresa: “La función principal que desempeña la planificación en la escuela es la de transformar y modificar el currículum para adecuarlo a las características particulares de cada situación de enseñanza”.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (2004) define la programación curricular como un proceso técnico de la enseñanza y el aprendizaje que consiste en el análisis y tratamiento pedagógico de las capacidades, los contenidos básicos, los temas transversales, los valores, las actitudes y demás componentes del Diseño Curricular Básico; así como en la elaboración de las unidades didácticas que el docente debe manejar en su labor cotidiana, previa integración de los contenidos regionales y locales, surgidos de la diversificación curricular .

Esta programación es desarrollada por los docentes, quienes a través de un plan de acción, deben garantizar el logro de los aprendizajes de los alumnos, por ello su importancia y relevancia. La programación curricular supone dos actividades que se efectúan en diferentes momentos: la programación anual y la programación de corto plazo

La programación anual es una previsión, a grandes rasgos, de los elementos que serán tomados en cuenta en la planificación a corto plazo (Encinas, B. 2000)



La programación curricular se convierte en la práctica, en una hoja de ruta, en la que interactúan los estudiantes con la mediación del docente, ésta requiere estar en constante adaptación, reajuste y enriquecimiento. El proceso de programación curricular constituye una oportunidad que debe ser aprovechada conveniente y oportunamente por los docentes. Reducirlo sólo a sus alcances administrativos y de control, es desnaturalizarlo. En otros términos, programar el currículo sólo para contar con un documento y cumplir una exigencia administrativa, es no valorar el poder y la capacidad de tomar decisiones que, en materia educativa, se otorga a los docentes. (Ministerio de Educación 2004).

### 5.3. En la implementación del Currículo

El currículum no puede ser concebido como propuesta que automáticamente se puede trasladar a la práctica sino requiere de procedimientos pedagógicos, innovaciones o mejoras que el docente va implementando; esto se realiza a través de múltiples procesos e interacción con diferentes actores que permiten construir una propuesta coherente a su práctica pedagógica.

“...cualquier estrategia de innovación o de mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza deberá considerar ese poder modelador y transformador de los profesores” (Gimeno, J. 1998: 197).

El currículo se implementa en un proceso de interacción entre los sujetos de la práctica como son el docente y el alumno. Según expresa Posner, G. (2003: 194) “un currículo es implementado sólo cuando un profesor lo utiliza para enseñar a los estudiantes; es decir, la implementación debe tener en consideración las realidades de la enseñanza”.

La enseñanza no se reduce por tanto a los programas oficiales y a lo que los profesores quieren enseñar, ésta va más allá de lo determinado en el currículo y aún de

lo que los profesores se han propuesto enseñar, por eso Gimeno, J. y Pérez, A. (1994: 152) expresan: “una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen enseñar, otra es la que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta la que los alumnos aprenden”.

Es el profesor quien moldea el currículum en función a las necesidades de los alumnos, en este sentido “cualquier estrategia de innovación o de mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza deberá considerar ese poder modelador y transformador de los profesores” (Gimeno, J. 1998: 196).

El currículum expresa el plan de socialización, la interacción permanente entre el profesor y sus alumnos, en esta interacción se presentan situaciones que llevan tanto a los docentes como a los alumnos a no regirse plenamente de los programas oficiales, sino se revela la existencia de un currículum oculto, que acompaña al currículum manifiesto, explícito o normado. No debemos olvidar que las experiencias del alumnos trascienden a las barreras de la escuela se encuentran también en el ámbito social, por lo tanto “lo que las escuelas enseñan no lo hacen siempre explícitamente a través de la educación formal” (Moreno, M. y Quintana: 1996: 199).

El currículum oculto, funciona de forma no explícita e intenta una comprensión desde la perspectiva del que aprende, de ese alumno que tiene una serie de experiencias que van más allá de lo que el maestro ha establecido que aprenda, quien al estar inmerso en una cultura escolar reúne un cúmulo de saberes que trasciende el currículum oficial. Al respecto Gimeno, J. y Pérez, A. (1994) expresan: “El alumno mientras está en situación de escolarización tiene experiencias muy diversas, aprende conocimientos, habilidades, comportamientos diversos, a sentir a adaptarse y sobrevivir, a pensar a valorar a otros” todo ello forma parte de currículum oculto.

Jackson citado por Gimeno, J y Pérez, A. (1994) hace referencia a la importancia del ambiente escolar donde las relaciones sociales, distribución del tiempo y del

espacio, las relaciones de autoridad, el uso de premios y castigos, el clima de evaluación constituyen todo un currículum oculto que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito a través de los cursos. Este currículo oculto tiene una estrecha relación con las dificultades del alumno que con éxitos.

El currículo oculto tiene que ver con el clima de socialización, adaptación de la conducta, aún el fracaso escolar es parte del currículo oculto, porque es una forma de manifestación de los alumnos frente al currículo.

El programa, el currículo, son muy importantes para los docentes, pero no siempre para los alumnos, en este sentido debemos llevar a pensar qué es lo que verdaderamente se hace, como expresan Gimeno, J. y Pérez, A. (1994:153) “el significado real del currículum no es el plan ordenado, secuenciado, en el que se plasman las intenciones, los objetivos concretos, los tópicos, las habilidades, valores, etc. que decimos han de aprender los alumnos, sino la práctica real que determina la experiencia de aprendizaje de los mismos”.

Como sucede en el currículum oficial, el currículum oculto también tiene sus materias y su organización escolar específicas, dirigida básicamente a preparar a los alumnos para la vida post-escolar, pero muchas veces los maestros no siempre son concientes de la existencia de este currículo, simplemente se da en el ámbito de la socialización, por lo cual, “todo lo que los alumnos aprenden en la escuela no es enseñado intencionalmente por los profesores” (Moreno, M. y Quintana: 1996: 199), existen mensajes educativos implícitos, de los mensajes transmitidos a través de la organización del aula, de la mímica de los maestros, de la forma de resolver conflictos, de la priorización y jerarquización de los contenidos.

#### 5.4. En la evaluación del currículo

La evaluación se constituye en una parte integrante del proceso educativo en su conjunto y no queda como un proceso separado. En tal sentido, se entiende prioritaria la necesidad de evaluar el currículo.

Según Posner, G. (2003: 240), analizar un currículo desde el punto de vista de la evaluación, “es proporcionar información para tomar decisiones sobre los individuos o el currículo”. Ahora bien, ¿quiénes son los llamados a proporcionar dicha información y tomar decisiones? ¿No son acaso los maestros que se encuentran en la práctica? Por tanto, desde un enfoque práctico, los que evalúan el currículo serán aquellos que lo ejecutan.

Stenhouse, L. (1987) está en desacuerdo que exista una separación entre el encargado de desarrollar el currículum y el evaluador, pasando más bien a una investigación integrada del currículum. “La evaluación debería, como si fuera el caso, guiar al desarrollo curricular e integrarse a él. Así quedaría destruida la distinción conceptual entre desarrollo y evaluación, manifestándose ambas como investigación” (Stenhouse, L. 1987: 171). Desde esta perspectiva es necesario que el que desarrolla el currículum asuma un papel de investigador.

Mirar la evaluación del currículum desde el marco de la investigación, resulta ser complejo debido a que hay elementos previamente establecidos que influye en la evaluación del mismo.

“...cuando predomina el interés técnico en el currículum, la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el producto se ajusta al orientador. Si el interés básico de la evaluación es práctico, la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrolladas a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el bien de los participantes”. (Grundy, S. 1998: 110)

En el enfoque práctico, lo que predomina en la evaluación del currículo es lo que favorece a los estudiantes, la calidad de los aprendizajes y la oportunidad de un

desarrollo continuo y reflexivo de los mismos. Para ello es necesario, que el docente asuma un rol protagónico y de alta responsabilidad en esta labor, configurando una actitud investigadora, entendida esta como “una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica”. (Stenhouse, L.1987: 211).

Se debe entender que el desarrollo de un currículo de alta calidad será aquel que dependa de la capacidad por parte de los profesores para adoptar una actitud investigadora con respecto a su propio modo de enseñar (Stenhouse, L. 1987)

En este sentido “la función fundamental que la evaluación debe cumplir en el proceso didáctico es la de informar o dar conciencia a los profesores sobre cómo marchan los acontecimientos en su clase” (Gimeno, J. 1998: 398)

La evaluación del currículo permite cambiar la práctica educativa, instalar nuevos programas y mejorar en la planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje, así mismo pone al descubierto el llamado currículum oculto del profesorado.

### **5.5. En la Investigación de su Práctica Pedagógica**

Durante muchos años el docente ha sido considerado como un reproductor del currículo; un simple ejecutor de actividades preestablecidas por diferentes instancias; pero hoy en día, se le atribuye el lugar que nunca debió perder, el de investigador de su propia práctica pedagógica, constituyéndose en un actor reflexivo que reconstruye su práctica educativa a través de un proceso de reflexión – acción – reflexión. Por tanto, no es “un simple aplicador de técnicas y teorías, sino es un sujeto que problematiza su quehacer educativo y se convierte así en constructor y reconstructor de conocimiento” (Rodríguez, N. 2000: 268).

El profesor desarrolla su conocimiento práctico a partir de situaciones que vivencia en el aula, Elliott, J. (2000: 16) considera que la intervención del profesor en

su práctica cotidiana se constituyen en un verdadero “proceso de investigación”; por el contrario, la orientación meramente técnica despersonaliza su rol.

Stenhouse, L. (1987) considera que la investigación y el desarrollo del currículum corresponden al profesor, el cual debe participar en la construcción de una tradición de investigación que es accesible a los profesores y que alimenta la enseñanza.

Los profesores serán investigadores que llevan a cabo una adecuada investigación y el desarrollo del currículum por sí mismos y cargarán con esa responsabilidad de probar sus teorías sobre el currículum en su propia práctica curricular.

Por lo cual, la práctica profesional se constituye en un espacio privilegiado para pensar y repensar la educación, partiendo de la idea de que el participante directo es el que debe realizar el estudio, es así que “los profesionales en ejercicio deben trabajar en el estudio del currículum para mejorar sus destrezas y su práctica” (Mackernan, J. 2001: 25).

Pedir a los profesores que realicen investigación, según Mckernan, J. (2001), se requiere de dos condiciones esenciales: La primera es que los profesionales deben comprender y poseer destrezas de investigación, que son las que generan los datos del currículum; y la segunda es que los resultados deben informar a los profesores de manera que los impulsen a tomar medidas.

La propuesta del profesor como investigador es de importancia crucial para el desarrollo futuro de la profesión y el currículum en general. Si esta idea se tomara más en serio, el currículo mejoraría espectacularmente. La investigación del currículum incumbe al profesional en ejercicio.



## CAPÍTULO 6

### EL DOCENTE Y SU FORMACIÓN EN GESTION CURRICULAR

El docente y su formación en gestión va a delinear la construcción de todo un proceso cultural, técnico y pedagógico en la escuela que le dará el lugar de autonomía profesional que se merece en la construcción procesual del currículo, pero esta acción de protagonista está íntimamente ligada a su formación inicial y a las perspectivas en las cuales fue profesionalmente preparado para ejercer la práctica pedagógica y su relación con el contexto en la cual se desarrolla ésta.

#### 6.1. La formación inicial del docente

La formación inicial del docente se hace presente en su práctica y desarrollo profesional. Esta ha marcado el perfil docente que guía la acción y que reproduce en el aula. Kirk citado por Gimeno, J. y Pérez, A. (1994), ha identificado tres perspectivas

ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesor. Las tres perspectivas ideológicas son:

La tradicional, que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al profesor como a un artesano; la perspectiva técnica, que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico; la perspectiva radical, que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1994), desde su análisis distinguen cuatro perspectivas básicas en el desarrollo de la práctica docente: perspectiva académica, perspectiva técnica, perspectiva práctica, perspectiva de reconstrucción social, que comparten los enfoques curriculares anteriormente trabajados.

### **6.1.1. La perspectiva académica.**

En la formación del docente resalta el hecho de que la enseñanza es un proceso de transmisión de conocimientos y adquisición de la cultura que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura. Dentro de esta perspectiva se hacen presentes dos enfoques: Por un lado, el enfoque enciclopédico; propone la formación del profesor como un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico, el profesor es un expositor de los contenidos del currículum, las competencias del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares y en la capacidad para explicar con claridad. Por otro lado, el enfoque comprensivo; en el cual el docente es concebido como un intelectual en contacto con el alumno, quien comprende todo el proceso histórico de manera lógica y estructurada y por tanto deberá tener el conocimiento pedagógico para poder llegar al alumno, centrándose en la enseñanza.

### 6.1.2. La perspectiva técnica.

En la cual la actividad del profesional es instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas. El docente en esta perspectiva es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica., para lo cual se hace necesaria la subordinación del maestro a un pedagogo o psicólogo.

### 6.1.3. La perspectiva práctica.

En la cual la formación del profesor se basa prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica (Gimeno, J. y Pérez, A. 1994). Esta se orienta en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento fundamental en la formación del profesorado. Aquí es importante distinguir el enfoque reflexivo sobre la práctica, no planteando situaciones modelo y cómo resolverlas sino que estas situaciones salgan del propio contexto de la práctica educativa así como su solución.

Es importante resaltar que existen factores que no permiten a los docentes ingresar al campo de la reflexión en el ejercicio de su práctica, Perlo, C. (2000: 51) expresa: “la escasez de tiempo, la sobrevaloración de la experiencia, la dificultad para analizar problemas, conjuntamente con el rechazo de la observación y la evaluación, constituyen obstáculos para reflexionar sobre la práctica docente”

Por tanto, es necesario que durante la formación inicial del docente se conciba la práctica como espacio reflexivo, que permita la libertad de acción para la mejora de la práctica y no para satisfacer necesidades de evaluación interna o externa.

#### **6.1.4. La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.**

Se concibe la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social. El profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje como el contexto. En esta perspectiva se presentan dos enfoques: el crítico y el de investigación-acción.

En el enfoque crítico y de reconstrucción social, el profesor es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven.

En el enfoque de investigación-acción y formación del profesor, se desarrolla un carácter procesual, donde la enseñanza se hace democrática, creando un clima de participación en el aula y en la escuela. En este modelo el profesor debe convertirse necesariamente en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde desarrolla la práctica, enfrentándose a la tarea de generar nuevo conocimiento, comprender y transformar su propia práctica educativa.

Las exigencias y cambios permanentes en el ámbito educativo, demandan un docente reflexivo, investigador de su propia práctica, que examine atentamente los procesos de enseñanza y aprendizaje y que proponga alternativa de solución que promueva la participación social, apoyándose en la investigación acción desde un enfoque crítico.

#### **6.2. Competencias docentes para la gestión curricular**

Frente a los cambios y readaptaciones en el ámbito educacional, el profesor está llamado a establecer un acomodo con la historia y el presente de la profesión, es decir

con sus ideas, relaciones y prácticas, percepciones y vivencias de un modelo de profesión en el que ha sido socializado y ha construido sus señas de identidad profesional.

Las reconstrucciones de que está siendo objeto la profesión docente en el contexto actual de cambios curriculares y organizativos es un tema que viene atrayendo la atención. Según Perrenoud (2000) la literatura pedagógica presente alude a un tipo de profesor que habría de reunir características personales, conocimientos y competencias profesionales, incluso disposiciones y compromisos sociales y culturales que en su conjunto dibujan un perfil docente sumamente amplio e intenso, mejor dotado de conocimientos y habilidades.

La imagen del profesor ha tomado diferentes matices, del profesor con dominio de ciertos contenidos básicos e instrumentales se fue pasando al profesional pedagógicamente competente; del profesor equipado con habilidades didácticas, al profesional reflexivo que habría de razonar en la práctica sobre la utilización adecuada y prudente de las mismas. Así una serie de imágenes han ido haciendo desfilar por los discursos pedagógicos la idea de profesor artesano, experto en conocimientos, competente y eficaz en sus métodos, artista y reflexivo en su actuación, social y colegiado en la articulación de sus decisiones, así como también la de un profesional comprometido moral y socialmente con una profesión de relevancia humana, social y política como la enseñanza, la educación.

Así mismo, la reforma curricular, al haber apostado por un modelo de enseñanza y aprendizaje constructivista, no sólo reclama al docente un carácter profesional reflexivo, investigador e innovador constante de sus ideas y supuestos, prácticas y resultados educativos, sino a la vez, un sujeto activo y participe de la elaboración de proyectos educativos y curriculares de sus centro y etapas escolares.

Estos atributos llevados al campo del currículo y las competencias que desarrolla el docente en la gestión del mismo, se presenta como una gran oportunidad para organizarlo en forma deliberativa.

Según Perrenoud (2000) para desenvolverse como profesor en el nuevo contexto se requiere dominar nuevas competencias:

- Gerenciar una clase como una comunidad educativa.
- Organizar el trabajo en diversos espacios-tiempos de formación (ciclos proyectos escolares).
- Cooperar con sus colegas, padres de familia, y otros.
- Concebir y dar vida a dispositivos pedagógicos complejos.
- Identificar y modificar aquello que da sentido a saberes y actividades escolares.
- Crear y generar situaciones problemas, identificando obstáculos.
- Analizar y reordenar sus tareas.
- Evaluar competencias de construcción en sus alumnos.

El papel del docente por tanto es decisivo en el logro de una educación de calidad, aquí entra en juego su formación y competencia pedagógica, ya que la transformación educativa no se concibe sin la competencia del sistema, de la institución y del docente.

Según Bar, G. (1999) la sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse a situaciones difíciles y complejas, es así que el término competencias se utiliza en este contexto para referirse a la capacidad de “hacer con saber” y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.



Cecilia Braslavsky (1999), expresa que los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias vinculadas con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina “pedagógico – didáctico” y “político – institucional”, vinculadas con desafíos más estructurales, denominadas “productiva e interactiva” y vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada “especificadora”. Al respecto se comentará cada una de ellas:

- **Las competencias pedagógico–didácticas:** Son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Es indispensable que los profesores posean criterios de selección entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionadamente, promoviendo los aprendizajes de los alumnos y creando otras estrategias allí donde las disponibles fuesen insuficientes o no pertinentes. Así mismo, es importante que los profesores se constituyan en facilitadores de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, y no expositores que desplieguen información
- **Las competencias institucionales:** Los docentes deben tener la capacidad de articular lo macro con lo micro: lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institución, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela.

Es importante que los docentes comprendan que lo que deciden los Ministerios tienen mucho que ver con lo que pase en las escuelas y en las aulas, pero que, al mismo tiempo, no define plenamente lo que pasa en las instituciones y aulas. Los docentes

deben valorar los procesos y acontecimientos que viven sus escuelas y buscar ampliar los márgenes de autonomía.

- **Las competencias productivas:** Tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de niños y jóvenes. Los docentes deben intervenir como ciudadanos productivos en este mundo cambiante y sólo alguien que comprende el mundo en su completa concepción puede realmente orientar a los niños y jóvenes y promover aprendizajes para el siglo XXI.
- **Las competencias interactivas:** Están destinada a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes. La nueva concepción profesional propone el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el dominio de la especialización para enfrentar el volumen de conocimientos propios de fin de siglo.
- **La competencia especificadora:** Se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías.

Si bien los profesores se han formado para un determinado nivel o modalidad, por un lado, y para una disciplina (en el caso de la educación secundaria) por el otro, esto trae como consecuencia la dificultad de los profesores de nivel inicial y primario para resolver ciertos desafíos de especialización que hoy en día es necesario atender para afrontar la vertiginosidad del conocimiento.

Así también, la hiperespecialización disciplinar de los profesores de educación secundaria no siempre les permite abrirse a un tipo de trabajo interdisciplinario, y atenta en gran medida contra las posibilidades de modificar la organización institucional

fragmentada de la educación secundaria, concentrar el trabajo profesional en un único establecimiento y conducir la formación de un número razonable de jóvenes.

Es importante por tanto, reflexionar en el futuro de los profesionales de la educación y repensar en su formación desde la base, preparándolos para enfrentar escenarios y desarrollando en ellos determinadas habilidades. Bar, G. (1999) propone algunas de ellas:

- Planificar y conducir movilizandolos otros actores.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay saber cuando un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.
- Desarrollar proyectos para promover el proceso de aprendizaje.
- Se pretende que docentes y alumnos en situación mutua de aprendizaje orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. Los contenidos curriculares dejarán de ser fines en si mismos para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entrenan en el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad.

El desarrollo de estas habilidades, permitirá delinear un perfil profesional docente que asegure su desempeño en la sociedad de las próximas décadas. Según Bar, G (1999) existe consenso entre los expertos respecto al perfil profesional que deben tener los docentes:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.
- Sólida formación pedagógica y académica.
- Autonomía personal y profesional.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad.

Para que los docentes desarrollen las competencias y perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, de agudizar prácticas reflexivas, de fortalecer el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores.

### **6.3. El desarrollo profesional del docente en el proceso de gestión e investigación de su propia práctica**

El desarrollo profesional del docente se presenta como una necesidad imperiosa frente a las demandas educativas y la fuerte tendencia hacia la descentralización que propugna el desarrollo en las instituciones educativas, en las cuales cumplen un rol protagónico los docentes como gestores del currículo.

El desarrollo profesional permanente se conceptualiza como desarrollo profesional, basado en la promoción de la motivación intrínseca hacia el crecimiento personal y profesional y se concibe como un proceso continuo y autosostenible. Es realizado desde una perspectiva descentralizada, se centra en procesos colaborativos de autorreflexión implementados en ambientes naturales de trabajo de los docentes. Este enfoque radical de perspectiva concibe al profesorado competente y controlador de su propio proceso profesional y de los recursos que necesita para activar dicho proceso (Fernández, A. 2004).

El desarrollo profesional demanda una formación docente continua, que no se queda en la formación de grado inicial sino avanza a la especialización y perfeccionamiento de los docentes.

Para Perlo, C. (2000) la especialización se debe comprender como la formación de grado hacia un área o actividad en particular de la profesión; mientras que la formación docente en servicio considera el proceso de cambio que debe atravesar el docente para adecuarse a nuevas estructuras, tareas y roles que demanda la transformación del sistema. Una de esas tareas y roles a la que se está otorgando gran relevancia es a considerar al profesor como investigador de su propia práctica.

La investigación se ha incorporado en el discurso escolar, el modelo de docente investigador, se enmarca en la corriente teórico metodológica de la investigación acción, que es tomada como herramienta de desarrollo curricular y profesional del profesor. La investigación en aula permite no solo el mejoramiento de las prácticas pedagógicas sino el desarrollo de los docentes profesional de los docentes.

“Teachers conducting action research promote their own professional growth, frequently reading educational journals, books, and other resources as they try to accrue knowledge about effective teaching practice. These sources then influence their personal and professional goals and form a basis for discussion, reflection, and further study. Classroom teachers can then see

a connection between their practice and literature in educational journals” (Hernández, J. 2001: 4)

El profesor se constituye en un investigador de sus prácticas pedagógicas y desarrolla propuestas curriculares que guarden coherencia con las mismas. Por lo cual, se propone un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de enseñanza, “el desarrollo del currículo es construido por el profesor/a y por ello requiere actividad intelectual creadora del mismo acerca de los valores educativos y para trasladar tales valores a la práctica del aula” (Gimeno, J. y Pérez, A. 1994: 425)

Stenhouse (1987) llega a afirmar que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente, concebido no como una preparación académica sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores/as sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención.

Para desarrollar un modelo de gestión curricular, el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador de su práctica pedagógica, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, permitiendo la reconstrucción de la misma a partir de la interacción con sus alumnos.

“For Stenhouse, curricula were resources to help teachers reconstruct their view of knowledge and in its light their pedagogical relations with students in classroom. They provide support for reflective practice rather than a straitjacket into which the practice was required to fit. The phrases curriculum planning and curriculum implementation suggest that teachers role is one of conforming their practice to a set of external curricular requirements or plans. Curriculum development on teachers represent knowledge in classroom as they, in collaboration with their students, reflect about their teaching” (Elliot, J. 1998: 17)

Elliott (1989) plantea la investigación-acción como modo de provocar a la vez el desarrollo del currículum, la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesor. La formación permanente del profesorado centrada en la



escuela se ajusta al modelo de investigación e innovación. “En la actualidad, el enfoque de competencia de la formación del profesorado aparece con mayor claridad... en la formación inicial centrada en la escuela de los candidatos a profesores” (Elliott, J. 2000: 243) porque es en los ambientes de la práctica donde el docente se forma y reflexiona para la reconstrucción de la misma.

Desde la perspectiva de la investigación-acción del desarrollo profesional, la formación permanente del profesorado ha de centrarse en las situaciones concretas más que en las características y requisitos de los sistemas generales, lo que supone que deben fundarse sustancialmente sobre la investigación y la evaluación basadas en la escuela.

Si bien la investigación-acción se incluye en programas de desarrollo profesional, ésta debe convertirse en “un proceso de pedagogía crítica que favorecerá el tipo de transformación de conciencia necesario para un proceso de profesionalización” (Grundy, S. 1998: 258). Todo este proceso permitirá el desarrollo de la profesionalidad del docente, así como el ofrecerle autonomía y responsabilidad con respecto a sus propias prácticas pedagógicas.

Sin embargo, este proceso no es muy simple, puede resultar complejo y demanda una nueva forma de conceptualizar la práctica pedagógica y de repensar la forma de educar.

“When teacher education is conceived as a dialectical process of renaming experience and reconstructing practice, the question of how to achieve durable improvements in practice becomes complex.” (Freeman, D. 1993: 495)





## CAPÍTULO 1

### PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El procedimiento metodológico explicita el desarrollo de la investigación, desde el planteamiento del problema, elección del tipo de investigación, determinación de objetivos, las técnicas e instrumentos, selección de casos, utilización de recursos y diseño del estudio de casos.

#### 1.1. Problema de Investigación

El currículo de Primaria sufrió cambios considerables entre 1995 y 1996, pasando de un currículo diseñado en términos de objetivos a otro diseñado en términos de competencias; aún en el año 2004, el currículo ha sido objeto de un reajuste propuesto por el Ministerio de Educación en atención a la emergencia educativa que vive el país.

Los cambios efectuados a nivel curricular no sólo tenían que ver con el diseño del currículo a partir de competencias sino con un compromiso de gestión curricular que debían asumir con responsabilidad los actores involucrados en las instituciones educativas.

Al ser un currículo flexible y que respondía a niveles de concreción curricular, era importante conocer cómo los actores involucrados en las instituciones educativas desarrollaban dicho proceso, por lo cual la presente investigación intentó responder a la siguiente interrogante: **¿Cómo desarrollan los docentes el proceso de gestión de un currículo por competencias?**

A través de esta interrogante se pretendía ingresar a la vida misma de la institución para comprender las percepciones de los docentes, cómo percibieron ellos el cambio curricular, describir los procesos de gestión curricular que realizan los docentes y analizar si han desarrollado competencias para la gestión del currículo. Después de conocer cada realidad se propondrían pistas que permitirían mejorar la gestión del currículo a nivel de las instituciones educativas motivo de estudio.

## 1.2. Objetivos de la investigación:

Los objetivos propuestos para la investigación fueron los siguientes:

- Contextualizar el Currículo por Competencias en el Marco de la Reforma Curricular de los 90.
- Caracterizar el Proceso de Gestión Curricular que realizan los docentes.
- Describir el desarrollo de competencias en Gestión Curricular que han desarrollado los docentes.
- Sugerir pista para el mejoramiento de la gestión curricular de los docentes.

Los objetivos permitieron conocer las características del problema, para lo cual se establecieron variables e indicadores (Anexo 1)

### **1.3. Tipo de investigación:**

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, desde un enfoque humanista interpretativo, porque pretende describir la gestión curricular desde la perspectiva y percepciones de los actores involucrados en la misma. “El estudio de caso es un tipo de investigación particularmente apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un período de tiempo corto” (Walker citado por Latorre, A. y otros 1996: 233)

El tipo de estudio de caso es descriptivo, porque permite realizar la descripción y análisis detallado de cómo los docentes del Primer Ciclo (1º y 2º grados) de cada una de las tres instituciones educativas seleccionadas realizaban el proceso de gestión del currículo.

### **1.4. En cuanto a la selección de los casos:**

Las Instituciones Educativas seleccionadas pertenecen a la jurisdicción de Barranco y se encuentran cercanas, siendo de fácil acceso para el desarrollo de la investigación.

Las Instituciones Educativas seleccionadas recibieron capacitación docente por el mismo Ente Ejecutor y por la misma capacitadora, en el marco del Plan de Capacitación Docente (PLANCAD) durante los años de 1996 al 2000; por lo cual se podría evidenciar una similitud en el tipo de gestión curricular realizan los docentes.

Las Instituciones Educativas pertenecen a la Red N° 3 – Barranco de la UGEL 07, a través de la cual se coordinan acciones e intercambian experiencias a nivel de gestión desde el año 2002.

Se utilizarán los siguientes códigos para representar cada una de las instituciones

<b>Casos</b>	<b>Institución Educativa</b>
Caso N° 1	“MB”
Caso N° 2	“AQ”
Caso N° 3	“NR”

### **Caso N° 1: Institución Educativa Estatal “MB”**

La Institución Educativa Estatal “MB” brinda servicios educativos en el nivel de Primaria, a niños y niñas procedentes de los distritos de Barranco, Surco y Chorrillos.

La institución tiene como misión, “brindar una educación humanística y solidaria con niños autónomos, con actitudes de liderazgo, que desarrollen hábitos y destrezas con creatividad, acorde al avance tecnológico y científico, capaces de plantearse metas para el cambio de una nueva sociedad en valores” (PEI. 2002: 5).

La institución atiende a una población de 700 niños, distribuidos en los turnos mañana y tarde, contando con un total de 11 secciones por turno, 22 profesoras de aula y 2 profesoras asignadas al Programa Huascarán. Desde tres años han implementado en el tercio curricular el taller de inglés.

La infraestructura de la institución es de material noble y se encuentra en buen estado. Los ambientes y pasadizos denotan orden y limpieza. Se percibe control y seguridad permanente en el cuidado de los alumnos.

Lo que caracteriza a esta institución es que tiene una alta población educativa y goza de la colaboración y apoyo de los padres de familia.



### **Caso N° 2. Institución Educativa Estatal “AQ”**

La Institución Educativa “AQ” brinda servicios educativos en los niveles de Primaria y Secundaria de Menores.

La institución se define como “entidad dedicada a la enseñanza en los niveles Primaria y Secundaria de menores, cuyo propósito es brindar una educación integral de calidad, basada en valores que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo y fortalezcan la personalidad de los niños y los adolescentes, a fin de prepararlos para la vida cotidiana actual, en una ambiente de respeto, comunicación y compromiso con la comunidad” (PEI. 2000: 3).

La institución educativa atiende a una población de 800 niños en el nivel de Primaria, distribuidos en los turnos mañana y tarde, contando con un total de 21 aulas; 12 profesoras en el turno de la mañana y 9 en el turno tarde.

Los alumnos de esta institución proceden en su gran mayoría del distrito de Surco, en un menor porcentaje de Barranco y Chorrillos, identificándose la procedencia de los mismos de zonas marginales como son Parque Alto, Parque Bajo; siendo muchos de ellos hijos de vendedores del mercado de Surco.

La infraestructura de la institución es de material noble y se encuentra en buen estado. Se aprecia descuido en el mantenimiento y limpieza de los ambientes de la institución.

### **Caso N° 3: Institución Educativa Estatal “NR”**

La Institución Educativa “NR” se ubica en el distrito de Barranco, brinda servicios educativos en los niveles de Inicial, Primaria, Secundaria de Menores y Educación Básica Alternativa.

La Institución Educativa “se orienta a la formación integral del educando, a través del desarrollo de capacidades y habilidades, que conlleva a la práctica de valores como

el respeto, responsabilidad, honestidad, honradez, solidaridad, puntualidad y civismo, que le permita afrontar situaciones de su entorno” (PEI. 2003: 6).

El Proyecto Curricular del Centro “se fundamenta en la Pedagogía Constructivista, basada en la construcción de aprendizajes significativos, aplicando la metodología activa y el uso de herramientas tecnológicas” (PCC: 2004: 15).

La Institución ha sido Centro Piloto de diferentes proyectos de innovación educativa: “PLANCAD<sup>2</sup>, EDURED<sup>3</sup>, INFOESCUELA<sup>4</sup>, HUASCARÁN<sup>5</sup>, así como la única Institución representante de la UGEL 07 en el Proyecto de Auto diseño de Organización de Centros Educativos Públicos 2004”. (Diseño Organizacional 2004: 4)

El nivel de Primaria tiene una población de 677 alumnos, distribuidos en 21 aulas que funcionan en el turno de la mañana. Cuenta con una plana docente de 21 profesores de aula y una docente asignada al Programa Huascarán.

La infraestructura es de material noble en su gran parte y un área es patrimonio cultural. La institución educativa goza de prestigio en la comunidad y tiene una buena demanda educativa debido a la promoción de talleres curriculares como son Inglés y Computación para los niveles de Inicial y Primaria.

### 1.5. Técnicas e instrumentos:

Las técnicas aplicadas en la presente investigación fueron:

#### **La entrevista:**

La entrevista abierta tuvo como objetivo el acceso a las perspectivas de los entrevistados en torno a los objetivos de estudios y variables. (Anexo 2).

<sup>2</sup> PLANCAD: Plan Nacional de Capacitación Docente ejecutado de 1995 al 2001.

<sup>3</sup> EDURED: Proyecto de información de Redes de instalación en centros educativos estatales (1997-2000)

<sup>4</sup> INFOESCUELA: Proyecto que permitió introducir la tecnología a la educación a través del material lúdico e informático desde 1998 al 2000.

<sup>5</sup> HUASCARÁN: Programa estratégico que propone la integración de la tecnología de la información y comunicación en procesos de aprendizaje, ejecutado desde el 2001.

Se realizaron entrevistas a los siguientes sujetos durante los meses de marzo, abril y mayo del 2005:

- **Ex -Directora de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP)** en torno al Currículo por Competencias, que se desarrolló durante su gestión en el Ministerio de Educación (MED) (Anexo3)
- **Capacitadora PLANCAD** del Ente Ejecutor “Consultora” en torno a la gestión curricular que realizan los docentes capacitados de las Instituciones Educativas. (Anexo 4)
- **Docentes del I ciclo (1er y 2do grado)** sobre la gestión curricular y el currículo por competencias. (Anexo 5)
- **Sub-Directores de Primaria** de las Instituciones Educativas seleccionadas en torno a la gestión curricular que realizan los docentes y las percepciones sobre el desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular. (Anexo 6)

### **La Observación** (Guía de observación- Anexo 7)

Esta técnica permitió observar el contexto donde se producen los hechos para comprender significados desde el punto de vista de los actores “entrar en su mundo” participar en él mismo.

Se realizaron observaciones participantes que permitieron apreciar el proceso de gestión curricular que realizan los docentes, las cuales se llevaron a cabo en dos momentos.

En un primer momento, se realizaron observaciones durante la primera y segunda semana del mes de marzo del 2005, donde se observó el proceso de diversificación curricular, la elaboración de los carteles de diversificación, así como la programación anual y un avance de la programación de corto plazo. En un segundo momento, las

observaciones se realizaron al finalizar los meses de marzo y abril del 2005, donde los docentes en equipo siguieron trabajando su programación de corto plazo o unidades didácticas.

También se pudieron observar situaciones de programación y trabajo en equipo de docentes en diversas actividades, durante la visita a docentes en entrevistas programadas que duraron de marzo a mayo del 2005.

Las observaciones están representadas por el código (OP) variando según caso de estudio:

Caso	Código de observación participante
Caso N° 1	OP "MB"
Caso N° 2	OP "AQ"
Caso N°3	OP "NR"

**Análisis Documental:** (Formato de análisis documental. Anexos 8 y 9)

La información recogida a través de los documentos escritos es una fuente de evidencia importante de los estudios de casos y se utiliza como complemento a la entrevista y observación.

El análisis documental para el estudio se realizó en dos momentos:

- En una etapa inicial se hizo el análisis de la Estructura Curricular Básica (ECB) y, en la etapa final, se analizaron los documentos utilizados y producidos por los docentes durante el proceso de gestión curricular, tales como: El Proyecto Curricular del Centro (PCC), Carteles de Diversificación Curricular (CD), Carteles de Contenido (CC), Programación Curricular Anual (PA), Unidades de Aprendizaje (UA) y Proyecto de Aprendizaje (PA).

## 1.6. Los informantes.

### En cuanto a los docentes

Los docentes seleccionados son aquellos que han tenido mayor experiencia en gestionar el currículo por competencias, los cuales se encuentran enseñando en 1° y 2° grado de Primaria. . Se seleccionó este grupo porque los referidos docentes fueron los primeros en ser capacitados en PLANCAD y los primeros en ejecutar el currículo por competencias. El grupo seleccionado, debido a su experiencia en la gestión del currículo desde 1996 a la fecha ha podido ofrecer evidencias más estables y marcadas en el proceso de gestión del currículo.

Se han seleccionado por cada Institución Educativa, dos docentes de 1° y dos docentes de 2° grado respectivamente. A continuación se presenta la relación de docentes participantes, con los códigos representativos:

Casos	Docentes por grado
Caso 1: Institución Educativa “ MB”	EM1A : Docente de Primer Grado
	EM1B: Docente de Primer Grado
	EM2A: Docente de Segundo Grado
	EM2B: Docente de Segundo Grado
Caso 2: Institución Educativa “ AQ”	EQ1A : Docente de Primer Grado
	EQ1B: Docente de Primer Grado
	EQ2A: Docente de Segundo Grado
	EQ2B: Docente de Segundo Grado
Caso N°3: Institución Educativa “NR”	EN1A : Docente de Primer Grado
	EN1B: Docente de Primer Grado
	EN2A: Docente de Segundo Grado
	EN2B: Docente de Segundo Grado

**En cuanto a los Sub- Directores de Primaria :** Los Sub- Directores de Primaria de las instituciones seleccionadas, tienen responsabilidad pedagógica en el proceso de acompañamiento a los docentes en la gestión del currículo. Son las personas encargadas de conducir el proceso de gestión curricular y quienes supervisan las labores educativas; por lo cual conocen más de cerca las características de los docentes así como su desempeño y desarrollo de competencias para realizar la gestión curricular.

Por lo cual brindaron opinión referente al desarrollo de competencias docentes para realizar el proceso de gestión curricular.

Caso	Sub-Director (a)
Caso N° 1: Institución Educativa “ MB”	EMD
Caso N° 2 : Institución Educativa “ AQ”	EQD
Caso N° 3 : Institución Educativa “NR”	END

**En cuanto a la Ex Directora de la Dirección Nacional de Educativa Inicial y Primaria (DINEIP) del Ministerio de Educación (MED)**

La Ex Directora de la DINEIP fue la persona quien dirigió el proceso de reforma curricular en los años 90, pasando del currículo definido en términos de objetivo a otro definido en términos de competencia, por lo cual puede explicar los antecedentes que dieron origen a la construcción de dicho currículo. Sus referencias y apreciaciones se encuentran representadas por el código (E1).

**En cuanto a la capacitadora Plancad:**

La docente capacitadora, fue una de las más destacadas que brindaron capacitación en las instituciones educativas seleccionadas, la cual por su experiencia y acompañamiento a los docentes, ha podido ofrecer referencias marcadas respecto al proceso de gestión curricular que realizaban los mismos.

Las opiniones y referencias de la capacitadora están representadas con el código (E2).

**1.7. El tiempo y limitaciones de la investigación**

La investigación se desarrolló en dos años, el primer año estuvo abocado a la revisión del marco teórico y el siguiente año a la aplicación de metodología.



Las limitaciones de la investigación estuvieron dadas por el tiempo que podrían brindar los sujetos motivos de estudio, quienes se encontraban permanentemente ocupados en la atención a sus alumnos o padres de familia, inmersos en diversas actividades educativas como actuaciones y celebraciones, así como lo agitado de la vida que los demandaba a salir apresuradamente para otro centro de trabajo o atender a su familia. Por lo cual muchas veces se tenía que visitar hasta en tres oportunidades a un mismo docente para lograr una entrevista, demorando hasta dos meses en este proceso.

Otra limitación se expresa en la demora para la entrega de documentos que tuvieron que ser procesados para su presentación lo cual demoró alrededor de dos meses.

### **1.8. Recursos utilizados**

La investigación ha sido desarrollada con recursos del investigador y con el apoyo de instrumentos y equipos tecnológicos que han brindado las instituciones motivo de estudio.

Se ha utilizado grabadora, videograbadora, cámara digital, cuaderno de campo, computadora, impresora y útiles de escritorio.

### **1.9. Diseño del estudio de Casos**

El diseño de estudio de cada caso se inscribió dentro de las siguientes fases: fase exploratoria, fase indagatoria, fase de recogida de datos, fase interpretativa, retroalimentación y síntesis.

#### **1.9.1. Fase exploratoria:**

Se centró en las visitas a las instituciones educativas para establecer los vínculos y permisos de las autoridades correspondientes, así como el ganar la confianza y

establecer contacto con los docentes participantes; a través de la observación se pudo reconocer los escenarios, situaciones, sujetos intervinientes, interrelaciones y vínculos que se establecen, relaciones de autoridad y canales que podían permitir una mejor comunicación y logro de los objetivos de la investigación, así como el asegurar la selección de la muestra de estudio y ganar la confianza de las autoridades de la institución y de sus miembros, mostrándoles interés por apoyar el trabajo de gestión que ellos vienen realizando.

Además se hizo una revisión documental de la Estructura Curricular Básica (ECB) del Primer Ciclo (1º y 2º grado), para analizar su estructura, terminología utilizada al interior y proceso de gestión que se propone en su interior. (Anexo 10)

### 1.9.2. Fase indagatoria

La fase indagatoria tuvo como finalidad recoger información desde los actores participantes, esta fase estuvo organizada en tres momentos:

**En un primer momento,** se realizaron las observaciones que buscaban caracterizar el proceso de gestión curricular que realizaban los docentes, considerando los actores que participaban, los estilos de participación, los tipos de reuniones, los momentos y espacios, la organización de los docentes, las etapas por las que pasaba el proceso de gestión curricular, los productos que se obtenían, los logros y dificultades que se apreciaban durante el proceso.

**En un segundo momento,** se realizaron las entrevistas dirigidas a diferentes sujetos. Se realizó entrevista a los docentes de 1º y 2º grado de cada institución, según la muestra; la cual tenía por finalidad recoger la percepción que tienen los docentes sobre el currículo por competencias, diseño, organización, el manejo que ellos pueden hacer del mismo a partir de la capacitación docente que recibieron en Plancad. Además

de poder conocer, desde su propia experiencia, el proceso de gestión curricular que realizan, resaltando aspectos como momentos y espacios de gestión curricular, etapas del proceso, cambios que sufre el currículo, factores que favorecen o dificultan el proceso de gestión del currículo.

Así mismo se hizo la entrevista a la capacitadora del Plancad que tuvo a cargo la capacitación de cada uno de las instituciones seleccionadas, para que desde su perspectiva describa el proceso de gestión curricular que debían seguir los docentes.

Además se realizó la entrevista a la Ex Directora de la DINEIP para conocer desde su perspectiva, referentes del currículum por competencias que permitieran entender con mayor claridad las características del currículo, el proceso utilizado para su validación y el manejo que podían hacer los docentes del mismo.

Además se realizaron entrevistas a los Subdirectores de cada institución educativa para conocer las percepciones que tienen sobre los docentes y el desarrollo de competencias para la gestión curricular, a partir de la interacción y trato con sus docentes.

**En un tercer momento,** se hizo el recojo de documentos para el análisis documental, que permitió apreciar los documentos producidos durante el proceso de gestión curricular, analizar diseños de creación propia o institucional que ayudan a la gestión del currículo.

### 1.9.3. Fase de análisis de datos

La fase de análisis se realizó a través del análisis de contenido y la triangulación

### 1.9.3.1. Análisis de contenido

La unidad de análisis está referida al currículo por competencias, al proceso de gestión curricular que realizan los docentes y al desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular.

El tratamiento de los datos se basó en el análisis de contenido, como procedimiento que permitió analizar los materiales de la comunicación humana (Bardin, L: 1977). En este sentido se sometieron a análisis de los datos recogidos en entrevistas, guías de observación y documentos.

Las entrevistas se procesaron y analizaron a través de la identificación de respuestas claves, expresiones, constructos, impresiones, percepciones e interpretaciones de los sujetos participantes. (Anexos: 11, 12, 13, 14, 17, 18, 21, 22)

Las observaciones participantes, estuvieron apoyadas en las guías de observación y notas de campo, a través de las cuales se identificaron expresiones claves del investigador observador y de las diferentes situaciones y escenarios observados. (Anexos: 16, 20 y 24)

El análisis documental, estuvo centrado en la revisión de los documentos utilizados y producidos durante el proceso de gestión curricular como son : La Estructura Curricular Básica (ECB), los carteles de diversificación curricular, la programación anual, unidades didácticas, así como diseños propios para la gestión del currículo, en los cuales se identificaron elementos claves que conforman la estructura de los mismos. (Anexos: 15, 19 y 23)

Para realizar el análisis de contenido se realizó el siguiente procedimiento:

En primer lugar, se establecieron las unidades de análisis, para ello se tuvo indicadores previamente establecidos, los cuales permitieron encontrar las unidades de observación genérica del texto; luego se pasó a captar la unidad de registro del texto,

esta es la sección más pequeña del texto que hace referencia a una categoría.; una vez obtenido el texto se procedió a codificar.

En segundo lugar se procedió a la categorización, que consistió en la clasificación de elementos en un conjunto que responden a ciertas características que permitió un esbozo general del fenómeno y aproximación interpretativa.

### **1.9.3.2. Triangulación**

La triangulación, como estrategia metodológica, permitió el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un mismo tópico, lo cual apoya a la validación de la investigación.

Es así que se utilizaron los datos de la entrevista a docentes, entrevista a la capacitadora del Plancad y observación participante para establecer la triangulación en torno al proceso de gestión curricular. Así como constatar y realizar el análisis de los documentos producidos y utilizados en dicho proceso.

Además se triangularon los datos de la entrevista a la Ex directora de la DINEIP del Ministerio de Educación con la entrevista a docentes, respecto al currículo por competencias, en cuanto a su diseño, estructura y terminología y la revisión documental que se hizo a la Estructura Curricular Básica.

Así mismo se triangularon los datos obtenidos de la observación participante con la entrevista a los Sub-Directores respecto al desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular.

## CAPÍTULO 2

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se presenta el análisis de los resultados obtenidos de cada uno de los casos motivos de estudio, el cual toma en cuenta las diferentes variables comprendidas en esta investigación.

#### **2.1. Análisis de los Resultados del Caso N° 1: Institución Educativa Estatal “MB”**

El análisis estuvo centrado en el currículo por competencias, el proceso de gestión curricular de los docentes y desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular.

##### **2.1.1. Currículo por competencias:**

La presente variable intentó comprender las percepciones de los docentes con respecto al currículo por competencias y su adaptación a los cambios curriculares, contextualizando en la Reforma Curricular entre 1996- 1999.



### Adaptación a cambios curriculares:

Los docentes manifiestan que no les fue fácil adaptarse a los cambios curriculares, no entendían hacia dónde apuntaba el mismo; el currículo aparecía como algo nuevo, no conocían su terminología, ni uso; todo ello añadido a que se habían acostumbrado durante mucho tiempo a utilizar el currículo por objetivos, lo que dificultaba el adaptarse a la nueva propuesta curricular del Ministerio de Educación.

*“al principio un poco confundida, uno se acostumbra a los términos anteriores, tantos años, por ejemplo antes eran objetivos” (EM1B-1-2)*

*“al principio como desconcertada, pero después ya analizando la estructura, la nueva propuesta del MED, era solamente como que habían cambiado los nombres” (EM2A-1).*

El currículo por competencias fue entendido por los docentes desde la mirada del currículo por objetivos y aún hasta hoy se sigue haciendo ese paralelo, expresando que era lo mismo y solo se habían variado términos. Desde la Dirección de Inicial y Primaria (DINEIP) fueron conscientes de las tergiversaciones que hacían los docentes en torno a los términos del currículo estableciendo la sinonimia entre competencias y objetivos.

*“Los docentes hacían tergiversaciones tales como establecer sinonimia entre objetivos y competencias” (E1-73)*

La Subdirectora de Primaria considera que si bien hubo dificultades en los inicios de Plancad, hoy en día los docentes aceptan con mayor agrado los cambios.

*“Los docentes en los últimos años han ido aceptando con mayor agrado los cambios, lo que cuando se dio en sus inicios era duro, con Plancad un poco allí batallábamos” (EMD-1-3)*

Los docentes, cuando no son actores activos de los cambios, cuando no forman parte de los mismos, les cuesta adaptarse. Ellos adoptaron una propuesta, no la gestaron, entonces a través del tiempo han tenido que hacerla suya.

Para que una reforma curricular pueda tener éxito debe considerar a los docentes como protagonistas de los cambios, ya que ellos son actores de las prácticas innovadoras.

### **Estructura del Currículo**

La estructura del currículo ha sido percibida como complicada desde el principio. Al estar constituida por tres marcos: teórico conceptual, curricular y operativo (ECB:2000), el docente veía el currículo como muy extenso y poco operativo, por lo cual, desde la perspectiva de los docentes, requiere de reestructuración.

*“Su estructura no es muy fácil rápidamente de entender, porque algunas cosas son complicadas y articuladas unas con otras, de repente por allí un poco de dificultad” (EM1B-9-11)*

*“Me parece que debería haber una reestructuración para facilitarnos el manejo a los profesores” (EM2A-6)*

Se percibe el deseo de los docentes en tener un currículo más práctico, operativo, que le ayude a poder organizar rápidamente su trabajo. Los marcos teórico conceptuales y operativo no son referidos por los docentes; por el contrario, el marco curricular les es más cercano porque allí se encuentran las competencias y capacidades a trabajar.

### **La terminología nueva al interior del currículo.**

La terminología utilizada al interior del currículo era percibida como compleja, requiere tiempo para conocerla y para ello se necesita leer con detenimiento la estructura curricular. Además sigue existiendo el paralelo de relacionar los nuevos términos con términos antiguos antes conocidos por los docentes.

*“La terminología como que es un poco complicada, como que no se entiende bien” (EM2A-7-8).*

*“La mayor parte de los términos que se emplean ahora lo hemos utilizado anteriormente con otro nombre (EM2B-8-9)*

Definitivamente el tiempo fue muy corto para que el maestro entendiera la terminología básica del currículo, uno de los aspectos más complejos fue lograr que el maestro entendiera las capacidades, lo que ellas pedían que se logre en los alumnos.

*“...el maestro no entiende, no entiende, pero descifra que te está pidiendo la capacidad. Y muchas veces habían términos que nosotros mismos como capacitadores no entendíamos” (E2-300-301). “Demasiadas capacidades que el docente debía adquirir en un año” (E2-9-10)*

Los docentes presentaban dificultades para entender la intencionalidad de las competencias y capacidades, la redacción de las mismas se tornaba en algunos casos tan genérica que aún a los propios capacitadores les costaba entenderlas.

Esto denota que no hubo un buen manejo en la terminología del currículo, en esto hubo gran responsabilidad por parte del Ministerio que gestaba el currículo y las estrategias que utilizó para difundirlo o darlo a conocer. La gestión de la DINEIP de aquellos años, reconoce que el cambio necesitaba reforzarse en el currículo, para ello el manejo de la terminología básica era importante, *“...todo cambio necesita la comprensión por lo menos de terminología básica” (E1-76).*

La gestión de la DINEIP (Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, trató de hacer entender a la UCAD (Unidad de Capacitación Docente), que los docentes presentaban tergiversaciones en cuanto a la terminología, por lo que era importante considerar este aspecto en la capacitación.

*“Nosotros agotábamos esfuerzo para que el ente de la capacitación UCAD lo entienda, pero no lo logramos, de manera que considero eso uno de los puntos más débiles de la propuesta” (E1-73-72).*

De esta manera el docente terminó la capacitación sin una comprensión clara del currículo, porque ni siquiera para los capacitadores estuvo claro lo que decían las capacidades y el uso de la terminología.

Las bases teóricas del currículo en las que sustentaba el currículo no fueron asimiladas y comprendidas por los docentes.

*“El Ministerio nunca dio oportunidad al maestro para que interpretara la parte teórica de este nuevo enfoque” (E2-118-119)*

Las bases teóricas eran fundamentales para conocer en qué se basaba la propuesta curricular y debía haberse asegurado en las capacitaciones que el docente entendiera la intencionalidad del currículo.

### **Percepción de los docentes en torno al diseño del currículo por competencias:**

El currículo era percibido por los docentes como poco práctico, no se adecua a la realidad y se presta a diversas interpretaciones. En su naturaleza flexible cada maestro entendía lo que le parecía con respecto al alcance de las capacidades, de tal manera que al entrar en discusión para tomar acuerdos utilizaban gran parte del tiempo.

*“El currículo es claro pero lo ideal sería la capacitación al docente, porque visto en la letra muchas veces no podemos comprenderlo o lo interpretamos de diferente forma” (EM2B-15-16)*

Una vez más la distancia entre los teóricos y los prácticos se encuentran entre la construcción y la gestión del currículo, lo que demandaba por parte de los profesores una etapa de capacitación para asegurar el manejo de las propuesta curricular, permitiendo de esta manera acercar el currículo al lenguaje del docentes.

La naturaleza abierta y flexible del currículo para la diversificación, hacía que los docentes le dieran diferentes formas de interpretación o en algunos casos, al no entenderlo en su proceso, lo que hacían era respetar estrictamente el proceso aprendido durante las capacitaciones, lo cual encasilló a los profesores a reproducir un proceso que para algunos casos no fue muy claro.

*“En cuanto a teoría era muy extenso, extenso, pero en cuanto a lo práctico no nos daba muchas alternativas, era muy tajante, entonces uno tenía que adaptarse, entonces uno se encajaba en lo que se quería” (EM1A-11-13).*

### Proceso de gestión que propone el currículo

El currículo comprende ámbitos de gestión y concreción, que a través de un proceso de diversificación llega al ámbito de la institución educativa. El marco operativo explicita los niveles de construcción del currículo, un primer nivel normativo y un segundo nivel operativo. (AD1- ECB:2000).

#### **Nivel normativo** (Ministerio de Educación y Regiones de Educación)

- Formulación de Estructura Curricular Básica.
- Formulación de lineamientos de política regional para la diversificación curricular.

#### **Nivel operativo** (Centro Educativo y Aula)

- Construcción de los proyectos curriculares de centro educativo
- Programación curricular a nivel de aula (AD-1)

La ECB contempla los niveles de diversificación, ese carácter flexible permitía a las instituciones educativas poder postular su proyecto educativo a nivel institucional.

*“La ECB explicita los niveles de la diversificación. Siendo una Estructura Curricular Básica teníamos que asegurar que los elementos estructurales del currículo aparezcan” (E1-66-68)*

*“... promover la idea de diversificación, es decir la libertad de la escuela para decidir el currículo que responda a las n a las necesidades del entorno y del contexto” (E1-70-71).*

Los niveles propuestos por el Ministerio de Educación no se cumplían, entonces el docente tomaba directamente de la ECB para trabajar a nivel de la institución educativa y de aula.

Dos momentos en el proceso de diversificación se perdía, desde la perspectiva de la capacitadora, se saltaba el nivel regional y local para pasar a nivel del centro educativo.

*“nosotros en cada uno de esos colegios tomábamos la nacional, entonces dos momentos se perdían lo regional y lo local” (E2-183-184).*



Aún en la actualidad se siguen perdiendo dos ámbitos de concreción del currículo a nivel regional y local, ya que son muy pocas las regiones que han realizado dicho proceso.

Los docentes identifican el trabajo de gestión curricular desde el ámbito de su institución educativa, no tienen la perspectiva regional ni local; es por ello que intentan hacer un análisis diagnóstico de la realidad, para luego hacer la revisión de programa del año anterior, elaboración de carteles de alcances y secuencias, diversificación, dosificación, programación anual y unidades de aprendizaje como proceso aprendido.

Sin embargo, esto no fue sencillo para los docentes, tuvo que pasar mucho tiempo para ir entendiendo este proceso de diversificación, muchos de ellos *“no se utilizaba la diversificación que estaba haciendo el maestro, sino directamente se cogía la ECB”* (E2-147-148).

### **2.1.2. Proceso de Gestión Curricular de los docentes**

Esta variable nos permitió conocer el proceso de gestión curricular que realizaban los docentes, así como sus perspectivas y vivencias, las etapas en el proceso de gestión curricular, los actores participantes, el apoyo que recibieron del Plancad, así como los momentos, espacios, logros y dificultades en dicho proceso.

#### **El Plancad como factor de apoyo al proceso de gestión del currículo**

Desde la perspectiva de los docentes de esta Institución Educativa, el Plancad no apoyó a la gestión del currículo, confundió a los docentes con las indicaciones que se daban en las diferentes capacitaciones:

*“Yo siento un cierto desconcierto porque Plancad al grupo que fuimos nos capacitó de una manera, nos orientó y nos dieron lineamientos de una manera. Fue otro grupo del centro educativo y la capacitación fue diferente*



*con el mismo Ente Ejecutor, pero personas distintas. Me parece que no ha habido un apoyo del Plancad” (EM2A-20-23).*

Los profesores, al no haber recibido una capacitación clara con respecto al currículo, tomaron sus propias iniciativas de entenderlo, para ello se centraron en su experiencia pedagógica, al final apelan a lo que le dice la razón de la práctica; eso quiere decir que el currículo tienen sentido en razón que responda en la práctica pedagógica.

Es así que la práctica y experiencia del docente ayudaron a la gestión del currículo. La experiencia es muy importante, porque le permite orientarse en situaciones que le son desconocidas.

*“Yo creo que en la práctica, al final con más de 10 años de servicio, al final lo único que hicimos fue buscar las separatas que nos daban, leíamos, pero al final si lo analizas no eran cambios realmente, tratábamos de seguir un poquito lo que nos explicaban en las capacitaciones” (EM1B-23-26).*

### **Momentos y espacios de gestión curricular**

Los momentos de gestión curricular se ven expresados principalmente a inicios del año escolar; luego mensualmente para programar la unidad de aprendizaje y finalmente reuniones semanales para hacer reajustes.

*“Nosotros lo hacemos en marzo y mensualmente nos reunimos los profesores, pero también nos reunimos en cursos libres en la hora de inglés” (EM2A42-43).*

El mes de marzo es un tiempo importante y estratégico para que el docente realice el proceso de gestión del currículo; sin embargo, en este año 2005, por disposición del Ministerio de Educación, el inicio de las labores educativas hicieron que este tiempo se recorte entre una a dos semanas.

A inicios del año los docentes desarrollan un plan general de actividades anuales de la institución, para luego pasar a la elaboración de carteles de diversificación, teniendo para ellos un cartel de contenidos los cuales han realizado en años anteriores,

luego realizan los carteles de dosificación de competencias y capacidades en el año y finalmente las unidades de aprendizaje que son desarrolladas mes a mes.

*“Los docentes inician la gestión del currículo con la revisión de los carteles de diversificación, utilizando gran cantidad de material auxiliar como son carteles de años anteriores, textos y registros de evaluación; además se hace evidente una gran discusión entre los docentes que tienen más experiencia sobre los que tienen menos experiencia” (02 de marzo del 2005).*

*“Los docentes inician la dosificación de capacidades a desarrollar en el año, les toma bastante tiempo y discuten sobre la duración, prima el liderazgo del que tiene mayor experiencia” (03 de marzo del 2005).*

*“Los docentes inician el desarrollo de la primera unidad de aprendizaje, después del medio día, en algunos casos lo dejan para la siguiente semana porque el tiempo les ganó. Es importante resaltar la presencia de carpetas pedagógicas de años anteriores las cuales toman como referencia” (04 de marzo del 2005).*

En esta institución se aprovechan los momentos que brindan los cursos de taller como Inglés y Educación Física, semanalmente, para realizar reuniones de coordinación por grado. Son momentos que forman parte del horario escolar y que da oportunidad a docentes del mismo grado reunirse en un espacio semanal de una hora y media aproximadamente.

*“Los docentes se reúnen por grados para realizar la unidad de aprendizaje del mes de abril mientras los alumnos están con la docente de Inglés. Toman acuerdos con respecto a las capacidades e indicadores, consideran actividades principales, las estrategias y demás componentes a desarrollar lo dejan para terminarlo en sus casas” (01 de abril del 2005)*

Los espacios en los que se desarrolla la gestión del currículo se dan en los propios ambientes de la Institución Educativa, en las horas de taller y un día de programación sin alumnos, de los cuales disponen los docentes.

*“Los docentes se reúnen mayormente en las aulas de clase cuando no hay asistencia de alumnos, para realizar las unidades de aprendizaje, de preferencia el aula de cómputo” (07,08 y 09 de marzo del 2005).*

### **Cambios que sufre el currículo en el proceso de gestión**

El currículo sufre cambios durante el proceso de diversificación, a través del desarrollo de carteles de contenido por áreas para luego pasar a carteles de capacidades por áreas, todo ello centrándose en la problemática de la institución.

*“En nuestro centro educativo ya no trabajamos con la ECB desde hace años, nosotros estamos planteando nuestro PCC, que lo mejoramos cada año, de acuerdo a nuestra realidad de centro educativo y la vivencias que tiene el centro” (EM2B-30-32)*

La institución educativa se constituye aquí en el núcleo central del sistema educativo nacional, permitiendo que los actores participantes puedan desarrollar su propia propuesta. La Estructura Curricular resulta siendo simplemente una base inicial para quedar relegada en un segundo plano por la propuesta del centro. Aún el reajuste curricular no es tomado en cuenta por la pobreza del contenido apreciado en las áreas.

*“Nosotros primero, después que hemos analizado el currículo, tenemos el proyecto curricular del centro, después hacemos los carteles, pero no nos ceñimos tanto al currículo porque el currículo es un poco limitado, muy pobre lo vemos los profesores del centro educativo” (EM2A-36-38)*

Existen diferencias marcadas entre las competencias y capacidades de la ECB con los carteles de diversificación de la institución educativa.(AD-1) dichas diferencia se aprecian a nivel del contenido de la capacidad y creación de capacidades.

### **Actores que participan en el proceso de gestión**

Los actores participantes en el proceso de gestión del currículo son directivos y docentes, siendo los primeros actores participantes para dar lineamientos pero luego se dedican a actividades de gestión institucional, más no curricular. Es en este sentido que los docentes llevan a cabo dicho proceso, organizados por áreas y equipos de trabajo.

*“Participan personal directivo y docente en pleno” (EM2A-48)*

*“Los docentes realizan el cuadro de diversificación de capacidades sin presencia de la Directora ni Subdirectora las cuales se encuentran*

*dedicadas a la atención de los padres de familia, proceso de matrícula y trámites administrativos” (02 de marzo del 2005).*

Si bien los directores cumplen tareas múltiples, se deben buscar espacios de tranquilidad para que asuman con responsabilidad su rol de líder pedagógico, que promuevan la participación de la comunidad educativa hacia la construcción y desarrollo de su proyecto pedagógico.

Los alumnos y padres de familia no se encuentran presentes en la gestión del currículo, lo que demanda crear canales de participación que permitan recoger sus necesidades e intereses.

### **Diseño del Proceso de Gestión que realizan los docentes**

Los docentes parten de un plan general donde establecen la problemática y las actividades del centro, luego pasan a revisar los carteles de contenidos y capacidades de área, para después dosificarlo en el tiempo.

*“Los docentes, en presencia de la Subdirectora organizan el Plan de Actividades del año, donde resaltan la problemática, actividades de la institución, nombres de las unidades de aprendizaje y cronograma” (02 de marzo del 2005)*

Para los docentes es muy importante la elaboración de sus carteles, los cuales se constituyen en su PCC y en el componente operativo de su trabajo pedagógico. En ello ponen su esfuerzo y dedicación y se organizan en grupo para trabajarlo.

*“Nosotros tenemos un cartel que lo hemos trabajado hace algunos años, trabajando el mismo tema en forma simultanea” (EM2B-81-83)*

Desde una perspectiva práctica, la gestión del currículo se entiende como función básica de los profesores en condiciones de trabajo en la que ellos reflejan profesionalidad, pasan de ser intermediarios para convertirse en artífices constructores de los cambios.

Las etapas que sigue el proceso de gestión en la institución educativa, se constituye por la organización de carteles, diversificación, dosificación, elaboración de unidades de aprendizaje.

*“Nosotros hacemos también una diversificación anual y eso lo revisamos todos los años, hacemos la dosificación, hacemos el planeamiento de los indicadores viendo qué queremos lograr y eso se modifica de acuerdo a la experiencia del año anterior” (EM2B-91-93)*

Desde el enfoque de la capacitadora, los docentes deberían seguir el siguiente proceso de gestión: diagnóstico de la realidad institucional, la diversificación curricular a través de los carteles de grado, la dosificación y luego la programación a nivel de aula o unidad de aprendizaje.

*“Es importante un diagnóstico real, luego entra la diversificación” (E2-274)*

*“...en la diversificación se va a integrar los contenidos transversales” (E-281)*

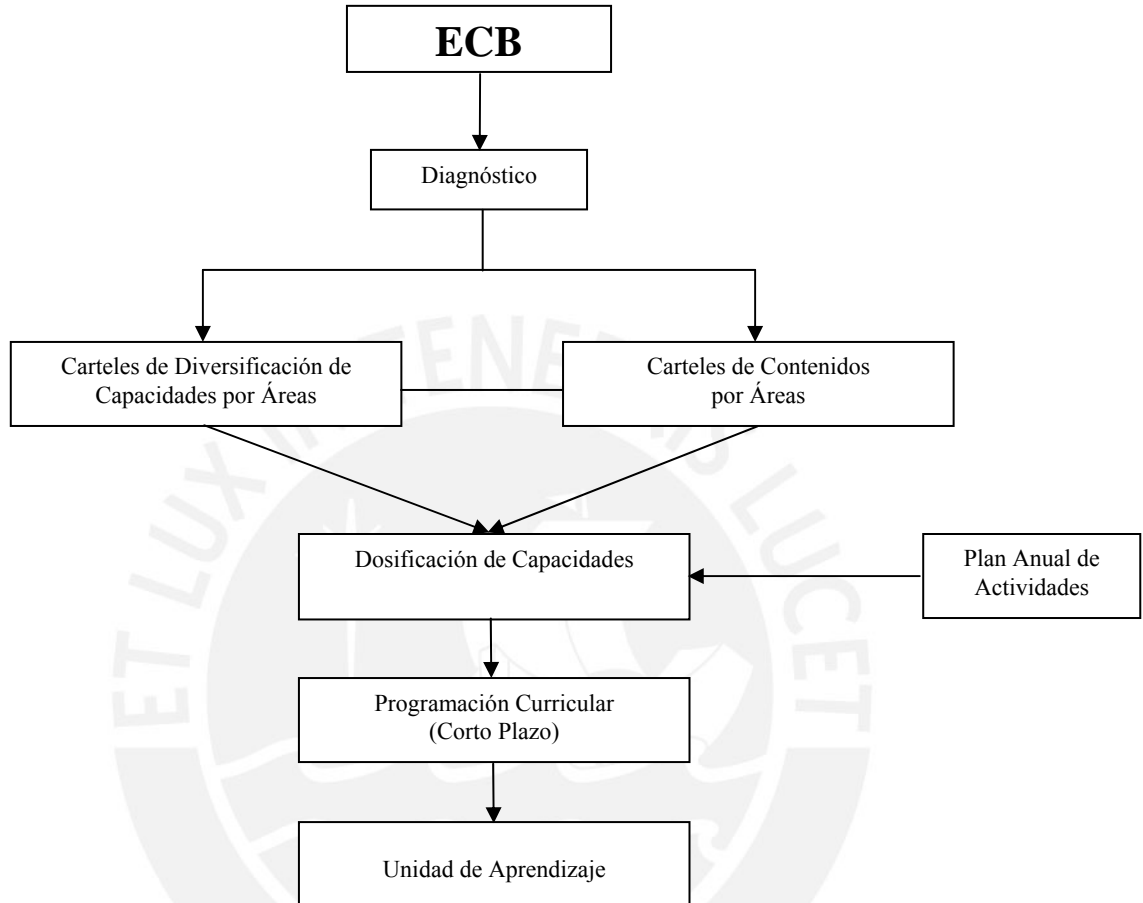
*“luego dosificación (localizarlo en el tiempo), qué enseñó en un trimestre, qué en otro, ya al final mi producto. Esto vendría a ser el anual” (E2-274-275)*

*“...la dosificación la sitúo en diferentes trimestres y luego una vez que tengo eso me lo apropio para aplicarlo a mi aula” (E2-279-280)*

Los docentes siguen el mismo proceso pero añaden carteles de contenidos por áreas. Existe una gran influencia de trabajo a nivel de contenidos y no tanto de capacidades, a pesar que desarrollan el cartel de capacidades. Esto queda manifiesto en el gran uso de materiales bibliográfico como libros de texto de editoriales, así como la visita de algunas editoriales durante el proceso de gestión.

*“Los docentes son interrumpidos para revisar textos de editoriales y explicaciones de sus representantes, distraendo el proceso de gestión” (03 de marzo del 2005)*

### Proceso de Gestión Curricular en la I.E. "MB"





### Logros y dificultades de los docentes en el proceso de gestión del currículo

Los docentes reconocen que un logro de gestión es tener su PCC, aunque éste en realidad no está completo. En la revisión de su PCC se encuentran los siguientes elementos:

*“Existe PCC conformado por los siguientes componentes: Diagnóstico, misión, visión, objetivos institucionales, objetivos pedagógicos, cartel de contenidos por áreas y grados, cartel de diversificación de capacidades y actitudes del 1° al 6° grado por áreas” (ADM-PCC)*

Reconocen como logro el trabajo en equipo y la posibilidad que tienen de innovar cada año; que para ellos significa seguir implementado sus carteles.

*“Los logros es que año a año tratamos de innovar lo que existe, nosotros lo vamos modificando, lo vamos reformando, y como cada año rotamos en las aulas son experiencias distintas, eso nos sirve para que nosotros podamos mejorar lo que es la currícula y la calidad educativa” (EM1A-77-80).*

*“los logros es que tenemos nuestro PCC y podemos trabajar en equipo” (EM2B-80-81).*

Las dificultades durante el proceso de gestión desde la perspectiva de los docentes se expresan en la falta de participación de algunos docentes, el tiempo limitado, turnos compartidos, el personalismo de algunos docentes y la no disposición al cambio.

En la falta de participación de los docentes, se hace evidente que algunos no son muy activos en su participación y no asumen opinión frente a algunas decisiones. Además el trabajo en equipo muchas veces va propiciar situaciones de tensión por las diferencias de opiniones. Sin embargo, reforzar el trabajo en equipo, para diseñar una propuesta propia, desde la perspectiva práctica, permite desarrollar la profesionalidad y autonomía de los docentes.

*“En toda institución se dan dificultades, sobre todo acá en la institución, hay colegas que no participan, hay colegas que son mudas desde el principio hasta el final, pero tiene que estar su nombre allí y eso me parece que está mal” (EM1B-67-68)*

El tiempo es el gran enemigo en el proceso de gestión de los docentes, siempre les falta tiempo para la programación a pesar que se dan espacios, esto acompañado a las dificultades que tienen para coordinar los docentes del mismo grado que se encuentran distribuidos en diferentes turnos.

La mayor parte de los docentes no están dispuestos a dar más allá de su tiempo para el trabajo curricular durante el año. Los espacios que comparten son muy cortos, sólo el mes de marzo se constituye en un espacio más amplio para esta labor.

*“La dificultad sería el tiempo, a pesar que tenemos coordinación por turnos, a veces es un poco difícil no podemos contar con el tiempo de clase (EMIA-82-83).*

*“...otros colegas trabajan en otros turnos, entonces no se pueden quedar ni los podemos obligar a que vengan fuera de su tiempo de trabajo” (EMIA-84-85).*

En cuanto a la poca disposición al cambio, tiene que ver con la dificultad que tienen los docentes para adaptarse a nuevas formas de trabajo, cambiar sus esquemas de pensamiento y adaptarse al trabajo de grupo.

*“No podemos contar con algunos profesores porque se cierran en lo que han aprendido pero no quieren innovar” (EMIA-85-86)*

### **Factores que favorecen y dificultan el proceso de gestión del currículo.**

Los factores que favorecen el proceso de gestión del currículo se aprecia en la comunicación abierta con la Subdirección y los horarios del taller curricular que les permiten a los docentes tener espacios de reunión para acuerdos de programación a nivel de aula.

*“Lo que favorece es que con el órgano de la subdirección tenemos una comunicación bien abierta. Nosotros exponemos a la subdirectora, cada aula es una realidad distinta y ella nos entiende y apoya a nivel docente, nuestra propuesta nos toma en cuenta, nos apoya a nivel de los padres” (EMIA- 97-100).*

Para los docentes es importante el acompañamiento que pueden hacer los directivos, se sienten apoyados en su acción pedagógica. Cuando los directivos se involucran en el proceso pedagógico comprenden más las vivencias y realidad de sus docentes, pero también actúan como pacificadores de problemas que surgen entre docentes y padres de familia.

Los factores que dificultan el proceso de gestión se expresan en el tiempo que ya hemos tratado anteriormente y las relaciones quebradas entre maestros por problemas personales y en algunos casos organizacionales.

*“La dificultad es si tengo problemas con la otra colega, dos niños que tiene percance con la otra colega y los he tenido que recibir. A veces este problema surge, tal vez el Ministerio por querer congraciarse con los padres de familia no especifica cómo debe ser el trato y llegan hasta la agresión verbal, vienen anticuerpos y tu no puedes trabajar con armonía” (EMIA-102-106).*

*“...se aprecia algunos problemas de relaciones personales entre docentes de primer y segundo grado, por ejemplo se ríen del salón que ha sido distribuido a una colega” (02 de marzo del 2005).*

Además están presentes otros factores que dificultan el proceso de gestión como son las interrupciones de los padres de familia, las exposiciones de las editoriales para hacer compromisos de compra de texto con los docentes, los diálogos de los docentes sobre su vida familiar y relaciones con el órgano directivo, que vienen siendo compartidos mientras desarrollan la gestión del currículo.

*“Los docentes son interrumpidos para revisar textos de editoriales y explicaciones de sus representantes, distraendo el proceso de gestión” (03 de marzo del 2005).*

*“Los docentes durante la gestión del currículo conversan situaciones de su vida familiar, experiencias de su actividad docente y sobre sus relaciones con el órgano directivo” (02 y 03 de marzo del 2005).*

### 2.1.3. Desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular

El desarrollo de competencias se verá evidenciado en la capacidad de los docentes para la elaboración de proyectos de innovación, diseños propios para la gestión curricular, la capacidad para tomar decisiones, poder contextualizar y establecer acuerdos.

Los docentes de esta institución educativa no evidencian desarrollo pleno de competencias para la gestión del currículo, aunque intentan implementar cada año una propuesta curricular de centro no han desarrollado propiamente su Proyecto Curricular de Centro (PCC); sin embargo, han podido diversificar y crear capacidades contextualizando a la realidad del alumno.

*“Para nosotros no es difícil, diversificamos teniendo en cuenta el contenido y el contexto” (EM1B-121).*

No se evidencia el desarrollo de proyectos de innovación y diseños propios para la gestión (ADM), así mismo lo expresa la Subdirectora.

*“La verdad es que allí estamos pobres, hemos tratado, pero como todo proyecto necesita de financiamiento, entonces, es lo que nos ha demorado; lo único que tenemos acá es el inglés que se hizo como proyecto y los padres pagan” (EMD-93-95)*

Para que haya desarrollo curricular, es necesario el desarrollo profesional, concebido no solo como preparación académica sino como resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su intervención. Esta reflexión se dará en espacios que permitan al docente repensar su práctica pedagógica y analizar la problemática para proponer proyectos que busquen responder de forma efectiva.

Los docentes toman tiempo para establecer acuerdos, cada uno intenta sobreponer su opinión, gran parte de las decisiones que toman son guiadas por sus experiencias vividas en la práctica docente.

*“Los docentes discuten mucho tiempo para contextualizar a la realidad del niño, se basan en su experiencia para tomar una decisión” (02 y03 de marzo del 2005)*

Existen niveles de comunicación entre docentes necesarios para el trabajo curricular y funcionamiento colectivo, pero se evidencia problemas a nivel de las relaciones interpersonales como se ha expresado anteriormente.

*“A nivel del centro se da la comunicación, pero si yo le dijera que salgan a otro Centro allí se quedan. Para establecer acuerdos también estamos avanzando” (EDM-102-103).*

## **2.2 Análisis de los Resultados del Caso N° 2: Institución Educativa Estatal “AQ”**

El análisis estuvo centrado en el currículo por competencias, el proceso de gestión curricular de los docentes y desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular.

### **2.2.1. Currículo por competencias:**

La presente variable intentó comprender las percepciones de los docentes con respecto al currículo por competencias y su adaptación a los cambios curriculares, contextualizando en la Reforma Curricular de los 90.

#### **Adaptación a cambios curriculares:**

Los cambios curriculares provocaron en los docentes diferentes tipos de percepciones, pero en todas ellas hay un grado de inestabilidad que se experimenta frente a lo desconocido. Todo cambio cuando es externo o impuesto desde fuera provoca incertidumbre; por el contrario aquellos que se construyen desde las bases, de las propuestas de los docentes tienen cabida y aceptación entre los mismos porque no es lejano a ellos.



Frente al cambio curricular comprendido entre 1996-1999, los docentes experimentaron sentimientos de diverso tipo, tales como temor y en otros casos expectativa. *“siempre en los cambios como que uno siente temor” (EQ2B-1-2).*

Los docentes demoraron mucho para adaptarse, era una propuesta nueva y nadie conocía en qué consistía y en qué se basaba. Además los docentes se habían acostumbrado por muchos años a trabajar con el currículo diseñado en términos de objetivos.

*“...me costó adaptarme a este nuevo sistema porque yo ya me había encasillado realmente tantos años de mi vida al servicio de los niños” (EQ1B), “demoré un año para manejarlo” (EQ1A-16).*

Si bien se experimentaron diferentes tipos de sentimientos frente a los cambios curriculares, los docentes no lo rechazaron, lo que ellos demandan ante cualquier cambio es tiempo y que no se les presione para asumirlos.

*“En un primer momento hay un poco de malestar pero se conversa con ellos” (EQD - 1)*

*“Se sienten un poco inquietantes, con expectativa, sólo esperan que no sea mucho trabajo pero también ellos exigen que les den un tiempo, un tiempo prudente para que puedan entenderlo y digerirlo” (EQD-2-4)*

Cuando se impone un cambio curricular desde fuera produce resistencia por los docentes, es por ello que toda propuesta que se gaste deberá gozar de la aceptación de los mismos, pero principalmente que ellos se hayan sentido comprometidos en el desarrollo de la misma.

Los docentes no comprendieron el manejo del currículo, sobre todo porque la capacitación e implementación del mismo se dio en forma parcial, entonces no comprometía a todos los docentes del centro; es decir mientras algunos docentes trabajaban con el currículo por competencias otros lo seguían haciendo con el currículo por objetivo. Todo ello añadido al desconocimiento de las bases conceptuales de la propuesta.



*“El Ministerio nunca dio oportunidad al maestro para que interpretara la parte teórica de este nuevo enfoque” (E2-124-125).*

### **Estructura del Currículo**

La estructura del currículo no fue entendida por los docentes, aunque existía la organización de tres marcos, ellos no comprendieron la intencionalidad de los mismos, se basaban fundamentalmente en el marco curricular que les sirve para operacionalizar el currículo porque allí se encuentran las competencias y capacidades.

*“Cada ECB está formada por una parte que es teórica conceptual, donde va toda la parte teórica referente a los lineamientos, los ejes, que nos sirve para hacer el encabezado de nuestras unidades, proyectos, módulos. En la parte operativa está todo lo que determina específicamente para los grados” (EQ1A-10-13)*

La parte teórica que fundamenta la propuesta no fue comprendida por los docentes, durante la entrevista, no hacen una aproximación a la misma, solo lo hacen a la parte operativa, y aún en ese nivel tuvieron problemas que hasta hoy es evidente, como el difícil manejo de competencia y capacidades.

*“...a mí me parece las competencias un poco complejas, muchas veces no se pueden describir con exactitud y nos dificulta realmente” (EQ1B-8-9).*

Se percibe el deseo de los docentes en tener un currículo más práctico, operativo que verdaderamente cumpla su propósito. Si bien existe una estructura curricular básica, no se puede asegurar que ésta realmente se cumpla en su desarrollo, mucho menos en su implementación y proceso de diversificación.

*“La estructura no es ni sencilla ni compleja, pero no se cumple, es un documento más, porque buscamos tantas cosas que a la larga no logramos ni el 20%” (EM2A-32-33).*

*“...si están allí ya trabajando para qué hacernos las cosas más difíciles... deben llevarlo a lo regional” (EM2A-35-39).*

El docente no entendió ni entiende todavía el proceso de diversificación, ello les demanda tiempo, por lo que desean tener un currículum más concreto que operacionalizar, por lo que proponen una reestructuración.

*“Me parece que debería haber una reestructuración para facilitarnos el manejo a los profesores” (EM2A-6).*

### **La terminología nueva al interior del currículo.**

El currículo vino acompañado de la terminología teórica básica que sustentaba la propuesta sobre la base de una serie de teorías educativas que estaban en plena vigencia, la cual el docente tuvo que ir asimilándola a través de las capacitaciones, es decir, tuvo que ver con un proceso de adaptación y de capacitación por parte de los docentes, pero el tiempo asignado a conocer y comprender el currículo fue muy corto, lo cual provocó que se cayera en tergiversaciones como lo expresa la ex- directora de DINEIP:

*“...teníamos espacios muy pequeños para difundir el currículo, lo que ocasionó tergiversaciones tales como establecer una sinonimia entre objetivos y competencias y no dar importancia a las capacidades sino a los contenidos informativos que subyacen en la propuesta” (E173-75).*

En tal sentido, la terminología utilizada al interior del currículo no fue comprensible por los docentes, era evidente la teoría alejándose de la práctica, la vieja distancia entre los teóricos que diseñan el currículo y los prácticos que la aplican; la cual se hace necesario conciliar si se quiere que las propuestas curriculares tengan el efecto esperado. *“Los técnicos elaboraban sus criterios suponiendo que lo van a entender” (E2- 302).*

Si bien el currículo no llegó en forma comprensible para muchos de los docentes, aún después de varios años de aplicación todavía se les hace difícil entender plenamente los términos como: “competencia, conocimiento categorial, ejes curriculares, contenidos transversales, capacidades, proyecto curricular del centro, entre otros” (AD1).

*“De repente no utilizaron las palabras adecuadas, las que nosotros deberíamos saber” (EQ2A-14-15).*

*“En algunas áreas no sabemos definir ciertos términos. No es muy sencillo a primera intención. Aún después de cuatro años todavía me cuesta” (EQ1B- 13-15)*

La terminología utilizada al interior del currículo, sigue siendo percibida por los docentes como compleja, por lo que proponen el uso de términos con lenguaje más prácticos para ellos.

*“La terminología que usa es muy compleja, se requiere términos más sencillos, específicos, por lo menos didáctico, entendible, un lenguaje práctico” (EQ1B- 10-12).*

### **Percepción de los docentes en torno al diseño del currículo por competencias:**

El currículo es percibido por los docentes como un referente, como documento normativo, pero no implica para ellos que éste verdaderamente se ejecute, finalmente el docente decide lo que se hace con el currículo; es en este sentido que las reformas curriculares se pueden ir al traste si los profesores no deciden aplicarla en su intencionalidad.

*“Este es un documento normativo, que es un guía, pero no significa que todo de este documento lo vas a ejecutar” (EQ1A63-64).*

Si el profesor no entiende el diseño del currículo y lo que la parte normativa propone, simplemente va a quedar como un referente, pero no como proyecto curricular que toma vida y determina las prácticas pedagógicas; sino que el profesor va a hacer uso del mismo según sus propios criterios y entendimiento.

*“...es un referente que lo toma en cuenta para las diversificaciones que tengo que hacer, pero no queda algo establecido como una ley que debo cumplirlo sino que lo puedo flexibilizar de acuerdo a mi criterio” (EQ2A-141-144).*

Lo que el profesor decide hacer con el currículo es lo que finalmente se ejecuta en las aulas; aún cuando se establece el trabajo en grupo, la flexibilidad del currículo y lo

amplio de sus conceptos, hace que los docentes tengan diversas opiniones con respecto a las capacidades.

*“...siempre planificábamos juntas y yo podía tener una forma de opinión y ella otra, pero a la larga cada uno tiene que hacer valer su opinión personal” (EQ2B- 17-19).*

### **Proceso de gestión que propone el currículo**

El currículo explicita los niveles de construcción curricular, nivel normativo y operativo. El nivel normativo está establecido por la formulación de la Estructura Curricular Básica y los lineamientos de política regional para la diversificación curricular (AD1-87). El nivel operativo está determinado por la construcción del Proyecto Curricular del Centro Educativo, programación curricular a nivel de aula, programación anual y de corto plazo (AD1- 92)

El nivel normativo está incompleto porque no se han establecido los lineamientos de política regional, por tanto la ECB pasa sin diversificación a nivel de Centro Educativo, y así se presentó en la capacitación:

*“Nosotros en cada uno de esos colegios tomábamos la nacional, entonces dos momentos se perdían lo regional y lo local” (E2-183-184).*

Hasta el momento son pocas las regiones que han podido proponer los lineamientos de política regional que oriente la diversificación a nivel local e institucional.

El proceso de diversificación a nivel de la institución educativa tenía una buena intencionalidad por parte del Ministerio, se pretendía que los docentes pudieran realizar su propia propuesta a partir de la propuesta a nivel nacional.

*“... promover la idea de diversificación, es decir, la libertad de la escuela para decidir el currículo que responda a las necesidades del entorno y del contexto” (E1-70-71)*

Los docentes tenían que realizar la diversificación en institución educativa, trabajar en equipo y diversificar las capacidades. La mayoría de docentes tuvo dificultades en esta etapa, por lo que muchos se limitaban a copiar las competencias y capacidades tal y cual aparecerían en la ECB, es decir no diversificaban las capacidades del currículo y tampoco lo implementaba en el tercio curricular.

*“No aportaban ese tercio, no se incrementaba, no eran capaz de incrementarlo, ellos pensaban que toda la ECB era suficiente” (E2- 25-17).*

### **2.2.2. Proceso de Gestión Curricular de los docentes**

El proceso de Gestión Curricular nos permitió conocer desde la perspectivas y vivencias de los docentes involucrados, las etapas en dicho proceso, los actores participantes, el apoyo que recibieron del Plancad, así como los momentos, espacios, logros y dificultades en dicho proceso.

#### **El Plancad como factor de apoyo al proceso de gestión del currículo**

Desde la perspectiva de los docentes de esta institución educativa, el Plancad no se constituyó en un factor de apoyo a la gestión del currículo, muchos fueron confundidos por las capacitaciones.

*“El Plancad no constituyó en sí un apoyo para saber manejar este nuevo currículo” (EQ1A-17).*

Cada año se variaba en la capacitación, cada año se presentaban diferentes procedimientos para trabajar, de esa manera los entes ejecutores recibieron la capacitación por parte del Ministerio.

*“Sigue el mal concepto que año a año experimentábamos... porque cada año llevábamos algo nuevo, cosas diferentes” (E2-122-123).*

*“ellos (Ministerio) se guardaban la teoría par interpretarla ellos mimos y a nosotros nos daban lo que ellos querían que nosotros le informáramos a los docentes” (E2-124-126).*



Los Entes Ejecutores capacitaron por etapas a los docentes, de tal forma que para completar la capacitación de los docentes de un centro educativo tuvieron que pasar cinco años mientras se iba construyendo los programas curriculares de ciclo; de tal forma que la transmisión de una capacitación llegó a las instituciones educativas de forma tergiversada.

*“En esa capacitación estuvieron muchos entes y cada uno llevaba diferentes puntos de vista, lo que habían comprendido de sus capacitaciones que también ellos recibieron antes. Hubo confusión de enfoques de teorías” (EQ1A-19-21).*

Los docentes fueron comprendiendo el currículo no por las capacitaciones del Plancad sino por el trabajo cotidiano y su uso en el tiempo *“Los docentes lo fuimos manejando a medida que lo fuimos utilizando” (EQ1A18).*

### **Momentos y espacios de gestión curricular**

Los momentos de gestión curricular, desde la perspectiva de los docentes, se desarrollan principalmente a inicios del año escolar y mensualmente:

*“...la parte del diagnóstico, cartel de alcances, diversificación y dosificación lo hacemos al inicio de año, marzo, y para pasar al punto de unidades lo hacemos por meses” (EQ1A-34-35).*

Sin embargo, ese espacio no se pudo apreciar claramente durante las visitas, los profesores se encontraban dedicados a la parte administrativa y a la revisión de sus nóminas de matrícula, los directivos atendiendo a los padres y no se apreciaba un trabajo de gestión planificado.

Los docentes durante las entrevistas, se remontaron a compartir experiencias del año 2002 cuando elaboraron sus carteles de diversificación, pero esto no es real cada año, debido a que los miembros de la institución tienen problemas con los directivos, los cuales son criticados en su forma de gestión.



*“Los docentes solo se reunieron al inicio, toda la plana docente con los directivos para coordinar acciones de inicio como distribución de aulas, mas no atendieron la problemática del centro ni la planificación del currículo” (Observación 07 de marzo del 2005).*

Los primeros días de marzo que deben ser dedicados por los docentes a la gestión curricular, es absorbido por trabajos administrativos distrayendo el esfuerzo y atención de los docentes.

*“Durante los días siguientes, 04 de marzo y del 07 al 10 de marzo, los profesores dedicaban gran parte de su tiempo a revisar las nóminas de sus alumnos y seguir con el proceso de matrícula, atendiendo a los padres, entregando lista de útiles, muy pocos momentos se ocupaban de la gestión del currículo a pesar que el tiempo de inicio de las labores se acercaba. Por algunos momentos avanzaban el cuadro de dosificación curricular, reunidos por grados, pero en su gran mayoría trabajaban solos.” (Observación 04 de marzo, 07 al 11 de marzo del 2005).*

Para desarrollar sus unidades de aprendizaje mensual, hasta el año pasado han dedicado un día sin alumnos para ese trabajo, pero temen que por las presiones de tiempo que el Ministerio impone a las instituciones educativas, los directivos le corten ese espacio.

*“Nos reunimos por ciclos en días diferentes y tomamos un día libre para elaborar las unidades y ver qué complementar o cambiar algunas cosas” (EQ1A-36-37).*

Sin embargo no siempre se termina de desarrollar las unidades de aprendizaje, haciéndose necesario terminar el desarrollo de éstas en sus hogares.

*“...en cuanto a la unidad sólo detallamos los códigos y luego desarrollamos en casa” (EQ1B-55) “creo que más que todo la mayoría terminamos en casa de una colega” (EQ2B- 78-79).*

### **Cambios que sufre el currículo en el proceso de gestión**

Los docentes de la institución educativa reconocen que hay cambios durante el proceso de gestión del currículo, según expresan:

*“Al hacer el cartel de alcances y luego la diversificación y luego la dosificación, para que todo esto derive en las unidades didácticas” (EQ1A 31-33)*

Sin embargo, estos cambios no se evidencian en el análisis documental, no aparece ninguna variación en las competencias y capacidades. *“Las mismas capacidades de la ECB aparecen en la programación de unidades de aprendizaje” (ADQ)*

Esto también lo confirma la capacitadora, no habían cambios significativos entre la Estructura Curricular Básica que proponía el Ministerio y lo que el docente hacía en la programación de unidades de aprendizaje.

*“Cambios significativos no mucho... (E2- 175) “la misma capacidad que estaba en la ECB estaba en el currículo del docente” (E2-193) “...en la programación de tercero y cuarto aparece la misma programación” (E2-194)*

Los docentes tienen a través de la diversificación curricular una estrategia importante para desarrollar su Proyecto Curricular de Centro, de hacer suyo un proyecto educativo y llevarlo a la práctica. Sin embargo, en esta institución se aprecia desde el órgano directivo la poca importancia que se le da a la gestión del currículo, quedando relegada en último plano, lo cual afecta todo el proceso educativo en esta institución. Los problemas entre directivos y docentes se hacen evidentes creando un clima de inestabilidad que no les permite madurar y desarrollarse la profesionalidad.

### **Actores que participan en el proceso de gestión**

Los actores participantes en el proceso de gestión del currículo son directivos y docentes; sin embargo la participación de los directivos no es permanente, sólo aparecen en reuniones formales para tomar decisiones, dejando el trabajo centrado en los docentes.

*“El primer día convoca a reunión general la directora” (EQ1B- 56) “El subdirector elige a la coordinadora, el subdirector no acompaña el proceso, delega a la coordinadora. Los docentes participamos” (EQ1B-59-61).*

*“Los actores directos son los docentes, en todo momento son ellos que hacen todas estas instancias” (EQ1A- 40-41).*

La poca presencia de los directores como actores en el proceso de gestión es evidente en la institución. Los directivos son absorbidos por la gestión administrativa e institucional dejando de lado la gestión del currículo a cargo de los docentes, cuando es él quien debe asumir el rol de conductor de la propuesta curricular, convocando a los diferentes actores educativos para construir y lograr juntos los objetivos institucionales a través del desarrollo de un proyecto propio. Sin embargo, esta es la falencia de la institución educativa así como la de muchas otras.

*“Los directores le entregaban a los profesores que a ellos les compete, ellos son los que están en aula, yo estoy aquí en la dirección, por lo cual se dio la mala costumbre que solamente participen los docentes” (E2-127-129)  
“solamente participa el docente hasta la actualidad” (E2-133).*

### **Diseño del Proceso de Gestión que realizan los docentes**

El proceso de gestión curricular, desde la perspectiva de los docentes, pasa por una revisión de la Estructura Curricular Básica, luego, a través del diagnóstico de la realidad educativa, se elabora el cartel de capacidades, las cuales dosifican en el tiempo, es decir determinan qué capacidades se desarrollaran en cada mes, para luego realizar la unidad de aprendizaje.

*“Trabajamos en el centro educativo lo que más nos aqueja, puede ser problemática o algo nuevo que tú quieras rescatar, o sea, de acuerdo a lo que tú deseas trabajar” (EQ1A-66-68).*

*“Trabajamos el cartel de alcances y cojo de la ECB aquellas competencias y capacidades que van a fines con este cartel... estoy bajando a mi diversificación” (EQ1A-72-73).*

*“Luego veo que voy a tratar en tal mes... lo estoy dosificando para que a mí me sea más fácil” (EQ1A-74-75) “También puedo considerar las fechas cívicas de la vecindad, del Perú” (EQ1A-76) “Después de haber dosificado puedo ya bajar a la unidad de aprendizaje” (EQ1A-77).*

Si bien el docente reconoce un proceso de gestión a seguir con el currículo, es evidente por sus expresiones que no se respeta el proceso, por la falta de planificación y estilo de gestión que presenta la institución.

De tal manera que el proceso de diversificación queda como ideario mas no se lleva a la práctica; si bien hicieron un esfuerzo en el 2002 por tener carteles de diversificación curricular propios, estos quedaron de lado por el reajuste curricular del 2004 propuesto por el Ministerio de Educación.

*“Operativamente no realizan la diversificación anualmente, aparece solo un cuadro de diversificación del 2002, solo las capacidades son dosificadas en el tiempo, es decir, capacidades son distribuidas por meses durante el año” (Observación 10 de marzo del 2005).*

En el análisis documental (ADQ) no se evidencia variación entre las capacidades del reajuste curricular 2004 con las programadas en las unidades de aprendizaje, no existe propiamente la diversificación de las capacidades y no se implementa el tercio curricular como propuesta que distingue a las instituciones educativas en su necesidad de elaborar una propuesta propia.

Finalmente el docente hace con el currículo lo que él dispone, él determina lo que se hace en el aula y lo que los alumnos deben aprender.

*“Hoy en día con la experiencia ya he entendido que me digan lo que me digan prefiero captar las necesidades de mis alumnos y trabajar de acuerdo a ello, así no esté de acuerdo al plan o no cumpla todo” (EQ2A-67-68).*

En la institución educativa no se mira la gestión del currículo como un trabajo colegiado donde los docentes aportan cada uno sus experiencias para construir juntos una propuesta curricular coherente, todavía se tiene que trabajar en el desarrollo de la profesionalidad y especialización de los docentes, así como el promover espacios de trabajo en equipo que le permitan desarrollar competencias pedagógicas e institucionales, dejando de lado el individualismo y la informalidad en el proceso de gestión curricular.

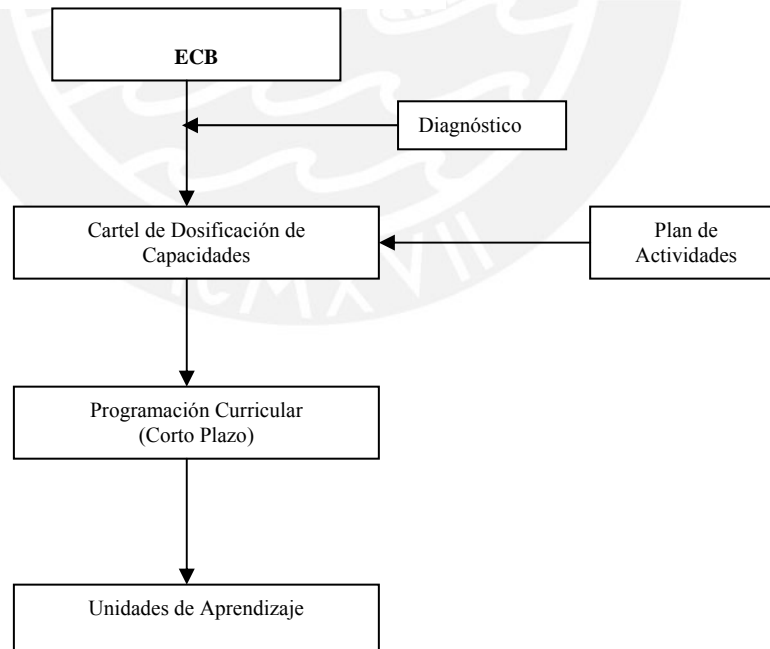
Mientras no se tenga una visión corporativa y compromiso real de los directivos y docentes sobre la labor importante que desempeñan en las instituciones educativas, los documentos elaborados, sólo quedarán en eso, documentos, letra muerta que sirven muchas veces para justificar las supervisiones.

*“Alguna vez yo dije...pero si tú tienes tu PCC - no, eso son papeles, al final los profesores hacen lo que quieren, igual nosotros hacemos lo que queremos” (E2-74-75)*

Si bien los profesores dicen tener PCC, éste en realidad no es real, lo que ellos elaboran son solo carteles de diversificación de capacidades, pero en este año sólo han realizado la dosificación anual de capacidades, que no es PCC propiamente:

*“...debemos diferenciar uno de otro, no podemos decir que diversificación es lo mismo que un PCC, puesto que la diversificación es parte del PCC, pero cuando el maestro hacía su proceso de diversificación era su PCC.” (E2- 64-65).*

#### Proceso de Gestión Curricular en la I.E. “AQ”





### Logros y dificultades de los docentes en el proceso de gestión del currículo

Los logros desde la perspectiva de los docentes de esta institución, es el haber realizado la diversificación, el trabajar en equipo, el ponerse de acuerdo, el aprender uno del otro.

*“... para mí ha sido satisfactorio cuando logramos hacer nuestra primera diversificación” (EQ1A-49).*

*“El ponernos de acuerdo bajo determinados temas, ya que nos sirve como guía para los docentes, el consolidarnos como grupo” (EQ1B-62-63).*

Las dificultades más saltantes están en el poco tiempo que se brinda para la gestión del currículo, debido a que los directivos tienen ciertos temores a las disposiciones del Ministerio de Educación y no quiere que se pierda clase, quedando frustradas las coordinaciones. Los docentes consideran que los directivos deben tener mayores libertades y no encasillarse a lo que dice el Ministerio: *“uno no debe estar encasillado en lo que dice el Ministerio” (EQ1B-72-73).*

El reajuste curricular 2004 se constituyó en una dificultad para los docentes de esta institución, ya que después de haber logrado realizar la diversificación a finales del año 2002 y cuando la empezaban a aplicar propiamente, el Ministerio realiza el reajuste curricular y trae abajo todo el proceso de diversificación que habían hecho, esto desanimó el trabajo previo.

*“el plan de emergencia nos ha dejado un poco desubicados y frenado nuestras expectativas que queríamos lograr porque la diversificación la habíamos hecho para tres años, habíamos puesto todo nuestro esfuerzo y la parte económica” (EQ1A-53-54).*

Esto suele suceder en instituciones donde no hay un plan definido, una propuesta consistente y que permite la influencia e intervención externa, muchas veces por temores a las supervisiones y observaciones a la gestión de los directores.



### **Factores que favorecen y dificultan el proceso de gestión del currículo.**

Los docentes reconocen que los factores que favorecen el proceso de gestión del currículo son las capacitaciones y el día mensual de programación.

El docente tiene pocas oportunidades de capacitación por las limitaciones económicas que enfrenta. El Ministerio, a través de las UGEL brinda capacitaciones para grupos limitados, de cada institución asisten uno o dos docentes en el mejor de los casos, los cuales tienen que hacer el llamado efecto multiplicador que más se convierte en el teléfono malogrado o que muchas veces nunca llega. Las personas enviadas a las capacitaciones muchas veces son las mismas lo que provoca reclamo por parte de los docentes no participantes. *“Los factores que favorecerían es que el profesor se capacite, no solo los seleccionados” (EQ1A-85).*

Entre otros factores que dificultan el proceso de gestión curricular, los docentes identifican la falta de material, el establecimiento de canales y espacios de comunicación y reflexión sobre el currículo, promoviendo el desarrollo de la profesionalidad y participación colegiada.

*“Acá en el centro no hay materiales, cada profesor prácticamente tiene que ver cómo traer materiales de afuera porque acá carecemos de eso” (EQ2B-120-121).*

*“La verdad, no nos encontramos unidos y uno se estanca ante la diversidad de opiniones” (EQ2A84-86).*

### **2.2.3. Desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular**

El desarrollo de competencias se verá evidenciado en la capacidad de los docentes para la elaboración de proyectos de innovación, diseños propios para la gestión curricular, la capacidad para tomar decisiones, poder contextualizar y establecer acuerdos.

Los docentes de esta institución educativa no evidencian desarrollo de competencias para la gestión del currículo, tienen dificultades para establecer acuerdos, es evidente la resquebrajada relación entre los docentes y el órgano directivo, eso hace que exista poco diálogo y no se aprecie un trabajo organizado y planificado en la gestión del currículo.

*“Los docentes expresan sus ideas con libertad, critican la gestión de los directivos abiertamente, organizan sus tiempos en forma autónoma y libre porque no existe una manejo organizativo en cronograma por parte de los directivos. De tal forma que el tiempo muchas veces no es aprovechado eficientemente, descuidando un trabajo de control y calidad” (Observación del 07 al 10 de marzo del 2005).*

En cuanto al desarrollo de proyectos de innovación, los docentes dicen haber desarrollado en el 2004 la hora de lectura, pero no se encuentra documentado.

*“A nivel de la institución hemos podido desarrollar un proyecto de innovación que es la hora de lectura, el año pasado” (EQ-89-90).*

El docente comprometido con la realidad de la institución, analiza sus dificultades y a través de la investigación intenta mejorar las mismas e innovar en su práctica educativa.

Los docentes de la institución no han desarrollado competencias para comprender el contexto en el cual se desenvuelve y encarnar un proyecto educativo institucional, así como competencias interactivas que le permita comunicarse y entenderse con el otro, así como la capacidad para el trabajo, para el trabajo en equipo, interdisciplinario y la especialización.

*“...para contextualizar, muy pocos son los que pueden lograr eso, muy pocos, a veces hay grupos a los que hay necesidad de explicarle u otros docentes que sí asimilan más rápido; todavía estamos creo un poco en cuanto al proceso” (EQD-46-48).*

*“...la verdad no nos encontramos unidos y uno se estanca ante la diversidad de opiniones” (EQ2A-84-86).*

### 2.3 Análisis de los Resultados del Caso N° 3: Institución Educativa Estatal “NR”

El análisis estuvo centrado en el currículo por competencias, el proceso de gestión curricular de los docentes y el desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular.

#### 2.3.1 Currículo por competencias:

La presente variable intentó comprender las percepciones de los docentes con respecto al currículo por competencias y su adaptación a los cambios curriculares, contextualizando en la Reforma Curricular de los 90.

#### Adaptación a cambios curriculares:

Los docentes de la institución manifiestan no haberse adaptado fácilmente al cambio curricular; les causó confusión, desorientación, lo vieron como un cambio brusco ya que todavía estaban acostumbrados al currículo por objetivos el cual manejaron por muchos años. Eso hizo que la adaptación al cambio se hiciera lenta, les demandó un tiempo valioso entender el currículo por competencias; sin embargo siguió presente el establecer la relación errada entre los elementos del currículo por competencias con el de objetivos.

*“Bueno, al inicio de repente un poco de confusión, pero después se llegaba a lo mismo, sino que al ser antes por objetivo era como mencionar temas, ahora cuando ya es competencia engloba las diversas áreas y también se adecua a la realidad del niño” (EN2A-1-3).*

Los cambios curriculares no son bien acogidos por los docentes, pues son ellos lo que tienen que trabajar el currículo y esperan que éste responda a su práctica docente. Esto sucede cuando el currículo es diseñado desde afuera y aparece como un documento externo, el cual los docentes tienen que hacer suyo, pero cuando pareciera

que están tratando de entenderlo en la práctica, éste sufre reajustes como ha acontecido en el 2004.

*“Los docentes ven con cierto desagrado los constantes y permanentes cambios que existen dentro del currículo a nivel nacional.”(END-1-2).*

### **Estructura del Currículo**

La estructura del currículo era percibida por los docentes como compleja y poco práctica; esto debido a la conformación de los marcos teórico conceptual, curricular y operativo; sobre todo el abundante número de competencias y capacidades por áreas que el maestro tenía que trabajar y diversificar (AD-1).

Los marcos teórico conceptual y operativo no son expresados durante las opiniones de los docentes, centrándose básicamente en el marco curricular, al ser éste el de más uso por los docentes al realizar sus carteles de diversificación y sus unidades de aprendizaje.

Debido al poco tiempo que tienen los docentes para la diversificación opinan que el currículo debería ser más operativo.

*“En cuanto a la estructura la división está bastante bien organizada, de pronto enfocaría a ser mucho más práctico, mucho más manejable a que los profesores con el tiempo que cuenta y la forma de trabajo debe ser más operativo, más práctico (EN2B-4-6).*

### **La terminología nueva al interior del currículo.**

La terminología utilizada al interior del currículo, era percibida por los docentes como poco entendible, poco clara para trabajar, sobre todo en relación a comprender las competencias y capacidades. En algunos casos, estos términos se fueron entendiendo en el proceso de capacitación, pero todavía permanece un porcentaje de ellos quedan sin ser comprendidos por los docentes.

*“habían términos que no eran muy entendibles y para ello se requerían indagar, buscar, era para mí un tiempo precioso que se perdía,” (EN1B-4-5).*

Una vez más el tiempo fue muy corto para que el maestro entendiera la terminología básica del currículo esto fue reconocido por ex directora de la DINEIP.

*“... teníamos espacios muy pequeños para difundir el currículo., lo que ocasionó tergiversaciones tales como establecer una sinonimia entre objetivos y competencias y no dar importancia a las capacidades sino a los contenidos informativos que subyacen en la propuesta” (E-1).*

Los docentes no entendieron la propuesta en un primer momento, y aún después de algunos años de aplicación de la misma, siguen considerando complejos algunos términos expresados sobre todo en las competencias y capacidades.

Hubo gran responsabilidad en las capacitaciones que se dieron para que el maestro conociera el currículo y sus fundamentos, pero era escaso el tiempo dedicado al currículo. Al final la capacitación no cumplió con uno de sus objetivos básicos.

*“No nos dieron tiempo para la planificación del currículo” (E-2-4-5).*

*“Demasiadas capacidades que el docente debía adquirir en una año. El docente se dispersaba en varios temas” (E-2-9-10).*

### **Percepción de los docentes en torno al diseño del currículo por competencias:**

Los docentes perciben el diseño del currículo como poco manejable en lo teórico, les es más familiar el marco curricular donde se encuentran las competencias y capacidades, pero consideran que algunas competencias y capacidades de las áreas se repiten, no hallando ningún propósito en ello. *“...a veces hay competencia donde se repite o está confuso, no se entiende bien” (EN2A-6-7).*

Demandan un diseño más práctico, más cercano la realidad y práctica de los docentes. *“...debería ser algo sencillo, asequible a la realidad” (EN1B-6).*

### **Proceso de gestión que propone el currículo**

El currículo comprende ámbitos de gestión y concreción, que a través del proceso de diversificación llega al ámbito de la institución educativa. El marco operativo

explicita los niveles de construcción del currículo, un primer nivel normativo y otro nivel operativo (AD1).

El nivel normativo está dado desde el Ministerio de Educación, quien formula la Estructura Curricular Básica y pasando a un nivel regional se formulan los lineamientos de política regional para la diversificación curricular donde operaban las regiones.

El nivel operativo estaba a cargo de las instituciones educativas, quienes a través de un proceso de diversificación construyen su Proyecto Curricular de Centro, luego sus programas curriculares a nivel de aula que comprende la programación anual y de corto plazo. (AD1).

En el nivel normativo se salta el proceso de establecer lineamientos de política regional y local, siempre llegó a los docentes este proceso incompleto, debiendo ellos proceder a diversificar directamente de la ECB a la institución educativa.

Como expresaba la capacitadora, esos momentos importantes se perdían en el proceso de diversificación y desde Plancad hasta la fecha se ha mantenido así en las instituciones educativas:

*“... nosotros en cada uno de esos colegios tomábamos la nacional; entonces dos momentos se perdían lo regional y lo local” (E-2- 183-184).*

### 2.3.2. Proceso de Gestión Curricular de los docentes

El proceso de Gestión Curricular nos permitió conocer desde las perspectivas y vivencias de los docentes involucrados, las etapas en el proceso de gestión curricular, los actores participantes, el apoyo que recibieron del Plancad, así como los momentos, espacios, logros y dificultades en dicho proceso.



### El Plancad como factor de apoyo al proceso de gestión del currículo

Desde la perspectiva de los docentes de esta Institución Educativa, el Plancad ayudó para algunos de los docentes a entender el currículo, en cuanto aspectos conceptuales pero no en el hacer, en el cómo gestionar el currículo, en otros casos se centró en el trabajo pedagógico de aula.

*“Realmente para la parte informativa ayudó muchísimo, a entender qué es lo que estamos mejorando, pero el cómo casi nadie podía decir, la forma cómo trabajar el currículo, casi no se nos dijo mucho del tratamiento del currículo” (EN2B-11-13).*

Como expresa la propia capacitadora el Plancad no hubo tiempo para abordar el tema del currículo, de tal forma que los docentes no llegaron a entender este proceso, a pesar de constituirse el currículo en el eje fundamental de la propuesta y que debía ser llevado a un proceso de diversificación, donde se demandaba el desarrollo de capacidades necesarias para realizar este proceso.

El tiempo asignado a la capacitación fue muy limitado, a pesar de los talleres con los docentes durante un año, no llegaron a comprender el currículo plenamente.

*“No nos dieron tiempo para la planificación del currículo” (E2-4-5).*

*“El docente no llegaba a la columna vertebral de todo centro educativo como es la parte curricular” (E2-11).*

*“El profesor necesitó de tres a cinco años para poder decir que este currículo nos va a dar resultado” (E2-13-14).*

### Momentos y espacios de gestión curricular

Los momentos de gestión curricular reconocidos por los docentes para gestionar el currículo se dan en el mes de marzo, a inicios del año cuando los profesores regresan de sus vacaciones y mensualmente para realizar las unidades de aprendizaje.

*“En el mes de marzo, antes de iniciar las clases y luego nos vamos reuniendo mensualmente para tratar eso y en coordinaciones, de pronto necesitamos reajustar algo y lo hacemos” (EN2B-21-22).*

El mes de marzo se constituye en un espacio valiosos para que los docentes realicen con detenimiento la gestión del currículo y concentrarse en la diversificación la cual les toma más tiempo, pero éste ha sido recortado en este año por disposición del Ministerio de Educación quien adelantó el inicio de las clases escolares, esto no ha sido visto con agrado por parte de los docentes.

*“Una de las dificultades sería cuando empezamos las clases primera y segunda semana hasta la quincena de marzo, ya nos limita el tiempo” (EN2A-50).*

En el mes de marzo, los docentes se reúnen en el pleno para tomar decisiones respecto a la problemática, obteniendo el diagnóstico y los contenidos transversales, revisan los carteles de contenidos y realizan la diversificación de las capacidades del currículo.

*“Los docentes se reunieron en las aulas para realizar la revisión de carteles de diversificación antes de inicio de clases” (Observación 01 de marzo 2005).*

Otro momento de gestión del currículo se aprecia mensualmente, en el desarrollo de unidades de aprendizaje, las cuales son elaboradas durante las horas de los talleres de computación e inglés, en la cual los docentes están sin alumnos para realizar sus coordinaciones.

Sin embargo, el tiempo les es muy corto, permitiéndoles acordar sólo las actividades y estrategias a desarrollar.

*“Los profesores se reunieron durante las horas de taller de computación para desarrollar la unidad de aprendizaje del mes de mayo, la cual estuvo centrada en la celebración del día de la madre y los trabajos que los niños presentarían a mamá” (Observación 27 de abril del 2005).*

Los docentes requieren de mayor tiempo para coordinar y tomar acciones con respecto al currículo, de tal forma que es necesario que se reúnan en otros momentos como ellos mismos expresan, ellos quisieran tener un día dedicado a la programación curricular pero las horas son estrictamente controladas en la institución.

*“Nos reunimos en el colegio, prácticamente a la hora de salida porque no tenemos un día de descanso” (ENIA-17). “También a veces en las casas de algunas amigas” (ENIA-18). “Venimos al colegio los sábados para poder terminar” (ENIA-19).*

### **Cambios que sufre el currículo en el proceso de gestión**

Los cambios se evidencian en los documentos producidos durante el proceso de gestión, se aprecia diferencia entre la Estructura Curricular Básica (ECB) y sus programas de grado, se ha hecho un trabajo de diversificación del currículo, las capacidades sufren cambios a nivel de contenido, luego se aprecian cambios en las capacidades escritas en las unidades de aprendizajes mensuales.

*“Se aprecia coherencia entre los carteles producidos” (ADN).  
“Existe variación entre la ECB y los carteles de diversificación curricular” (ADN).*

Los docentes expresan que existen cambios considerables en el proceso de gestión del currículo desde los carteles de diversificación de capacidades, así como en las unidades de aprendizaje y proyectos.

*“Primero los carteles, varía en capacidades, estrategias, la dosificación que es anual, mes a mes las unidades de aprendizaje y los proyectos” (ENIA-11-12).*

### **Actores que participan en el proceso de gestión**

Se reconoce como actores participantes en el proceso de gestión del currículo a directivos y docentes.

En esta institución, la presencia de ambos directivos es evidente en marzo, pero sólo para dar lineamientos, lectura de normas sobre el inicio del año, distribución de las aulas y presentación del Plan de Estudios para que los docentes luego puedan organizarse para el trabajo en equipo.

*“El primer día de retorno de las vacaciones de los docentes, se realizó una reunión de bienvenida de inicios del año, en el auditorio, presidiendo*

*dicha reunión la Directora de la Institución Educativa y el Sub-Director de Primaria” (Observación 01 de marzo 2005).*

*“La participación de los directivos estuvo centrada en la lectura de las Normas de Inicio del Año Escolar en lo que respecta al nivel de Primaria” (Observación 01 de marzo 2005).*

*El Subdirector tomó la palabra y presentó el Plan de Estudios y la distribución de horas de cada área, hizo referencia que se había incorporado el área de Educación Artística” (01 de marzo 2005).*

Los directivos no acompañan el proceso de gestión del currículo, se dedican a labores de atención a padres y supervisar el proceso de matrícula.

Los directivos siguen siendo absorbidos por la carga de la gestión administrativa y no dosifican y organizan su tiempo para dar atención a la gestión del currículo, reposan en la labor de los docentes, no haciendo el acompañamiento en el proceso; pero la gestión del currículo se constituye en una dimensión importante de la gestión y ellos son los líderes pedagógicos que deberían dirigir el proceso.

En la institución se promueve el inter aprendizaje entre los docentes para mejorar las prácticas pedagógicas, de tal forma que si un docente ha sido capacitado en alguna área como es currículo comparte sus experiencias con los demás y se toman acuerdos.

*“Participamos todos los docentes con sugerencias de los directivos y otras personas que recibieron capacitación” (EN2B-25-26).*

Es importante resaltar que esta institución durante dos años participó del Proyecto de Autodiseño de Gestión de Centros Educativos Públicos donde hizo una revisión de sus documentos de gestión, promoviendo mejora en ellos (ADN).

Los directivos descansan en la organización que hacen del personal, actuando en aquellos momentos en los cuales se presentan conflictos durante el trabajo.

*“Hemos tratado de colocar en cada grado a un líder que desde mi punto de vista puede ayudar a integrarse y trabajar en equipo. Sin embargo hay dificultades, algunos profesores tienen determinados criterios que otros y allí se dan ciertos conflictos, pero de todas maneras tratamos de intervenir y hacer que las cosas marchen en coordinación” (EDN-50-54).*

## Diseño del Proceso de Gestión que realizan los docentes

Los docentes realizan el proceso de gestión reunidos en el pleno, existen relaciones de comunicación entre los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria, como muestra de ello se evidencia la elaboración de carteles de contenidos construidos con los niveles de Inicial y Primaria desde hace dos años atrás.

*“Los docentes cuentan con carteles de contenidos construidos en el 2003 con los niveles de Inicial y Secundaria” (Observación 01 de marzo del 2005).*

Los docentes reconocen el proceso de gestión del currículo como un proceso de concreción del mismo que se expresan en las siguientes etapas.

*“Primero la ECB, luego diversificar, hacer los carteles y de los carteles sacar las actividades y programación de unidades mensuales” (EN2B-29-30).*

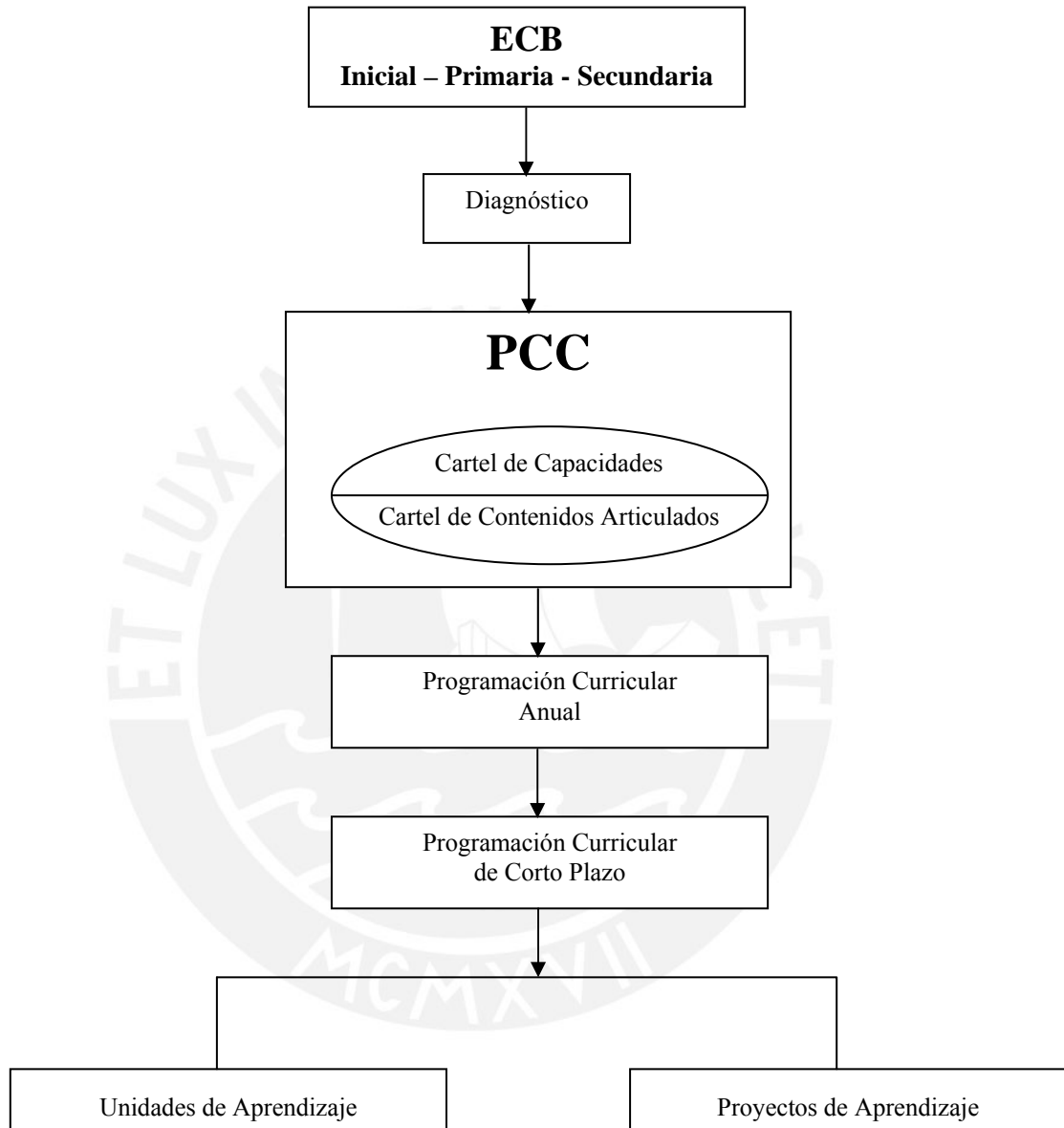
De acuerdo a lo observado durante el acompañamiento a los docentes en este proceso de gestión del currículo, los docentes reunidos en su nivel realizan el diagnóstico de la realidad y establecen acuerdos para determinan la problemática. Luego, realizan el cartel de capacidades diversificadas por área y grado, lo cual les demanda considerable tiempo. Finalmente, organizan el cuadro de Programación Curricular Anual, expresan la situación problemática, contenido transversal, fechas cívicas externas e internas, axiología de valores y la dosificación en el año.

*“Los docentes inician revisando sus carteles de diversificación ya existentes desde año anterior, revisan las capacidades y empiezan a trabajar la dosificación por mes, que consiste en distribuir los códigos de las capacidades en el año”. (Observación 01 de marzo del 2005).*

*“Luego, organizan las competencias y capacidades en un cuadro de programación anual. Este cuadro comprende la situación problemática, el contenido transversal, actividades de la Institución Educativa y la axiología de valores, la distribuyen por mes donde ubican las capacidades a trabajar” (Observación 04 de marzo del 2005).*

*“Los profesores realizan la programación de corto plazo o llamada unidad de aprendizaje, demoran varias horas para ponerse de acuerdo en las actividades y estrategias” (Observación 04 de marzo del 2005).*

### Proceso de Gestión Curricular en la I.E. “NR”





### Logros y dificultades de los docentes en el proceso de gestión del currículo

Los logros que manifiestan los docentes son el poder realizar el proceso de diversificación y trabajar en equipo.

El proceso de diversificación se constituye en un trabajo que demanda mucho tiempo del docente, pero que a la vez le permite a éste realizar un manejo más operativo de las capacidades, es por ello que lo considera un logro, el poder tenerlo realizado, verlo como producto, es por ello que expresan como logros este trabajo:

*“Articular áreas, dosificar competencias y capacidades, facilitan el trabajo” (EN1B24).*

Este trabajo de diversificación se realiza en grupo, lo cual se constituye en un beneficio para los docentes, ya que al compartir responsabilidades se les hace menos pesado.

*“Entre los logros podemos mencionar que trabajamos justamente acá en equipo” (EN2A-31).*

La necesidad de diversificar el currículo demandó que los docentes se tuvieran que reunir para coordinar en equipo y no trabajar aisladamente, esto fue un logro que hasta el momento se evidencia desde el comentario de la capacitadora.

*“Se dio un momento en que se podían sentar los colegas de un determinado ciclo y de ambos turnos para poder trabajar ese tipo de diversificación” (E2-56-57).*

Las dificultades que se evidencian en el proceso de gestión del currículo, es el corto tiempo que se asigna tanto a inicios del año como durante el transcurso del mismo, los docentes en su totalidad lo reconocen. Esto acompañado de la falta de recursos materiales y económicos los cuales muchas veces son asumidos por los docentes y espacios físicos que promuevan una mejor gestión del currículo.

En el caso de esta institución, hay docentes que desean quedarse fuera de las horas de clase, pero no hay espacios porque las aulas son ocupadas por los alumnos de secundaria que se encuentran estudiando en el turno tarde

*“La dificultad es tiempo limitado para desarrollar el trabajo, falta de material de impresión” (EN1B-25) “La gran dificultad que tenemos es el tiempo y el espacio” (EN2B-28).*

### **Factores que favorecen y dificultan el proceso de gestión del currículo.**

Los factores que favorecen el proceso de gestión desde la perspectiva de los docentes son los espacios que se brindan en el mes de marzo, el poder trabajar en equipo, el apoyo que brindan los padres de familia. En esta institución los padres apoyan en la labor educativa, los talleres curriculares de computación e inglés son asumidos económicamente por los padres de familia desde hace ocho años.

*“Los factores que favorecen son el apoyo de los padres, fotocopias, internet, libros actualizados, libros del Ministerio” (EN1B-28-29).*

Los factores que dificultan el proceso de gestión desde la perspectiva de los profesores, son el espacio y el tiempo; en cuanto al tiempo, un factor que resalta una vez más es el inicio de clases durante las primeras semanas de marzo, lo cual no permite a los docentes realizar un trabajo más organizado y paciente en el proceso de gestión del currículo, lo que proponen es tener el mes de marzo completo para realizar esta labor y que las clases inicien en Abril.

*“...una de las dificultades sería cuando empezamos las clases primera y segunda semana hasta la quincena de marzo, ya nos limita el tiempo” (EN2A-50).*

### **2.3.3. Desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular**

El desarrollo de competencias se verá evidenciado en la capacidad de los docentes para la elaboración de proyectos de innovación, diseños propios para la gestión

curricular, la capacidad para tomar decisiones, poder contextualizar y establecer acuerdos.

Los docentes evidencian avance en el desarrollo de competencias para gestionar el currículo, se aprecian logros en la producción de documentos de gestión, diseños propios y el trabajo en equipo que los caracteriza.

*“Los logros evidentes en el proceso de gestión es la elaboración de carteles de diversificación por áreas, se aprecia como producto el cuadro de programación anual y de su programación de corto plazo, que es un trabajo mensual redactado en su carpeta pedagógica” (Observación 12 de mayo del 2005).*

*“Se aprecia el desarrollo de proyectos de innovación como son: proyecto de producción y proyecto de valores, teniendo un cartel de contenidos a ejecutar para desarrollar los mismos” (Observación 24 de mayo 2005).*

Es evidente que hay una estrategia desarrollada desde la Sub-Dirección para que este propósito se cumpla. *“Hemos considerado docentes que mejor puedan desempeñarse en el grado y han sido ubicados.” (EDN-43-44).*

Sin embargo, durante el desarrollo de trabajo en equipo se aprecia que no todos son participantes activos, hay desarrollo de liderazgo al interior que motiva y activa el trabajo, de lo cual no todos son participantes. En este proceso que toma tiempo, se suscitan situaciones y reacciones entre profesores, que en algunos casos llegan a conflictos.

*“Los docentes participaron en el proceso de gestión curricular, en diferentes niveles, algunos docentes participaban de manera muy activa, intentando establecer sus propios criterios sobre los demás, cuando se tenían que acordar actividades; otros se mostraban muy pasivos, opinaban muy poco, se limitaban a copiar lo que los demás determinan” (Observación 01 de marzo del 2005).*

Si bien existe una estrategia para que los profesores trabajen en equipo y son organizados por los directivos con propósito de liderazgo y desarrollo, se reconoce la existencia de conflictos al interior de los equipos, lo cual demanda una intervención de parte de los directivos.

*“Hemos tratado de colocar en cada grado a un líder que desde mi punto de vista puede ayudar a integrarse y trabajar en equipo. Sin embargo hay dificultades, algunos profesores tienen determinados criterios que otros y allí se dan ciertos conflictos, pero de todas maneras tratamos de intervenir y hacer que las cosas marchen en coordinación” (EDN-50-54).*

Todavía se tiene que trabajar al nivel de las relaciones humanas y la aceptación de la diversidad de opiniones y lograr consensos que beneficien y agilicen el proceso de gestión del currículo.



### CAPÍTULO 3

#### SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

Las instituciones educativas que conforman los casos de estudios presentan similitud en cuanto a las experiencias vividas al enfrentar el cambio del currículo por objetivos al currículo por competencias. **Los docentes no se adaptaron fácilmente al cambio curricular;** por un lado experimentaron sentimientos de temor, inseguridad por la nueva propuesta y por otro lado, desconcierto y confusión porque no la comprendían, lo cual les demandó tiempo valioso que tuvieron que invertir en dicho proceso.

Como se aprecia en los resultados, **la adaptación a los cambios curriculares** por parte de los docentes, se presenta generalmente como un proceso extenso y complejo donde intervienen muchos factores tanto externos e internos que determinan el éxito de las reformas curriculares. Uno de estos factores está determinado por el lugar que ocupan los docentes en el cambio curricular, si ocupan el lugar de protagonistas de los

cambios se va a asegurar el éxito de la reforma, pero si se piensa en ellos como ejecutores de proyectos elaborados desde niveles alejados de sus realidad entonces no podemos estar seguros del triunfo de las mismas sino probablemente asistiremos al fracaso de la reforma curricular.

En cuanto a **la estructura de currículo**, los resultados revelan una percepción compleja de la misma por parte de los docentes. La organización de la estructura en marcos: teórico, curricular y operativo les parecía muy amplio, ellos se concentraban en analizar principalmente el marco curricular en el cual se encontraban las competencias y capacidades que operativamente les era necesario mirar para realizar su trabajo de diversificación.

El confundir un verdadero cambio y reforma del currículo porque hay un documento nuevo es ilusorio, porque la reforma tiene que ver con compromiso, cambio en la acción por parte de los actores implicados en la misma; quienes están convencidos de la necesidad del cambio y transformación curricular y lo ejecutan; pero cuando esto no surge de un convencimiento pleno, la propuesta documento se impone a través de planes y programas de capacitación que intentan asegurar el cumplimiento de la misma.

Se evidencia, por parte de los docentes, **un desconocimiento en cuanto a las bases fundamentales en la que se sustenta el currículo**, así como la terminología que consigo trajo la nueva propuesta curricular. Los términos que se incluían en las competencias y capacidades les resultaba ambiguos, las competencias eran amplias en su concepción, de tal modo que cada quien pudiera darle interpretación desde su punto de vista, lo cual no les apoyaba en el trabajo en equipo que como parte del diseño los docentes debían realizar.

Comprender el currículo parte de conocer los fundamentos y bases teóricas que lo sustentan, de tal forma que permita a los docentes una adecuada gestión del mismo.



Sin embargo, esas bases teóricas no fueron desarrolladas por las entidades encargadas de la capacitación, entonces el docente entendió que el cambio del currículo sólo consistía en cambio de términos, esto fue y ha sido uno de las grandes dificultades hasta hoy, entender el currículo por competencias desde el enfoque del currículo por objetivos.

Los docentes desde sus inicios, intentaron comprender el currículo por competencias desde el enfoque del currículo por objetivos, tergiversando los términos y estableciendo sinonimia entre objetivos y competencias. Aún durante el proceso de diversificación del currículo, aparecen los carteles de contenido además de los carteles de capacidades, lo cual evidencia que los docentes siguen dando importancia a los contenidos conceptuales sobre el desarrollo de actitudes y capacidades.

**El docente no ha logrado entender que el diseño del currículo por competencias** tiene como objetivo esencial desarrollar la capacidad de los individuos para enfrentar y resolver situaciones concretas mediante la puesta en práctica de los recursos que dispone; por el contrario, su interés sigue estando centrado en el desarrollo de contenidos antes que en las capacidades.

La capacitación del Plancad tuvo como uno de sus objetivos, capacitar a los docentes en el manejo del currículo por competencias y el proceso de gestión que éste debería seguir, pero no se cumplió porque los espacios que se dieron fueron muy cortos para este proceso, añadiendo a ello la falta de coordinación entre los capacitadores del mismo Ente Ejecutor de la capacitación, quienes transmitían a los docentes formas variadas de gestionar el currículo, el Ministerio año a año les daba diferentes orientaciones y parecía como que cada año los capacitadores experimentaban. En cuanto a la gestión del currículo lo que quedó como resultado fue confusión entre los docentes de la misma institución.

Cuando se realizan cambios curriculares, aparecen las capacitaciones como estrategias aseguradoras del logro de dichos cambios, éstas tienen como propósito ser traductores intermediarios entre los diseñadores del currículo quienes saben el porqué de lo que se pretende y domina la secuencia de los pasos que se deben dar para conseguir lo previsto, con los docentes quienes ejecutan la acción del plan previsto por otros.

**Si bien el Plancad tuvo sus logros, una de las dificultades reconocidas por la capacitadora es que siempre faltó tiempo para que los docentes comprendieran el currículum.** Los mismos capacitadores no lograron entender plenamente lo que quería el Ministerio porque siempre guardaban la teoría y solo les transmitían aquello que querían que se transmitiera a los docentes.

La Estructura Curricular Básica, en el marco operativo, explicita los niveles de concreción que debe seguir el currículo, pero dos momentos importantes se pierden en dicho proceso, la falta de lineamientos de política regional que debían establecer las regiones, así como las municipalidades y gobiernos locales. De tal forma que la Estructura Curricular Básica pasaba directamente a ser diversificada a nivel de las instituciones educativas.

Si bien se establecieron niveles de concreción, los procesos de descentralización y desarrollo de la regionalización se encontraban muy incipientes, de tal forma que aún en la actualidad no todas las regiones han cumplido con la labor de establecer los lineamientos de política regional que dieran direccionalidad a las propuestas curriculares a nivel local.

**En cuanto al proceso de gestión curricular que realizan los docentes,** se debe recalcar que el Plancad no se constituyó en un factor de apoyo para que el docente pudiera gestionar el currículo en forma óptima; tuvieron que pasar algunos años para

que los docentes entendieran con la propia práctica, el proceso que debía seguir el currículo, partiendo de la Estructura Curricular Básica y llevándolo a través de un proceso de diversificación hasta su concreción en aula.

El proceso de diversificación del currículo demanda reconocer a las instituciones educativas como centro de desarrollo y autonomía, pero esto no se logra con la simple declaración o discurso sino tiene que vivirse en el ámbito de lo práctico, al interior de las instituciones donde se concretiza el currículo y se hace vida como proyecto propio.

Construir la propuesta curricular del centro, desde un enfoque crítico y deliberativo es permitir el contraste, el debate permanente y el encuentro de personas e ideas implicadas en el proceso.

Al ser este **proceso de gestión del currículo** asumido por los docentes, sin haber desarrollado un claro concepto del mismo por falta de una capacitación responsable y por parte de los propios gestores del currículo, no se cumple fielmente en todos los casos estudiados y varía dependiendo de cada caso.

En el caso N° 1 sí se apreció operativamente el trabajo responsable de poder analizar la problemática de la institución educativa y de los aprendizajes de los niños, para luego revisar y actualizar los carteles de contenidos y diversificación elaborados en el año anterior; a través de un trabajo en equipo docentes organizados por áreas y grados, así como dosificar las capacidades en el año, que unido a un plan de actividades anual, les permitía encaminarse a la programación curricular de corto plazo o unidades de aprendizaje. El Proyecto Curricular de Centro (PCC) como documento no se hizo presente, ya que para los docentes, los carteles de diversificación se constituyen en su PCC.

En el caso N° 3 se apreció un trabajo muy similar al caso N° 1, toman en cuenta el diagnóstico a través de un cuadro organizado que operacionaliza la problemática con la

concreción de las capacidades del currículo a trabajar, revisan los carteles de contenidos y diversificación de capacidades para actualizarlos al presente año, terminando con la programación curricular anual y de corto plazo; acompañan a ello el desarrollo de proyectos de valores, producción y talleres curriculares, que forman parte de su propuesta pedagógica. Aquí se evidencia el interés en dar coherencia a su misión educativa y responder al uso del tercio curricular formulado en su Proyecto Curricular de Centro.

En el caso N° 2, no se evidencia un proceso de gestión organizado, existe una marcada desorganización y problemas de relaciones entre directivos y docentes, lo cual no permite una planificación educativa que diera lugar prioritario a la gestión del currículo como sí se apreció en los casos anteriores.

Mientras que en los casos N° 1 y 3 se utilizaba el mes de marzo como tiempo valioso para la gestión del currículo, los docentes del caso N° 3 se encontraban en el proceso de matrícula, atendiendo a los padres durante casi dos semanas, empezando las labores con los alumnos sin tener organizada su programación curricular.

Las instituciones educativas y los equipos docentes asumen hoy la gran responsabilidad de gestores del currículo, configurando un diseño propio, de acuerdo a la realidad del contexto local y la participación de actores involucrados en dicho proceso; ello demanda la presencia activa de los directivos como líderes pedagógicos y no como simples administradores de la gestión institucional.

El desarrollo del Proyecto Curricular a nivel de Centro, reclama desde el ámbito de la práctica un clima institucional favorable, que permita mirar responsablemente las dimensiones de la gestión escolar en forma integral, dando atención debida a cada uno de sus procesos.

En el caso N° 2, según refieren los propios docentes, en el año 2002 se hizo un intento por tener un currículo diversificado de acuerdo a su realidad, pero esta propuesta se vino abajo con el reajuste curricular del 2004 propuesto por el Ministerio de Educación, lo cual provocó desánimo en los docentes, al no considerarse el esfuerzo que se había hecho en tener una diversificación propia por tener que aplicar el reajuste curricular.

Las determinaciones normativas siguen haciéndose sentir en el ejercicio de la autonomía de las instituciones educativas quienes retroceden en el proceso de desarrollar un proyecto curricular propio que responda a su realidad. Esto acontece por el temor de los directivos en cuanto al incumplimiento de directivas que se establecen desde el ámbito de la administración y que se impone sobre la práctica, sin considerar los logros que han alcanzado las instituciones educativas en el proceso de gestar un proyecto curricular propio.

**Los momentos de gestión curricular** están considerados principalmente en marzo, donde los docentes tienen la oportunidad de reunirse sin la presencia de alumnos, este tiempo ha sido recortado en este año 2005 ante el adelanto del inicio de las actividades escolares por parte del Ministerio de Educación. El mes de marzo se constituye en un espacio valioso para los docentes, porque durante el año los momentos que se tienen son muy cortos y agitados.

Existe además los momentos de programación curricular mensual, que hace necesario que los profesores compartan el trabajo en equipo para organizar la unidad de aprendizaje. En los casos N° 1 y 3 se cuenta con el espacio que brindan los talleres curriculares, permitiendo que los profesores se reúnan mientras sus alumnos son atendidos por otros docentes de especialidades como son Inglés, Computación y Educación Física.

En el caso N° 2 no se aprecian estos espacios, debido a que no se desarrollan talleres curriculares, de tal forma que los tiempos son casi inexistentes, haciendo que los docentes busquen otros espacios de reunión como son los hogares de colegas o simplemente trabajan de forma individual sin ningún tipo de coordinación.

En cuanto a **los logros en el proceso de gestión curricular**, los docentes expresan como logro el tener el Proyecto Curricular del Centro y sus carteles de contenido y diversificación que les facilita el trabajo a nivel de aula; así también lo constituyen el poder trabajar en equipo, aunque les tome tiempo el ponerse de acuerdo porque aprenden de sus propias experiencias.

**Las dificultades en el proceso de gestión**, se constituyen en el corto tiempo para la coordinación, recursos limitados de las instituciones y actitudes de algunos docentes resistentes al cambio.

En cuanto a **los factores que favorecen el proceso de gestión**, se aprecia la importancia que otorgan los directivos para planificar las acciones de gestión curricular, pero a la vez se les demanda el acompañamiento durante todo el proceso como líderes pedagógicos.

**Los factores que dificultan y entranpan el proceso de gestión** son problemas de relaciones interpersonales de los docentes, así como el de directivos y docentes, promoviendo un ambiente conflictivo, no propicio para la coordinación y toma de decisiones.

En cuanto al **desarrollo de competencias docentes para la gestión del currículo**, se debe expresar que los docentes de las instituciones educativas motivos de estudio, se encuentran en proceso de desarrollar dichas competencias, mencionaremos algunas características que se han evidenciado a través de este estudio:



Los docentes presentan dificultades para articular lo macro con lo micro, es decir, poder establecer relaciones y a la vez diferenciar las demandas del sistema educativo con las demandas a nivel institucional y de aula.

La falta de desarrollo de la autonomía, que le permita profesionalmente tomar decisiones e intervenciones oportunas en torno al currículo y su aplicación.

Los docentes necesitan desarrollar capacidades para trabajar en equipo, que ponga por encima los intereses de grupo por sobre los intereses individuales, cuidando la ética profesional y el espíritu de trabajo abnegado que debe caracterizar a los profesionales de la educación.

Se requiere que los docentes tengan un nivel de especialización, en áreas de estudio necesarias para promover desarrollo dentro de la organización y gestar un currículo coherente con la realidad y la práctica pedagógica. Esto demanda la formación continua del docente, encaminado a especializaciones y no a simples capacitaciones.

Se aprecia un pobre desarrollo de proyectos de innovación y mejora de la calidad educativa, los cuales deben partir de la reflexión de la práctica pedagógica del docente para formularlos y ejecutarlos con la intencionalidad de transformar su realidad educativa, a través de un proceso colaborativo y de acción conjunta entre los actores involucrados en el cambio.

## CAPÍTULO 4

### PISTAS PARA MEJORAR LA GESTIÓN CURRICULAR

Después de haber realizado el análisis de cada uno de los casos motivos de estudio, se proponen pistas que puedan ayudar a las instituciones educativas a mejorar el proceso de gestión curricular de los docentes.

1. Las instituciones educativas deben considerar la gestión curricular como parte de la gestión educativa y no como una dimensión que solo le compete a los docentes. La gestión curricular debe ser concebida en el marco de la gestión integral, que permita articular cada una de sus dimensiones, encaminada a logro de los objetivos educativo institucionales.
2. La gestión curricular en las instituciones educativas, debe ser vista como un proceso activo, permanente e innovador, a través del cual los actores educativos van

construyendo un proyecto educativo propio, que se diferencia de los demás, en el cual puede identificarse el modelo didáctico y las estrategias de ejecución que permitan responder a las necesidades propias de aprendizaje de los educandos.

3. Es necesario establecer y cumplir con los ámbitos de gestión curricular, de no ser así se crean espacios que desarticulan un trabajo integral en la gestión del currículo, para ello es importante que se determinen los lineamientos de política educativa a nivel de las regiones que puedan dar orientación al desarrollo de proyectos educativos a nivel local, a través de la actuación de diferentes instituciones entre las cuales se encuentran las educativas, para finalmente pasar al desarrollo de proyectos curriculares a nivel de centro y aula.
4. El desarrollo de la gestión del currículo en las instituciones educativas, debe concebirse en un marco de autonomía institucional, la cual debe ser preservada a través del desarrollo de proyectos curriculares coherentes con la práctica pedagógica, dejando de lado propuestas diseñadas externamente o imposiciones que alteren el desarrollo de una gestión autónoma.
5. La gestión curricular demanda del desarrollo del liderazgo, partiendo de los directivos quienes deben constituirse en líderes pedagógicos del proceso, evitando ser absorbidos por la gestión administrativa y promoviendo la participación de los diferentes actores educativos y aliados que permitan la construcción de un proyecto curricular sustentado en el tiempo y afirmado por el consenso y diálogo constructivo.

6. La gestión curricular demanda establecer políticas de capacitación y especialización de los directivos y docentes, para que gestionen el currículo con responsabilidad y establezcan un sistema organizado del mismo que pueda ser entendido por todos sin entrampamientos ni dudas.
7. La gestión curricular demanda un trabajo de planificación que permita organizar espacios, tiempos y recursos necesarios para el desarrollo del proyecto curricular del centro, proyectos a nivel de aula y proyectos de innovación, sostenibles en el tiempo.
8. La gestión curricular demanda el desarrollo políticas que involucren a toda la comunidad educativa, a través de formas de participación democráticas para que apoyen el desempeño de docentes y directivos en el desarrollo de proyectos educativos. Los Consejos Educativos Institucionales constituyen una forma de participación en las organizaciones educativas y deben tener una vida activa y determinante en el logro de los objetivos de la misma. Puede resultar pertinente la participación de expertos o especialistas en temas de gestión curricular, siempre que sea para orientar y no asuman roles en la toma de decisiones que debe ser ocupado por los miembros de la institución.
9. Promover un clima institucional favorable en que los actores se desenvuelven con libertad pero a la vez con responsabilidad, en un desarrollo armónico y de interacción permanente, que estimule la participación de nuevos actores y fortalezca el establecimiento de nuevas y mejores relaciones entre sus miembros.

10. Conformar equipos docentes sólidos, con participación efectiva de todos sus miembros, desarrollando la profesionalidad de los mismos y convirtiéndoles en actores protagónicos del proceso educativo.
11. Conformar círculos de calidad, como espacios de reflexión que permita a los docentes mejorar sus prácticas educativas, desarrollando acciones concretas encaminadas a la aplicación de los planes y programas de estudio, articulando de manera coherente los contenidos de las diferentes asignaturas, con un mejor manejo de las estrategias de enseñanza en el aula y un mejor aprovechamiento del tiempo.
12. Generar el desarrollo de habilidades y competencias en los docentes para la gestión curricular, siendo necesario articular un plan estratégico de formación permanente y espacios de reflexión sobre la práctica educativa.
13. Promover el desarrollo de la investigación educativa y promoción de proyectos de innovación con el fin de buscar alternativas que mejoren los procesos educativos en las instituciones educativas.
14. Promover la auto-evaluación del Proyecto Curricular del Centro y de las prácticas pedagógicas por parte de los propios actores educativos implicados en el proceso, que permitan generar acciones de mejora en la gestión curricular.
15. Consolidar la conformación de la red educativa de Barranco, impulsando el desarrollo y socialización de experiencias innovadoras en la gestión curricular de las instituciones educativas participantes.

## CONCLUSIONES

Después de haber desarrollado el estudio de casos en las instituciones educativas motivo de estudio, se arriban a las siguientes conclusiones:

1. El currículo de Educación Primaria se enmarcó dentro de un proceso de cambios que se ejecutaron a nivel del sistema educativo peruano en la década de los 90. Su construcción fue progresiva, iniciándose en 1996 y concluyéndose en 1999. El diseño del currículo fue en términos de competencias, lo cual demandó por parte de los docentes, una nueva forma de entender y aplicar el mismo, acompañado de un plan de capacitación que intentaba asegurar el manejo del currículo por parte de los docentes, pero que no logró sus propósitos en este sentido, originándose una serie de tergiversaciones por parte de los Entes Ejecutores y docentes.
2. Si bien el currículo se constituye en el elemento base del proceso de gestión curricular en las instituciones educativas, éste sigue teniendo una mirada compleja en su comprensión, terminología y tratamiento. Esta falta de comprensión plena, se evidencia en el paralelo conceptual que establecen los docentes entre el currículo por objetivos y el currículo por competencias, considerando que la diferencia entre los mismos solo es cambio de terminología, manteniendo así el viejo esquema de aplicación centrado en contenidos temáticos y no en el desarrollo de competencias que debe caracterizar a este tipo de currículo.
3. Los cambios y adaptaciones del currículo demandan tiempo de inversión a los docentes para readaptarse, asumirlos y llevarlos a la práctica. Mientras los docentes intentan comprender y manejar el currículo ya se están produciendo nuevos reajustes curriculares que desestabilizan los pequeños intentos de



diversificación curricular en las instituciones educativas, frustrando algunos avances en el desarrollo e innovación del currículo por parte de los docentes, trayendo como consecuencia desánimo e inestabilidad.

4. La gestión del currículo en las instituciones educativas, es delegada en su mayor parte a los docentes, considerados como los implicados directamente en este proceso, desligándose los directivos de las responsabilidades en esta dimensión de la gestión y descansando en la labor que los docentes realizan, sin un seguimiento y revisión de los productos obtenidos en este proceso, desconociendo hasta los procedimientos a seguir. Los directivos ven comprometidas sus acciones y responsabilidades en la gestión institucional y administrativa, perdiendo la perspectiva de visión integral en la gestión de la escuela que los compromete como líderes pedagógicos.
5. La intervención de instancias superiores a la escuela, como son el Ministerio de Educación, las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), así como el gran número de disposiciones legales y documentos directivos que rigen el cumplimiento de normas; ahogan y frustran muchas veces la organización de un proceso de gestión curricular sostenido en las instituciones educativas. Esto sucede debido al temor de los directivos frente a las sanciones de incumplimiento de normas, imponiéndose la ejecución de las mismas sin considerar los pequeños logros obtenidos en las instituciones por construir un proyecto curricular propio, desestimando recursos y esfuerzo invertido, haciendo que se retroceda en el tiempo y ahogando el discurso de “autonomía escolar”
6. El proceso de gestión curricular que realizan los docentes responde a los procedimientos establecidos por el Ministerio de Educación, tales como

diagnóstico, diversificación curricular, dosificación de capacidades en el tiempo, programación curricular anual y de corto plazo; sin embargo, se aprecia una marcada presencia de los carteles de contenidos y la revisión de textos escolares para construir los carteles de capacidades. Durante el proceso de gestión curricular, los docentes presentan dificultades para contextualizar las capacidades a la realidad de los alumnos, así como la comprensión del sentido e intencionalidad de las competencias; originando trabas en el proceso de gestión y gran inversión de tiempo, reproduciendo en su mayor parte la misma propuesta curricular del Ministerio con pocas variaciones, limitando la capacidad de desarrollar competencias coherentes a las necesidades y realidad de los alumnos.

7. Los docentes no han desarrollado competencias básicas para llevar a cabo una gestión curricular eficiente, presentan dificultades para realizar el proceso de diversificación, implementar el currículo y realizar proyectos de innovación. Si bien se evidencia un esfuerzo por trabajar en equipo, se manifiestan problemas de relaciones interpersonales, para establecer acuerdos y tomar decisiones, provocando interferencia en los canales de comunicación.
8. Existen diversos factores que impiden el desarrollo de la gestión curricular en las instituciones educativas, estos se ven expresados en el tiempo, como limitante para tener espacios de reuniones entre docentes, reflexiones pedagógicas y desarrollo de innovaciones; la falta de recursos materiales, lo cual no permite formular nuevas propuestas, afectando muchas veces la economía de los docentes en la presentación de documentos; docentes distribuidos en diferentes turnos y horarios, lo cual impide conciliar reuniones durante el año; la falta de capacitación docente por parte del Ministerio,

limitándose la participación sólo para algunos docentes no transfiriéndose la misma de manera eficiente.

9. En cuanto a los actores educativos involucrados en el proceso de gestión curricular, se evidencia la presencia exclusiva de los docentes, con una pobre participación de los directivos; por el contrario es notoria la ausencia de los padres de familia y alumnos en este proceso. Es importante resaltar la marcada presencia de los representantes de editoriales de textos, quienes establecen acuerdos y compromisos con los docentes en la adquisición de los textos escolares.
10. El proceso de gestión curricular que se desarrolla en las instituciones educativas responde a los acuerdos establecidos por los directivos y docentes al inicio del año, en el mes de marzo. Estos acuerdos siguen teniendo una carga administrativa, el cumplimiento de la documentación que ha de tenerse lista para el inicio del año escolar y no necesariamente el convencimiento y compromiso pleno de los actores educativos por hacer de la escuela un centro de desarrollo, que cuida y asegura la eficiencia de los procesos en la búsqueda de la calidad educativa.
11. Los docentes no han desarrollado el sentido de profesionalidad que la gestión del currículo les permitiría desarrollar, formulando propuestas acordes a su realidad y que den sentido a su práctica pedagógica. La falta de espacios de reflexión e investigación de la propia práctica desdibuja la imagen de los docentes como gestores e innovadores del currículo, convirtiéndolos en simples reproductores de documentos establecidos en las instancias superiores.

## RECOMENDACIONES

1. El currículo se constituye en el elemento orientador de la acción educativa, como tal debe ser construido y debatido desde la realidad de la práctica, recogiendo las demandas, intereses y necesidades de los actores directamente involucrados en este proceso. En ese sentido, toda propuesta o cambio curricular deberá comprometer decididamente la participación directa de los docentes quienes son finalmente los que llevan a cabo las prácticas pedagógicas y la ejecución de la propuesta curricular. Si el docente participa y encarna la propuesta podemos confiar que la llevará a cabo; por el contrario si es ajena a ella no podemos asegurar su efectiva ejecución.
2. La gestión del currículo es un compromiso de todos los actores educativos; los directivos cumplen un rol preponderante como líderes pedagógicos, quienes promueven la participación permanente de los actores hacia el logro de los objetivos en la construcción de un proyecto propio a nivel del centro, teniendo como enfoque una visión holista de la gestión que involucra todas sus dimensiones y se compromete en el aseguramiento de los procesos como factor de calidad.
3. El nivel de formación de los directivos y docentes es determinante para el desarrollo de una gestión curricular eficiente, encaminada a la permanente búsqueda de la calidad educativa. Para ello es necesario, promover la formación continua de los docentes en ejercicio, que les permita desarrollar competencias personales, profesionales e institucionales; así como el asegurar la formación inicial de los futuros docentes en el desarrollo de estas competencias.
4. Se demanda por parte de las instancias superiores de la administración educativa (Ministerio de Educación y UGEL), el desarrollo y respeto de la autonomía en

las instituciones educativas, para crear sus diseños curriculares, organizar sus espacios, tiempos y horarios, generación de recursos propios y todo aquello que coadyuve al desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa.

5. Promover espacios de reflexión y diálogo en las escuelas, con la participación de los diferentes actores, que permitan la convivencia y desarrollo de una cultura deliberativa, encaminada a la construcción de proyectos de innovación curricular.
6. Futuras investigaciones podrán profundizar en los procesos de gestión a nivel de aula; es decir monitorear el cumplimiento del desarrollo de competencias y capacidades previstas por los docentes, quienes tienen a su cargo las prácticas pedagógicas y el aseguramiento del logro de los aprendizajes de los alumnos.
7. Es necesario indagar sobre la importancia de la autonomía escolar y el desarrollo de la gestión en las organizaciones educativas, pasando del discurso pedagógico a la práctica; el cumplimiento de normas, la transferencia de poder y recursos, las atribuciones, responsabilidades y toma de decisiones.
8. La formación inicial, la formación continua y el desarrollo de una cultura investigadora en los docentes, son factores que pueden estar influyendo y determinando una gestión eficiente en las instituciones educativas, por lo cual es importante indagar la influencia de dichos factores en la gestión y desarrollo de la profesionalidad docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRILE, M. (1994). *Nuevas demandas a la educación, a la institución escolar y la profesionalización de los docentes*. Revista Iberoamericana de Educación N° 5. Mayo –Agosto. En [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm)
- ANTUNEZ, S. y OTROS (1996). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Editorial. Grao. Barcelona, España.
- APPLE, M. (2000). *Escuelas Democráticas*. Editorial Morata. Madrid, España. .
- BAR, G. (1999). *I Seminario Taller Sobre Perfil Docente y Estrategias de Formación Docente*. Setiembre 1999. Lima, Perú. En <http://www.oei.org.co>.
- BARDIN, Laurence. (1977). *El Análisis del Contenido*. Editorial Akal, S.A. Madrid, España.
- BLOOM, B. (1975). *Taxonomía de los objetivos en la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Editorial El Ateneo. Buenos Aires, Argentina.
- BRASLAVSKY, C. (1998). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de postgrado de formación del profesor. Reunión de consulta técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación docente*. Bogotá, Colombia. En <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
- BERGER, L. (2001). *Currículo y competencias*. Ministerio de Educación Gobierno Federal Brasileño. En [http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar\\_diversos/d-2.shtm](http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar_diversos/d-2.shtm)
- BROVELLI, M. (2001). *Nuevos /viejos roles en la gestión educativa*. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- CARDENAS, A y Otros. (2000). *El Maestro Protagonista del Cambio*. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.



- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación Educativa Crítica*. Editorial Morata. España.
- DEL CARMEN, L. *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Editorial Horsori. Barcelona, España.
- DELGADO, C. (2000). *Procedimiento para formulara el Proyecto curricular del Centro*. Fondo Editorial Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- DIAZ B, A. (1990). *El Currículo Escolar: Surgimiento y Perspectivas*. Aique Grupo Editor S.A. Argentina.
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Editorial Morata. Madrid, España.
- ELLIOT, J. (1998). *The Curriculum Experiment: Meeting the challenge of social change*. Agency Limited. Tottenham court Road, London, Great Britain.
- ENCINAS, B. (2000). *En Educación Primaria al final de la década*. Editorial Tarea, Lima. Perú.
- ESCUADERO, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Editorial Síntesis. España.
- FERNANDEZ, A (2004). *El desarrollo profesional del docente y el perfil del docente*. Universidad Centro Americana “José Simeón Cañas”  
<http://www.uca.edu.sv/investigacion/edudistancia/unidad10.html#3fer>
- FERRERES, V. (1999). *Formación y Actualización para la Función Pedagógica*. Editorial Síntesis. Madrid, España.

- FREEMAN, D (1994). *Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching*. In *Teaching & Teacher Education*, Vol 9, N° 5/6 p.495
- GAIRÍN, J (1994). *Organización de Centros Educativos*. Editorial Praxis. Barcelona, España.
- GAGNÉ; R (1988). *La planificación de la enseñanza: sus principios*. Editorial Trillas. México, D. F.
- GIMENO, J. y PEREZ, A (1994). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Editorial Morata. España.
- GIMENO, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata. España.
- GIROUX, J. (1997). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Editorial Siglo Veintiuno. México. D. F.
- GOFF, K. (1998). *Chaos, collaboration, and curriculum: A Deliberative process*. *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol. 14. p.29 Alejandría.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Editorial Morata. Madrid, España.
- HUARANGA, O. (1998). *Calidad Educativa y Enfoques Constructivistas*. Editorial San Marcos. Lima, Perú.
- HERNANDEZ, J. (2001). *Professional Development: Implementing Action Research for Improving Classroom Teaching*.

En [http://www.fielding.edu/research/ar\\_papers/Hernandez-Tutop.pdf](http://www.fielding.edu/research/ar_papers/Hernandez-Tutop.pdf)

- IAFRANCESCO, G. (2001). *Problemas en las transformaciones del currículo. Diálogo para la Transformación integral del Sistema Educativo Nacional*. En [http://72.14.207.104/search?q=cache:8JK4ZXb7zQwJ:conedsup.unsl.edu.ar/Download\\_trabajos/Trabajos/Eje\\_5\\_Investigacion\\_y\\_Produccion\\_Conocimiento/Solari%2520y%2520Otros.PDF+Iafrancesco+Las+transformaciones+curriculares+surjan+&hl=es](http://72.14.207.104/search?q=cache:8JK4ZXb7zQwJ:conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_5_Investigacion_y_Produccion_Conocimiento/Solari%2520y%2520Otros.PDF+Iafrancesco+Las+transformaciones+curriculares+surjan+&hl=es)
- IGUIÑIZ, M. (2000). En Educación Primaria al final de la década. Editorial Tarea. Lima, Perú.
- JACKSON, P. (1992). *Handbook of Research on Curriculum: A project of the American Educational Research Association*. Macmillan Publishing Company. New York, EEUU.
- KEMMIS, S. (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Editorial Morata, Madrid. España.
- LATORRE A. y Otros (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Editorial Barcelona. España.
- LAVIN, S. y DEL SOLAR, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. LOM Ediciones/PIIE. Maturana, Santiago de Chile.
- LAWRENZ, F. y otros (2005). *Implementing and Sustaining Standards-Based Curricular Reform National Association of Secondary School Principals*. NASSP Bulletin; ProQuest Education Journals, Jun 2005; 89.
- LEVY, C. (1997). *Gestión de competencias*. Ediciones Gestión 2000. Barcelona..

- MACKERNAN, J. (2001). *Investigación – Acción y Currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Editorial Morata. Madrid, España.
- MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. España. V. de Sevilla.
- MINISTERIO DE EDUCACION (2004). *Diversificación Curricular*. En [http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=797&a=articulo\\_completo](http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=797&a=articulo_completo)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). *Manual Para docentes de Educación Primaria. Plan Nacional de Capacitación Docente. PLANCAD*. Fondo Editorial Ministerio de Educación. Lima, Perú
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000). *Marco Conceptual. Concepción de Currículo*. En [http://www.minedu.gob.pe/gestion\\_pedagogica/dir\\_edu\\_secun\\_tecnologica/cambio\\_curricular/curri2001/mconceptual02.htm](http://www.minedu.gob.pe/gestion_pedagogica/dir_edu_secun_tecnologica/cambio_curricular/curri2001/mconceptual02.htm)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000). *Estructura Curricular Básica de Primaria. Programa Curricular del I Ciclo*. Fondo Editorial Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996). *Perú Informe Nacional. Conferencia Internacional de Educación*. Diada Editores. Lima, Perú.
- MORENO, M. y QUINTANA, C. (1996). *La organización de Centros Educativos en una perspectiva de cambio*. Editorial Madrid. España.
- OLSON, M. *Curriculum as a multistoried process*. Canadian Journal of Education. To.25, N° 2 p.169

- PASCUAL, R. (1998). *La Gestión Educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco-Narcea. España
- PERLO, C. (2000). *Hacia una Didáctica de la Formación Docente*. Editorial. Homo Sapiens. Argentina.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Construyendo Competencias*. ESCOLA Brasil. En [http://www.uol.com.br/novaescola/index.htm?volta\\_aulas/volta](http://www.uol.com.br/novaescola/index.htm?volta_aulas/volta)
- PINTO, L. (2000). *En Educación Primaria al final de la década*. Editorial Tarea. Lima, Peru.
- PIZANO, G. (1998). *Currículum por Competencia*. Editorial UNMSM. En Investigación Educativa. Año 2. N°2. p.5-14
- POSNER, G. (2003). *Análisis del currículo*. Editorial McGraw-Hill. Bogotá, Colombia
- RODRIGUEZ, N. (2000). En Educación Primaria al final de la década. Editorial Tarea. Lima, Perú.
- SCHWAB, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. El Ateneo. Buenos Aires, Argentina.
- SMITH, M. (2004). *Competence and competency*. En <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>
- SMITH, M. (2005). *Curriculum theory and practice*. <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Editorial Morata. Madrid, España.
- TABA, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Editorial Troquel. Buenos Aires, Argentina.

- TAREA (1999). *Plancad: Mirada desde la práctica*. En *Revista de Educación Cultural*. N° 56. Set. 1999 p.44. Editorial Tarea. Lima, Perú.
- TEDESCO, J. (1998). *Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina*. En *Propuesta Educativa*. Año 9. N° 9: 19-23. Buenos Aires, Argentina.
- TYLER, R. (1979). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel. Buenos Aires, Argentina.
- TOMLINSON, C. (2001). *The Parallel Curriculum: A Design to Develop High Potential and Challenge High-Ability Learners*. CORWIN PRESS, INC. Sage Publications Company. Thousand Oaks, Clifornia, EEUU
- UNESCO (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC. En [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/balance\\_20anos\\_esp.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/balance_20anos_esp.pdf)
- UNESCO (2000). *Informe Regional de las Américas. Evaluación de Educación para Todos*. En [http://www.unesco.org/education/pdf/27\\_165.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/27_165.pdf)
- UNESCO (1998). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. [http://www.unesco.org/educación/pdf/11\\_173\\_s.pdf](http://www.unesco.org/educación/pdf/11_173_s.pdf)
- UNESCO (1998) IPPE. *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*. IPE-Buenos Aires, Argentina. En <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/formacion.pdf>
- UNESCO (1996). *Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe*. En [http://www.UNESCO.org/education/pdf/11\\_170\\_s.pdf](http://www.UNESCO.org/education/pdf/11_170_s.pdf)
- UNICEF (1996). *Boletín Mensual sobre Políticas Sociales*. En <http://www3.rcp.net.pe/UNICEF7DATA7DATA8.HTML>



ZABALZA, M. (1995). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea S.A. España.



## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### MATRIZ DE VARIABLES E INDICADORES

**Los docentes en el proceso de Gestión de un Currículo por Competencias:  
Estudio de casos en tres centros educativos de Barranco**

Objetivos	VARIABLES	Indicadores	Técnicas	Instrumentos	Fuente	Situación
Contextualizar el Currículo por Competencias en el Marco de la Reforma Curricular de los 90	Currículo por Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes de su creación</li> <li>• Pasos para su construcción</li> <li>• Participantes en la construcción</li> <li>• Modelos (diseños) de referencia para su construcción</li> <li>• Motivos para la selección de un Currículo por Competencias</li> <li>• Elementos que validaron el currículo.</li> </ul>	Entrevista abierta	Guía Entrevista	Ex-Directora de la DINEIP	Oficina
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura del Currículo</li> <li>• Terminología nueva utilizada al interior del currículo</li> <li>• Proceso de gestión que propone el Currículo.</li> </ul>	Análisis Documental	Formato de análisis documental	Currículo por Competencias	Institución Educativa
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de los docentes en torno al diseño del currículo por competencias</li> </ul>	Entrevista abierta	Guía Entrevista	Docentes	Institución Educativa

Caracterizar el Proceso de Gestión Curricular que realizan los docentes	Proceso de Gestión Curricular de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Plancad como factor de apoyo al proceso de gestión del currículo</li> <li>• Momentos y espacios de gestión curricular.</li> <li>• Etapas que sigue el proceso de gestión.</li> <li>• Cambios que sufre el currículo en el proceso de gestión</li> <li>• Factores que favorecen o dificultan el proceso de gestión curricular.</li> </ul>	Entrevista abierta	Guía Entrevista	Capacitadora Plancad	Institución Educativa
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actores que participan en el proceso de gestión curricular.</li> <li>• Estilos de participación de los docentes en el proceso de gestión curricular.</li> <li>• Diseño del proceso de gestión curricular de los docentes</li> </ul> <p>Logros y dificultades de los docentes en el proceso de gestión curricular</p>	Observación Participante	Guía de observación	Reuniones de Trabajo de Docentes	Institución Educativa
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos utilizados y producidos en el proceso de gestión curricular: <ul style="list-style-type: none"> <li>- PCC. (Diseño y diversificación)</li> <li>- Programación Anual (Diseño)</li> <li>- Unidades Didácticas (Diseño, tipos)</li> </ul> </li> </ul>	Análisis documental	Formato de análisis documental	PCC Programación Anual Unidades Didácticas	Institución Educativa
Describir el Desarrollo de competencias en Gestión Curricular, que han desarrollado los docentes	Desarrollo de competencias para la Gestión Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de proyectos de innovación curricular</li> <li>• Adaptación a cambios curriculares</li> <li>• Creación de diseños propios para la Gestión Curricular.</li> <li>• Disposición para el trabajo en equipo</li> <li>• Capacidad de toma de decisiones</li> <li>• Capacidad de contextualizar</li> <li>• Capacidad de comunicación para establecer acuerdos.</li> </ul>	Entrevista abierta  Análisis documental	Guía Entrevista  Matriz de contenido	Subdirectores de Primaria  Docentes	Institución Educativa.
Sugerir pistas para el mejoramiento de la Gestión Curricular de los Docentes.						

## ANEXO 2

### MATRIZ DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA ABIERTA A SUJETOS

VARIABLES	INDICADORES	PREGUNTA	ITEM	SUJETO
Currículo por competencias	Antecedentes de su creación.	Durante su gestión se gestaron cambios a nivel curricular. ¿Cuáles son los antecedentes que dieron origen a la construcción del currículo por competencias?	1	Ex-Directora de la DINEIP
	Motivos para la selección de un currículo por competencias	¿Por qué se decide por un currículo en términos de competencias?		
	Pasos para su construcción	¿Cuáles fueron los pasos y/o estrategias que se siguieron para la construcción del currículo por competencias?	3	
	Participantes en la construcción	¿Quiénes participaron en la construcción del currículo por competencias? ¿En qué aspectos se consideró la participación de los docentes de primaria?	4	
	Modelos (diseños) de referencia para su construcción.	¿Qué modelos de referencia se consideraron para la construcción del currículo de educación primaria?	2	
	Elementos que validaron el currículo	¿Qué elementos se tomaron en cuenta para validar el currículo?	5	
		¿Considera usted que el currículo contempla los componentes esenciales que facilitan la gestión curricular por parte de los docentes de primaria?	6	
Proceso de gestión curricular	El Plancad como factor de apoyo al proceso de gestión del currículo	¿En qué forma el Plancad se constituyó en apoyo para los docentes en cuanto a la gestión del currículo?	1	Capacitadora Plancad
	Momentos y espacios de gestión curricular	¿Cuáles son los momentos y espacios de gestión curricular que compartían los docentes?	5	
	Etapas que sigue el proceso de gestión	¿Cuál es el proceso que comúnmente seguían los docentes para gestionar el currículo? ¿Por qué etapas debería pasar el proceso de gestión curricular de los docentes?	2,7	
	Cambios que sufre el currículo en el proceso de gestión	¿Qué cambios sufre el currículo en el proceso de gestión curricular?	8	
	Factores que favorecen o dificultan el	¿Cuáles son los factores que favorecen o dificultan el proceso de	9	

	proceso de gestión curricular	gestión curricular que realizan los docentes?		
	Actores que participan en el proceso de gestión curricular	¿Qué actores participaban en el proceso de gestión del currículo?	4	
	Estilos de participación de los docentes en el proceso de gestión curricular	¿Cómo explicaría la participación de los docentes en el proceso de gestión?	6	
	Diseño del proceso de gestión curricular de los docentes	¿Cómo explicaría el diseño de gestión curricular que realizan los docentes? (Graficar)	10	
	Logros y dificultades de los docentes en el proceso de gestión curricular	¿Qué logros y/o dificultades evidenciaban los docentes en el proceso de gestión curricular?	3	
Currículo por competencias	Estructura del currículo Adaptación a cambios curriculares	¿Cómo se sintió frente al cambio del currículo en términos de competencia?	1	Docentes
	Terminología nueva utilizada al interior del currículo. Percepción de los docentes en torno al diseño del currículo por competencias	¿Qué opinión le merece el diseño del currículo en cuanto a su estructura, terminología	2	
	Proceso de gestión que propone el currículo	¿Por qué etapas pasa el proceso de gestión que realiza del currículo? ¿Es la misma secuencia que propone el currículo, en qué varía?	4	
Proceso de Gestión Curricular	El Plancad como factor de apoyo al proceso de gestión del currículo	Desde su experiencia , ¿en qué forma el Plancad se constituyó en una factor de apoyo para la gestión del currículo ?	3	
	Momentos y espacios de gestión curricular Estilos de participación de los docentes en el proceso de gestión curricular	¿ En qué momentos y espacios realiza la gestión del currículo?	6	
	Cambios que sufre el currículo en el proceso de gestión	¿Qué cambios sufre el currículo en el proceso de gestión y qué productos se obtiene como resultado?	5	
	Actores que participan en el proceso de gestión curricular	¿Qué actores participan en el proceso de gestión del currículo? ¿Cómo participa usted en el proceso de gestión del currículo?	7	
	Diseño del proceso de gestión curricular	¿Cómo explicaría a una persona el proceso de gestión curricular	9	



	de los docentes Etapas que sigue el proceso de gestión	que realiza como docente?		
	Logros y dificultades de los docentes en el proceso de gestión curricular Factores que favorecen o dificultan el proceso de gestión curricular	¿Cuáles son los logros y/o dificultades que usted evidencia en el proceso de gestión curricular?	8	
Desarrollo de competencias para la Gestión Curricular	Elaboración de Proyectos de innovación	¿Ha tenido la oportunidad de desarrollar algún proyecto de innovación curricular a nivel de aula?	11	
	Creación de diseños propios para la gestión curricular	. ¿Ha desarrollado algún tipo de diseño o propuesta que permita mejorar la gestión curricular? Explique en qué consiste.	10	
	Disposición para el trabajo en equipo Capacidad de toma de decisiones Capacidad para contextualizar Capacidad de comunicación para establecer acuerdos	¿Cómo se realiza la diversificación del currículo? ¿Qué es lo más difícil en el proceso de diversificación? ¿Quiénes toman las decisiones y como se establecen los acuerdos para la gestión del currículo?	12	
Desarrollo de competencias para la Gestión Curricular	Elaboración de Proyectos de innovación	¿Qué proyectos de innovación curricular han desarrollado los docentes del I ciclo de Primaria en los últimos años últimos años?	1	Sub-Directores
	Adaptación a cambios curriculares	¿Cómo responden los docentes frente a los cambios curriculares?	2	
	Creación de diseños propios para la gestión curricular	Los docentes del I Ciclo del nivel Primaria ha desarrollado algún tipo de diseño o propuesta que permita mejorar la gestión curricular? Explique en qué consiste	3	
	Disposición para el trabajo en equipo Capacidad de contextualizar	¿Cómo se organizan los docentes para gestionar el currículo? ¿Qué logros o dificultades se presentan en el proceso de gestión?	4	
	Capacidad de toma de decisiones Capacidad de comunicación para establecer acuerdos	¿Cómo se toman las decisiones para las adaptaciones curriculares? ¿Qué pasos siguen los docentes para diversificar el currículo?.Expresé un ejemplo	5,6	

## ANEXO 3

### GUIA DE ENTREVISTA

#### DATOS INFORMATIVOS:

ENTREVISTADA : E-1 (EX – DIRECTORA DE LA DINEIP.)  
ENTREVISTADORA : ELISA ROBLES ROBLES  
FECHA : 03-05-05  
DURACIÓN : 45 minutos  
LUGAR : Oficina de la Entrevistada  
TEMA : CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

1. Durante su gestión se gestaron cambios a nivel curricular. ¿Cuáles son los antecedentes que dieron origen a la construcción del currículo en términos de competencias para Educación Primaria?
2. ¿Qué modelos de referencia se consideraron para la construcción del currículo de educación Primaria? (¿Se tomaron como referencia diseños de otros países?)
3. ¿Cuáles fueron los pasos y/o estrategias que se siguieron para la construcción del currículo por competencias?
4. ¿Quiénes participaron en la construcción del currículo por competencias? ¿En qué aspectos se consideró la participación de los docentes de Primaria?
5. ¿Qué criterios se consideraron para validar el currículo?
6. ¿Considera usted que el currículo contempla los componentes esenciales que facilitan la gestión curricular por parte de los docentes de Primaria? (¿El propio currículo explicita el proceso de gestión curricular que debe seguirse pasando por los diferentes ámbitos hasta su concreción en aula?)
7. ¿El diseño y estructura del currículo, así como la terminología utilizada al interior del mismo, era comprensible para el docente de Primaria o requerían necesariamente de una capacitación?
8. ¿Qué opinión le merece el reajuste curricular propuesto por el MED en el 2004, donde se proponen capacidades por grado y no por ciclo, así como la revisión de capacidades y competencias?
9. ¿Qué sugerencias daría usted para mejorar la gestión del currículo a nivel de las Instituciones Educativas?

**ANEXO 4****GUIA DE ENTREVISTA****DATOS INFORMATIVOS:**

ENTREVISTADA	: E2 (CAPACITADORA PLANCAD)
ENTREVISTADORA	: ELISA ROBLES
FECHA	: 02-03-05
DURACIÓN	: 1 hora
LUGAR	: Institución Educativa
TEMA	: PROCESO DE GESTION CURRICULAR DE LOS DOCENTES

1. ¿En qué forma el Plancad se constituyó en apoyo para los docentes en cuanto a la gestión del currículo?
2. ¿Cuál es el proceso que comúnmente seguían los docentes para gestionar el currículo?(Los pasos que siguen). Puede Graficar el proceso
3. ¿Qué logros y/o dificultades evidenciaban los docentes en el proceso de gestión curricular?
4. ¿Qué actores participaban en el proceso de gestión del currículo?
5. ¿Cuáles son los momentos y espacios de gestión curricular que compartían los docentes?
6. ¿Cómo explicaría la participación de los docentes en el proceso de gestión? (¿De qué forma participaban los docentes en la gestión del currículo?)
7. ¿Por qué etapas debería pasar el proceso de gestión curricular de los docentes desde la propuesta del Plancad?
8. ¿Qué cambios sufre el currículo en el proceso de gestión curricular de los docentes?
9. ¿Cuáles son los factores que favorecen o dificultan el proceso de gestión curricular que realizan los docentes?

## ANEXO 5

GUIA DE ENTREVISTADATOS INFORMATIVOS:

ENTREVISTADO	:	DOCENTE DE GRADO
ENTREVISTADORA	:	ELISA ROBLES
FECHA	:	
DURACIÓN	:	45 minutos
LUGAR	:	I. E. (Institución Educativa)
TEMA	:	- CURRÍCULO POR COMPETENCIAS - PROCESO DE GESTION CURRICULAR DE LOS DOCENTES - DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA GESTION

Como docente usted ha vivido el cambio del currículo por objetivos al actual definido en términos de competencias.

1. ¿Cómo se sintió frente al cambio del currículo en términos de competencia?
2. ¿Qué opinión le merece el diseño del currículo en cuanto a su estructura, terminología, facilidad de manejo y orientaciones para la gestión curricular? (¿Qué tiempo demoró en comprender el manejo del currículo en términos de competencia?)
3. ¿Desde su experiencia, ¿en qué forma el Plancad se constituyó en un factor de apoyo para la gestión del currículo?
4. ¿Por qué etapas pasa el proceso de gestión que realiza del currículo? ¿Es la misma secuencia que propone el currículo, en qué varía?
5. ¿Qué cambios sufre el currículo en el proceso de gestión y qué productos se obtiene como resultado?
6. ¿En qué momentos y espacios realiza la gestión del currículo? (¿En qué tiempos? ¿En qué horarios? ¿En qué tipos de reuniones? ¿En qué lugares? ¿Cómo se organizan los docentes?)
7. ¿Qué actores participan en el proceso de gestión del currículo? ¿Cómo participa usted en el proceso de gestión del currículo?
8. ¿Cuáles son los logros y/o dificultades que usted evidencia en el proceso de gestión curricular?
9. ¿Cómo explicaría a una persona el proceso de gestión curricular que realiza como docente? (¿Puede describir los pasos que sigue para realizar la gestión del currículo?)
10. ¿Ha desarrollado algún tipo de diseño o propuesta que permita mejorar la gestión curricular? Explique en qué consiste. (¿Han desarrollado algún tipo de diseño o propuesta que permita mejorar la gestión curricular en su institución?)

11. ¿Cuáles son los factores que favorecen o dificultan el proceso de gestión curricular que realizan los docentes?
12. ¿Ha tenido la oportunidad de desarrollar algún proyecto de innovación curricular a nivel de aula? (o de institución)
13. ¿Cómo se realiza la diversificación del currículo? ¿Qué es lo más difícil en el proceso de diversificación?
14. ¿Quiénes toman las decisiones y cómo se establecen los acuerdos para la gestión del currículo?



## ANEXO 6

GUIA DE ENTREVISTADATOS INFORMATIVOS:

ENTREVISTADO	:	SUBDIRECTOR(A)	DE	LA	INSTITUCIÓN
		EDUCATIVA			
ENTREVISTADORA	:	ELISA ROBLES			
FECHA	:				
DURACIÓN	:	30 minutos			
LUGAR	:	Institución Educativa			
TEMA	:	DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE	LOS		
		DOCENTES EN LA GESTION CURRICULAR			

Desde 1996 la Ed. Primaria ha vivido el cambio del currículo por objetivos al actual definido en términos de competencias.

1. ¿Cómo responden los docentes frente a los cambios curriculares?(¿Cómo considera usted que responden los docentes frente a los cambios curriculares?)
2. ¿Por qué etapas pasa el proceso de gestión curricular que realizan los docentes?  
¿ Es la misma secuencia que propone el currículo, en qué varía?
3. ¿Qué logros y/o dificultades se presentan en el proceso de gestión?
4. Desde su experiencia, ¿En qué forma el Plancad se constituyó en una factor de apoyo para la gestión del currículo?
5. ¿Cómo se organizan los docentes para gestionar el currículo?
6. ¿Qué pasos siguen los docentes para diversificar el currículo?.Exprese un ejemplo
7. ¿Cómo se toman las decisiones para las adaptaciones curriculares?
8. ¿Los docentes del I Ciclo del nivel Primaria ha desarrollado algún tipo de diseño o propuesta que permita mejorar la gestión curricular? Explique en qué consiste.
9. ¿Qué proyectos de innovación curricular han desarrollado los docentes del I ciclo de Primaria en los últimos años? (A nivel de todos los docentes)
10. ¿Cómo evidencia el desarrollado de capacidades en sus docentes para trabajar en equipo?, ¿para tomar decisiones?, ¿para contextualizar?, ¿para comunicarse con los demás docentes?, ¿ para establecer acuerdos?



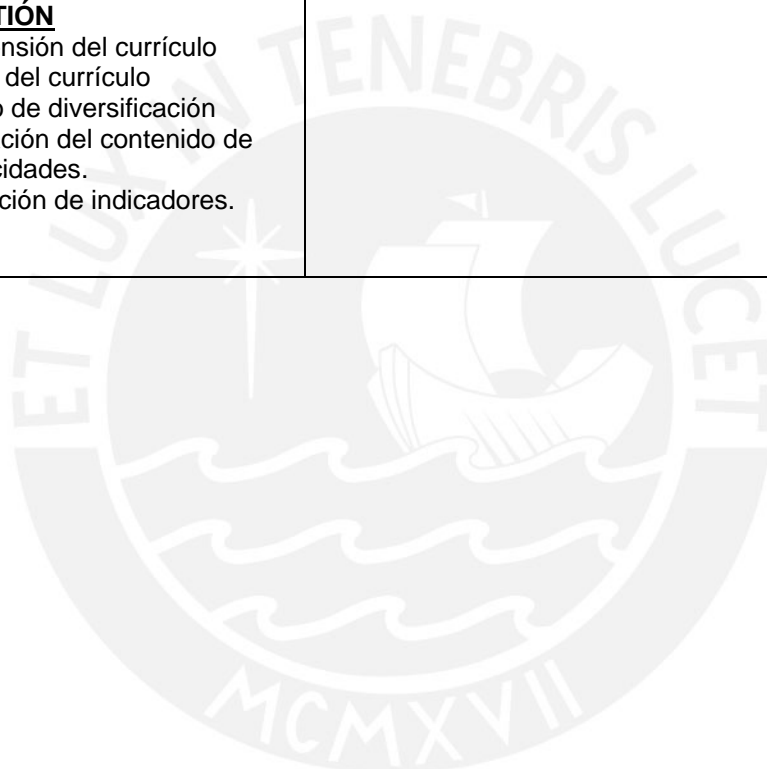
## ANEXO 7

GUÍA DE OBSERVACIÓN

## SITUACIÓN : REUNIONES DE GESTIÓN CURRICULAR DE LOS DOCENTES

ASPECTOS A OBSERVAR	OBSERVACIONES
<b><u>MOMENTOS:</u></b> - Reuniones antes del inicio del año escolar. - Reuniones al inicio del año escolar. - Reuniones en horas libres. - Reuniones en horas de recreo. - Reuniones después del horario de clase. - Otros:	
<b><u>ESPACIOS</u></b> - En las aulas - En sala de profesores - En la cafetería - En otros ambientes de la institución	
<b><u>ETAPAS QUE SIGUE EL PROCESO</u></b> - PCC - Diversificación Curricular - Carteles de Diversificación Curricular - Programación Anual - Programación de Corto Plazo	
<b><u>FACTORES QUE FAVORECEN</u></b> - Trabajo en equipo - Liderazgo. - Organización de los docentes	
<b><u>FACTORES QUE DIFICULTAN</u></b> - Tiempo - Espacios - Relaciones humanas - Otros	
<b><u>ACTORES PARTICIPANTES</u></b> - Director - Sub-Director - Docentes - Alumnos - Padres de Familia - Otros	
<b><u>ORGANIZACIÓN DE LOS DOCENTES</u></b> - En el pleno - En equipo por ciclo - En equipo por grado - Individual	
<b><u>ESTILOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES</u></b> - Democrática - Obligatoria - Comprometida - Otro	

<p><b><u>LOGROS DE LOS DOCENTES EN EL PROCESO DE GESTIÓN</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de la capacidad de comunicación</li> <li>- Elaboración de carteles de alcances y secuencias</li> <li>-Elaboración de carteles diversificados por áreas</li> <li>- Elaboración de programación anual</li> <li>- Elaboración de unidades didácticas, proyectos y/o módulos.</li> <li>-Otro</li> </ul>	
<p><b><u>DIFICULTADES DE LOS DOCENTES EN EL PROCESO DE GESTIÓN</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión del currículo</li> <li>-Análisis del currículo</li> <li>- Proceso de diversificación</li> <li>- Dosificación del contenido de las capacidades.</li> <li>- Elaboración de indicadores.</li> <li>- Otro</li> </ul>	



## ANEXO 8

**FORMATO DE ANALISIS DOCUMENTAL**  
**DOCUMENTO: ESTRUCTURA CURRICULAR BÁSICA DE PRIMARIA**  
**(AD-ECB)**

VARIABLE	INDICADOR	CATEGORÍA	UNIDAD DE REGISTRO
Currículo por Competencia.	Estructura Del currículo	<b><u>Organización</u></b> Marco Teórico Marco Curricular Marco Operativo	
	Terminología nueva utilizada al interior del currículo	<b><u>Vocabulario nuevo:</u></b>  - Competencia - Capacidades - Contenidos Transversales. - Ejes Curriculares  <b><u>Vocabulario de difícil comprensión</u></b>	
	Proceso de gestión propuesto por el currículo	<b><u>MARCO OPERATIVO</u></b> <b><u>Niveles de construcción del currículo:</u></b>  <b><u>Nivel Normativo:</u></b> - ECB - Lineamientos de política regional para la diversificación curricular  <b><u>Nivel Operativo:</u></b> - Proyecto Curricular del Centro. - Carteles de diversificación curricular. (Programas curriculares de grado) - Programación Curricular: Anual - Programación de corto plazo. (Unidades de aprendizaje, Proyectos de Aprendizaje y Módulo de Aprendizaje)	

## ANEXO 9

FORMATO DE ANALISIS DOCUMENTALDOCUMENTOS UTILIZADOS Y PRODUCIDOS EN EL  
PROCESO DE GESTIÓN CURRICULAR

Variables	Indicadores	Categorías	Unidad de Registro
Proceso de Gestión Curricular de los docentes.	Documentos utilizados en el proceso de gestión curricular	<u>Proyecto Curricular del Centro</u> - Estructura - Coherencia interna - Implementación - Proyectos de innovación  <u>Textos o materiales educativos</u>	
	Documentos producidos en el proceso de gestión curricular	<u>Diversificación Curricular</u> - Cartel de diversificación - Cartel de contenidos  - Cartel de dosificación curricular anual  - Variación con respecto a la ECB - Coherencia entre carteles - Otros carteles o formatos	
		<u>Programación anual</u>  -Estructura	
		<u>Programación de corto plazo</u>  <u>Tipo de unidad didáctica:</u>  -Unidades de Aprendizaje -Proyecto de Aprendizaje -Módulo de Aprendizaje  -Estructura	
		<u>Proyectos de innovación</u>  - Tipos  <u>Talleres curriculares</u> (Uso del tercio curricular)	

## ANEXO 10

**ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR BÁSICA  
DE PRIMARIA (AD-1)**

Variables	Indicadores	Categorías	Unidad de Registro
Curriculum por Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estructura del Currículo</li> </ul>	<p>I Marco Teórico Conceptual</p> <p>II Marco Curricular</p> <p>III Marco Operativo</p>	<p>“Concepción de la Educación” (7)</p> <p>“Principios educativos”(7-8)</p> <p>“Demandas sociales a la educación” (9)</p> <p>“Necesidades de los niños y niñas”(10-11)</p> <p>“Misión de la Educación Primaria” (11)</p> <p>“Fin general y propósitos específicos” (11)</p> <p>“Concepción de currículo” (15)</p> <p>“Características del currículo de Educación Inicial (5 años) y Educación Primaria.” (15)</p> <p>“Organización de la Estructura Curricular de Educación Inicial (5 años) y Educación Primaria (16)</p> <p>Componentes de la Estructura Curricular (17)</p> <p>“Áreas de desarrollo personal” (21)</p> <p>“Ejes curriculares” (22)</p> <p>“Contenidos Transversales” (24)</p> <p>Perfil Educativo del niño y niña de la Educación Primaria (27)</p> <p>Programa Curricular Básico I Ciclo (31-84)</p> <p>“Niveles de construcción del currículo” (87)</p> <p>“Nivel normativo” (87)</p> <p>“Nivel operativo” (88-93)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Terminología nueva utilizada al interior del currículo</li> </ul>	<p>Vocabulario nuevo</p> <p>Vocabulario de difícil comprensión</p>	<p>“Competencia” (18)</p> <p>“Conocimiento categorial” (18)</p> <p>“Ejes Curriculares” (22)</p> <p>“Contenidos Transversales” (24)</p> <p>“Capacidades” (18)</p> <p>“Proyecto Curricular del Centro” (88)</p> <p>“Unidades didácticas” (92)</p> <p>“textos icono-verbales” (37)</p> <p>“cuantificadores” (54)</p>





**ANEXO 11**

**ANÁLISIS DE LA ENTREVISTAS A LA EX-DIRECTORA DE LA DINEIP (E-1)**

VARIABLE	INDICADORES	CATEGORÍAS	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica)
Currículo por competencias	Antecedentes de su creación.	Propuesta previa	“existía ya una propuesta llamada Articulación Inicial y Primaria impulsada por UNICEF” y que proponía una especie de programa para educación inicial (5 años y primer grado)” (1-3)”
		El Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP)	“El MED estaba en un proceso de cambio debido a la puesta en marcha del proyecto MECEP (Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana). Este proyecto tenía un componente de currículo y otro de materiales” (6-8)
		Cambio de gestión en el MED	“En el inicio de mi gestión ya se encontraban en marcha los otros componentes: gestión, infraestructura y capacitación mientras que currículo y materiales se encontraban prácticamente paralizado (9-11)
		Debates en torno al cambio del currículo	“.. una serie de debates que se habían realizado en torno a si el currículo se debía mejorar sin cambiar su estructura o si debía ser cambiado totalmente” Encontramos en el MED posiciones totalmente contradictorias entre los decidores que en su mayoría salvo Rolando Andrade (quien se oponía a la existencia de un currículo considerándolo innecesario) y todos los demás que no eran docentes de profesión (14-17)
		Experiencias curriculares	“Mi procedencia del IPNM (Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico) y mi participación en la última propuesta curricular de la institución cuya orientación se planteaba en términos de competencias (18-20)

	Motivos para la selección de un currículo por competencias	<p>Avance de la ciencia y tecnología</p> <p>Obsolescencia del currículo por objetivos</p> <p>Base del Currículo de Articulación</p> <p>Teorías educativas en vigencia</p>	<p>“... los cambios originados por la informatización y el avance acelerado de las ciencias exigía del docente capacidades para el aprendizaje autónomo” (20-22)</p> <p>“Teníamos el convencimiento de que el currículo basado en contenidos no daba más...” (24-25)</p> <p>“Decidimos que sobre la base del currículo de Articulación de la Educación Inicial y Primaria se debería construir las bases del nuevo currículo dado que ya se había capacitado a una buena cantidad de docentes con esta especie de programa curricular”(27-30)</p> <p>“La propuesta del marco teórico que sustenta la propuesta se realizó sobre la base de una serie de teorías educativas que estaban en plena vigencia y de la que los docentes habían escuchado: Aprendizaje significativo, inteligencias múltiples, las zonas de desarrollo próxima y verdadera y otros (Ausubel, Gardner y Vigotski, principalmente. (48-50)</p>
	Pasos para su construcción	<p>Proceso de construcción del currículo por competencias</p> <p>Duración del proceso</p>	<p>Propuesta del equipo central (52)</p> <p>Mesas de trabajo (53)</p> <p>Correcciones de las mesas de trabajo (54)</p> <p>Validación durante un año en las escuelas experimentales (55)</p> <p>Generalización (56)</p> <p>“Este proceso lo hicimos por ciclos y durante tres años” (57)</p>
	Participantes en la construcción	Niveles de participación	“Hubo tres niveles de participación: Nivel central con especialistas reconocidos del país. Nivel intermedio con especialistas regionales. Nivel de aula con docentes de aula” (57-61)
	Modelos (diseños) de referencia para su construcción.	<p>Sin modelo de referencia</p> <p>Modelo español</p>	<p>“La verdad es que no existió un modelo de referencia...” (31)</p> <p>Elegir temas transversales (tomados del modelo español-como elemento curricular-) pero nosotros lo tomamos como expresión de la problemática sociodemográfica, política y económica del país.(36-38)</p>

		<p>Modelo basado en las necesidades y demandas de la Ed. Inicial y Primaria.</p> <p>Bases del modelo</p>	<p>“ lo que hicimos fue visualizar las necesidades y demandas de la educación inicial y primaria , siempre en el marco del proyecto global MECEP y armar nuestro modelo” (31-33)</p> <p>“Satisfacer las demandas y necesidades educacionales del país, el diagnóstico (34) Plantear un perfil ideal(35) Elegir temas transversales (tomados de modelo español-como elemento curricular) (36) Estructurar el sistema por ciclos y sustentarlo (En ese entonces teníamos en contra la Ley de Educación) (42-43) Elaborar los carteles de alcances y secuencias por ciclos y por capacidades en 5 áreas: Comunicación Integral, Lógico Matemática, Personal Social, Ciencia y Ambiente, Religión” (45-47)</p>
	Criterios que validaron el currículo	<p>Investigación</p> <p>Muestra representativa a nivel nacional</p>	<p>“Se diseñó una investigación con modelo cuasi experimental...(62)</p> <p>“... con una muestra de 178 escuelas de todo el país. En esta muestra estaban representados todos los tipos de escuelas que existen en nuestro sistema” ( 63-65)</p>
	Capacitación en la nueva propuesta curricular por parte de los docentes	<p>Necesidad de capacitación docente en currículo</p> <p>Falta de manejo de terminología básica del currículo</p> <p>Controversia entre UCAD Y DINEIP</p>	<p>“Claro que requerían de una capacitación. Nosotros agotamos esfuerzos para que el ente encargado de la capacitación UCAD lo entienda...” (69-70)</p> <p>“Todo cambio necesita de la comprensión por lo menos de la terminología básica” (76) “los docentes hacían tergiversaciones tales como establecer sinonimia entere objetivos y competencias” (73)</p> <p>“ Nosotros agotamos esfuerzos para que el ente de la capacitación UCAD lo entienda, pero no lo logramos, de manera que considero eso uno de los puntos más débiles de la propuesta porque nosotros como DINEIP” (69-72)</p>

		Tergiversaciones en la capacitación	“... teníamos espacios muy pequeños para difundir el currículo., lo que ocasionó tergiversaciones tales como establecer una sinonimia entre objetivos y competencias y no dar importancia a las capacidades sino a los contenidos informativos que subyacen en la propuesta” (73-75)
Proceso de gestión curricular	Factores que favorecen o dificultan el proceso de gestión	<p>Currículo explicita el proceso de gestión</p> <p>Reajustes curriculares</p> <p>Flexibilidad y versatilidad</p> <p>La propuesta de la organización por ciclo</p>	<p>“La ECB explicita los niveles de la diversificación. Siendo una Estructura Curricular Básica teníamos que asegurar que los elementos estructurales del currículo aparezcan” (66-68)</p> <p>“... promover la idea de diversificación, es decir ,la libertad de la escuela para decidir el currículo que responda a las necesidades del entorno y del contexto” (70-71)</p> <p>“Una de las características del currículo era su flexibilidad y versatilidad de manera que en determinados períodos se debe revisar y reajustar para hacer una evaluación seria de su efectividad para proponer cambios sustanciales. Esto se está haciendo solo en consultas o reuniones de expertos” (77-80)</p> <p>“Se ha tergiversado.... los ejes curriculares” (81)</p> <p>“La idea de ciclo era una propuesta que no pude desarrollar completamente por la falta de un Ley que la sostenga.... La actual ley podría sostenerla pero parece que en el MED no se dan cuenta y realizan directivas como para el currículo de los años 70” (85-87)</p>

**ANEXO 12**

**ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA A LA CAPACITADORA PLANCAD (E-2)**

VARIABLE	INDICADORES	CATEGORÍAS	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica)
Proceso de gestión curricular	El Plancad como factor de apoyo al proceso de gestión del currículo	<p>Capacitación insuficiente</p> <p>Dispersión de temas en la capacitación</p> <p>Vocabulario del currículo no comprendido</p> <p>Marco teórico limitado por parte del MED.</p>	<p>“No nos dieron tiempo para la planificación del currículo” (4-5)</p> <p>“El docente no llegaba a la columna vertebral de todo centro educativo como es la parte curricular”(11)</p> <p>“El profesor necesito de tres a cinco años para poder decir que este currículo nos va a dar resultado” (13-14)</p> <p>“Demasiada capacidades que el docente debía adquirir en un año” (9)</p> <p>“El docentes se dispersaba en varios temas” (10)</p> <p>“el maestro no entiende, no entiende, pero...decifra que te está pidiendo la capacidad?. Y muchas veces habían términos que nosotros mismos como capacitadores no entendíamos” (300-301)</p> <p>“Los técnicos elaboraban sus criterios suponiendo que lo van a entender” (302)</p> <p>“Sigue el mal concepto que año a año experimentábamos, porque cada año llevábamos algo nuevo, cosas diferentes” (122-123)</p> <p>“ellos (Ministerio ) se guardaban la teoría para interpretarla ellos mismos y a nosotros nos daban lo que ellos querían que nosotros le informáramos a los docentes” (124-126)</p> <p>“El Ministerio nunca dio oportunidad al maestro para que interpretara la parte teórica de este nuevo enfoque” (118-119)</p>
	Etapas que sigue el proceso de gestión	Normatividad e incumplimiento	<p>“ Lo que normalmente nos norma la parte normativa , el MED daba la ECB” (18)</p> <p>... “la ECB salen a nivel nacional... luego tendría que recogerlas los órganos intermedios, las UGELs y poner esa parte regional...después se tendría que ver los gobiernos locales y recién llega al colegio” (177-180)</p> <p>“... nosotros en cada uno de esos colegios tomábamos la nacional; entonces dos momentos se perdían lo regional y lo local” (183-184)</p>

		<p>El diagnóstico</p> <p>Proceso de diversificación</p> <p>Aportar el Tercio Curricular</p> <p>Dosificación de capacidades en el tiempo</p>	<p>“... El diagnóstico para hacer una diversificación real” (280)</p> <p>“Los docentes tenían que ir a sus aulas o a sus centros educativos y empezar el proceso de diversificación” (21)</p> <p>“solo se quedó en la diversificación”, qué trabajo en primero y que trabajo en segundo y luego al Plan de Aula” (37-38)</p> <p>“no se utilizaba la diversificación que estaba haciendo el maestro, sino directamente cogía la ECB” (147-148)</p> <p>“No aportaban ese tercio, no se incrementaba, no eran capaz de incrementarlo, ellos pensaban que toda la ECB era suficiente” (25-17).</p> <p>“Ni siquiera lo dosificaban en el tiempo. Agarraban y la que aparecía primero la desarrollaban”</p> <p>“Cuando hablo de dosificación hablo por trimestre, entonces ya en ese momento las diferentes secciones la cogen y hacen una dosificación propia de su aula” (271-272)</p>
	Momentos y espacios de gestión curricular	<p>En horas laborales o talleres</p> <p>En la escuela</p>	<p>“... solamente quiere dar el tiempo que está en el colegio, llega las 12:30 ya se quiere ir porque es hora de salida o porque tiene que ir a otro centro educativo (135-136)</p> <p>“el espacio que le daban los docentes era muy reducido, simplemente quedaba en los talleres presenciales” (140-141)</p> <p>“solo el maestro identificado lo hacía mucho más de sus horas de trabajo” (142)</p> <p>“ Se hizo en aula, muy pocas veces vi que se hacía en alguna casa, solamente se daba en el centro educativo” (169)</p>
	Cambios que sufre el currículo en el proceso de gestión	Se repites	<p>“Cambios significativos no mucho... (175)</p> <p>“la misma capacidad que estaba en la ECB estaba en el currículo del docente” (193)</p> <p>“.. en la programación de tercero y cuarto aparece la misma programación” (194)</p>
	Factores que favorecen	Los padres de familia	<p>“ si tú logras concienciar al padre de familia en la necesidad de contar con ellos, ellos te apoyan” (213-214)</p> <p>“para poder ir a un curso, para poder asistir a una capacitación” (222)</p>



	Factores que dificultan el proceso de gestión curricular	<p>Reconocimientos, estímulos, meritocracia</p> <p>Jornadas Pedagógicas</p> <p>Docentes que comparten un solo turno</p> <p>Niveles de diversificación incompletos</p> <p>Docentes no sabían crear competencias y capacidades</p> <p>Falta de identificación con la institución y carrera docente</p> <p>Docentes en turnos distintos</p>	<p>“Si el Ministerio trabajara en base a que el maestro tuviera su sueldo en base a los estudios logrados, a las capacitaciones logradas, a las maestrías, o al perfeccionamiento de su carrera, pienso que sería más exitoso”(233-235)</p> <p>“Debe haber un estímulo monetario, una diferenciación” (236)</p> <p>“Yo escuchaba a los colegas que decían, y creo que en algún momento yo lo dije, qué tanto invierto en mi carrera si al final cuando voy a mi aula estoy ganando lo mismo que un interino o me diferencia 50 soles del interino” (237-239)</p> <p>“... En Fe y Alegría había suspensión de clases porque los profesores tenían que reunirse y era semanal, en el Estado no. Si se da en el Estado eso favorecería” (255-258)</p> <p>“Había ventaja cuando era un solo turno, entonces los profesores podían acceder en el turno tarde quedar una o dos horas para continuar con ese trabajo curricular” (171-172)</p> <p>“ dos momentos de la diversificación, se perdían lo regional y lo local. Estos dos momentos no se daban...éramos el eterno engañador de lo mismo”(184-186)</p> <p>“el maestro hacía la diversificación en base a lo que él quería”, bajo sus intereses, o sea no lo veía desde la perspectiva de los niños” (79-80)</p> <p>“Ellos entendieron que podían crear competencias y capacidades pero no sabían como hacerlo, decían para qué añadir más” (198)</p> <p>“El maestro no era capaz de crear una competencia para conjunto pero enseñaba conjunto” (199-200)</p> <p>“... los mismos errores cometimos nosotros con los capacitados, no les dimos la oportunidad de crear, porque de repente nosotros mismos no sabemos crear una competencia” (306-308)</p> <p>“...falta de identificación con la institución y lo más agudo, la falta de identificación con la carrera” (203-204)</p> <p>“La mayoría de colegios tenía ambos turnos y era muy difícil (173)</p>
--	--	--	--

		<p>Tiempo</p> <p>La crisis económica</p> <p>Programaciones elaboradas por terceros.</p> <p>Falta de monitoreo por parte de órganos intermedios</p>	<p>“ en cuanto a desventaja es el tiempo” (204)</p> <p>“el Ministerio dice que no perdamos tiempo, que no tengamos esos espacios pedagógicos para el éxito de una gestión o sino de o contrario tienes que hacer eso fuera del horario de clase” (206-208)</p> <p>“el maestro cuando le pides (tiempo), vengo pero un día de descanso, entonces qué me vas a dar, entonces no hay estímulo” (209-210)</p> <p>“... ellos dicen que si tienen que venir una tarde o un sábado para una jornada pedagógica pierden dinero, la crisis económica tiene que ver con ese factor de desventaja” (211-212)</p> <p>“ encontraba que los docentes copiaban programaciones de círculos de estudio(CIE, ADUSI)” (225-226)</p> <p>“En el caso de los colegios que yo monitoree no entraba la UGEL, yo estuve en la UGEL 7 tres años en Barranco y nunca vi a alguien que me dijera me han venido a supervisar y yo he tenido cantidad de profesores” (263-264)</p>
	Actores que participan en el proceso de gestión curricular	<p>Los ausentes directores</p> <p>Los docentes</p>	<p>“Los directores le entregaban a los profesores que a ellos les compete, ellos son los que están en aula, yo estoy aquí en la dirección, por lo cual se dio la mala costumbre que solamente participen los docentes” (127-129)</p> <p>“...solamente participa el docente hasta la actualidad” (133)</p>
	Estilos de participación de los docentes en el proceso de gestión curricular	Pasividad	<p>“Ellos participaban en ciclos” (227)</p> <p>“... muchas veces lo hacían por obligación no por voluntad propia” (227-228)</p>
	Diseño del proceso de gestión curricular de los	<p>Diagnóstico</p> <p>Diversificación</p>	<p>“Es importante un diagnóstico real, luego entra la diversificación (274)</p> <p>“en la diversificación se va a integrar los contenidos transversales” (281)</p> <p>“luego dosificación (localizarlo en el tiempo) , qué enseñó en un trimestre qué en otro ya al final</p>

	docentes	Dosificación	mi producto. Esto vendría a ser el anual" (274-275) "... las diferentes secciones hacen dosificación propia de su aula, pero al término del primer trimestre todos hemos terminado en las mismas capacidades" (277-278)
		Plan de Aula	"la dosificación la situó en diferentes trimestres y luego una vez que tengo eso me lo apropio para aplicarlo a mi aula" (279-280)
		Unidad	"hacer una unidad es soñar despierto, tienes que ir evidenciando esa parte de la unidad, te proyectas, todo lo que estás imaginando lo tienes que hacer como estrategia" (289-290)
	Logros en el proceso de gestión curricular	Autonomía del docente	"Se le daba la oportunidad al docente para decir lo que enseñar, en un primer momento no supieron manejar bien esta intención del Ministerio" /39-41) "ellos se sintieron liberados" (42)
		Trabajo en grupo Integración	"Pudieron hacer un currículo trabajando con otro docente del otro turno, hubo esa integración, a medias porque el docente tiene la mala costumbre de mezclar lo personal con lo profesional"(50-52) "Se dio un momento en que se podían sentar los colegas de un determinado ciclo y de ambos turnos para poder trabajar ese tipo de diversificación" (56-57)
	Dificultades de los docentes en el proceso de gestión curricular	El tiempo	"No se le dio el tiempo propicio para lo que es el proceso de armar un PCC" (62)
		Confusión PCC y diversificación	"debemos diferenciar uno de otro, no podemos decir que diversificación es lo mismo que un PCC, puesto que la diversificación es parte del PCC, pero cuando el maestro hacía su proceso de diversificación era su PCC." ( 64-65) "Nosotros no dábamos PCC porque eso lo veía PLANGED, la parte de gestión, eso es otro error del Ministerio de Educación" (65-66)
		Documentos muertos	"PDI... era un documento pero para responder al órgano inmediato superior, pero no para una parte operativa" (72-73) "alguna vez yo dije...pero si tú tienes tu PCC, no eso son papeles", al final los profesores hacen lo que quieren, igual nosotros hacemos lo que queremos" (74-75)
		Inadecuadas supervisiones de órganos intermedios	"Lamentablemente las supervisiones que hacen los órganos intermedios, simplemente a ellos les interesa la parte del papel pero no ven el trabajo en sí" (77-78)

**ANEXO 13**

**ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES**  
**CASO N° 1: I.E.E. "MB"**

VARIABLE	INDICADORES	CATEGORÍAS	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica) EM1A	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica) EM1B	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica) EM2A	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica) EM2B
Currículo por competencias	Adaptación a cambios curriculares	Confusión  Lo mismo que currículo por objetivos	"Al principio un poco de los anterior, en los últimos cambios que ha habido había cierta confusión para adaptarse" (1-2)	"Al comienzo un poco confundida, uno se acostumbra a los términos anteriores tantos años, por ejemplo antes eran objetivos" (1-2)	"Al principio como desconcertada, pero después ya analizando la estructura, la nueva propuesta del MED, era solamente como que habían cambiado los nombres" (1-3)	"Al principio un poco desconcertada porque no sabíamos muy bien a qué se debía el cambio, posteriormente ya podíamos observar que el cambio no era tanto en el papel sino en la dinámica de trabajo" (1-3)
	Estructura del currículo	Poco clara  Requiere reestructuración	"un poco no habían pautas específicas según los grados, yo que he pasado Plancad hasta ahora tengo problemas con los indicadores. Una confusión con indicador, currículo y todo eso, como era tan genérico me era difícil." (7-8)	"su estructura no es muy fácil rápidamente de entender, porque algunas cosas son complicadas y articuladas unas con otras, de repente por allí un poquito de dificultad" (9-11)	"Me parece que debería haber una reestructuración para facilitarnos el manejo a los profesores" (6)	"Veo que se incrementa y se desmenuza, un poco apuntando a ampliar el conocimiento del profesor y que pueda repercutir en el aprendizaje del alumno" (9-10)

	Terminología nueva utilizada al interior del currículo.	Terminología compleja	“los términos aunque eran genéricos eran más conocidos, pero después cuando han ido variando, allí es donde ha venido la confusión” (15)	“Adentro hay términos que no son muy comprensibles, pero sabes, si uno se concentra bien en la lectura del tema lo entiendes, porque a veces el significado de esas palabras que no lo utilizamos continuamente, si te pones a leerlo detenidamente todo el significado está allí” (12-13)	“la terminología como que es un poco complicada, como que no se entiende bien” (7-8)	“La mayor parte de términos que se emplean ahora lo hemos utilizado anteriormente pero con otro nombre” (8-9) “Estuvimos en ese proceso de transición todo el año, manejado nueva terminología y acostumbrándonos a ella” (13-14)
	Percepción de los docentes en torno al diseño del currículo por competencias	Poco práctico  No se adecua a la realidad del centro  Se presta a diversas interpretaciones	En cuanto a teoría era muy extenso, extenso, pero en cuanto a lo práctico no nos daba muchas alternativas, era muy tajante, entonces uno tenía que adaptarse, entonces uno se encajaba en lo que se quería” (11-13)	“Es comprensible , pero en la medida que tú al momento de leerlo debes hacerlo con mucho detenimiento para que puedas aplicar todo lo que te explican allí, porque si tú solo le das una lectura simple no pasa nada” (7-9)	“como que las capacidades no van en concordancia con las competencias, y muchas veces las capacidades y competencias no se adecuan a nuestra realidad” ( 9-10)	“El currículo es claro, pero lo ideal sería la capacitación al

						docente, porque visto en la letra muchas veces no podemos comprenderlo o lo interpretamos de diferente forma" (15-16)
Proceso de gestión que propone el currículo	Trabajo en grupo	"Para hacer este tipo de trabajo nos hemos reunido y nos han expuesto lo que quiere el Ministerio" (35-36)	"A nivel de profesores nos reunimos en el plan de trabajo del año" (39)	"Nosotros nos reunimos en marzo y hacemos un diagnóstico, revisamos el trabajo del año anterior" (27-28)	"Nos reunimos en marzo, hacemos nuestro PCC, lo corregimos, lo reajustamos a lo que hemos planteado el año anterior, (35-36)	
	Revisión de programas del año anterior	"Nosotros tenemos nuestros carteles a nivel del centro educativo, basados en las experiencias anteriores. El Ministerio propone pero nosotros tenemos que adaptar a nuestra realidad" (37-38)	"nos dan una o dos horas diarias, este año ha sido una semana, no más para revisar, o sea una revisión rápida de ir corrigiendo los errores que se cometieron el año anterior, ir aumentándolo o graduándolo y después hacemos una exposición en un plenario" (41-43)	"Hacemos un diagnóstico en base a lo que tenemos para trabajar el presente año" (28-29)		
	Diagnóstico		"Primeramente viendo el plan de trabajo del centro, ver cómo se ha diversificado y dosificado" (92-93)			
	Elaboración de carteles de alcances y secuencia	"después los ciclos analizamos por grupos de trabajo cada cartel" (40-41)	"primero hacemos cartel, pero aparte tenemos PCC, se supone que está escrito pero no lo vemos",	"Nos reunimos en equipo de trabajo, elaboramos nuestros carteles de acuerdo a	"hacemos nuestro cartel, nos dividimos por equipo, trabajamos por	



		<p>Diversificación por ciclo, grado</p> <p>Dosificación</p> <p>Plan Anual</p> <p>Unidad de Aprendizaje</p> <p>La propuesta del currículo o la propuesta del centro</p>	<p>“Nosotros después que hacemos los carteles, elaboramos un plan general anual por grado, en base a la realidad de cada grado, donde están incluidos los proyectos, las visitas, las unidades, todo lo que vamos a trabajar a nivel del año escolar” (53-55)</p>	<p>primeramente cartel dosificado, ya de allí diversificamos, de allí la programación anual queda en nombre, pero más hacemos de corto plazo” (95-97)</p> <p>“De allí nosotros diversificamos, luego dosificamos para hacer un trabajo mensual” (51)</p>	<p>las áreas, después tratamos de integrarlas de primero a sexto grado cosa que haya un nivel de secuencia y se vea un grado de dificultad” (29-31)</p> <p>“Trabajamos el currículo, lo analizamos, trabajamos el proyecto curricular de centro, hacemos nuestros carteles, elaboramos nuestros indicadores pero siempre coordinado a nivel de agrado y por equipos de trabajo” (32-34)</p>	<p>grado, por ciclo” (36-37)</p> <p>“Planteamos nuestra diversificación, nuestra dosificación” (38)</p> <p>“luego, mensualmente también nos reunimos para comunicar nuestro avance y plantear las actividades que se van a realizar en la nueva unidad de aprendizaje” (39-40)</p> <p>““En nuestro centro educativo ya no trabajamos con la ECB desde hace años, nosotros estamos planteando nuestro PCC que lo mejoramos cada año, de acuerdo a nuestra realidad de centro educativo y las vigencias que tiene el centro.”(30-32)</p>
--	--	--	---	--	---	--

Proceso de Gestión Curricular	El Plancad como factor de apoyo al proceso de gestión del currículo	Plancad no apoyó la gestión	<p>“El Plancad como experiencia de relaciones personales con los niños estuvo muy bien, pero en cuanto al trabajo teníamos problemas con los padres de familia porque estaban acostumbrados a lo tradicional” (18-20)</p> <p>“Fue una experiencia muy importante, en cuanto al currículo se debe dar una forma de trabajo más directa, personal” (31-33)</p>	<p>“Yo creo que en la práctica al final con más de 10 años de servicio, al final nosotras lo único que hicimos fue buscar las separatas que nos daban, leíamos, pero al final si lo analizas no eran cambios realmente, tratábamos de seguir un poquito lo que nos explicaban en las capacitaciones” (23-26)</p>	<p>“Yo tengo un cierto desconcierto porque Plancad al grupo que fuimos nos capacitó de una manera, nos orientó y nos dieron lineamientos de una manera. Fue otro grupo del centro educativo y la capacitación fue diferente, fue con el mismo ente ejecutor pero personas distintas. Me parece que no ha habido un apoyo del Plancad” (20-23)</p>	<p>“Considero personalmente que el Plancad como método, como nos enseñaron, como nos hicieron llegar los conocimientos no estuvo bien enfocado. Los mismos instructores que tuvimos tuvieron diversidad de criterios, parece que faltaba capacitación por parte de ellos, luego los maestros nos quedamos un tanto a la deriva porque no teníamos los puntos bien claros y establecidos” (23-27)</p>
	Momentos de gestión curricular	A inicios del año	<p>“Al menos este año ha sido tan estresado y corto el tiempo, lo hemos hecho en marzo, rapidísimo porque ya había algo anterior” (60-61)</p>	<p>“Sólo al inicio, una sola vez, nosotros quisiéramos que se evalué a medio año pero no hay tiempo” (55)</p>	<p>“Nosotros lo hacemos en marzo y mensualmente nos reunimos los profesores, pero también nos reunimos en horas libres en el curso de inglés” (42-43)</p>	<p>“Cada uno de los docentes que trabajamos en este centro, entregamos antes de iniciar el año lectivo, debemos entregar a la subdirección que es</p>

		Mensual	“La unidad la hacemos mensual, bueno en el espacio que nos queda porque nosotros tenemos una coordinación interna en la hora de física y en la hora de inglés” (63-64)	“La programación lo hacemos mensual” (56)		quien nos supervisa una carpeta pedagógica” (56-58)
		Semanal				
Espacios de gestión curricular	En el Centro Educativo			“El trabajo lo hacemos en el centro, mayormente lo hacemos en la mañana, los colegas de la tarde vienen en la mañana” (56-57)		“La planificación que realizamos en el colegio la realizamos en marzo que es para todo el año, pero el replanteamiento de unidades lo hacemos mensual” (63-64)
	En horas de talleres				“La dirección ha visto de coordinar los horarios tanto de la sección A y B, entonces ese momento es propicio para coordinar y hacer algunos reajustes” (42-45)	
	Un día de programación sin alumnos					“y nosotros usamos un día laborable sin alumnos, nos reunimos por ciclo y trabajamos en conjunto los profesores” (65-66)
Cambios que sufre el currículo en el proceso de	Carteles Diversificación		“Nosotros después que hacemos los carteles, elaboramos un plan general por grado en	“nosotros diversificamos, luego dosificamos un trabajo mensual, primero para el trimestre, luego	“Nosotros primero, después que hemos analizado el currículo, tenemos el proyecto	“Nosotros hacemos un planeamiento en conjunto, ambos turnos, hacemos

	gestión	Dosificación  Unidad de Aprendizaje	base a la realidad de cada grado" (53-54)	para el mes" (51-52)	curricular de centro, después hacemos los carteles, pero no nos ceñimos tanto al currículo, porque el currículo es un poco limitado, muy pobre lo vemos los profesores del centro educativo" (36-38)  "Después de los carteles hacemos la dosificación por trimestre y también por mes. En base a eso se trabaja la unidad y se van formulando indicadores" (39-41)	nuestro cartel de actividades" ((42-44)
	Actores que participan en el proceso de gestión curricular	Docentes  Directivos	"La gestión curricular trabajamos a nivel del órgano directivo y de los profesores" (69-70)	"Acá cuando estaba la señorita Olga, ella participaba en el comienzo porque era bien activa. Ahora que estamos sin ella, viene Beatriz, sabe su trabajo, entiende, pero a pesar de tener cosas importantes ella nos orienta" (62-65)	"Participan personal directivo y docente en pleno." (48)	"nos reunimos todo el profesorado, turno mañana y turno tarde bajo las indicaciones de la directora y subdirectora, pero también manifestarte que aquí las colegas de este centro manejan muy bien lo que es documentación, somos muy ágiles en el trabajo y lo hacemos en conjunto" (69-73)
	Diseño del			"Primeramente viendo un plan de trabajo del centro, ver cómo se ha	"Trabajamos el currículo, lo analizamos, trabajamos	

	proceso de gestión curricular de los docentes			diversificado, dosificado para que pueda trabajar con su unidad. (92-93)	el proyecto curricular de centro, hacemos nuestros carteles, elaboramos nuestros indicadores pero siempre coordinado a nivel de agrado y por equipos de trabajo” (32-34)	
	Etapas que sigue el proceso de gestión	<p>Carteles</p> <p>Diversificación</p> <p>Dosificación</p> <p>Unidad de aprendizaje</p>	“Comienza con la currícula, los carteles que está adecuado por grado, la competencia por trimestre y luego el plan anual (90-91)	Primero hacemos cartel, pero aparte tenemos PCC, se supone que está escrito, pero no lo vemos. Primero cartel dosificado, de allí diversificamos, de allí la programación anual queda en nombre, pero más hacemos de corto plazo” ((93-97)	<p>“Primero leer bien la estructura, después abocarnos a lo que es nuestra realidad para nuestro proyecto curricular del centro.” (57-59)</p> <p>“Después analizar los carteles, unidades de aprendizaje, para lo que es el año escolar” (59-60)</p>	<p>“Nosotros hacemos un cartel, que lo hemos trabajado hace algunos años, trabajando el mismo tema en forma simultanea” (81-83)</p> <p>“Nosotros hacemos también una diversificación anual y eso lo revisamos todos los años, hacemos la dosificación, hacemos el planteamiento de los indicadores viendo qué queremos lograr y eso se modifica cada año de acuerdo a la experiencia del año anterior” (91-93)</p>

	Logros de los docentes en el proceso de gestión curricular	PCC  Trabajo en equipo	“Los logros es que año año tratamos de innovar lo que existe, nosotros lo vamos modificando, lo vamos reformando, y como cada año rotamos en las aula son experiencias distintas, eso nos sirve para que nosotros podamos mejorar lo que es el currículo y la calidad educativa”(77-80)	“los logros es que nosotros nos organizamos por equipo para el trabajo” (83-84)  “Entre nosotros tratamos de crear capacidades” (91)	“Los logros son que hemos podido concluir y tenemos un buen PCC del Centro Educativo, también satisfactoriamente hemos concluido los carteles, hacer la diversificación curricular de todo el año, por trimestre y por unidades para formular los indicadores” (52-54)	“Los logros es que tenemos nuestro PCC y podemos trabajar en equipo” (80-81)
	Dificultades de los docentes en el proceso de gestión	La falta de participación de los docentes		“En toda institución se dan dificultados, sobre todo acá en el Montero hay colegas que no participan, hay colegas que son mudas desde el principio hasta el final, pero tiene que estar su nombre allí y eso me parece que está mal” (67-68)  “También cuando vamos a hacer la unidad todo lo aceptan, dicen todo está bien, pero no saben si está bien o está mal; al menos siempre reclamamos eso qué hable, para que después no digan que no les		

		El tiempo	“La dificultad sería el tiempo, a pesar que tenemos coordinación por turnos, a veces es un poco difícil no podemos cortar el tiempo de clase (82-83)	hemos tomado en cuenta sus ideas” (71-73)		“La dificultad es el tiempo que no nos permite reunirnos como quisiéramos” (82)
		Diferentes turnos	“ otros colegas trabajan en otros turnos; entonces no se pueden quedar ni los podemos obligar a que vengan fuera de su tiempo de trabajo” (84-85)		“La dificultad es reunirnos la mañana con la tarde por los horarios” (55)	
		Personalismo		“Como también hay otras personas que cuando está todo hecho, ha dejado que coordinemos todo para luego decir, que tal si le cambiamos acá, o sea te hace trabajar por gusto. Entonces me parece que la actitud de esas personas es demasiado personalismo, no sé si es egoísmo o quiere sobresalir entre todas” (74-79)		



		La no disposición al cambio	“No podemos contar con algunos profesores porque se cierran en lo que han aprendido pero no quieren innovar” (85-86)			
Factores que favorecen el proceso de gestión curricular		Comunicación abierta con la Sub- Dirección  Trabajo en grupo  Horarios de taller curricular	“Lo que favorece es que con el órgano de la subdirección tenemos una comunicación bien abierta. Nosotros exponemos a la subdirectora, cada aula es una realidad distinta y ella nos entiende y apoya a nivel docente, nuestra propuesta nos toma en cuenta, nos apoya a nivel de los padres” (97-100)		“Los factores que favorecen son los horarios que tenemos en las horas de inglés” (67)	“Los factores que favorecen es el poder trabajar en grupo” (105)
Factores que dificultan el proceso de gestión curricular		El tiempo		“El tiempo, es que desgraciadamente nosotros vivimos, tenemos que vivir el momento; el Ministerio dice más de 1000 horas y no podemos perder el	“desfavorece un poco la limitación con el turno tarde” (68)	“los factores que dificultan es el tiempo (105)

		Relaciones entre maestros	“La dificultad es si tengo problemas con la otra colega, dos niños que tiene percance con la otra colega y los he tenido que recibir. A veces este problema surge, tal vez el Ministerio por querer congraciarse con los padres de familia no especifica cómo debe ser el trato y llegan hasta la agresión verbal, vienen anticuerpos y tu no puedes trabajar con armonía” (102-106)	tiempo”” (102-103)		
Desarrollo de competencias para la Gestión Curricular	Elaboración de Proyectos de innovación	A nivel de aula		“Cuando nos organizamos con los padres para hacer el plan de trabajo del comité de aula, ellos mismos se les orienta y ellos mismos elaboran su plan con la coordinación de nosotros y ningún padre queda sin trabajo” (107-110)	“A nivel de aula sí hago ese trabajo, quizá por la premura del tiempo no puedes compartir con todos los colegas pero si he diseñando diversos trabajos con los chicos, diversos materiales didácticos he elaborado con los chicos y padres de familia. Por ejemplo carteles de lectura, cuentos pero secuenciados hechos en cartulina, también para trabajar Lógico Matemática, tablero posicional en Korospún” (69-73)	“Bueno, yo trabajo con los padres de familia mucho, les doy indicaciones y les explico las clases previamente a ellos para que puedan enseñar a sus hijos como por ejemplo como sumar, la lonchera que deben traer y otros (106-107)

	Creación de diseños propios para la gestión curricular	Diseños a partir de experiencias en aula		“Mira, que esté escrito no, pero nosotros sí aplicamos en el aula y cuando nos toca hacer una evaluación y cuando nos llaman de la Dirección para preguntar qué algo nuevo han incluido, sí manifestamos nuestra forma de trabajo, tratamos de mejorar” (98-100)		
	Capacidad de toma de decisiones	Docentes Directivos	“Pienso que docentes y directivos” (110)	“Nosotros los profesores, sobre todos quiénes son las que más saben son las de quinto, es que acá tenemos profesoras de secundaria” (122-123)	“Los docentes en conjunto tomamos la decisión, los docentes pero en consenso, porque nosotros somos los que trabajamos directamente con los chicos” (76-77)	“Los docentes en coordinación con los directivos, es un consenso” (108)
	Capacidad para contextualizar	Contexto educativo  Evaluaciones	“Nosotros partimos a partir del contexto, sobre todo en los grados pequeños, hay formas muy generales y no te dicen nada y hay que llegar a un punto, sobre todo en Comunicación Integral, sobre todo en gramática, tenemos que desagregarlo bastante” (107-109)	“Para nosotros no es difícil, diversificamos teniendo en cuenta el contenido y el contexto” (121)	“Nosotros nos abocamos en cuanto al aspecto del contenido, dar un poco más a los chicos, por ejemplo nuestro proyecto curricular de centro difiere mucho de otros centros.” ((74-75)	“Diversificamos a partir del diagnóstico, tomamos como referencia las pruebas, evaluaciones, para modificar cada año (95-96)

	Capacidad de comunicación para establecer acuerdos		“El órgano directivo lo expone, nosotros lo analizamos, modificamos, lo exponemos nuevamente y en asamblea queda aceptado, allí está siempre la directora y subdirectora” (111-112)			
	Reajuste curricular	Limitado	“Dada la situación que nos encontramos de emergencia educativa han tratado de sintetizar lo que era demasiado contexto, muy desagregado y en el fondo no decía nada, pero ahora lo han simplificado tan pequeñito que ahora no haya que hacer nada” (113-115)	“Mal , mal, recontra mal, así ya no quiero, no es de mi agrado, lo han sintetizado tanto que ya obvian demasiado, al menos yo no lo veo bien, tiene que ser más específico lo que se trabaja” (130-131)	“hay cosas que el Ministerio tiene que tener en cuenta, hacerlo más aplicado a la realidad” (80)	“Considero que es muy pobre, si estamos en un plan de emergencia yo considero que debemos incrementar porque si vamos reduciendo entonces.. a lo mejor, poniéndonos del otro lado, a lo mejora el objetivo es que conozcan lo básico” (109-110)

ANEXO 14

**ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA A LA SUBDIRECTORA DE PRIMARIA (EMD)**

**CASO N° 1: I.E.E. "MB"**

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Categorías</b>	<b>Unidad de registro</b>
Desarrollo de competencias para la Gestión Curricular	Elaboración de proyectos de innovación curricular	Pobreza en la elaboración de proyectos  Proyecto de Inglés	"La verdad es que allí estamos pobres, hemos tratado, pero como todo proyecto necesita de financiamiento, entonces, es lo que nos ha demorado; lo único que tenemos acá es el inglés que se hizo como proyecto y los padres pagan" (93-95)
	Adaptación a cambios curriculares	Aceptación	"Los docentes en los últimos años han ido aceptando con mayor agrado los cambios, lo que cuando se dio en sus inicios era duro, con Plancad un poco allí batallábamos" (1-3)
	Creación de diseños propios para la Gestión Curricular	Diseños a nivel del Centro	"Lo que pasa que el trabajo para mejorar está siempre en equipo, y en el equipo hay profesores de los tres ciclos de la Primaria, de los seis grados" (83-85)
	Disposición para el trabajo en equipo	Buen trabajo en equipo	"El trabajo en equipo se evidencia en que hay un producto del trabajo en equipo y los docentes sí responden, trabajan bien" (98-99)
	Capacidad de toma de decisiones	Líder del grupo	"Siempre hay alguien que sobresale y otros que mantienen un perfil bajo, son los que toman la batuta y plasman los trabajos" (100-101)
	Capacidad de contextualizar	Dificultades para contextualizar a su realidad	"lo que sí todavía me cuesta conseguir es que la mayoría redacte bien los indicadores... quieren hacerlo todas igualitas" (29-31)
	Capacidad de comunicación para establecer acuerdos	Comunicación a nivel del Centro.  Limitaciones de comunicación con otros Centros	"A nivel del centro se da la comunicación, pero si yo le dijera que salgan a otro Centro allí se quedan. Para establecer acuerdos también estamos avanzando" (102-103)

ANEXO 15

**ANÁLISIS DOCUMENTAL**  
**DE LOS DOCUMENTOS UTILIZADOS Y PRODUCIDOS EN EL PROCESO DE GESTIÓN CURRICULAR (AD-MB)**  
**CASO 1: I.E. E “MB ”**

Variables	Indicadores	Categorías	Unidad de Registro
Proceso de Gestión Curricular de los docentes.	Documentos utilizados en el proceso de gestión curricular	<u>Estructura Curricular Básica (ECB)</u>  <u>Proyecto Curricular del Centro</u> - Estructura Incompleta  - Coherencia interna - Implementación - Proyectos de innovación  <u>Textos o materiales educativos</u>	Existe la ECB.  Existe PCC conformado por los siguientes componentes: Diagnóstico Misión Visión Objetivos Institucionales Objetivos Pedagógicos Cartel de diversificación de capacidades y actitudes del 1º al 6º grado por áreas  No presenta No se aprecia No se evidencia en documentos  Se registra el uso de textos del alumno de diferentes editoriales
	Documentos producidos en el proceso de gestión curricular	<u>Diversificación Curricular</u> - Carteles de diversificación curricular  - Carteles de contenidos	Cartel diversificación curricular que comprende las competencias, capacidades y actitudes del 1º al 6º grado por áreas.  Cartel de contenidos por áreas.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartel de dosificación curricular anual</li> <li>- Variación con respecto a la ECB</li> <li>- Coherencia entre carteles</li> <li>- Otros carteles o formatos</li> </ul>	<p>Cuadro de selección de competencias y capacidades de cada áreas por mes..</p> <p>Variación a nivel de contenido y creación de capacidades.</p> <p>Coherencia entre el cartel de contenidos y capacidades</p>
		<p><u>Programación anual</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización</li> </ul>	<p>Cuadro de selección de competencias y capacidades de cada áreas por mes, identificados por códigos. (3.1, 3.2)</p>
		<p><u>Programación de corto plazo:</u></p> <p>Unidad de Aprendizaje</p> <p>Estructura</p>	<p>Unidades de Aprendizaje mensual, considera la siguiente estructura:</p> <p>Datos informativos, nombre y justificación de la unidad, contenido transversal, sub-contenido transversal, valor, actividades, indicadores, recursos y cronograma.</p> <p>Los indicadores están establecidos a partir de las actividades y no de las capacidades.</p>
		<p><u>Proyectos de innovación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos</li> </ul> <p><u>Talleres curriculares</u> (Uso del tercio curricular)</p>	<p>No se aprecia en documentos el desarrollo de proyectos de innovación.</p> <p>Desarrollo del taller de Inglés en el tercio curricular</p>



**ANEXO 16**

**ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (OP-MB)**  
**CASO Nº 1: I. E. E. "MB"**

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Categorías</b>	<b>Unidad de registro</b>
Proceso de Gestión Curricular de los docentes.	Actores que participan en el proceso de gestión curricular	-Directora - Sub-Directora - Docentes	<p>“ La Directora y Subdirectora de la Institución Educativa se encuentran en reunión para luego oficializar la apertura del año escolar, dando la bienvenida a los docentes” (02 de marzo del 2005)</p> <p>“La Directora se retira del escenario y quedan la Subdirectora y docentes” (02 de marzo del 2005)</p> <p>“La Subdirectora organiza el trabajo pedagógico, recordando las demandas del Ministerio de Educación y la atención al Plan de Emergencia” (02 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes, en presencia de la Subdirectora organizan el Plan de Actividades del año, donde resaltan la problemática, actividades de la institución, nombres de las unidades de aprendizaje y cronograma” (02 de marzo del 2005)</p> <p>“La Subdirectora presenta un cuadro de organización de los docentes para trabajar la revisión de los carteles de diversificación por área y a partir de ese momento deja el trabajo a cargo de los docentes, ” (02 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes realizan el cuadro de diversificación de capacidades sin presencia de la Directora ni Subdirectora las cuales se encuentran dedicadas a la atención de los padres de familia, proceso de matrícula y trámites administrativos” (02 de marzo del 2005)</p>
	Momentos de gestión curricular	Reuniones antes del inicio del año escolar.	<p>“Los docentes inician la gestión del currículo con la revisión de los carteles de diversificación, utilizando gran cantidad de material auxiliar como son carteles de años anteriores, textos y registros de evaluación; además se hace evidente una gran discusión entre los docentes que tienen más experiencia sobre los que tienen menos experiencia” (02 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes inician la dosificación de capacidades a desarrollar en el año, les toma bastante tiempo y discuten sobre la duración, prima el liderazgo del que tiene mayor experiencia ” (03 de marzo del 2005)</p>

		<p>Reuniones después del horario de clase.</p> <p>Reuniones en horas de talleres: Inglés y Ed. Física</p>	<p>“Los docentes inician el desarrollo de la primer a unidad de aprendizaje, después del medio día, en algunos casos lo dejan para la siguiente semana porque el tiempo les ganó. Es importante resaltar la presencia de carpetas pedagógicas de años anteriores las cuales toman como referencia” (04 de marzo del 2005)</p> <p>“Los alumnos salen a las 11:00 am durante la primera semana de clases para que los profesores puedan terminar los carteles de dosificación anual y terminar la unidad de aprendizaje del mes de marzo” (07,08, 09 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes se reúnen por grados para realizar ajustes a la programación y acordar actividades conjuntas a realiza durante las primeras semanas ” (10 y 11 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes se reúnen por grados para realizar la unidad de aprendizaje del mes de abril mientras los alumnos están con la docente de Inglés. Toman acuerdos con respecto a las capacidades e indicadores, consideran actividades principales, las estrategias y demás componentes a desarrollar lo dejan para terminarlo en sus casas” (01 de abril del 2005)</p> <p>“Los docentes ser reúnen por grados para realizar la unidad de aprendizaje del mes de mayo, toman acuerdos sobre el título de la unidad, establecen capacidades, indicadores y toman acuerdos sobre actividades a realizar , dando gran importancia al día de la madre y los regalos que los niños prepararían” (28 de abril del 2005)</p>
	Espacios de gestión curricular	En las aulas	<p>“Los docentes se reúnen en la sala de cómputo que es amplia y pueden procesar sus documentos, otro grupo lo hace en las aulas, esto acontece durante los primeros días de trabajo curricular” (02 de marzo del 2005)</p>

		En sala de profesores	<p>“Los docentes se reúnen mayormente en las aulas de clase cuando no hay asistencia de alumnos, para realizar las unidades de aprendizaje, de preferencia el aula de cómputo” (07,08 y 09 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes se reúnen en la sala de profesores para tomar acuerdos referente, referente a actividades a considerar en las fechas cívicas, como es el día de la madre” (21 de abril del 2005)</p> <p>“Durante el recreo se producen espacios y comentarios del currículo, en la cafetería sobre cómo van respondiendo los niños y el nivel en el cual se encuentran, lo que les permite considerar algunos reajustes” (19 de abril del 2005)</p>
		En la cafetería	
Estilos de participación de los docentes en el proceso de gestión curricular	- Democrática - Comprometida		<p>“Los docentes participan en forma democrática y comprometida con su Institución Educativa, se nota entusiasmo y motivación por terminar sus trabajos” (03 de marzo del 2005)</p> <p>“Durante la diversificación los docentes expresan sus opiniones, desacuerdos con respecto a la evaluación del trabajo anterior. Es evidente el liderazgo de algunos docentes sobre otros, respecto a entender las capacidades” (02 de marzo del 2005)</p> <p>“Se aprecia la poca participación de algunos docentes quienes tienen pocos aportes para la unidad de aprendizaje, mientras que otros dan ideas sobre el nombre de las actividades y su participación es más activa” (01 de abril del 2005)</p>
Organización de los docentes durante el proceso de gestión curricular	- En equipos de trabajo  - En equipo por diferentes grados		<p>“Los docentes se organizan en equipos de trabajo en tres ámbitos: para realizar documentos de gestión, en la esfera de OBE y del Proyecto Curricular de Centro, pero que en realidad solo es su cartel de contenidos y diversificación de capacidades” (02 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes se organizan en representaciones de grado para organizar el cartel de contenidos y capacidades, es decir, para diversificar el área ciencias se encuentran un profesor de cada grado” (02 de marzo del 2005)</p>

		- En equipo por grado	<p>“Los docentes se organizan por grado para realizar la dosificación ” (03 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes se organizan por grado para realizar las unidades de aprendizaje” (07,08 y 09 de marzo del 2005)</p>
	Diseño del proceso de gestión curricular	<p>Carteles de contenidos Carteles de Diversificación de Capacidades</p> <p>Dosificación Programación Anual</p> <p>Programación de Corto Plazo</p>	<p>“Los docentes inician con la revisión de los carteles de contenidos y carteles de diversificación de capacidades, tomando dos días para su revisión y edición” (02 y 03 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes realizan la dosificación de los códigos de las competencias y capacidades por mes, lo que constituye su programación anual por grados” (03 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes elaboran sus unidades de aprendizaje en equipo de grado” (07,08 y 09 de marzo del 2005)</p>
	Logros en el proceso de gestión curricular	<p>Desarrollo de la capacidad de comunicación</p> <p>Elaboración de carteles de contenidos y capacidades</p> <p>Elaboración de carteles de dosificación</p>	<p>“Los docentes evidencian capacidad de comunicación para el trabajo curricular; sin embargo se aprecia algunos problemas de relaciones personales entre docentes de primer y segundo grado, por ejemplo se ríen del salón que ha sido distribuido a una colega” (02 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes demuestran experiencias para realizar los carteles de capacidades y contenidos, los cuales lo hacen con responsabilidad” (02 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes realizan la distribución de las competencias y capacidades a trabajar por mes, completando hasta finalizar el año” (03 de marzo del 2005)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de unidades de aprendizaje.</li> <li>- Líderes</li> </ul>	<p>“Los docentes reunidos por grados realizan la unidad de aprendizaje, después que los alumnos salen a las 11:00 am” (07, 08 y 09 de marzo del 2005)</p> <p>“Se evidencia la presencia de líderes que dinamizan proceso de gestión del currículo”</p>
	Dificultades en el proceso de gestión curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discusiones</li> <li>Interrupciones de padres de familia</li> <li>Interrupciones de representante de editoriales</li> </ul>	<p>“Los docentes discuten mucho tiempo para contextualizar a la realidad del niño, se basan en su experiencia para tomar una decisión” (02 y 03 de marzo del 2005)</p> <p>“Los padres de familia desean hacer consultas a los docentes e interrumpen el trabajo en equipo” (03 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes son interrumpidos para revisar textos de editoriales y explicaciones de sus representantes, distrayendo el proceso de gestión” (03 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes durante la gestión del currículo conversan situaciones de su vida familiar, experiencias de su actividad docente y sobre sus relaciones con el órgano directivo” (02 y 03 de marzo del 2005)</p>

**ANEXO 17**

**ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES**  
**CASO Nº 2: I.E.E. “AQ”**

VARIABLE	INDICADORES	CATEGORÍAS	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica) EQ1A	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica) EQ1B	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica) EQ2A	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica) EQ2B
Currículo por competencias	Adaptación a cambios curriculares	Expectativa  Temor  novedoso  Lo mismo que currículo por objetivos  Dificultad para adaptarse	“frente al cambio del currículo lo tomé con mucha expectativa, novedoso”(1) “demoré un año para manejarlo” (16)  “ante este nuevo cambio por competencias era un descubrir nuevo” (3)	“me costó adaptarme a este nuevo sistema porque yo ya me había encasillado realmente tantos años de mi vida al servicio de los niños” (3-4)	“ no era nuevo para mí, ya me habían preparado en los dos programas por objetivos y competencias” (2-3)  “ellos nos daban a explicar que era lo mismo, que simplemente estaban cambiando los términos” (11-12)	“siempre en los cambios como que uno siente temor” (1-2)
	Estructura del currículo	Organización Vs utilidad	“la ECB está elaborada para los tres ciclos” (8)		“la estructura no es ni sencilla ni compleja,	“la estructura fue algo novedoso”

	Adaptación a cambios curriculares	Novedoso	<p>“Cada ECB está formada por una parte que es teórica conceptual, donde va toda la parte teórica referente a los lineamientos, los ejes, que nos sirve para hacer el encabezado de nuestras unidades, proyectos, módulos. En la parte operativa está todo lo que determina específicamente para los grados” (10-13)</p>	<p>“ a mi me parece las competencias un poco complejas, muchas veces no se pueden describir con exactitud y nos dificulta realmente” (8-9)</p>	<p>pero no se cumple, es un documento más, porque buscamos tantas cosas que a la larga no logramos ni el 20%” (32-33)  “si hacen un marco teórico debe ser algo esencial y puntual” (34-35)  “”si están allí ya trabajando para qué hacernos las cosas más difíciles... deben llevarlo a lo regional” (35-39)</p>	(16)
	Terminología nueva utilizada al interior del currículo.	Terminología compleja		<p>“La terminología que usa es muy compleja, se requiere términos más sencillos, específicos, por lo menos didáctico, entendible, un lenguaje práctico” (10-12)</p>	<p>“de repente no utilizaron las palabras adecuadas, las que nosotros deberíamos saber” (14-15)  “a algunos les fue difícil entender, porque tal vez les faltó mayor capacitación... porque algunos no tenían ni título” (21-24)</p>	<p>“para mí fue algo novedoso, utilizaban términos complejos a la vez y muy ambiguos” (16-17)</p>



	Percepción de los docentes en torno al diseño del currículo por competencias	Es un referente	<p>“.. nos sirve para elaborar unidades” (14)</p> <p>“nos detalla las competencias y capacidades” (15)</p> <p>“este es un documento normativo, que es un guía, pero no significa que todo de este documento lo vas a ejecutar” (63-64)</p>	<p>“En algunas áreas no sabemos definir ciertos términos. No es muy sencillo a primera intención. Aún después de cuatro años todavía me cuesta” (13-15)</p>	<p>“es un referente que lo toma en cuenta para las diversificaciones que tengo que hacer, pero no queda algo establecido como una ley que debo cumplirlo sino que lo puedo flexibilizar de acuerdo a mi criterio” (141-144)</p>	<p>“siempre planificábamos juntas y yo podía tener una forma de opinión y ella otra, pero a la larga cada uno tiene que hacer valer su opinión personal” (17-19)</p>
	Proceso de gestión que propone el currículo	<p>Trabajo en grupo</p> <p>Selección de competencias y capacidades</p> <p>Elaboración de carteles de alcances y secuencia</p> <p>Diagnóstico de grado</p> <p>Diversificación por ciclo, grado</p>	<p>“Nos reunimos por grupos de trabajo, por ciclos”22-23)</p> <p>“Luego, escogemos las competencias, hacemos los carteles de alcance por grados” (24)</p> <p>“luego determinamos los objetivos inmediatos que vamos a lograr este año” (25)</p> <p>“Cada grado o ciclo va a escoger las competencias de acuerdo al diagnóstico previamente tomado” (26-27)</p> <p>“De allí bajamos a hacer la diversificación curricular por ciclos” (28)</p>	<p>“Nosotros, en la primera semana nos reunimos a nivel general todo el personal docente y determinamos la problemática” (26-27)</p> <p>“Elegimos el tema transversal, luego el eje curricular, los valores” (26-28)</p> <p>“la coordinadora indica el problema transversal y de allí elegimos las capacidades, las competencias y todo eso se desarrolla en forma integral en todas las áreas.” (31-32)</p>	<p>“Lo hacemos de acuerdo a nuestra realidad educativa, primero diversificamos el PCC... luego dosificamos de manera anual”(55-57)</p>	<p>“llega un documento al C.E., el director nos informa a nosotros, luego nos reunimos todos los grados y empezamos a dosificar en base a la estructura del grado” (43-44)</p>

		Temas motivadores				“nos basamos en temas motivadores y allí vemos más o menos qué capacidades se congenian con el tema motivador” (48-49)
		Dosificación				“empezamos a dosificar lo que es en base a la estructura” (45) “hacemos la dosificación, dosificamos por meses, eligiendo las actividades que vamos a realizar” (58-59)
		Las coordinaciones de ciclo o grado				“Hay coordinación por ciclos... es para informarnos qué cambios ha habido, qué capacitaciones van a haber, si hay algún documento que viene de la UGEL” (86-88)
		La propuesta del currículo o la propuesta del centro			“la secuencia es la misma que propone el currículo” (60)	
Proceso de Gestión Curricular	El Plancad como factor de apoyo al proceso de	Plancad no apoyó la gestión	“El Plancad no constituyó en sí un apoyo para saber manejar este nuevo	“En cuanto al manejo del currículo ayudó en parte porque paraban cambiando. Faltó lo del	“Por un lado fortalecía mis conocimientos, pero a la larga me confundía”(46-48)	“Plancad más se dedicó a toda la parte de constructivismo la parte de actividades

	gestión del currículo	La práctica docente ayuda a la gestión	<p>currículo" (17)  "en esa capacitación estuvieron muchos entes y cada uno llevaba diferentes puntos de vista, lo que habían comprendido de sus capacitaciones que también ellos recibieron antes" (19-20)</p> <p>"Hubo confusión de enfoques de teorías" (21)</p> <p>"Los docentes lo fuimos manejando a medida que lo fuimos utilizando" (18)</p>	currículo, debía ser sencillo, práctico, por qué complicarnos la vida" (23-24)	"me tuve que cambiar de aula porque la capacitadora me confundía"(53-54)	significativas... pero en cuestión del currículo no" (39-41)
	Momentos de gestión curricular	<p>A inicios del año</p> <p>Mensual</p>	<p>"la parte del diagnóstico, cartel de alcances, diversificación y dosificación lo hacemos al inicio de año, marzo, y para pasar al punto de unidades lo hacemos por meses" (34-35)</p> <p>"Nos reunimos por ciclos en días diferentes y tomamos un día libre para elaborar las unidades y</p>	<p>"A inicios del año escolar nos reunimos conjuntamente en general todos los ciclos"(47-48)</p> <p>"Luego nos reunimos mensualmente para detallar los códigos" (51)</p>	"Lo realizamos a inicios del año" (74)	<p>"cuando vamos a dosificar, la mayoría lo hacemos a veces en el mes de marzo" (72)</p> <p>"durante los días de programación una vez al mes" (78)</p>

			ver qué complementar o cambiar algunas cosas”(36-37)			
	Espacios de gestión curricular	En el Centro Educativo  En hogares de profesores	“mayormente y casi siempre es en el centro educativo (37-38)	“...en cuanto a la unidad sólo detallamos los códigos y luego desarrollamos en casa”		“Básicamente las reuniones son el centro educativo” (77)  “creo que más que todo la mayoría terminamos en casa de una colega” (78-79)
	Cambios que sufre el currículo en el proceso de gestión	Carteles  Diversificación  Dosificación	“Al hacer el cartel de alcances y luego la diversificación y luego la dosificación, para que todo esto derive en las unidades didácticas” (31-33)	“en los carteles, en esos carteles hacemos las capacidades y competencias que tienen la problemática de nuestro centro educativo” (36-38)  “Las capacidades que están en el currículo varían en las del centro, incluimos proyectos, las capacidades no son exactas” (42-43)	“nuestro cartel de alcance, luego elaboramos el PCC y luego elaboramos a nivel de aula el PCA” (69-70)	“el cambio que sufre el currículo es básicamente a nivel de esa capacidad al diversificar”(66)
	Actores que participan en el proceso de gestión curricular	Docentes	“Los actores directos son los docentes, en todo momento son ellos que hacen todas estas instancias” (40-41)	“El primer día convoca a reunión general la directora” (56) El subdirector elige a la coordinadora, el subdirector no acompaña el proceso delega a la coordinadora. (59-60)	“generalmente los profesores”(83)	“deberían participar en forma general los padres, los alumnos, pero básicamente acá, profesores y directivos” (89-90)

				Los docentes participamos (61)		
Diseño del proceso de gestión curricular de los docentes			<p>“Cogeríamos el currículo... (63)</p> <p>“luego vemos la problemática o algo nuevo que tú quieres rescatar” (66-67)</p> <p>“yo procedo a escoger de mi estructura curricular que van a fines con este cartel de alcances “ ((72-73)</p> <p>“luego, yo escojo y veo lo que voy a tratar en el mes, esto en otro mes lo estoy dosificando para que a mí me sea más fácil” (74-75)</p> <p>“También puedo considerar las fechas cívicas de la vecindad, del Perú” (76)</p> <p>“Después de haber dosificado puedo yo bajar a hacer mi unidad de aprendizaje” (77)</p>	<p>“Agarraría la ECB, pero antes le hablaría del problema de nuestra institución educativa, a qué apunta el desarrollo de la unidad, agarraríamos y buscaríamos las competencias y capacidades para elegir las frente al problema” (79-83)</p> <p>“Luego dosificaríamos anualmente todas las competencias... enseguida haríamos las competencias en forma anual” (83-85)</p> <p>“Enseguida haría las capacidades en forma trimestral ... y finalmente desarrollaría la unidad de aprendizaje” (86-88)</p>	<p>“Primero tendría que leer y comprender el programa curricular, luego habría que elaborar el PCC” (98-99)</p> <p>“tiene que hacerse una lectura de todas las competencias del ciclo” (102)</p> <p>“luego vamos a diversificar lo que vamos a hacer durante el año, de acuerdo a nuestras fechas cívicas” ((103-105)</p>	<p>“vamos a tener que utilizar la estructura, como tenemos la diversificación tenemos que concentrarnos, tratar de ver qué puntos vamos a tocar, qué capacidades, qué competencias” (107-109)</p>
Etapas que sigue el proceso de gestión	Lectura de ECB		<p>“Leer la ECB, que es un documento normativo... pero no significa que todo el documento lo vas a ejecutar (63-64)</p>	<p>“Cogemos la estructura curricular donde elegimos los carteles (36)</p> <p>“en esos carteles hacemos las capacidades y competencias que tienen la problemática de</p>	<p>“Lo hacemos de acuerdo a nuestra realidad educativa, primero diversificamos el PCC” (55)</p>	<p>“La estructura, la diversificación, tratar de ver qué puntos tocar, las capacidades y competencias, para luego ver el tiempo” (107-109)</p>
		Diagnóstico o	“Trabajamos en el			

		<p>problemática</p> <p>Cartel de alcances y secuencia</p> <p>Diversificación</p> <p>Dosificación</p> <p>Fechas cívicas</p> <p>Unidad de aprendizaje</p>	<p>centro educativo lo que más nos aqueja, puede ser problemática o algo nuevo que tú quieras rescatar, o sea, de acuerdo a lo que tú deseas trabajar” (66-68)</p> <p>“Trabajamos el cartel de alcances y cojo de la ECB aquellas competencias y capacidades que van a fines con este cartel... estoy bajando a mi diversificación” (72-73)</p> <p>“Luego veo que voy a tratar en tal mes... lo estoy dosificando para que a mí me sea más fácil” (74-75)</p> <p>“También puedo considerar las fechas cívicas de la vecindad , del Perú”(76)</p> <p>“Después de haber dosificado puedo ya bajar a la unidad de aprendizaje”(77)</p>	<p>nuestro centro educativo” ((37-38)</p> <p>“Luego hacemos la dosificación anual donde están todas las capacidades, competencias para todo el año electivo” (38-39)</p> <p>“Luego por trimestre elegimos las capacidades que se van a trabajar”(40)</p> <p>“Finalmente hacemos la unidad a corto plazo” (41)</p>	<p>“Nos reunimos todas las profesoras del ciclo, separamos todo lo que vamos a hacer y luego dosificamos de manera anual” (56-57)</p> <p>“se tiene que hacer una lectura de todas las competencias y capacidades y explicar qué vamos a diversificar, lo que vamos a hacer durante todo el año de acuerdo a nuestras fechas cívicas” (101-102)</p> <p>“luego de hacer esa diversificación para todo el año se pasará a hacer la diversificación para el aula de acuerdo a su grado y</p>	
--	--	---	---	---	--	--

		Decisiones del docente			necesidades" (106-107) "sigo la secuencia de acuerdo a las necesidades del niño" (60-61)  "...hoy en día con la experiencia ya he entendido que me digan lo que me digan prefiero captar las necesidades de mis alumnos y trabajar de acuerdo a ello, así no esté de acuerdo al plan o no cumpla todo" (67-68)	
Logros de los docentes en el proceso de gestión curricular	Diversificación  PCC  Entusiasmo e interés de los docentes	"... para mí ha sido satisfactorio cuando logramos hacer nuestra primera diversificación" (49)  "El profesor trabajaba muy animoso en el manejo de su propia diversificación y a partir de su propio diagnóstico" (51-52) "... la mayoría sí aceptaba hacer su diversificación con mucho interés" (61)	"el ponernos de acuerdo bajo determinados temas, ya que nos sirve como guía para los docentes, el consolidarnos como grupo" (62-63)	"El logro fue realizar el PCC Y PCA, hecho eso ya queda una base" (90)		
	Comunicación entre docentes		"...es ponernos de acuerdo bajo determinados temas, ya		"...entre todos nos informamos y prácticamente uno	



				que nos sirven como guía para los docentes el consolidarnos como grupo” (62-63)		enseña al otro y tratamos de tener una buena relación” (94-95)
	Dificultades de los docentes en el proceso de gestión	<p>Reajustes curriculares (Plan de emergencia)</p> <p>Factor económico</p> <p>Tiempo</p> <p>La no disposición al cambio</p> <p>Falta de canales de comunicación</p>	<p>“El plan de emergencia nos ha dejado un poco desubicados y frenado nuestras expectativas que queríamos lograr porque la diversificación la habíamos hecho para tres años, habíamos puesto todo nuestro esfuerzo y la parte económica” (53-54)</p> <p>“las dificultades es la parte económica que teníamos para hacer nuestra diversificación”(58)</p> <p>“... Y el tiempo que podíamos contar” (59)</p> <p>“ si había algunos profesores que no estaban dispuestos al cambio, eran pocos”(60)</p>	<p>“El problema es el tiempo que nos da la dirección” (63-64)</p>	<p>“...en este aspecto no nos encontramos unidos porque cada uno tiene su propia opinión y cree tener la verdad” (83-84)</p> <p>“El horario, el tiempo...” (93)</p>	<p>“ a veces no te informan cómo debe ser, te informan a destiempo o en forma general”</p>

		Encasillarse ante las disposiciones del Ministerio  Turnos diferentes		"uno no debe estar encasillado en lo que dice el Ministerio" (72-73)  "Hay dificultades para coordinar por los turnos" (75)		(97) "la persona seleccionada para la capacitación no hace el efecto multiplicador, no lo informa o si lo hace, lo hace con un grupo" (98-101)
	Factores que favorecen el proceso de gestión curricular	Capacitación docente	"Los factores que favorecerían es que el profesor se capacite, no solo los seleccionados"(85)	"A principio del año se da facilidades, literalmente la directora está al servicio de los profesores" (96)	"Año a año nos han estado dando un día mensual para programar" (115-116)	
	Factores que dificultan el proceso de gestión curricular	El tiempo  La falta de comunicación de capacitaciones	"Otro factor que dificulta es el tiempo, a veces el tiempo es muy corto para poder cumplir con los objetivos que nos trazamos" (87-88)		"el espacio, el tiempo, disponibilidad de los docentes, disponibilidad de los directivos" (120-122)	"la dirección tendría que informar en forma general las capacitaciones" (114-115)

		Falta de materiales				“Acá en el centro no hay materiales, cada profesor prácticamente tiene que ver cómo traer materiales de afuera porque acá carecemos de eso” (120-121)
		Relaciones entre maestros			“la verdad no nos encontramos unidos y uno se estanca ante la diversidad de opiniones” (84-86)	
		Control del MED y la UGEL		“El Ministerio ha prohibido la pérdida de clases, de tiempo, la UGEL controla” ((97-99)		
Desarrollo de competencias para la Gestión Curricular	Elaboración de Proyectos de innovación	A nivel institucional	“A nivel de la institución hemos podido desarrollar un proyecto de innovación que es la hora de lectura, el año pasado” (89-90)			
		A nivel de aula	“En mi aula he desarrollado lo que es proyecto de inventar cuentos y exhibirlo en una feria” (96)	“Todos los años cuando empieza el año escolar reúno a los padres de familia, los convoco a la reunión donde se conforma el comité de aula, pero principalmente hablo con ellos sobre la importancia del grado” (103-105)	“en cuanto al grado para mí es una innovación en cuanto a la enseñanza de los niños la lectura comprensiva” (123-124)	“Hemos desarrollado proyectos de lectura... los chicos empiezan a preguntar a sus compañeros sobre lo leído” (122-124)

	Creación de diseños propios para la gestión curricular	Diseños a partir de experiencias previas	“Tal vez el hecho que por algunos añitos he estado en la coordinación, ha hecho que yo diseñe algunos modelos, guiándome de otras experiencias, de otros diseños de otras personas, lo que el Ministerio propone, lo mejoro para que sea más práctico para el docente” (80-82)			
	Capacidad de toma de decisiones	Directivos	“Las decisiones directas las toman los docentes, a nivel de grupo” (105-106)	“El subdirector se pone de acuerdo con la coordinadora y la coordinadora con nosotros” (113)	“las decisiones las tomamos los docentes, los acuerdos, los acuerdos se establecen entre nosotros mismos, a veces participan los directores, generalmente siempre para darnos instructivas o lo que podemos informar de acuerdo a un folleto, nos entregan una resolución, normativa, no es algo que te capacite, que te ayude” (135-138)	“ la toma de decisiones prácticamente la realiza la dirección, posteriormente ya nosotros que intervenimos” (140-141) “este año la dirección toma todas las decisiones, la gran parte no tenemos la oportunidad” (144-145)
	Capacidad para contextualizar	Dificultad para diversificar capacidades	“ lo más difícil en el proceso de diversificación sea coger las competencias y capacidades que van a ir de acuerdo a lo que tú quieres lograr”(97-98)			

		Diferentes realidades	<p>“A los docentes les gusta tener ya sus indicadores para poder evaluar, más que la propia capacidad” (103-104)</p>	<p>“vamos a diversificar lo que vamos a hacer durante todo el año de acuerdo a nuestras fechas cívicas que es una de las partes que consideramos y de acuerdo a nuestra realidad social y de lo que uno cree conveniente” (103-105)</p>		<p>“cada aula tiene una realidad diferente y eso hace dificultoso” (136-137)</p>
	Capacidad de comunicación para establecer acuerdos			<p>“no nos encontramos unidos, porque cada uno tiene su propia opinión y cree tener la verdad o lo pasado es mejor y como que hay encuentro de ideas y en vez de avanzar uno se estanca ante la diversidad de opiniones” (83-85)  “de alguna manera hemos tratado de establecer acuerdo a nivel de grado, no en forma general, se necesita mejorar en eso y llegar a un consenso” (8(108-109)</p>		

	Reajuste curricular	Limitado Referente			“es un referente que lo toma en cuenta para las diversificaciones que tengo que hacer, pero no queda algo establecido como una ley que debo cumplirlo sino que lo puedo flexibilizar de acuerdo a mi criterio” (141-144)	“lo veo muy sencillo, me parece que debería ampliarse un poco más” (148-149) “no es algo que esté bien realizado” (154)
--	---------------------	--------------------	--	--	--	--

**ANEXO 18**

**ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA AL SUB-DIRECTOR PRIMARIA (EQD)**  
**CASO Nº 2: I.E.E. “AQ”**

Objetivos	Variables	Indicadores	Categorías	Unidad de registro
Describir el Desarrollo de competencias en Gestión Curricular, que han desarrollado los docentes	Desarrollo de competencias para la Gestión Curricular	• Elaboración de proyectos de innovación curricular	Proyectos a nivel del Centro  Proyectos relacionado a valores	“Se ha logrado un buen trabajo el año pasado a nivel de docentes cuando se trabajó lo que es lectura de valores para ver de acuerdo a la problemática que tuvimos en cuanto a la presencia de niños (36-37) “Se trabajó mucho lo que es valores, respeto, responsabilidad, limpieza y este año se pueden ver los resultados. Se trabajó la hora de lectura” (38-40)
		• Adaptación a cambios curriculares	Malestar  Cambio como sinónimo de más trabajo	“En un primer momento hay un poco de malestar pero se conversa con ellos” (1) “se sienten un poco inquietantes, con expectativa, sólo esperan que no sea mucho trabajo pero también ellos exigen que les den un tiempo, un tiempo prudente para que puedan entenderlo y digerirlo” (2-4)
		• Creación de diseños propios para la Gestión Curricular	Diseños propuestos por el Ministerio	“Se elabora más o menos el patrón que quiere el Ministerio o la Ugel, luego el subdirector informa a las coordinadoras, las coordinadoras a los docentes que hay un cambio y se discute la propuesta” (31-34)
		• Disposición para el trabajo en equipo	Es un agrado trabajar en equipo	“Los docentes de esta institución les gusta trabajar en equipo, se podría decir cuando diversifican, dosifican” (41-42)
		• Capacidad de toma de decisiones	Decisiones para envío a capacitaciones  Dificultades para toma de decisiones	“las decisiones se toman cuando hay una capacitación que venga del Ministerio” (30)  “ para tomar decisiones todavía estamos en proceso porque a veces cada uno quiere imponer su decisión ante tal problema” (44-45)
		• Capacidad de contextualizar	En proceso	“para contextualizar, muy pocos son los que pueden lograr eso, muy pocos, a veces hay grupos a los que hay necesidad de explicarles u otros docentes que sí asimilan



				más rápido; todavía estamos creo un poco en cuanto al proceso" (46-48)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de comunicación para establecer acuerdos</li> </ul>	<p>Comunicación para información</p> <p>Dificultades para establecer acuerdos</p>	<p>"para comunicarse con los demás creo que sí, eso sí, se comunican, se avisan si hay cursos, si hay algo (48-49)</p> <p>"para tomar decisiones todavía estamos en proceso porque a veces cada uno quiere imponer su decisión ante tal problema" (44-45)</p>

ANEXO 19

**ANÁLISIS DOCUMENTAL**  
**DE LOS DOCUMENTOS UTILIZADOS Y PRODUCIDOS EN EL PROCESO DE GESTIÓN CURRICULAR (AD-AQ)**  
**CASO 2: I.E. E “AQ ”**

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Categorías</b>	<b>Unidad de Registro</b>
Proceso de Gestión Curricular de los docentes.	Documentos utilizados en el proceso de gestión curricular	<b><u>Proyecto Curricular del Centro</u></b> - Estructura incompleta  -Coherencia interna -Implementación - Proyectos de innovación	- Existe PCC conformado por los siguientes componentes: Diagnóstico Misión Visión Objetivos Institucionales Objetivos Pedagógicos Cartel de diversificación de capacidades y actitudes del 1º al 6º grado por áreas  No presenta No presenta No es evidente a través de documentos.
	Documentos producidos en el proceso de gestión curricular	<b><u>Diversificación Curricular</u></b> - Cartel de diversificación  - Cartel de contenidos  - Cartel de dosificación curricular anual  - Coherencia entre carteles  - Variación con respecto a la ECB	Cartel de diversificación del año 2002.  No se evidencia  Cartel de dosificación de capacidades que presenta la siguiente estructura: Problema, contenido transversal, meses, tema motivadores, dosificación de capacidades por áreas.  No se aprecia  Las mismas capacidades de la ECB aparecen en la programación de unidades de aprendizaje.

			El cartel de diversificación 2002 no se utiliza en las unidades de aprendizaje sino el reajuste curricular 2004.
		<b><u>Programación anual</u></b> -Estructura	- Cuadro de dosificación de capacidades de la ECB con códigos.
		<b><u>Programación de corto plazo:</u></b> <b><u>Tipo de unidad didáctica:</u></b> -Unidad de Aprendizaje -Proyecto de Aprendizaje -Módulo de Aprendizaje -Estructura	Unidad de Aprendizaje mensual, considera la siguiente estructura: Datos informativos, nombre de la unidad, justificación, ejes estratégicos (comprensión lectora, razonamiento lógico y valores) Áreas, competencias, capacidades, actividades-estrategias, indicadores, cronograma.
		<u>Proyecto de Innovación</u> -Tipos <u>Talleres Curriculares</u> (Uso del tercio curricular)	No se aprecia proyectos en documentos  No se hace uso del tercio curricular

ANEXO 20

**ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (OP-AQ)**  
**CASO Nº 2: I. E. E. "AQ"**

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Categorías</b>	<b>Unidad de registro</b>
Proceso de Gestión Curricular de los docentes.	Actores que participan en el proceso de gestión curricular	-Director - Sub-Director - Docentes -	"Los docentes durante la primera semana de marzo se encontraron atendiendo el proceso de matrícula, preocupados algunos de ellos por el aula y turno en que les tocaría enseñar, se apreciaba notoria desorganización" (04 de marzo del 2005) "La directora, en presencia de los subdirectores dio la bienvenida al personal de primaria y secundaria, esperando que en el presente año pudieran trabajar en armonía. (Eso se expresó porque desde hacía dos años la Directora no estuvo dirigiendo por motivos de licencia y problemas con los docentes)" (07 de marzo del 2005) "Durante los días siguientes, 04 de marzo y del 07 al 10 de marzo, los profesores dedicaban gran parte de su tiempo a revisar las nóminas de sus alumnos y seguir con el proceso de matrícula, atendiendo a los padres, entregando lista de útiles, muy pocos momentos se ocupaban de la gestión del currículo a pesar que el tiempo de inicio de las labores se acercaba. Por algunos momentos avanzaban el cuadro de dosificación curricular, reunidos por grados, pero en su gran mayoría trabajaban solos." (Observación 04 de marzo, 07 al 11 de marzo del 2005)
	Momentos de gestión curricular	Reuniones antes del inicio del año escolar.  Reuniones en horas libres.	"Los docentes solo se reunieron al inicio, toda la plana docente con los directivos para coordinar acciones de inicio como distribución de aulas, mas no atendieron la problemática del centro ni la planificación del currículo" (Observación 07 de marzo del 2005)  "Los docentes en forma independiente y algunos casos en pares comparten el trabajo del currículo con el proceso de matrícula, distrayendo constantemente su atención por diverso tipo de conversaciones que se generan" (Observación 9 y 10 de marzo del 2005)  "Los docentes comparten espacios de comentarios sobre el currículo

		<p>Reuniones en horas de recreo.</p> <p>Reuniones después del horario de clase.</p>	<p>y avance del trabajo pedagógico en la cafetería” (Observación 09 de marzo del 2005)</p> <p>“En otros momentos se ha observado coordinar a los docentes sobre las actividades pedagógicas y avances curriculares en horario de recreo concentrándose en aulas” (Observación 21 de abril del 2005)</p> <p>“Profesoras de segundo grado se reúnen, al terminar las clases con sus alumnos para coordinar sobre las actividades de unidades de aprendizaje de mayo, porque se acercaba el día de la madre” (Observación 3 de mayo del 2005)</p>
	Espacios de gestión curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En las aulas</li> <li>- En casas</li> <li>- En la cafetería</li> </ul>	<p>“Los docentes se reúnen en las instalaciones de la institución educativa, básicamente en aulas; en algunos momentos realizan comentarios respecto a labores que realizan en casa de sus colegas, es el caso de segundo grado, cuyas profesoras trabajan juntas la diversificación en sus casas” (Observación 10 y 11 de marzo del 2005)</p> <p>“Algunos docentes comentan terminar su trabajo de programación en sus casas pero de forma personal” (Observación 11 de marzo del 2005)</p> <p>“La cafetería o kiosko es un espacio en que los docentes dialogan sobre diferentes aspectos de la programación, principalmente sobre las actividades a trabajar en el caso de fechas cívicas” (Observación 3 de mayo del 2005)</p>
	Estilos de participación de los docentes en el proceso de gestión curricular	- Democrática	<p>“Los docentes expresan sus ideas con libertad, critican la gestión de los directivos abiertamente, organizan sus tiempos en forma autónoma y libre porque no existe una manejo organizativo en cronograma por parte de los directivos. De tal forma que el tiempo muchas veces no es aprovechado eficientemente, descuidando un trabajo de control y calidad” (Observación del 07 al 10 de marzo del</p>

			2005)
Organización de los docentes durante el proceso de gestión curricular	En el pleno	“Los docentes evidencian una organización del grupo general, en el pleno, donde se toman decisiones en presencia de los directivos, otras veces se reúnen solos” (Observación 07 y 10 de marzo del 2005)	
	En equipos por grado	“Los docentes se reúnen por grado para coordinar acciones sobre la programación curricular y elaboración de la carpeta pedagógica” (Observación 9y 10 de marzo, del 2005)	
	En equipos por ciclos	“Nominalmente existen coordinaciones de ciclo, pero operativamente no se evidencia salvo para comunicaciones de la Subdirección” (Observación 10 de marzo del 2005)	
	Individual	“Los docentes realizan un trabajo de forma individual, algunos de muchos años de experiencia comentan que si esperan a los demás nunca avanzan, entonces trabajan silenciosamente en sus aulas o espacios libres” (Observación 09 de marzo del 2005)	
Diseño del proceso de gestión curricular	PCC con estructura incompleta	“Los docentes no tienen propiamente un PCC, se evidencia la existencia de carteles de diversificación curricular por ciclo desde hace tres años; ahora asumen el reajuste curricular propuesto por el MED para trabajar en el aula” (Observación 09 de marzo del 2005)	
	Diversificación Curricular incompleta	“Operativamente no realizan la diversificación anualmente, aparece solo un cuadro de diversificación del 2002, solo las capacidades son dosificadas en el tiempo, es decir, capacidades son distribuidas por meses durante el año” (Observación 10 de marzo del 2005)	
	Cartel de dosificación de capacidades	“Organizan un cuadro con el titulo de dosificación curricular anual, donde organizan la problemática, el contenido transversal, temas motivadores o títulos de las unidades por meses y dosificación de capacidades” (Observación 10 de marzo)	
	Unidades de aprendizaje	“Los docentes para realizar su programación de corto plazo o unidades de aprendizaje en su cuaderno pedagógico utilizan las	

		<p>Trabajo en grupo</p> <p>Trabajo individual</p>	<p>capacidades del currículo tal y cual aparecen, pero en códigos de tal forma que no se puede evidenciar si hay un nivel de diversificación” (Observación 11 de marzo del 2005)</p> <p>“Para realizar las unidades de aprendizaje se reúnen en grupo para acordar los temas a trabajar y determinan algunas actividades, toman bastante tiempo para discutir cómo realizar el trabajo, les falta el tiempo y lo dejan para terminarlo en sus casas. Es notoria la presencia de cuadernos pedagógicos de años pasados” (Observación 11 de marzo del 2005)</p>
Logros en el proceso de gestión curricular	<p>- Desarrollo de la capacidad de comunicación.</p> <p>- Elaboración del cuadro de dosificación anual</p> <p>- Elaboración de unidades de aprendizaje</p>		<p>“Los docentes establecen espacios de comunicación, se aprecia buenas relaciones entre ellos; sin embargo se evidencia comentarios muy crítico sobre la gestión de la Dirección y Sub-Dirección.” (Observación 08 de marzo del 2005)</p> <p>“Se apreció la importancia de la elaboración del cuadro de la dosificación donde pueden distribuir sus capacidades para el año y deciden los títulos de las unidades de aprendizaje o temas motivadores, en ello demoran tiempo y discuten para tomar acuerdos” (Observación 9 y 10 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docente se concentran más en la elaboración de sus unidades de aprendizaje, toman acuerdos de cómo realizarlas, suelen hacerla por grado, aunque se percibe que algunos se aíslan porque expresan que pueden trabajar solos y pierden mucho tiempo en grupo” (Observación 11 de marzo del 2005)</p>
Dificultades en el proceso de gestión curricular	<p>Falta de organización y planificación por parte de los directivos</p> <p>Realizar aspectos administrativos y pedagógicos a la vez.</p>		<p>“Las dificultades que se presentan son la falta de organización y planificación de los directivos referente a las actividades que deben realizar los docentes, previo al inicio del año escolar” (Observación 07 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes atiende la matrícula de los alumnos distraendo su atención de la gestión del currículo” (Observación 04 y del 07 al 11 de marzo del 2005)</p>



		No realizan el proceso de diversificación	“Los docentes saltan los niveles de diversificación sin realizar un trabajo serio de la ECB “(Observación 10 y 11 de marzo del 2005)
		El adelanto del inicio de clases	“Los docentes discuten sobre la fecha de inicio y es uno de los colegios que decide empezar el 15 de marzo después de una semana de iniciada las clases en otras instituciones estatales” (Observación 10 de marzo del 2005)
		Cambio de grado	“Se apreció dificultades de un docente que durante mucho tiempo trabajó en 5º y 6º grado, pero en este año tuvo que bajar a 1º grado y estaba totalmente perdido no conocía el programa curricular del grado” (Observación 11 de marzo del 2005)
		Diferentes turnos	“Los docentes tienen dificultades para reunirse y desarrollar sus unidades de aprendizaje durante el año, se encuentran en el aula entre la salida y el ingreso, en ese espacio de 15 minutos aproximadamente coordinan algunas acciones para luego trabajar solos en casa” (Observación 11 de mayo del 2005)

ANEXO 21

**ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES**  
**CASO Nº 3: I.E.E. "NR"**

VARIABLE	INDICADORES	CATEGORÍAS	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica) EN1A	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica) EN1B	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica) EN2A	UNIDAD DE REGISTRO (unidad de significación, se extrae y se codifica) EN2B
Currículo por competencias	Adaptación a cambios curriculares	Confusión  Lo mismo que currículo por objetivos	"Al comienzo fue difícil pero con la práctica fuimos avanzando" (2-3)	"Bueno, me sentí un poco incómoda por el hecho que se realizaron varios cambios, pienso que no debe darse un cambio tan brusco, porque se pierde un poco de tiempo para adaptarse" (1-3)	"Bueno, al inicio de repente un poco de confusión, pero después se llegaba a lo mismo, sino que al ser antes por objetivo era como mencionar temas, ahora cuando ya es competencia engloba las diversas áreas y también se adecua a la realidad del niño" (1-3)	"Frente al cambio, totalmente desorientada y casi todo el año no me ubicaba."
	Estructura del currículo	Compleja  Poco operativa  Poco práctica	"Un poco complejo al principio, pero después con la capacitación y el uso fue mejorando" (4-5)	"Yo lo veía un poco complejo" (4) "El tiempo que demoré en comprender el currículo más o menos le podría decir medio año" (7-8)	"para entender tenemos primero que leer parte por parte ya que está dividido en tres partes, y cuando llegamos a lo que es competencias como que están separados por áreas, tampoco se muestra muy claro (5-6)	"En cuanto a la estructura la división está bastante bien organizada, de pronto enfocaría a ser mucho más práctico, mucho más manejable a que los profesores con el tiempo que cuenta y la forma de trabajo debe ser más operativo, más

						práctico (4-6)
	Terminología nueva utilizada al interior del currículo.	Terminología compleja	“Los términos se fueron entendiendo con la capacitación” (6)	“habían términos que no eran muy entendibles y para ello se requerían indagar, buscar, era para mí un tiempo precioso que se perdía,” (4-5)	“hay términos que no son muy claros para trabajar” (8-9)	“El 80% se puede entender a pesar que no somos tecnólogos, se puede entender, pero hay un 20% que cuesta” (7-8)
	Percepción de los docentes en torno al diseño del currículo por competencias	Poco práctico	“Bueno, teníamos que seguir pasos, primero partir de la ECB” (8-9)	“debería ser algo sencillo, asequible a la realidad” (6)	“a veces hay competencia donde se repite o está confuso, no se entiende bien” (6-7)	“Lo que está en las competencias uno puede manejarlo pero en la parte teórica no” (9)
	Proceso de gestión que propone el currículo	Trabajo en grupo  Diversificación  Carteles de contenidos  Programación Anual  Unidades de Aprendizaje  Se agrega a la ECB	“Primero parte de la ECB, luego de allí los carteles, luego la dosificación, las unidades o proyectos que teníamos que hacerlo” (8-9)	“En reunión general se forman grupos de trabajo por áreas para diversificar contenidos, luego competencias, dando resultado carteles de contenidos y carteles de alcances y secuencias por grado y áreas”. (13-15) “Posteriormente se realiza la programación anual, en base a la programación anual trabajamos unidades y proyectos, finalmente nuestro diario de clase” (16-18)	“Es lo mismo de repente con algunas agregaciones o modificaciones, como se hace la programación anual de allí se hace el cartel, y después ya se va haciendo la documentación como vienen las unidades de aprendizaje” (14-16)	“Analizamos la estructura curricular, después diversificamos, luego los carteles por contenidos y luego vamos a hacer la programación anual por grados. De la programación anual, la mensual. (14-15) “Es una propuesta con algunos agregados” (16)
Proceso de Gestión Curricular	El Plancad como factor de apoyo al proceso de gestión del	Ayudó a la gestión del currículo	“Sí ayudó, las capacitadoras nos han indicado como trabajar con proyectos” (6)		“Sí, el Plancad ayudó a entender el currículo, ya desde allí se entendía un poco más	

	currículo	No ayudó a la gestión del currículo		“Cuando yo fui con el grupo lo que nos dieron fue de manera muy general, muy poco del currículo, mas lo que nos tocaron era el trabajo en aula” (9-10)	claro” (12-13)	“Realmente para la parte informativa ayudó muchísimo, a entender qué es lo que estamos mejorando, pero el cómo casi nadie podía decir, la forma cómo trabajar el currículo, casi no se nos dijo mucho del tratamiento del currículo” (11-13)
	Momentos de gestión curricular	A inicios del año  Horas semanales de coordinación	“En marzo cuando llegamos se revisa y si hay algo que agregar, tenemos que agregar” (15-16)	“Los primeros días de reincorporación a la I.E” (20) “horas semanales de coordinación” (21)	“A inicios del año nos reunimos los profesores y después ya tenemos nuestra hora de coordinación” (21-22)	“En el mes de marzo, antes de iniciar las clases y luego nos vamos reuniendo mensualmente para tratar eso y en coordinaciones, de pronto necesitamos reajustar algo y lo hacemos” (21-22)

	Espacios de gestión curricular	En el Centro Educativo	“Nos reunimos en el colegio, prácticamente a la hora de salida porque no tenemos un día de descanso” (17)	“en las aulas por grados y áreas” (21)	“mayormente se trabaja en el centro educativo, por grupos” (27)	“La mayoría del tiempo es en el colegio cuando tenemos que trabajar en grupo, pero también nos quedamos en horarios de la tarde” (23-24)
		En casas	“También a veces en las casas de algunas amigas” (18)			
		En las tardes				
		Los días sábados	“o venimos al colegio los sábados para poder terminar” (19)			
	Cambios que sufre el currículo en el proceso de gestión	Carteles	“Primero los carteles, varía en capacidades, estrategias, la dosificación que es anual, mes a mes las unidades de aprendizaje y los proyectos” (11-12)	“Son carteles de contenidos y carteles de alcances y secuencia” (19)	“El contenido es el mismo, lo amplían lo minorizan, el trabajo lo hacen con el contenido de las capacidades” (17-18)	“Como resultado tenemos nuestros carteles de competencias y capacidades” (17)
		Dosificación				
		Unidad de Aprendizaje				
	Actores que participan en el proceso de gestión curricular	Docentes	“los que participan son solamente los profesores” (20)	“La directora, sub-directores y docentes de la Institución Educativa” (22)	“Cuando nos reunimos a inicios del año y a veces también al final, participan los directivos, después ya solo los docentes” (29-30)	“Participamos todos los docentes con sugerencias de los directivos y otras personas que recibieron capacitación” (25-26)
		Directivos				
	Diseño del proceso de gestión curricular de los docentes (Etapas que sigue el proceso de gestión)	ECB	“Leer la ECB, luego se sigue con los carteles, la dosificación y mensualmente tenemos que trabajar la unidad” (25-26)	“Ubicación del currículo, diversificación por grado, programación anual, unidades y diario de clase” (26)	“de repente los carteles para llevar a la distribución de las competencias, seguidamente las unidades” (36-3(¡8)	“Primero la ECB, luego diversificar, hacer los carteles y de los carteles sacar las actividades y programación de unidades mensuales” (29-30)
		Carteles				
		Diversificación				
		Dosificación				
		Unidad de aprendizaje				

Logros de los docentes en el proceso de gestión curricular	Trabajo en equipo  Organización de actividades	“Hay logros por lo que se trabaja en grupo y se coordina a nivel de grado” (23)	“Articular áreas, dosificar competencias y capacidades, facilitan el trabajo” (24)	“Entre los logros podemos mencionar que trabajamos justamente acá en equipo” (31)	“El logro es que podemos organizar nuestras capacidades y actividades” (27)
Dificultades de los docentes en el proceso de gestión	Tiempo	“ la dificultad es que no hay momentos” (24)	“la dificultad es tiempo limitado para desarrollar el trabajo, falta de material de impresión” (25)	“durante el año el tiempo nos queda corto, un poco dificulta porque no podemos reunirnos todos los profesores de grado” (34-35)	“La gran dificultad que tenemos es el tiempo y el espacio” (28)
Factores que favorecen el proceso de gestión curricular	Trabajo en grupo  El tiempo de programación en marzo	“Los factores que favorecen es que trabajamos en grupo y que podemos hacerlo nosotros” (28)	“Los factores que favorecen son el apoyo de los padres, fotocopias, internet, libros actualizados, libros del Ministerio” (28-29)	“Los factores que favorecen es el tiempo que podemos disponer los profesores en marzo” (47-48)	“Lo que favorece es que nos sirve organizar y ordenar las actividades, nos dan libertad” (37)
Factores que dificultan el proceso de gestión curricular	El tiempo  Lugar	“Lo que no hay es lugar y tiempo”(29)	“Los factores que dificultan son las interrupciones de clase, falta de apoyo de algunos padres, restricción de fotocopias” (30-31)	“una de las dificultades sería cuando empezamos las clases primera y segunda semana hasta la quincena de marzo, ya nos limita el tiempo” (50)	“lo que dificulta es el tiempo y el espacio para trabajar con tranquilidad” (38)

Desarrollo de competencias para la Gestión Curricular	Elaboración de Proyectos de innovación	A nivel del centro	“A nivel de aula no, pero si a nivel de centro educativo, donde hemos hecho proyecto productivo, educación en valores, plan lector” (30-31)		“Los proyectos que existen ahora han sido implementados para Primaria, por ejemplo los proyectos que estamos trabajando es el proyecto productivo en el que se hacen todo tipo de trabajos manuales y también educación en valores” (45-46)	“Todo es organizado a nivel del centro educativo, proyecto de lectura, valores, tutoría” (42)
	Creación de diseños propios para la gestión curricular	Diseños surgidos de propuestas del grupo.  Diseños propuestos por el MED	“No, pero cuando hacemos el trabajo para realizar la programación curricular, sí doy ideas” (27)		“Generalmente esas modificaciones lo hemos trabajado a nivel de grupo, sobre todo en el grupo de grado... y todo es revisado con el grupo de docentes con la participación del subdirector” (39-41)	“En el centro educativo se toman las propuestas del MED, casi no se sale de los parámetros que nos sugiere el MED, casi es una sugerencia condicionada, no nos da mucha libertad (31-32)
	Capacidad de toma de decisiones	Docentes Directivos	“los docentes, los profesores a nivel de grado” (38)	“la decisión se toma en forma democrática emitiendo opiniones y llegando a un acuerdo general” (36)	“Los directivos, los docentes básicamente” (58)	“Las decisiones las tomamos los docentes, tenemos bastante independencia” (47)



	Capacidad para contextualizar	Contexto Contenido	“Eso lo vemos de menor a mayor y de acuerdo a cada trimestre lo vamos intensificando a nivel de contenido” (34-35)	“se hace una matriz de contenido sobre lo que debe saber el alumno desde 1º a 6º grado” (33)	“Primero tenemos que entender bien y ver la frecuencia para que ya no se repita de repente el mismo contenido en los grados inferiores y elaborar bien los indicadores”. (52-53)	“A mi no se me hace difícil, tal vez lo difícil es ponerse de acuerdo, el grado de complejidad que le vas a dar a cada aula” (43-44) “Diversificamos el contenido y el contexto” (46)
	Capacidad de comunicación para establecer acuerdos	Dificultades para establecer acuerdos				“pero lo más difícil es ponerse de acuerdo” (46)
	Reajuste curricular	Necesita ser revisado  Pobre contenido	“Me parece que de todas maneras se debe revisar y ver otras competencias” (40)	“Bien porque facilita el trabajo” (37)	“no está bien formulado, no se entiende bien, tiene muy poco contenido” (61-62)	“Ahora con el reajuste no todos entendemos, nosotros necesitamos las cosas claras. No todos los maestros están en la condición de entender y trabajar el currículo” (59-60)

**ANEXO 22**

**ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA A LA SUBDIRECTORA DE PRIMARIA (END)**  
**CASO Nº 3: I.E.E. "NR"**

Objetivos	VARIABLES	Indicadores	Categorías	Unidad de registro
Describir el Desarrollo de competencias en Gestión Curricular, que han desarrollado los docentes	Desarrollo de competencias para la Gestión Curricular	• Elaboración de proyectos de innovación curricular	Proyectos a nivel de centro.	"Nosotros no hemos tomado el ciclo para hacer determinado tipo de diseño, lo hacemos para todos los ciclos. Lo podemos ver en los proyectos de mejora en relación a Comunicación Integral, producción de texto, lo único que variamos es de acuerdo al desarrollo del niño, de lo simple a lo complejo" (47-49)
		• Adaptación a cambios curriculares	Dificultad para adaptarse	Los docentes ven con cierto desagrado los constantes y permanentes cambios que existen dentro del currículo a nivel nacional."(1-2)
		• Creación de diseños propios para la Gestión Curricular	Diseños a nivel de Centro	"Más a nivel de Centro. Hemos considerado docentes que mejora puedan desempeñarse en el grado y han sido ubicados." (43-44)
			Diseños que siguen la propuesta del Ministerio	"En cuanto a propuesta se sigue lo mismo que el Ministerio ha mandado" (45)
		• Disposición para el trabajo en equipo	Diversidad de criterios Conflictos	"Hemos tratado de colocar en cada grado a un líder que desde mi punto de vista puede ayudar a integrarse y trabajar en equipo. Sin embargo hay dificultades, algunos profesores tienen determinados criterios que otros y allí se dan ciertos conflictos, pero de todas maneras tratamos de intervenir y hacer que las cosas marchen en coordinación"" (50-54)
		• Capacidad de toma de decisiones	Toma de decisiones a nivel de aula	"Los docentes tienen decisiones propias a tomar, pueden distribuir los grados y áreas, también para hacer sus reuniones" (56-57)
		• Capacidad de contextualizar	Dificultad para contextualizar	"Hay todavía dificultad para contextualizar, pero es por la falta de prácticas y la elaboración de este documento del currículo, pero sí están haciendo avances" (59-60)
Capacidad de comunicación para establecer acuerdos	Establecen acuerdos	"Para comunicarse entre los docentes si se dan espacios, las horas de talleres. Ellos establecen acuerdos en las diferentes actividades" (61-62)		

ANEXO 23

**ANÁLISIS DOCUMENTAL**  
**DE LOS DOCUMENTOS UTILIZADOS Y PRODUCIDOS EN EL PROCESO DE GESTIÓN CURRICULAR (AD-NR)**  
**CASO 3: I.E. E “NR ”**

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Categorías</b>	<b>Unidad de Registro</b>
Proceso de Gestión Curricular de los docentes.	<b>Documentos utilizados en el proceso de gestión curricular</b>	<u><b>Proyecto Curricular del Centro</b></u> - Estructura:  - Coherencia interna - Implementación  - Proyectos de innovación	Existe PCC conformado por los siguientes componentes: Propuesta Pedagógica: Enfoque y Modelo Pedagógico Objetivos Fundamentos de la práctica: (concepto de educación, currículo, aprendizaje y enseñanza) Ejes curriculares Perfiles Educativos Operacionalización del currículo (Aspectos de la problemática) Determinación de contenidos transversales Programas de grado Estrategias metodológicas Fundamentación de las áreas Orientaciones metodológicas de las áreas Organización del espacio y tiempo Plan de estudios Evaluación  Existe coherencia interna Revisión anual e implementación del documento.  Presencia de proyectos de innovación
	Documentos producidos en el proceso de gestión curricular	<u><b>Diversificación Curricular</b></u> - Cartel de diversificación  - Carteles de contenidos.  - Carteles de dosificación	Cartel de diversificación de capacidades y actitudes del 1º al 6º grado por áreas  Cartel de contenidos por áreas de Inicial a Secundaria  No se aprecia. Sin embargo existe dosificación de capacidades en el tiempo en el cuadro de Programación

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carteles de contenidos de proyectos productivos y valores</li> <li>- Cartel de temas tutoriales</li>   <li>- Coherencia entre carteles</li>   <li>- Variación respecto a la ECB</li> </ul>	<p>A anual.          Cartel de proyectos productivos a realizar durante el año.          Cartel de tema para tratar en tutoría, del primero al sexto grado.</p> <p>Se aprecia coherencia entre los carteles elaborados.</p> <p>Existe variación entre la ECB y los carteles de diversificación curricular.</p>
		<p><b><u>Programación anual</u></b>          -Estructura</p>	<p>Existe la Programación Curricular Anual (problemática, contenido transversal, actividades externas e internas, axiología de valores, capacidades por áreas y talleres curriculares.</p>
		<p><b><u>Programación de corto plazo:</u></b>  <u>Tipo de unidad didáctica:</u>          -Unidades de Aprendizaje</p> <p>-Proyecto de Aprendizaje          -Módulo de Aprendizaje</p> <p>-Estructura</p> <p><u>Proyectos de Innovación</u>          Tipos  <u>Talleres Curriculares</u>          (Uso de Tercio Curricular)</p>	<p>Unidades de Aprendizaje, considera la siguiente estructura:          Datos informativos, nombre de la unidad, justificación, axiología, temporalización, cuadro de competencias y capacidades, indicadores, instrumentos de evaluación, actividades, estrategias, medios y materiales.</p> <p>Proyecto de Educación en Valores y Proyecto Productivos, presentan la siguiente estructura:          Nombre del proyecto, justificación, temporalización, área, capacidades y actitudes, indicadores, instrumentos de evaluación, actividades y estrategias, medios y materiales.          Proyectos de Tutoría, Trabajo y Producción como parte del uso del tercio curricular.</p> <p>Se hace uso del tercio curricular a través de talleres de Inglés, Cómputo, Tutoría y Trabajo y Producción.</p>

ANEXO 24

**ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (OP-NR)**  
**CASO Nº 3: I. E. E. "NR"**

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Categorías</b>	<b>Unidad de registro</b>
Proceso de Gestión Curricular de los docentes.	Actores que participan en el proceso de gestión curricular	Directora Sub-Director Docentes	<p>“El primer día de retorno de las vacaciones de los docentes, se realizó una reunión de bienvenida de inicios del año, en el auditorio, presidiendo dicha reunión la Directora de la Institución Educativa y el Sub-Director de Primaria” (Observación 01 de marzo 2005)</p> <p>“La participación de los directivos estuvo centrada en la lectura de las Normas de Inicio del Año Escolar en lo que respecta al nivel de Primaria” (Observación 01 de marzo 2005)</p> <p>“Los docentes participaron más activamente cuando se distribuían las aulas, ya que la normas establecía que los profesores de 6º grado debían asumir el 1º grado, lo cual provocó ciertas discusiones y resistencia” (Observación 01 de marzo 2005)</p> <p>“El Subdirector entregó a los profesores un listado de acciones a realizar durante la semana; el primer día revisión de carteles de diversificación, el 2 y 3 de marzo exámenes de recuperación y cambio de armarios, el 04 de marzo estaría destinado a la programación” (Observación 01 de marzo 2005)</p> <p>“El Subdirector tomó la palabra y presentó el Plan de Estudios y la distribución de horas de cada área, hizo referencia que se había incorporado el área de Educación Artística” (01 de marzo 2005)</p> <p>“ Los docentes se reunieron por grados y revisaron los carteles de diversificación del año anterior, sin encontrarse presente la Directora y Subdirector (01de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes, organizados en equipos de grado, desarrollaron la programación anual, sin encontrarse presentes la Directora y el Subdirector” (Observación 04 de marzo 2005)</p> <p>“los docentes, organizados en equipos por grados, desarrollaron la unidad de aprendizaje sin encontrarse presentes la Directora y Sub-</p>

			Director de Primaria (Observación 04 de marzo 2005)
Momentos de gestión curricular	Reuniones antes del inicio del año escolar.		<p>“ Las docentes se reunieron, antes del inicio del año escolar, para la bienvenida y planificación del año escolar en el auditorio”(Observación 01 de marzo 2005)</p> <p>“Los docentes se reunieron en las aulas para realizar la revisión de carteles de diversificación antes de inicio de clases” (Observación 01 de marzo 2005)</p> <p>“Los docentes realizaron un avance de la programación anual, antes del inicio de clases, en una de las aulas de los 4 profesores integrantes del equipo” (Observación 04 de marzo 2005)</p> <p>“los profesores desarrollaron la primera unidad de aprendizaje del mes de marzo, acordando actividades y estrategias de aprendizaje, para ello se reunieron en el aula de uno de los docentes. Cabe resaltar el entusiasmo de los docentes sobre la bienvenida que darían a los alumnos” (Observación 04 de marzo 2005)</p>
	Reuniones después del horario de clase.		“los profesores se reunieron durante el horario de salida, para revisar los códigos de las capacidades de los siguientes meses a trabajar y terminar el cuadro de programación anual” (Observación 7 y 8 de marzo 2005)
	En horas de coordinación (Talleres Curriculares)		<p>“los profesores se reunieron durante las horas de taller de computación para desarrollar la unidad de aprendizaje del mes de abril, en la cual acordaron las actividades y estrategias” (Observación 23 de marzo del 2005)</p> <p>“los profesores se reunieron durante las horas de taller de computación para desarrollar la unidad de aprendizaje del mes de mayo, la cual estuvo centrada en la celebración del día de la madre y los trabajos que los niños presentarían a mamá” (Observación 27 de abril del 2005)</p>
Espacios de gestión	En ambientes de la		“Los profesores se reunieron a inicios del año, para establecer

	curricular	institución	acuerdos y dar apertura , en el auditorio” (Observación 01 de marzo del 2005)  “Las reuniones de programación de unidades de aprendizaje siempre se realizaron en las aulas de la institución en diferentes momentos”(Observación 4,7,8, 23 de marzo y 27 de abril del 2005)
	Estilos de participación de los docentes en el proceso de gestión curricular	Democrática activa  Democrática pasiva	“Los docentes participaron en el proceso de gestión curricular, en diferentes niveles, algunos docentes participaban de manera muy activa, intentando establecer sus propios criterios sobre los demás, cuando se tenían que acordar actividades; otros se mostraban muy pasivos, opinaban muy poco, se limitaban a copiar lo que los demás determinan” (Observación 01 de marzo del 2005) “Durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje se aprecia que todos los docentes participan con interés pero las ideas de docentes más expertos en el grado determinan las decisiones” (Observación 23 de marzo del 2005)
	Organización de los docentes durante el proceso de gestión curricular	En el pleno  Por grados	“Los docentes se encuentran organizados de forma corporativa en el pleno, en un primer momento, las decisiones generales se trabajan en el pleno docente donde siempre está presente el Subdirector. Existe un grupo dominante que guía las decisiones y otro muy pasivo que asume las decisiones” (Observación 01 de marzo del 2005)  “Los docentes están organizados por grados para realizar la revisión de los carteles y hacer la programación anual” (Observación 01 y 04 de marzo del 2005)  “Los docentes están organizados por grados para realizar las unidades de aprendizaje del mes de abril” (Observación 23 de marzo del 2005)  “Los docentes se encuentran organizados por grados para realizar la unidad de aprendizaje del mes de mayo” (Observación 27 de abril del 2005)

	<p>Diseño del proceso de gestión curricular</p>	<p>Carteles de Diversificación Curricular</p> <p>Programación Anual</p> <p>Programación de Corto Plazo</p>	<p>“Los docentes cuentan con carteles de contenidos contruidos en el 2003 con los niveles de Inicial y Secundaria” (Observación 01 de marzo del 2005)</p> <p>“Los docentes inician revisando sus carteles de diversificación ya existentes desde año anterior, revisan las capacidades y empiezan a trabajar la dosificación por mes, que consiste en distribuir los códigos de las capacidades en el año. (Observación 01 de marzo del 2005)</p> <p>Luego, organizan las competencias y capacidades en un cuadro de programación anual. Este cuadro comprende la situación problemática, el contenido transversal, actividades de la Institución Educativa y la axiología de valores, la distribuyen por mes donde ubican las capacidades a trabajar” (Observación 04 de marzo del 2005)</p> <p>“Los profesores realizan la programación de corto plazo o llamada unidad de aprendizaje, demoran varias horas para ponerse de acuerdo en las actividades y estrategias” (Observación 04 de marzo del 2005)</p> <p>“Los profesores realizan la unidad de aprendizaje del mes de abril, siempre apresurados por el tiempo y mirando su cartel de programación anual, determinan el título y las actividades y estrategias de aprendizaje” (Observación 23 de marzo del 2005)</p>
	<p>Logros en el proceso de gestión curricular</p>	<p>Elaboración de carteles diversificados por áreas</p> <p>Elaboración de programación anual</p> <p>Elaboración de unidades de aprendizaje</p> <p>Elaboración de proyectos</p>	<p>“Los logros evidentes en el proceso de gestión es la elaboración de carteles de diversificación por áreas , se aprecia como producto el cuadro de programación anual y de su programación de corto plazo, que es un trabajo mensual redactado en su carpeta pedagógica” (Observación 12 de mayo del 2005)</p> <p>“Se aprecia el desarrollo de proyectos de innovación como son : proyecto de producción y proyecto de valores, teniendo un cartel de contenidos a ejecutar para desarrollar los mismos” (Observación</p>



		Trabajo en equipo	24 de mayo 2005) “Se aprecia la participación de los docentes en el trabajo en equipo, para realizar la gestión del currículo; es notoria la influencia de líderes al interior de cada equipo, siendo éstos , lo de mayor experiencia en el grado” (Observación 23 de marzo del 2005)
	Dificultades en el proceso de gestión curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de las capacidades</li> <li>- Dosificación de capacidades.</li> <li>- Discusión</li> <li>- Dilatación del tiempo</li> </ul>	“Se aprecia dificultades de los docentes al realizar la lectura de capacidades, comprenderlas y dosificarlas de acuerdo al grado, cada docente quiere hacer valer sus opiniones desde su propia experiencia docente, esto muchas veces crea situaciones de demora y en algunos casos discusiones para poder logra un acuerdo” (Observación 01de marzo del 2005) “Los profesores se ponen de acuerdo sobre cómo entender determinada capacidad” (Observación 01 de marzo del 2005)

**ANEXO 25**

**ANÁLISIS DE LOS CASOS ESTUDIADOS**

<b>VARIABLES</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Caso 1: I.EE. "MB"</b>	<b>Caso 2: I.EE. "AQ"</b>	<b>Caso 3: I.EE. "NR"</b>
Currículo por Competencias	Adaptación a cambios curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes no se adaptaron fácilmente al cambio curricular.</li> <li>- Los cambios curriculares causaron confusión y desconcierto entre los docentes.</li> <li>- El currículo por competencias era mirado desde la perspectiva del currículo por objetivos en tal forma que se tergiversaba sus componentes estableciéndose sinonimia entre objetivos y competencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes no se adaptaron fácilmente al cambio curricular.</li> <li>- Se evidenciaron diferente tipos de sentimiento como temor y a la vez expectativa frente al cambio curricular.</li> <li>- Los docentes demandan tiempo para adaptarse a los cambios curriculares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes de la institución no se adaptaron fácilmente al cambio curricular.</li> <li>- Los cambios curriculares causaron confusión, desorientación, les demandó un tiempo valioso para ellos, el cual tuvieron que otorgar al currículo.</li> <li>- El currículo por competencias fue mirado desde la perspectiva del currículo por objetivos, estableciendo una relación errada entre los elementos de ambos currículos.</li> </ul>
	Estructura del Currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La estructura del currículo es percibida como compleja, poco clara, no entendible en un primer momento.</li> <li>- Se demanda estructura de un currículo más operativo, práctico, de fácil manejo para los docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La estructura del currículo es percibida como poco clara.</li> <li>- Se demanda una reestructuración de la estructura del currículo.</li> <li>- Se percibe el deseo de los docentes en tener un currículo más práctico, más operativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La estructura del currículo era percibida como compleja y poco práctica.</li> <li>- Aunque se reconoce una buena organización, finalmente ésta es desmerecida por se poco operativa.</li> </ul>
	La terminología nueva al interior del currículo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La terminología utilizada al interior del currículo es percibida por los docentes como compleja, poco clara.</li> <li>Los docentes no entendían las capacidades, no comprendían lo que ellas buscaban.</li> <li>- La capacitación iba ayudar a la comprensión del currículo, pero hubo dificultades para que se brinde una capacitación eficiente que permitiera el buen manejo del currículo, esto debido a situaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La terminología utilizada al interior del currículo, era percibida por los docentes como compleja, proponen el uso de términos con lenguaje más prácticos para ellos.</li> <li>- En algunas áreas no saben definir ciertos términos, no entienden lo que les pide la capacidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La terminología utilizada al interior del currículo, era percibida por los docentes como poco entendible, la fueron entendiendo con la capacitación, pero les tomó tiempo precioso.</li> </ul>

		de controversia entre unidades del Ministerio de Educación como era la DINEIP y UCAD.		
	Percepción de los docentes en torno al diseño del currículo por competencias:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El currículo es percibido por los docentes como poco práctico, no se adecua a la realidad y se presta a diversas interpretaciones.</li> <li>-La naturaleza abierta y flexible del currículo para la diversificación, hacía que los docentes le dieran diferentes formas de interpretación o en algunos casos respetar estrictamente el proceso aprendido durante las capacitaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El currículo es percibido por los docentes como un referente, documento normativo, pero que no implica que se realice tal como está.</li> <li>- El docente ejecuta del currículo lo que entiende, lo que se ajusta a lo que él desea lograr.</li> </ul>	<p>Los docentes perciben el diseño del currículo como poco manejable en lo teórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A los docentes le es familiar el marco curricular donde se encuentran las competencias y capacidades, mas no el marco conceptual y el operativo.</li> <li>-Los docentes encuentran que algunas competencias y capacidades de las áreas se repiten.</li> <li>- Los docentes demandan un currículo más práctico, cercano a la realidad.</li> </ul>
	Proceso de gestión que propone el currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El currículo comprende ámbitos de gestión y concreción, que parte desde la propuesta de la ECB a nivel nacional, se establecen los lineamientos de política regional y local, para seguir con el proceso de diversificación en la institución educativa y aula.</li> <li>- Dos momentos se perdían en el proceso de diversificación, los lineamientos de política regional y local, de tal forma que la ECB pasaba directamente a ser diversificada a nivel de la Institución Educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El currículo comprende ámbitos de gestión y concreción, que parte desde la propuesta de la ECB a nivel nacional, se establecen los lineamientos de política regional y local, para seguir con el proceso de diversificación en la institución educativa y aula.</li> <li>- Dos momentos se perdían en el proceso de diversificación, los lineamientos de política regional y local, de tal forma que la ECB pasaba directamente a ser diversificada a nivel de la Institución Educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El currículo comprende ámbitos de gestión y concreción, que parte desde la propuesta de la ECB a nivel nacional, se establecen los lineamientos de política regional y local, para seguir con el proceso de diversificación en la institución educativa y aula.</li> <li>- Dos momentos se perdían en el proceso de diversificación, los lineamientos de política regional y local, de tal forma que la ECB pasaba directamente a ser diversificada a nivel de la Institución Educativa.</li> </ul>
Proceso de Gestión Curricular de los docentes	El Plancad como factor de apoyo a la gestión del currículo	El Plancad no se constituyó en un factor de apoyo al proceso de gestión del currículo, porque confundió a los docentes, al ser realizado por diferentes Entes Ejecutores y Capacitadores.	El Plancad no se constituyó en un factor de apoyo a la gestión del currículo. Muchos docentes se sintieron confundidos por las capacitaciones, ya hubieron diferentes puntos de vista	El Plancad ayudó en aspectos conceptuales pero no en el hacer del currículo, en el cómo gestionarlo. El Plancad se centro más en el trabajo pedagógico en aula mas no en la gestión del currículo.

		Los docentes fueron comprendiendo el currículo por la propia práctica en el tiempo.	por parte de los capacitadores. Los docentes fueron comprendiendo el currículo cuando los fueron utilizando, es decir en el desarrollo de la práctica.	
Momentos y espacios de gestión curricular	<p>-Los momentos de gestión del currículo están dados durante el inicio del año en marzo cuando los docentes retornan de las vacaciones, aquí se concentra la mayor parte del trabajo que guiará el proceso en el año.</p> <p>-Otro momento, es el trabajo mensualmente que realizan los docentes para elaborar sus unidades de aprendizaje, para lo cual la Institución programa un día libre sin alumnos para desarrollarla. Además, semanalmente, los docentes se reúnen para coordinar acciones de reajuste durante las horas libres que le brindan los talleres curriculares como Inglés y Ed. Física.</p> <p>Los espacios en los que se da la gestión del currículo se concentran en su mayor parte en los ambientes de la Institución Educativa, en las aulas y sala de cómputo.</p>	<p>-Los momentos de gestión del currículo se da principalmente en marzo , cuando los profesores inician la planificación.</p> <p>-Otro momento es mensualmente cuando toman un día libre para desarrollar sus unidades de aprendizaje.</p> <p>Los espacios en los que se desarrolla la gestión son en los ambientes de la Institución Educativa y en las casas de algunos docentes.</p>	<p>Los momentos de gestión curricular se ven expresados a inicios del año escolar; en el mes de marzo, donde los docentes se reúnen en el pleno para tomar decisiones respecto a la problemática</p> <p>- Los docentes se reúnen para realizar sus programaciones mensuales, cuando no les alcanza el tiempo este trabajo es concluido en casa.</p> <p>-Otro espacio de reunión es semanal, en las horas de talleres que son desarrolladas por otros docentes, permitiendo que los docentes de aula se encuentren libres para realizar las programaciones curriculares mensuales.</p>	
Cambios que sufre el currículo en el proceso de gestión	El currículo sufre cambios en el proceso de diversificación, las capacidades son diversificadas considerando el contexto y desarrollo de los alumnos. Durante	Si bien los docentes reconocen que existen cambios en el proceso de gestión del currículo, éstos no se evidencian en los documentos, apareciendo solo código con la	Los cambios se evidencian en los documentos producidos durante el proceso de gestión, en el caso de la institución se aprecia diferencia entre la ECB y sus programas de grado.	

		<p>el desarrollo de carteles de contenidos y capacidades se aprecia que los profesores crean capacidades, implementan el contenido de las capacidades, alejándose de la ECB propuesta por el MED.</p> <p>Esto se viene realizando durante ya varios años porque consideran que es muy pobre la propuesta del MED.</p>	<p>misma organización que se evidencia en la ECB.</p>	<p>Las capacidades sufren cambios a nivel de contenido, luego se aprecian. También se aprecian cambios en las capacidades escritas en las unidades de aprendizajes mensuales.</p>
	<p>Actores que participan en el proceso de gestión</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los actores que participan en el proceso de gestión son directivos y docentes.</li> <li>- Los directivos se encuentran presentes con mayor incidencia en marzo, para dar lineamientos y organizar a los docentes para la gestión del currículo.</li> <li>- Los docentes son los responsables directos de llevar a cabo todo el proceso de gestión del currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los actores participantes son directivo y docentes.</li> <li>-Los directivos están presentes solo al inicio, en el mes de marzo.</li> <li>-Los docentes, organizados en equipo de trabajo, son los que llevan a cabo la responsabilidad de gestionar el currículo.</li> </ul>	<p>Se reconoce como actores participantes en el proceso de gestión del currículo a directivos y docentes.</p> <p>-En esta institución, la presencia de ambos directivos es evidente en marzo, pero sólo para dar lineamientos.</p> <p>- Los docentes aparecen organizados en grupos de trabajo para realizar todo el proceso de gestión, comparten sus experiencias con los demás y se toman acuerdos.</p>
	<p>Diseño del proceso de gestión curricular que realizan los docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes en el pleno revisan el diagnóstico y plantean un plan anual, donde determinan la problemática, los contenidos transversales y las actividades a realizar.</li> <li>- Luego, desarrollan el trabajo de diversificación curricular, revisando los carteles existentes. Aquí adaptan las capacidades y crean otras necesarias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El proceso de gestión que realizan los docentes pasa por una revisión de la Estructura Curricular Básica, luego, a través del diagnóstico de la realidad educativa, hacen el cartel de capacidades y luego las dosifican para realizar la unidad de aprendizaje.</li> <li>Si bien el docente reconoce un proceso de gestión a seguir con el currículo, no se respeta el proceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes realizan el proceso de gestión reunidos en el pleno, existen relaciones compartidas y equipos de trabajo entre los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria.</li> <li>- Los docentes tienen carteles de contenidos construidos con los niveles de Inicial y Primaria, lo cual les ha permitido tomar como referente para diversificar las capacidades de la ECB.</li> <li>-Los docentes realizan el diagnóstico</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizan la dosificación de capacidades que consiste en distribuirlas durante el año por trimestre y mes.</li> <li>- Finalmente en grupo por grados trabajan las unidades de aprendizaje mensualmente.</li> </ul>	<p>por falta de organización de las autoridades, basándose los docentes en trabajos previos, como es el cuadro de dosificación de capacidades donde se encuentra la problemática, fechas cívicas, competencias y capacidades por área.</p> <p>Finalmente desarrollan la unidad de aprendizaje mensualmente.</p>	<p>de la realidad, establecen acuerdos, determina la problemática.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizan el cartel de capacidades diversificadas por área y grado. – Desarrollan el cuadro de Programación Curricular Anual.</li> <li>. Finalmente desarrollan las unidades de aprendizaje y proyectos del tercio curricular.</li> </ul>
	Logros y dificultades de los docentes en el proceso de gestión del currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes reconocen que como logros de gestión el tener su PCC, aunque este en realidad no está completo, lo constituye básicamente los carteles de diversificación; así también reconocen al trabajo en equipo, la posibilidad que tienen de innovar cada año.</li> <li>- Las dificultades se expresan en la falta de participación de los docentes, el tiempo corto para la coordinación y la no disposición al cambio por parte de algunos docentes.</li> </ul>	<p>Los logros desde la perspectiva de los docentes de esta institución, es el haber realizado la diversificación, el trabajar en equipo, el ponerse de acuerdo, el aprender uno del otro.</p> <p>Las dificultades más saltantes están en el poco tiempo que se brinda para la gestión del currículo, debido a que los directivos tienen ciertos temores a las disposiciones del Ministerio de Educación. Además de las limitaciones económicas en cuanto a recursos para dicho proceso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los logros desde la perspectiva de los docentes se encuentra expresado en el trabajo en equipo y el poder contar con un currículo diversificado.</li> <li>- Las dificultades se expresan en el tiempo, espacios y recursos limitados para realizar la gestión del currículo.</li> </ul>
	Factores que favorecen y dificultan el proceso de gestión del currículo	<p>Los factores que favorecen el proceso de gestión del currículo se aprecia en la comunicación abierta con la Sub- Dirección, el trabajo en grupo y los espacios que brindan los horarios del taller curricular.</p> <p>Los factores que dificultan el proceso de gestión curricular se encuentra expresado en el tiempo y las relaciones entre maestros que entorpece el trabajo en equipo, afectando la gestión curricular.</p>	<p>Los factores que favorecen el proceso de gestión del currículo, son las capacitaciones, el día mensual de programación que se otorga a los docentes.</p> <p>Los factores que dificultan el proceso de gestión son la falta de material y el no poder establecerse acuerdo por la diversidad de opiniones.</p>	<p>Los factores que favorecen el proceso de gestión es asignar el mes de marzo, el apoyo de los padres de familia, el trabajo en equipo y recursos disponibles en la institución como computadoras, fotocopias, entre otros.</p> <p>Los factores que dificultan el proceso de gestión son el espacio y acortar en marzo el tiempo de trabajo curricular.</p>

<p>Desarrollo de competencias docentes para la gestión curricular</p>		<p>Los docentes de esta institución educativa no evidencian desarrollo de competencias plenas para la gestión del currículo, ya que no se evidencian proyectos de innovación y diseños propios para la gestión. Sin embargo, han desarrollado capacidades para diversificar y contextualizar un currículo propio a la realidad del alumno. Existe la presencia de un esforzado trabajo en equipo aunque éste se ve afectado por relaciones entre docentes.</p>	<p>Los docentes de esta institución educativa no evidencian desarrollo de competencias para la gestión del currículo, tienen dificultades para establecer acuerdos, expresan el haber ejecutado proyectos de innovación a través de la hora de lectura, pero no se encuentra documentado. No se aprecian diseños propios que apoyen la gestión del currículo, sino adaptados de otras realidades.</p>	<p>Los docentes evidencian avance en el desarrollo de competencias para gestionar el currículo, se aprecian logros en la producción de documentos de gestión, diseños propios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe una marcada presencia del trabajo en equipo, pero no todos son participantes activos.</li> <li>- Existe desarrollo de liderazgo al interior que motiva y activa el trabajo, de lo cual no todos son participantes.</li> </ul>
---	--	--	---	--