



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO

SOCIALES Y EDUCACIÓN

Unidad de Posgrado de

Ciencias Histórico Sociales y Educación



PROGRAMA DE MAESTRÍA

EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**MODELO DE INNOVACIÓN CURRICULAR PARA LA
PLANIFICACIÓN**

SISTÉMICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Doctor en
Ciencias de la Educación**

PRESENTADA POR:

HUMBERTO GONZALES CUBAS

LAMBAYEQUE – PERÚ 2017

MODELO DE INNOVACIÓN CURRICULAR PARA LA PLANIFICACIÓN SISTÉMICA EN EDUCACIÓN

Mg. HUMBERTO GONZALES CUBAS
Autor

Dr. WALTER A. CAMPOS UGAZ
Asesor

Presentada a la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la FACHSE de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, para obtener el Grado de DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

APROBADO POR:

DR. JORGE ORDEMAR RICO
PRESIDENTE DEL JURADO

DR. RAFAEL C. GARCIA CABALLER
SECRETARIO DEL JURADO

DR. WILSON LOZANO DIAZ
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

A mi inolvidable hija que en vida fue Cecilia Gonzales yuyas, mis padres Valentín y Juliana, que del cielo me iluminan, inspirándome seguir por la senda del bien, expectativa de mi familia, mis hijos: Ethel Jacqueline, Karina del Pilar, Marcos Humberto y Ben Luis Fernando a quienes adoro.

Humberto.

AGRADECIMIENTO

A mis maestros de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” artífices de mi formación académica superior.

A una inolvidable docente que en vida fue Srta. Carmen Zeña Román. que Dios la tenga en la diestra por la bondad.

Humberto.

INDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
INDICE	v
RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCION	9
CAPITULO I: ANÁLISIS Y PROBLEMÁTICA.	15
1.1. UBICACIÓN.	15
1.2. EVOLUCION HISTORICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO	17
1.3. SITUACION HISTORICA CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO	21
1.4. METODOLOGIA UTILIZADA.	23
CAPITULO II: MARCO TEORICO CIENTIFICO.	25
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION.	25
2.2. FUNDAMENTOS FILOSOFICOS, EPISTEMOLOGICOS, SOCIOLOGICOS Y TEORICOS DE LA EDUCACION.	27
2.2.1. Fundamentos filosóficos.	27
2.2.2. Fundamentos epistemológicos.	29
2.2.3. Fundamentos sociológicos.	32
2.2.4. Fundamentos teóricos:	34
2.2.4.1. Teoría curricular.	34
2.2.4.2. Tipos de currículo.	40
2.2.4.3. Currículo por competencias.	44

2.2.4.4. Teoría de sistemas. Bertalanffy.	48
2.2.4.5. El modelo sistémico aplicado al campo educativo.	50
2.2.5. Marco conceptual.	51
2.3. ESQUEMA TEORICO DE LA PROPUESTA.	59
CAPITULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.	60
3.1. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS.	60
3.2. PROPUESTA TEORICA	71
CONSLUSIONES:	93
SUGERENCIAS:	94
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:	95
ANEXOS	99

RESUMEN

El objetivo del presente estudio de investigación es proponer un Modelo de Innovación Curricular para la Planificación sistémica en Educación Primaria; y nace de observar que en los niveles curriculares en el aula: Programación anual, Unidades didácticas y Sesiones de clases derivados del Proyecto Educativo Institucional-PEI-; los docentes tienen dificultades en la planificación de los niveles curriculares de aula que se manifiestan en:

- La selección de competencias, las capacidades y actitudes.
- La selección de las temáticas, relacionada al desarrollo de las competencias.
- La diversificación curricular,
- La contextualización de los contenidos curriculares, acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Todo lo cual trae como consecuencias que los estudiantes no desarrollen el pensamiento lógico, la capacidad crítica-valorativa y en suma las competencias y capacidades exigidas. La hipótesis quedó establecida de la siguiente manera: Si se diseña un Modelo de matriz de competencias; entonces, posiblemente los docentes de Educación Básica Regular, Nivel Primaria podrán mejorar sus sesiones de clases; por lo que proponemos un modelo sistémico que articule dentro del DCN, la Programación anual, a través de una matriz de competencias con sus capacidades e indicadores y su respectiva evaluación. Teóricamente hemos analizado las variables en estudio: la Teoría Curricular, la Teoría de sistemas y el Plan Curricular de Educación Básica Regular del Nivel Primaria. Metodológicamente hemos trabajado con los docentes del nivel primario, de la Institución Educativa N°11517, Santa Ana del distrito de Tumbán, provincia de Chiclayo en la región Lambayeque.

Palabras clave: Teoría Curricular, Planificación, Educación Primaria, Plan curricular, Sesión de aprendizaje.

ABSTRACT

The objective of this research study is to propose a Curricular Innovation Model for Systemic Planning in Primary Education; and it is born to observe that in the curricular levels in the classroom: Annual Programming, Didactic Units and Sessions of classes derived from the Educational Institutional Project-PEI; teachers have difficulties in the planning of the curricular levels of classroom that are manifested in

- The selection of skills, abilities and attitudes.
- The selection of themes, related to the development of skills.
- Curricular diversification,
- The contextualization of the curricular contents, according to the needs and interests of the students.

All of which has as consequences that students do not develop logical thinking, critical-value ability and, in short, the skills and abilities required. The hypothesis was established as follows: If a Competence Matrix Model is designed; then, possibly the teachers of Basic Basic Education, Primary Level will be able to improve their classes sessions; so we propose a systemic model that articulates within the DCN, the annual Programming, through a matrix of competences with their capacities and indicators and their respective evaluation. Theoretically we have analyzed the variables under study: Curricular Theory, Systems Theory and Curriculum Plan for Primary Basic Education. Methodologically, we have worked with primary school teachers, Educational Institution N ° 11517, Santa Ana, Tután district, Chiclayo province, Lambayeque region.

Key words: Curricular theory, Planning, Primary education, Curriculum plan, Learning session

INTRODUCCIÓN

El presente informe de tesis titulado: Modelo de Innovación Curricular para la Planificación Sistémica en Educación Primaria, nace de observar en mi práctica profesional como docente de aula, la existencia de dificultades para la planificación y programación de las unidades didácticas y su aplicación en el aula, la misma que se manifiesta:

- La selección de competencias, las capacidades y actitudes.
- La selección de las temáticas, relacionada al desarrollo de las competencias.
- La diversificación curricular,
- La contextualización de los contenidos curriculares, acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Todo lo cual trae como consecuencias que los estudiantes no desarrollan el pensamiento lógico, la capacidad crítica-valorativa y en suma las competencias y capacidades exigidas.

Por lo que se propone un modelo sistémico que articule dentro del DCN la Programación anual, a través de una matriz de competencias con sus capacidades e indicadores y su respectiva evaluación; y, una matriz de aprendizaje

El objeto de estudio comprende el Diseño Curricular de Educación Básica Regular de Educación Primaria, siendo los objetivos:

Objetivo General:

Proponer una matriz de competencias, que permita mejorar el proceso docente educativo de los estudiantes del nivel primario.

Objetivos específicos:

A.- Revisar el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, para el nivel Primario.

B.- Teorizar respecto de las variables en estudio:

- Teoría Curricular.
- Teoría de sistemas.

C.- Elaborar la propuesta de una matriz de competencias con sus capacidades e indicadores y su respectiva evaluación; y, una matriz de aprendizaje.

El término del Diseño Curricular es usado indistintamente para referirse a, planes de estudio, proyectos, etc., que en esencia contienen siempre un basamento teórico.

Siguiendo esta línea, se podría especificar que el currículo o curriculum aborda al conjunto de estudios que realiza una persona durante su estancia en un centro educacional.

Etimológicamente currículum es una voz latina que deriva del verbo curro que significa carrera, refiriéndose al recorrido llevado a cabo por el estudiante para lograr un grado académico; en tanto que plan de estudio deriva de otra expresión latina «ratio studiorum» que quiere decir organización racional de los estudios.

El término currículum ha tenido variedad de interpretaciones, a veces se utiliza para identificar un nivel, otras para la formación académica de un área de conocimiento y hasta lo relacionan específicamente con una asignatura. Todo currículo tiene no sólo una concepción académica, sino también una concepción del mundo, o sea, siempre en toda concepción curricular están presentes intereses sociales.

A continuación, se analizan algunos criterios de varios autores que han incursionado en esta importante temática

Según (Rita Marina Álvarez, 1995) "Currículo es un proyecto educativo global que asume un modelo didáctico conceptual y posee la estructura de su objeto: La enseñanza - aprendizaje. Tiene carácter de proceso que expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto relaciones interdependientes con el contexto histórico - social, la ciencia y los alumnos, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia".

Para (Fátima Addine, 1995) "El currículo es un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico - social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes, que se traduzca en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar".

Según el criterio de (Otmara González, 1994) "El currículo constituye un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en forma de propuesta político - educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en particular la inserción en un país determinado".

En opinión de (Fraga, R1996) "El curriculum "es un plan que norma, conduce y permite evaluar el proceso pedagógico profesional que dirigido por una institución educativa, está orientado a la formación de la personalidad de los alumnos, de acuerdo a los fines y demandas sociales que traza el estado en un momento histórico concreto".

El autor (M. Johnson 1967) plantea que "Es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr".

Según (Kearney Cook 1969) "Son todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela".

Para (Cesar Coll 1992) "Es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución".

Para (Fuentes,H. 1997) "El curriculum es el contenido que se debe asimilar en

aras de alcanzar un objetivo, es además un programa, un plan de trabajo y estudio, necesario para aproximarse al logro de los objetivos, que se da en un contexto social, (tanto en el tiempo como en el espacio) influido y determinado por las ideas sociales, filosóficas, políticas, pedagógicas, que comprenden los aspectos más esenciales, de la carrera, como los más próximos a lo cotidiano, como es el proceso docente educativo a nivel de disciplina, asignatura y tema “.

El Dr. Fuentes y el Dr. Mestre Gómez, 1998. Consideran que “la necesidad de dirigir la formación de profesionales en los diferentes niveles de la educación en general, constituye un problema que se plantea la escuela en distintas partes del mundo independientemente de las condiciones económicas, sociales y políticas de determinado país (...) El planteamiento y la solución de este problema se desarrolla bajo el denominado Diseño Curricular y por medio de la elaboración de un curriculum.”

En sus criterios “es el proceso dirigido a elaborar la concepción del profesional (egresado universitario) y el proceso de enseñanza – aprendizaje que permite su formación”.

Un diseño por competencias laborales es aquel diseño, que se estructura didácticamente respetando lo que un individuo necesita saber, hacer y ser, según las exigencias de la profesión para la que se está formando, potenciando su preparación para la vida. La elaboración del diseño curricular puede realizarse adoptando distintos enfoques, cada uno de los cuales responderá a las concepciones que se sustenten sobre la formación profesional, sobre el enseñar, sobre el aprender, y sobre el papel y la organización que, en la propuesta formativa, tendrán la teoría y la práctica.

Según (Catalano, A. M.; Avolio de Cols, S.; Sladogna, M. 2004) El diseño curricular basado en competencias “es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional, para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional. Procura de este modo asegurar la pertinencia, en términos de empleo y de empleabilidad, de la oferta formativa diseñada.

De esta definición, la cual se asume en la presente investigación se puede inferir que diseño curricular basado en competencias responde, por un lado, al escenario actual en el cual el trabajador debe tener la capacidad de prever o de resolver los problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado -en menor o mayor grado- en la planificación y en el control de sus actividades. Por otro lado, responde a las investigaciones acerca del aprendizaje, en tanto propone una organización que favorece el aprendizaje significativo y duradero.

El diseño curricular basado en competencias, al tomar como punto de partida de su elaboración la identificación y la descripción de los elementos de competencia de un rol o de un perfil profesional, pretende promover el mayor grado posible de articulación entre las exigencias del mundo productivo y la formación profesional a desarrollar

Metodológicamente se ha trabajado, con los docentes de la Institución Educativa N° 11517 del distrito de Tumbay, para conocer respecto a su participación relacionado al Plan curricular de Educación Básica Regular en el Nivel Primario; así como el análisis del Diseño Curricular Nacional para Educación Básica Regular en el nivel primaria.

La propuesta teórica comprende una matriz de competencias que permita al docente planificar y programar de manera ágil y práctica sus sesiones de aprendizaje, donde pueda identificar con claridad las capacidades e indicadores de desempeño en las áreas correspondientes; y pueda concretarlo mediante una matriz básica de aprendizaje.

El objeto de estudio corresponde a un Modelo de Innovación Curricular Sistémica en Educación Primaria; por lo consiguiente nuestra hipótesis de trabajo la definimos de la siguiente manera: Si se diseña un Modelo de matriz de competencias; entonces, posiblemente los docentes de Educación Básica Regular, Nivel Primaria podrán mejorar sus sesiones de clases.

El presente informe está estructurado en tres capítulos:

En el capítulo primero se describió la ubicación contextual de la institución educativa; los antecedentes históricos del objeto de estudio, la situación

contextual del mismo y la metodología utilizada en la presente investigación.

En el capítulo segundo, se analizó los fundamentos teóricos de la educación y las bases teóricas científicas derivadas de las variables en estudio.

En el capítulo tercero se abordó los resultados de la investigación, los mismos que se presentaron en tablas y gráficos estadísticos, los mismos que fueron analizados e interpretados. Asimismo, la propuesta teórica del Modelo de la Matriz de competencias, capacidades e indicadores de desempeño, para el nivel primario. Por último, se presentó las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

Humberto

CAPÍTULO I

ANÁLISIS Y PROBLEMÁTICA DEL OBJETO DE ESTUDIO

El presente capítulo da cuenta del diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular en Educación Primaria, teniendo en cuenta la Ley General de educación y el DCN aprobado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED, del 7 de enero de 2007.

Así mismo la evolución y situación histórica tendencial de objeto de estudio y la metodología empleada.

1.1. Ubicación Contextual normativa del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular de Educación Primaria.

En el marco de la Ley General de Educación, el Diseño Curricular Nacional fue aprobado con la Resolución Suprema No 001-2007-ED, del 7 de enero de 2007.

La Ley General de Educación N° 28044, señala los diferentes niveles y modalidades. En este sentido, se presenta el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, el cual responde a esta necesidad, y guarda coherencia con los principios y fines de la educación peruana, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 y las exigencias del mundo moderno a la educación. El Currículo Nacional, producto de la articulación y reajuste de los currículos vigentes al 2005 en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria señala los “Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021” que las instituciones educativas a nivel Nacional deben garantizar en resultados concretos a la sociedad.

El Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, contiene los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país, a fin de asegurar calidad educativa y equidad. ***Al mismo tiempo, considera la diversidad humana, cultural y lingüística, expresada en el enfoque intercultural que lo caracteriza y que se manifiesta en las***

competencias consideradas en los tres niveles educativos y en las diferentes áreas curriculares, según contextos sociolingüísticos. Estas competencias se orientan a la formación de estudiantes críticos, creativos, responsables y solidarios, que sepan cuestionar lo que es necesario, conocedores y consientes de la realidad, de las potencialidades y de los problemas de la misma, de modo que contribuyan con la construcción de una sociedad más equitativa. El DCN fomenta el conocimiento y respeto de las diversas culturas de nuestro país y del mundo, reconoce la necesidad imperiosa por convertir el contacto entre las culturas en una oportunidad para aprender y aportar desde nuestras particularidades. Hay que llegar a la práctica intercultural, fomentando el dialogo, reconociendo el dinamismo y permanente evolución de cada cultura. (Introducción DCN 2015, pg. 11).

1.1.1. El distrito de Tután.

El Distrito peruano de Tután, es uno de los 20 distritos de la Provincia de Chiclayo, ubicada en el Departamento de Lambayeque, perteneciente a la Región Lambayeque, Perú.

Ubicada a 17 Km. de la ciudad de Chiclayo (Capital de la Amistad), su territorio está conformado principalmente por terrenos cultivados con caña de Azúcar de propiedad de la Empresa Agroindustrial Tután S.A.A. que cuenta con una extensión territorial de 11,723.03 Has., de las cuales más de 8,000 están dedicados al cultivo de la caña de azúcar; está en el Centro del Valle Chancay - Lambayeque.

Referencias históricas:

La Hacienda "Negociación - Tután S.A." fue adjudicada a sus trabajadores el 24 de Junio de 1,970 mediante la firma del contrato de Compra-Venta N° 3196 por el valor de S/. 472'044,945.00 pagaderos en 20 años, constituyéndose desde ese entonces la Cooperativa Agraria de Producción Tután LTD. N° 14.

Su principal producto es el azúcar de caña cuya calidad es la de mayor reconocimiento en el Perú y el Mundo. En la producción nacional Tután ocupa el primer lugar.

El nombre Tuman.- Se plantea que tenga origen en la lengua Yunca. Una composición de las siguientes palabras o voces: TUNE: Cementerio o lugar del descanso;

AN: Casa u hogar "El lugar de descanso de los muertos"

TUMI: Cuchillo

AN : Hogar: "El valle o el hogar del cuchillo"

La zona de Tumán está dentro de la influencia de las culturas Mochica-Chimú y de la antigua cultura Yunga.

Lo que es hoy el territorio del distrito de Tumán, se supone estaba bajo el dominio del amplio Valle de Collique y parte de Cinto. Revisando la historia se encuentra a partir de 1,709 en la Obra "RACARRUMI" de Sáenz Lizarzaburu.

En 1998 como producto de la política neoliberal implementada por el Gobierno Nacional, se impuso el Decreto Legislativo N.º 820, que cambio el Modelo empresarial dando por concluido casi 30 años de cooperativismo en el Perú, a partir de entonces se denomina Empresa Agroindustrial Tumán S.A.A. y cuenta con las Áreas de Fábrica, Campo, Administración y Servicios. (Fuente: <http://tumancity.blogspot.pe/>)

El Ingenio Azucarero, geográficamente se encuentra ubicada entre las coordenadas 6º 40', 6º 50' de latitud sur, 79º 45' a 79º 36' de longitud oeste.

1.2. Evolución tendencial del proceso de planificación Curricular.

En el mundo:

En España las primeras escuelas apadrinadas por algunas sociedades ilustradas, fueron dirigidas por militares, algo que no es meramente anecdótico, pues la relación educación – ejército sería igualmente palpable en la posterior introducción de la enseñanza mutua, importada de Inglaterra en plena fiebre lancasteriana.

Estas primeras formulaciones del paradigma pedagógico de la modernidad hacen ya evidente un aspecto fundamental: bajo el discurso de una pedagogía presuntamente liberadora y socializadora, que debe hacerse extensiva hacia

sectores cada vez más amplios de la sociedad, subyace una praxis de normalización, control y en definitiva de burocracia. La organización de masas, el control del tiempo y el anatema de la ociosidad son las principales características de la institución escolar moderna, al menos en sus orígenes.

En los países de Latinoamérica:

La planificación curricular ha recibido la influencia del viejo mundo y del aporte interpretativo de personajes mejicanos en la relación de verbos para conformar una planificación por objetivos y del mismo modo la influencia de la tecnología sistémica para la aplicación de las experiencias educativas y que luego se vuelve a interpretar las teorías cognitivistas para cambiar la forma de educar con la finalidad de preparar al nuevo ciudadano para enfrentar la influencia del cambio social como consecuencia del avance científico y de los instrumentos tecnológicos.

Ello se expresa en que la comprensión de los conceptos curriculares encierran los contenidos agrupados en las partes que nos sirve su conocimiento para desarrollar habilidades que se inicia con la intención por parte de los docentes de lograr estas acciones por medio de la planificación de las unidades didácticas y convertirlas en aprendizajes significativos y para ello desarrollar todo un currículo, a partir de sus experiencias en la vida cotidiana, teniendo como base la propuesta nacional y el desarrollo de los elementos que conforma el aprendizaje de la Matemática por parte de los estudiantes. Lo que se ha superado porque se maneja hoy en día el enfoque por competencias y una pedagogía socio crítica y pedagogía socio constructivista este 2017. (Paradigmas educativos ministerio de Educación PLANAFCAP 2010).

En el Perú:

El proceso de Planificación Curricular Sistémica, ha recibido la influencia de aportes teóricos de la educación de países europeos, vía Latinoamérica: Méjico, Colombia, concretado en nuestro país, con el programa de Articulación años 1994, luego la Estructura Curricular Básica, seguidamente los Diseños Curriculares y últimamente el Currículo Nacional de Educación Básica Regular 2016.

Estos modelos curriculares no siempre han tomado a fondo la realidad pluricultural y multiétnica que presenta la patria, es por eso, los fracasos de encontrarse con la calidad educativa que se requiere.

Estas experiencias de modelos educativos hasta el momento no construyen las propias potencialidades de nuestra sociedad y esto generados por la falta de fijar un currículo local que tenga coherencia en la realidad histórica, multicultural, multiétnica y multilingüístico.

Lo que se debe hacer es dar amplio apoyo a las instituciones educativas para que aborden desde su propia realidad con unidades resumidas y organizadas, para superar esta situación, nos libere y nos permita desarrollar una educación para el desarrollo de nuestro contexto iniciando desde cada rincón de nuestra comunidad dado que cada una desde lo más inhóspita que se encuentre tiene una geografía y una cultura en potencialidad por desarrollar. Ante lo mencionado es así que se ha generado toda una ambigüedad en entender el modelo educativo propuesto por el Ministerio de Educación.

Por otro lado la escasa capacitación a los docentes y la indiferencia de las autoridades del Sector Educación por planificar diseños didácticos sin tener en cuenta la propia realidad de la patria que es tan rica y variada en el aspecto geográfico así también como costumbres, mitos y leyendas.

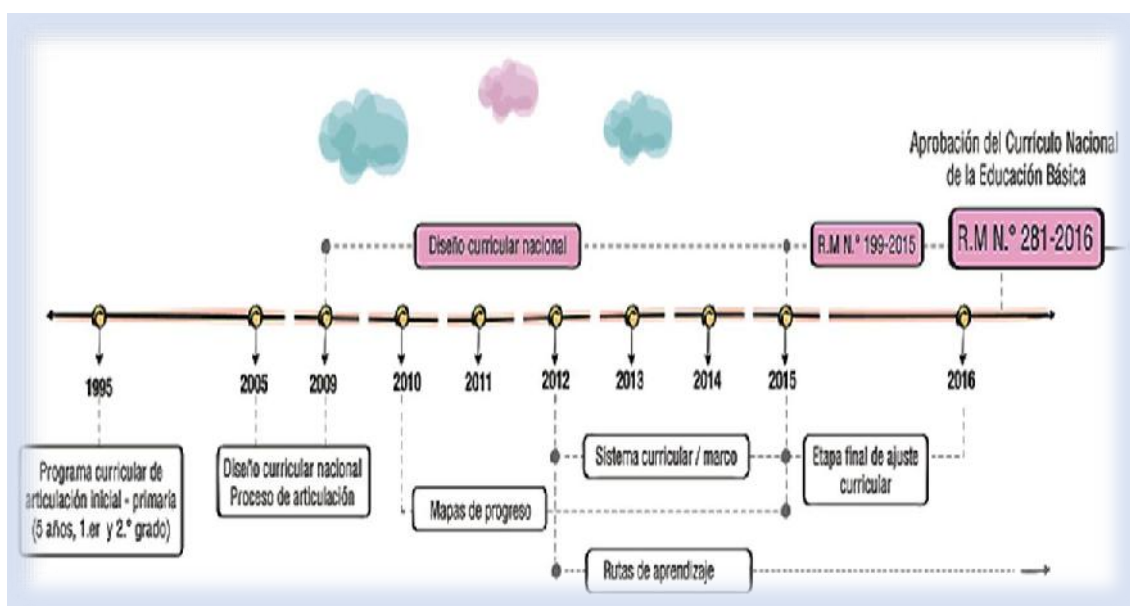
El año 1995 los programas educativos articulados, desarrollan capacidades y luego se ultiman cambios y se desarrollan competencias bajo el modelo socio cognitivo tomando como aporte la teoría de Jean Piaget. Reajustes del historial del currículo, como se aprecia en la gráfica del portal del Ministerio de Educación, donde podemos apreciar todo el trayecto en línea del tiempo que ha transitado este instrumento que rige la formación del estudiante y ciudadano peruano, con ciertos cambios en el documento, y cada vez con enfoque nuevo originado con teorías del siglo XIX y establecido en la educación peruana requiere mejorarlo cada vez y adecuarlo a la realidad, por lo que el estado promueve la capacitación continua del docente y es más son conocimientos exigidos para integrarse a esta nueva ley de la Carrera Pública Magisterial, pero,

lo preocupante es que seguimos teniendo problemas en los aprendizajes dado a que hasta el momento los resultados no son los deseados a pesar que las planificaciones son más laboriosas y convocan al trabajo de todo un grupo de personas que tienen injerencia educativa.

Los objetivos regionales y locales que se promueven con el concurso de las autoridades y ciudadanos, no son atendidos desde las planificaciones locales y no concurren al cambio de la realidad local, regional de esta manera difícil poder superar situaciones adversas y lograr el desarrollo regional con el aprovechamiento de los recursos naturales de la zona con el uso de las tecnologías y las fortalezas naturales y culturales que cuentan en la región, localidad y escuela.

Estas actitudes deben cambiarse con la innovación curricular que se propone, ante la situación que todavía las experiencias del DCN no son tan positivas para lograr la formación del nuevo ciudadano y cambiar la realidad considerando aspectos de la comunidad para conocer su realidad y partir de las necesidades detectadas las instituciones educativas se centren en el ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué aprender? y, cómo definir los contenidos, con las estrategias, y los recursos necesarios, para la formación del estudiante a favor de su localidad, entonces la enseñanza aprendizaje tendrán el éxito ansiado en donde las unidades didácticas tengan una esquema claro preciso, en su organización y desarrollo, incluso facilite el uso de la informática, y priorice los procesos del pensamiento que es la propuesta planteada para la organización Unidades didácticas, antes que la atendiendo las demandas sociales, de una nueva formación educativa. Por ello, nuestra preocupación en proponer las iniciativas de este trabajo en beneficio de la docencia en el nivel primario.

Fig. N° 01. Proceso histórico del Diseño Curricular Nacional



Fuente: Gráfica extraída del Ministerio de Educación.

1.3.- Situación contextual del objeto de estudio.

El Diseño Curricular Nacional, es concebido por el Ministerio de Educación, baja a su a las Direcciones Regionales de Educación, y este a su vez a las Unidades de Gestión Educativas Locales-UGEL- y, finalmente a las Instituciones Educativas que se plasma en el Proyecto Educativo Institucional-PEI-, para ser operativizadas en las aulas a través del Programa anual, las Unidades didácticas y las Sesiones de clase.

Considerando que el DCN, constituye un documento en demasía extenso y complejo para su análisis y aplicación; encontramos que los docentes de la I.E. N° 11517 del distrito de Tumbán; tienen dificultades en la planificación, dirección y gestión de los niveles curriculares de aula: Programación anual, Unidades didácticas y Sesiones de clase; que se manifiestan en:

- Los docentes mayormente desconocen dichos documentos de gestión.
- Los docentes tienen dificultades para planificar, organizar, operativizar y evaluar la aplicación de dichos planes curriculares a nivel de aula.
- Los docentes no están debidamente capacitados en el manejo del Plan

curricular.

- La extensión y complejidad de dichos planes no permiten a los docentes comprender y construir sus instrumentos (Unidades didácticas y sesiones de aprendizaje de manera ágil y operativa).
- El DCN no obedece a la realidad y necesidades del estudiante como de la población donde se aplica.
- Los docentes desconocen la diversificación curricular y contextualización del plan curricular.
- Los docentes no han sido capacitados para trabajar currículos por competencias.

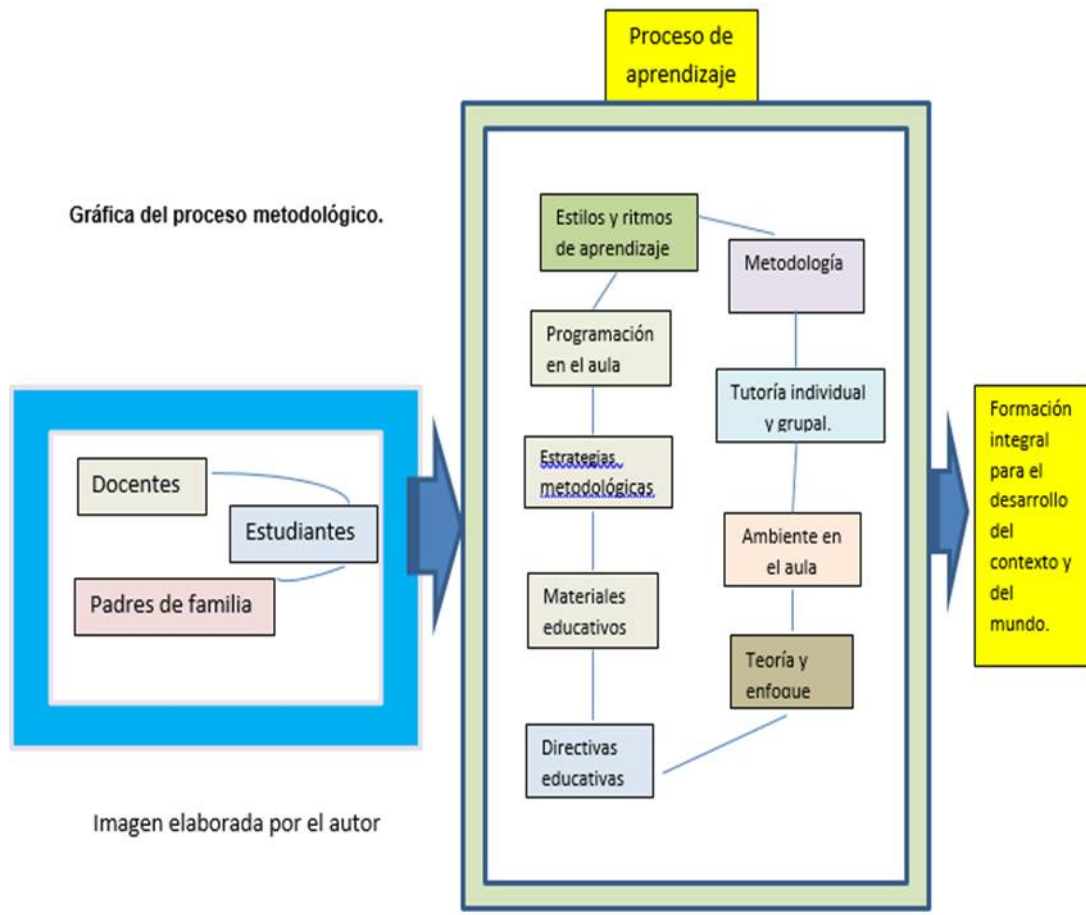
Los planteamientos de una correcta y adecuada planificación deben atender las necesidades educativas del estudiante, tomando su realidad, prepararlo para el desarrollo sostenible de los recursos naturales, haciendo uso de la ciencia para reconocer las bondades de su lugar.

Por consiguiente, la planificación de las Unidades Didácticas, no responden a una constante que requiere superar los aprendizajes deseados, mostrando sus dificultades en el desarrollo y proceso de éstos.

Como respuesta a dicha problemática educativa planteamos una Matriz de Competencias, que simplifique las Unidades didácticas y operativice adecuadamente la sesión de clase.

Para tal fin se ha trazado el siguiente esquema metodológico previo.

Fig. N° 02. Proceso metodológico previo para la elaboración del modelo de la propuesta



1.4.- Metodología aplicada.

Tipo de investigación: Básica o pura.

Diseño de investigación: Descriptiva propositiva.

Población: Docentes de la Institución Educativa N° 11517: 20 profesores de aula.

Muestra: Los mismos docentes de la Institución Educativa N° 11517: 20 profesores de aula.

Métodos:

Histórico lógico.

Inductivo-deductivo.

Bibliográfico

Técnicas:

La observación.

Análisis bibliográfico del DCN.

La encuesta

1.4.1. Diseño descriptivo.

Para la elaboración del presente informe se ha elaborado en tres partes:

En la primera etapa se abordó el aspecto contextual del DCN de educación primaria, su evolución histórica tendencial y situacional del objeto de estudio, igual la metodología, utilizada para la elaboración.

En la segunda fase se trabajó las teorías curriculares y teoría de sistemas así mismo los antecedentes de la investigación y el esquema teórico de la propuesta.

En la fase tercera se analizaron los resultados de la aplicación del instrumento a los docentes, así como el análisis documental del DCN de educación Básica Regular para el nivel primario.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

Los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos y teóricos, nos proporcionan el andamiaje científico sobre el cual se sustenta la tesis. Se aborda también las teorías curriculares y de sistemas para explicar nuestro objeto de estudio y el modelo teórico propuesto.

2.1. Antecedentes de la investigación.

Almudena Marco Pérez. (2007-2009), en su tesis doctoral: “Análisis de la diversidad en el medio rural” aporta: los sistemas educativos y los problemas derivados de la escolarización de los estudiantes a los que hay que proporcionar oportunidades de aprendizajes ajustadas a las necesidades, capacidades y características fundamentales a todos y cada uno de los estudiantes con idéntica dedicación, cabe cuestionarse el sentido último de la realidad que nos ofrecen las diferentes opciones de intervención en la atención a la diversidad. El difícil reto con que nos enfrentamos hoy en día hace que sea más importante que nunca, buscar nuevos caminos y aportar novedosas ideas.

Este aporte aclara en parte la intención que se promueve en el presente trabajo, es decir, entender que el menester de las cosas es buscar ideas relevantes que atiendan al estudiante en su diversidad geográfica y cultural.

Esteban Martínez Lobato. (1998), en su tesis doctoral: ESTUDIO DE LA INTEGRACIÓN DE LOS MEDIOS INFORMÁTICOS EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: SUS IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA. Nos aporta: Trata de estudiar, comparar e interrelacionar cómo son introducidos los medios informáticos en los niveles de concreción curricular (Currículo Oficial, Proyectos Curriculares de los Centros, Programaciones de aula de los profesores), tanto a nivel teórico de planificación como a nivel de su puesta en práctica en las aulas (Currículo

en acción). La intención es doble: Por un lado se pretende averiguar qué está establecido como norma y, al mismo tiempo, qué sucede realmente en las aulas.

El análisis a este aporte nos da como lógica que una cosa son las programaciones y otra es lo que realmente causa en las aulas y por ello se debe tener en cuenta para partir una planificación reconociendo las características del estudiante y de su entorno.

Cristina Salmerón Vílchez. (junio del 2010), en su tesis doctoral: Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo, dice: La educación por competencias se configura como un paradigma educativo idóneo para preparar a nuestro alumnado a convivir y desarrollarse como ciudadanos, en una sociedad complicada, diverso cambiante, y en definitiva un poco incierta.

El análisis al respecto abre camino a que se promueva una innovación en un modelo que se profundice en la particularidad tanto del estudiante, sus aspiraciones y que colme sus necesidades cuando ejerza la ciudadanía.

Inés María Monreal Guerrero. (2004), en su tesis doctoral: “USO E INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA (PDI) EN EL AULA DE MÚSICA DE PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASOS EN LA PROVINCIA DE SEGOVIA”, aporta: Más allá del concepto de las TIC propiamente dicho, consideramos que no se puede olvidar las relaciones existentes entre los medios, cultura y conocimiento, relaciones que tienen en la información uno de los puntos de inflexión. Una declaración de la UNESCO (2002), apunta sobre la importancia de la información en la sociedad, la revolución que se ha generado en torno al concepto de información y cómo ha afectado y está afectando tanto a los medios como a los distintos entornos culturales.

Lo que se ha tenido en cuenta para estructurar nuestra propuesta relacionada a la matriz de competencias y capacidades e indicadores de desempeño de la propuesta del presente trabajo.

Gloria Luna Rodrigo, (Madrid 2014), en su tesis doctoral titulada: La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las Ciencias

Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria, dice: Se trata pues de un estudio de un caso de intervención educativa y se inscribe en un proceso de auto-evaluación dentro de la investigación acción. Es decir, trata de indagar sobre la “adecuación” de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que desarrollo en mi docencia.

Lo que circunscribe a la propuesta para dar las respuestas al aporte desde la práctica docente en el contexto y dentro del aula, que es lo que se desea lograr con el aporte de este trabajo.

Ortega Néstor Damián,(DIC. 2010), en su tesis doctoral plantea: el desarrollo de los diseños del currículo como metodología proyectual a corto, mediano y largo plazo en la búsqueda constante de las bases de un modelo de diseño particular y la interacción entre las diversas disciplinas formativas del diseño con características institucionales y pretende analizar los elementos del currículo en las carreras de diseño y de qué forma son integrados a los alumnos de dichas disciplinas, analizando si el sistema educativo, los modelos académicos y los contenidos curriculares son factores que generan un perfil institucional determinado.

Lo que también es menester de este trabajo, con la finalidad de crear la matriz de competencias propuestas.

2.2. Bases teóricas científicas.

2.2.1. Fundamentos filosóficos de la educación.

Follari, 1996, manifiesta que en la actualidad se muestran posiciones que consideran que la filosofía de la educación ha dejado de ser una reflexión dentro de la filosofía sobre la educación o una aplicación de la primera sobre la segunda para convertirse en estudio desde el interior de la práctica y la investigación de la educación hecha por los educadores mismos; que ella “examina el aparato conceptual utilizado por maestros y teóricos, a fin de

descubrir el significado exacto del lenguaje educativo” (Moore, 1998, 22), que: “La filosofía de la educación hoy, en los Estados Unidos y en cualquier otro lugar, es realmente un híbrido de filosofías educacionales y de aquellas teorías ... que argumentan que la filosofía y la teoría no pueden ni deben estar separadas” (Burbules, 2002, 352); que la misma constituye “una manera de mirar, pensar, percibir y actuar en y sobre el mundo, así como de ayudar a superar las formas de desigualdad y opresión estructural” (Beyer, 2003, 13); o también que dicha disciplina es la brújula orientadora y la guía teórica necesaria que ofrece “la unidad de pensamiento que tiene que dar coherencia a las diferentes respuestas que se ofrezcan a todas las esferas del proceso educativo” (Chávez, 2003, 10).

No podemos dejar de coincidir con las valoraciones críticas que plantean que frecuentemente “la filosofía de la educación maneja categorías y conceptos filosóficos sin el nexo intrínseco entre el cuerpo teórico de la filosofía ... y la educación” (Saviani, 1998, 9), así como que “los filósofos de la educación no nos han dado una cuenta clara de cómo su disciplina realmente se supone que trabaja : de los tipos de argumentos que ella usa, de la evidencia que ella toma para ser pertinente, sus pruebas para la verdad y falsedad, sus criterios para el éxito o el fracaso, el estatus de sus propias proposiciones y declaraciones, y su lógica interna en general (Wilson, 2003, 282). “El pensamiento filosófico sustenta la práctica educativa, de esta forma, pasa a ser parte de la misma, permitiendo orientar la enseñanza con el fin de forjar un individuo y una sociedad digna y coherente con la realidad actual de un mundo globalizado” (Carla, 2000, 2). Más, para ello, necesita dejar de entenderse a la manera tradicional de filosofía de la educación para asumirse como los activos y actuantes fundamentos filosóficos de la educación.

De aquí que la actividad educacional será en mayor medida, y de manera más consecuente y efectiva, una actividad auténticamente humana y responderá cada vez de manera más plena y multilateral a su encargo y deber ante la sociedad, en la medida en que asuma y emplee de modo

consciente y consecuente los fundamentos filosóficos de la educación así concebidos.

En tal razón, la educación es una ciencia cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza y aprendizaje y que por su naturaleza social recibe el aporte de otras disciplinas que la enriquecen.

Tomado de Gerardo Ramos Serpa, Universidad de Matanzas, Cuba.

2.2.2. Fundamentos epistemológicos de la educación.

Dr. Pastor Caballero H. señala que, en la comunidad educativa actual el manejo de los conceptos Pedagogía y Ciencias de la Educación tienden a ser confundidos, y muchas veces a pensar que significan lo mismo.

Empezaremos por plantear algunos aspectos epistemológicos acerca de la Pedagogía.

1. - Algunos han dicho que la Pedagogía no es una ciencia, otros que es menos que ella. Se ha afirmado que la Pedagogía es un arte, una tecnología, o una praxis.

2. - Para otros la Pedagogía es una ciencia, algunos la ven como una ciencia práctica, otros dicen que es una ciencia aplicada y algunos la subordinan a otras ciencias. Se ha visto la Pedagogía como ciencia autónoma, o descriptiva, o normativa, o una de las ciencias humanas. En fin se ha dicho de todo, de acuerdo a sus autores o partidarios.

Razones por la cual consideramos que la Epistemología de la Pedagogía está por hacerse. “Probablemente tardará en llegar a resultados positivos pues ocurre que los epistemólogos no conocen la Pedagogía y que los pedagogos no se interesan por la Epistemología, con lo cual es imposible avanzar”

Tradicionalmente definimos la Pedagogía como la Ciencia de la Educación, incluyendo la metodología usada en la práctica de educar y enseñar. J. Zaragüeta identifica la Pedagogía con la educación y al pedagogo con el educador. En el mejor de los casos la Pedagogía es una combinación de teoría y práctica, pues incluye no sólo la ayuda que se da al hombre para su perfeccionamiento sino también la teoría de esa ayuda.

En este contexto se entiende entonces a la Pedagogía como la “Ciencia y el Arte de Enseñar”. Lo difícil de reivindicar sería su carácter científico, a lo que Juan F. Herbart ha sido constante en ese intento.

En muchos ambientes educativos se ha ido consolidando la idea de que la Pedagogía es una ciencia verdadera, por cumplir todos los requisitos requeridos para ser considerada como tal: tener un objeto y método propio, junto con un sistema de teorías.

La Pedagogía es una ciencia y es la ciencia de la educación así lo afirman Herbart, Scheleirmacher, P. Barth y W. Dilthey, agregando que está dotada de un elevado rango epistemológico universitario, cultural y social.

La Pedagogía es la ciencia de la educación. Antes no había más que Pedagogía y sus ciencias auxiliares. Tras el filosofismo alemán vino el cientificismo europeo. Con esto surgió el propósito de hacer una Pedagogía Científica iniciada por Binet y Simón en Francia, Buyse en Bélgica, Lay Meumann en Alemania y Claparede, Bovet y Dotrens en Suiza. Todos estos autores sostienen la autonomía científica de la Pedagogía, al establecer el objeto, la problemática, los métodos y los límites de la Pedagogía.

La Pedagogía, pues tiene un objeto peculiar, que ella debe explicar y que además, por ser de naturaleza práctica ella debe regular

normativamente de modo racional. En eso estriba la naturaleza científica de la Pedagogía.

Ahora bien, con respecto a las Ciencias de la Educación, Sarramona, Jaime y Ferrandez, en su obra *La Educación, Constantes y Problemática Actual*, plantean que la expresión Ciencias de la Educación, fue empleada por primera vez por Julien de Paris en 1817, y es actualmente utilizada de manera preferente por los autores suizos y anglosajones.

Y continúa expresando que sobre la unicidad y pluralidad de las ciencias de la educación hay opiniones para todos los gustos, aunque es preciso reconocer que la generalidad de los autores se inclina por considerar la existencia de una única ciencia de la educación; a las demás disciplinas educativas (para las que entonces emplean el calificativo de “pedagógicas”) se les atribuye la categoría de simples ramas de aquella.

Un grupo partidarios de la Pedagogía como única ciencia de la educación son Manganiello, Planchard y Vexliard. Otro grupo de autores, si bien consideran a la Pedagogía como la ciencia general de la educación, no tienen inconveniente en admitir la existencia de otras “ciencias de la educación”, pero sin otorgarles carácter independiente respecto a la primera. Se podrían mencionar los nombres de García Hoz y Nassif.

“Las llamadas ciencias de la educación” no pueden ser consideradas independientemente de la pedagogía. Sólo son enfoques parciales de la realidad educativa que se integran dentro de la pedagogía para enriquecer y esclarecer su contenido complejísimo. (Manganiello, E.T. *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Librería del Colegio, Buenos Aires. 1970. 3º Edición.)

2.2.3. Fundamentos sociológicos de la educación:

Según Blanco (1977) Arthur Meier, uno de los más reconocidos autores en el campo de la Sociología de la Educación, elabora su propia visión del objeto de estudio de la ciencia, en la que trata de distinguir entre lo general y lo particular; o como él denomina, lo central y lo periférico, de los objetivos en los que se relacionan la Sociología y la Pedagogía para dar lugar a una nueva disciplina científica. Paralelamente Meier pretende destruir lo que considera barreras artificiales creadas entre ambas ciencias generales, que perjudican la comprensión cabal de las dimensiones sociales de la Educación.

Para Meier "una sociología de la enseñanza (sociología de la enseñanza y de la educación) marxista leninista en un sentido amplio - tiene por objeto la investigación sociológica de las regularidades de la educación como proceso social, como fenómeno y como función social en todos los niveles en el contexto de los efectos del conjunto de la sociedad (...) en un sentido más estrecho tiene por objeto la investigación sociológica de la enseñanza, en tanto que organismo social consecuente, de sus funciones sociales, sus estructuras y condiciones sociales, y de aquí pasa al análisis sociológico de los procesos educativos periféricos en las demás esferas de la vida social" (Meier, 1984).

Propuestas más actuales continúan este enfoque y lo enriquecen, es el caso de la apreciación de Carabaña (1993) sobre lo social, muy atinada para entender el enfoque sociológico de los estudios socioculturales. "Si entendemos lo social como el modo en que los seres humanos se organizan para lograr cooperativamente determinados fines y donde se adoptan comportamientos diferentes (agresividad frente a los extraños, comunicación, paz, altruismo, egoísmo, etc.) y lo cultural como el lenguaje como reflejos de las percepciones subjetivas en un medio ínter subjetivo que transmite a

través suyo la experiencia acumulada sobre el mundo natural y social, entonces, podríamos interesarnos en el problema de saber si una organización o medida social responde a la cultura de sus miembros”

Según Anthony Giddens (1994), sociólogo norteamericano contemporáneo “nadie que tenga conocimientos sociológicos puede ser inconcientes de las desigualdades sociales que existen en el mundo de hoy, la falta de justicia social en muchas situaciones sociales o las privaciones sufridas por millones de personas. Sería extraño que los sociólogos no tomaran posición sobre cuestiones prácticas, y sería tan ilógico como poco práctico intentar prohibirles que recurrieran a su conocimiento sociológico al hacerlo”. Estos juicios son perfectamente aplicables a todas las ciencias en general y al campo de los Estudios Socioculturales en particular.

En las condiciones actuales, donde el fenómeno de la globalización concierne a todos, la relación entre cultura y educación es muy controvertida y ha sido trabajada por diferentes autores involucrando en ello los estudios socioculturales. Entre estos autores se encuentra Pierre Bourdieu, que fundamenta el sustento principal del ejercicio de la violencia simbólica en la acción pedagógica, desde la imposición de la arbitrariedad cultural, la cual se puede imputar por tres vías: la educación difusa, que tiene lugar en el curso de la interacción con miembros competentes de la formación social en cuestión (un ejemplo del cual podría ser el grupo de iguales); la educación familiar y la educación institucionalizada (ejemplos de la cual pueden ser la escuela) (Bourdieu,2005).

Según este autor todas las culturas cuentan con arbitrariedades culturales, que se adquieren en el proceso de socialización y en una sociedad dividida en clases coexisten distintas culturas. El sistema educativo contiene sus propias arbitrariedades culturales, las cuales son las arbitrariedades de las clases dominantes. Bourdieu explica la implicación de la idea de la arbitrariedad cultural para la enseñanza.

Toda enseñanza, en la escuela o en el hogar, descansa en la autoridad. La gente debe aceptar el derecho de aquella persona que tiene autoridad a hacer o decir cosas, o de otro modo esta autoridad se desvanece.

Pero, si bien la obra de Bourdieu es una sociología de la cultura, plantea Canclini, sus problemas básicos no son "culturales". Las preguntas que originan sus investigaciones no son: ¿cómo es el público de los museos? o ¿cómo funcionan las relaciones pedagógicas dentro de la escuela?

Cuando estudia estos problemas está tratando de explicar otros, aquellos desde los cuales la cultura se vuelve fundamental para entender las relaciones y las diferencias sociales. Cabe aplicar a Bourdieu lo que él afirma de la sociología de la religión de Weber: su mérito consiste en haber comprendido que la sociología de la cultura "era un capítulo, y no el menor, de la sociología del poder", y haber visto en las estructuras simbólicas, más que una forma particular de poder, "una dimensión de todo poder, es decir, otro nombre de la legitimidad, producto del reconocimiento, del desconocimiento, de la creencia en virtud de la cual las personas que ejercen la autoridad son dotadas de prestigio". (García, s.f) Fuente: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 3, Nº 31 (septiembre 2011) <http://www.eumed.net/rev/ced/31/vgel.html>

2.2.4. Fundamentos teóricos:

2.2.4.1. Teoría Curricular.

A continuación, se presenta un cuadro con los principales autores de la teoría curricular:

Cuadro N° 1: Autores y teorías curriculares.

Autor	
Franklin Bobbit 1918	Definió el currículum de dos maneras: una, como el rango total de experiencias, dirigidas o no, comprometido en desarrollar habilidades del individuo, y la otra, como la serie de experiencias de entrenamiento conscientemente dirigidas que las escuelas emplean para completar y perfeccionar ese desarrollo, y es en este sentido en que los profesionales de la Pedagogía emplean el término.
Ralph Tyler 1949.	El currículum son todas las experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educacionales.
Hilda Taba, 1962.	Planteó que todos los currículum están compuestos de ciertos elementos metas y de objetivos específicos; indica alguna selección y organización del contenido; implica o manifiesta ciertos patrones de aprendizaje y enseñanza y finalmente incluye un programa de evaluación de los resultados.
Robert Gagné, 1967.	Define el término como una secuencia de unidades de contenido arreglada de tal forma que el aprendizaje de cada unidad puede ser realizado como un acto simple.
Stenhouse, 1975.	El currículum es un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad, para ser traducido en la práctica concreta instruccional.
Glazman y de Ibarrola, 1978.	Se refirieron al currículum como plan de estudios.
Acuña y colaboradores, 1979, Figueroa y Díaz-Barriga, 1981	El curriculum como un proceso dinámico de adaptación al cambio social, en general, y al sistema educativo en particular.
Arnaz, 1981.	Definió el término como un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa. Una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan. Se compone de cuatro elementos: objetivos curriculares, plan de estudios, cartas descriptivas y sistema de evaluación.

Alicia de Alba, 1991.	El currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, etc.) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, propuesta que está conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículum.
Arrieta, 1995.	Definición de currículum como aquella serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que lo capaciten para decidir asuntos de la vida adulta (Angulo, 1994).
Fátima Addine 2000	“El currículum es un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico – social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes, que se traduzca en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar”
Ochsel.	El término se emplea, generalmente, para designar indistintamente un programa para cierta asignatura o para un curso determinado, un programa de una asignatura determinada durante un ciclo completo de estudio o el programa total de distintas asignaturas para un ciclo completo o incluso para la totalidad de los ciclos.
Otmara González.	El currículum constituye un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje articulados en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en particular la inserción en un país determinado

Fuente: elaborado por doctorante.

Ulf E Lundgren (1991), expone su teoría curricular que muestra cómo se ha desarrollado el concepto de currículum, e intenta explicar la forma en que los fines, el contenido y los procesos de la educación son parte de un proceso social, económico y político, tanto histórico como contemporáneo.

Su obra puede dividirse claramente en tres partes: en la primera, a la cual dedica los capítulos primero y segundo, presenta el esbozo de una teoría; en la segunda, que corresponde al capítulo tercero, analiza las teorías curriculares actuales; y en la tercera, desarrollada en el cuarto y último capítulo, estudia el desarrollo de la educación. Comienza analizando cinco conceptos que están interrelacionados, y cuya forma de relación constituye la base de su pensamiento teórico. Así, habla de los procesos de producción, los procesos de reproducción, el contexto social y cultural, las condiciones del contexto social y los modelos de pensamiento.

Utilizando estos conceptos y sus interrelaciones, se puede hablar de un método de investigación que proporciona una perspectiva específica sobre los fenómenos educativos. Cuando los procesos de producción se separan de los de reproducción, aparece el problema de la representación. Dicho problema se convierte en el objeto del discurso pedagógico, y precisamente surge el concepto de curriculum como la solución necesaria al problema de la representación.

Curriculum es una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y las destrezas y, a su vez, una indicación de métodos relativos a cómo han de impartirse los contenidos seleccionados.

Afirma que detrás de cualquier curriculum existe un conjunto de principios según los cuales se lleva a cabo la selección, la organización y los métodos de transmisión de los contenidos educativos. A este conjunto homogéneo lo denomina «código curricular».

El autor hace un análisis de cómo la escuela ha llegado a institucionalizarse.

Distingue cuatro períodos: un período de formación en el que se configuran las ideas de la educación y los fines de la misma; un segundo periodo, durante la Edad Media, en el que se estableció la educación como institución, ordenándose la actividad pedagógica y surgiendo también un lenguaje sobre la educación; un tercer periodo en el que la formación literaria

pasó a ocupar un lugar fundamental, la enseñanza se centraba en determinados textos; y un cuarto período, en el siglo xv, caracterizado por el nacimiento de una cultura histórica y científica.

La educación obligatoria se hizo realidad a mediados del siglo xix, debido a los cambios de la sociedad que exigían un nuevo orden social y un nuevo código moral, y a los cambios en las ideologías y las demandas políticas que provocaron una modificación de las relaciones entre el Estado y la sociedad y, por tanto, la necesidad de educar a un nuevo tipo de ciudadano.

Lundgren distingue en la historia de la Pedagogía cinco períodos que conllevan propuestas curriculares específicas, fruto de los cambios en los libros códigos curriculares: el primero se extiende desde la cultura griega clásica hasta el siglo XIX, es denominado período de formación, en él se forman las ideas sobre la educación y los textos pedagógicos por el estrato social dominante de la sociedad; el segundo alcanza desde el establecimiento del sistema escolar obligatorio hasta comienzos de este siglo, la educación comienza a relacionarse con la producción industrializada, es llamado período de la educación de masas; el tercer período se extiende desde comienzos de siglo hasta la Segunda Guerra Mundial, lo denomina período pragmático; el cuarto, el período (de expansión, alcanza desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta el principio de la década de 1970; y el quinto comprende desde el comienzo de la década de 1970 hasta nuestros días y se caracteriza por un freno de la expansión educativa, el autor denomina período de revocación.

Los códigos curriculares van cambiando. Al principio se habla de un código curricular clásico, que incluía pocas disciplinas, pero infundía un profundo entendimiento; lo encontramos en la cultura de la antigua Grecia.

Estaba dividido en dos bloques que, con el transcurso el tiempo. en el Medievo, se denominarán «trivium» y «quadrivium».

Más adelante, se deja a un lado la idea de que el conocimiento se hallaba en el interior del hombre y se piensa que el conocimiento puede ser

adquirido por los sentidos, pasando a un código curricular realista. La cuestión era introducir en el curriculum el nuevo conocimiento que aportaban las ciencias naturales y el estudio de las lenguas modernas.

Los códigos curriculares clásico y realista se desarrollan durante la fase de formación de la historia de la Pedagogía, y en dicho período, la enseñanza y los currículos se elaboraban para una minoría de la sociedad. El código curricular moral tiene lugar en el período de la educación de masas. Se introdujeron leyes de educación obligatoria en la mayoría de los países europeos; el fin es formar a ciudadanos en sus deberes dentro del marco del Estado.

Durante el siglo xx, la educación se convirtió en factor del desarrollo de la producción en la sociedad, era necesario que el individuo mantuviera el ritmo con su valor creciente en el mercado de trabajo. Surge la necesidad de un nuevo tipo de código curricular, el racional. Se caracterizaba por tener una base pragmática, había que lograr que el individuo llegara a dominar el conocimiento real que se necesitaba para la vida social; tomaba al individuo como punto de partida: consideraba el desarrollo de la educación como una aplicación de Psicología, y creía en el vínculo racional entre la política educativa y la ciencia.

Por último, el autor habla del surgimiento de un código curricular invisible; la teorización curricular se convierte en objeto de control en los intereses del Estado.

Lundgren analiza algunas de las teorías curriculares actuales. Estas crean consenso sobre lo que es la educación, es decir, forman parte del proceso de socialización de los educadores y. en las últimas décadas, se puede encontrar otra función en el análisis de la relación entre investigación educativa y política educativa.

La planificación educativa actual se establece y se gestiona por medio de una serie de cambios curriculares que son puestos en práctica y dirigidos por ayudas de enseñanza y métodos de evaluación, donde el motivo detrás

de cada cambio mínimo se expresa en términos de investigación y evaluación educativas.

El cambio educativo desde un gobierno centralizado a otro descentralizado conlleva una serie de problemas: la descentralización es una estrategia de reformas que debe relacionarse con las corrientes políticas; está sucediendo en un contexto de gobierno político complejo, y debe entenderse como una respuesta a las exigencias vinculadas a cómo percibe la educación la opinión pública. La productividad y la eficiencia de la educación se convierten en la legitimación del gobierno político de la educación.

El autor deja claro, a lo largo de toda su obra, cómo independientemente del nivel, precisión y alcance de las distintas teorías curriculares, todas ellas implican los conceptos y las relaciones entre ellos, que explican cómo se selecciona y se organiza el conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje. Deben basarse en supuestos filosóficos relativos a cómo se forma el conocimiento, supuestos de orden socio-histórico sobre dónde tiene su significado una organización específica del conocimiento en un contexto social, y los supuestos psicológicos respecto a cómo se adquiere y procesa dicho conocimiento. (Lundgren, Doctor por la Universidad de Gotemburgo, Suecia, Director General de Educación.)

2.2.4.2. Tipos de Currículo.

Existen diferentes tipos de currículum:

Posner (1998) menciona cinco de ellos que son los siguientes:

El currículum oficial el cual está “descrito en forma documental a través de planes y programas” este tipo de currículum debe estar registrado en las instancias correspondientes y llevarse a cabo tal y como está establecido.

El currículum operacional, también conocido como pensado o vivido: “es aquél que está incorporado a las prácticas y pruebas de

enseñanza reales” o sea que es aprendida en base a los conocimientos y a la experiencia que cada uno de las personas va adquiriendo a lo largo de su vida es decir cuando se pase de la teoría a la práctica.

El currículum oculto: “Representado por las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares, su profundidad e impacto a veces llega a resultar mayores que los del currículum oficial” es decir algunos maestros no lo reconocen, pero siempre está presente.

El currículum nulo: “tema de estudio no enseñado o que siendo parte del currículum no tiene aplicabilidad ni utilidad aparente llegándose a considerarse como materias y contenidos superfluos” son contenidos que el maestro en ocasiones no toma en cuenta los puntos importantes de este, por lo tanto, no se puede decir que no sirve ya que de alguna u otra manera se utilizan.

Existen diferentes categorías de currículum nulo como son: C. nulo por omisión: “se produce cuando no se incluyen en la programación importantes puntos necesarios para su aplicación durante el ejercicio profesional” esto quiere decir que el maestro omite algunos datos sobre los contenidos de alguna materia.

El C. nulo por frondosidad a diferencia del anterior este “se trata de elementos programáticos demasiado amplios en su diseño” es decir cuando un maestro excede de explicaciones sobre un tema en específico que no requiere mayor explicación.

El C. nulo por reducción cronológica: “son aquellos elementos que debieron ser elaborados durante un tiempo mayor” es decir que el maestro trata de que los alumnos comprendan tal información, pero él no les proporciona más horas para su mayor y mejor conocimiento.

El C. nulo por preferencia del docente, a diferencia con la reducción cronológica este “se refiere a aspectos que son detallados al máximo

con un gran consumo de tiempo por parte del docente. Es decir cuando el maestro excede de explicaciones sobre un tema determinado que en realidad no necesita expandirse demasiado.

El C. nulo por falta de preparación del docente: “se presenta cuando se encarga a un docente, una programación que desconoce o para el cual está poco preparado. Es decir, cuando a un maestro se le asigna un grupo y el desconoce el tema que se va tratar.

El ultimo currículo que menciona Posner (1998) es el Extra curriculum: el cual menciona que son “las experiencias planeadas externas al currículo oficial, es de carácter voluntario y está vinculado con los intereses de los estudiantes. Es decir, son materias extra curriculares como lo son danza, ajedrez, o alguna otra actividad que los alumnos soliciten.

Otro de los puntos importantes a tratar sobre el tema de currículo son sus componentes, los cuales pueden agruparse en cuatro capítulos y los menciona Coll. C. los cuales son:

El C. proporciona información sobre qué enseñar: es toda información que se pretende enseñar a los alumnos como son “conceptos, sistemas explicativos, destrezas, valores además de los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza”.

El C. proporciona información sobre cuándo enseñar: aquí se trata de conocer cuándo se debe de dar la información, “siendo necesario optar por una determinada secuencia de acción. Es decir, cuando un maestro imparte una materia, este pasar de un punto a otro sin antes no se comprendió la información dada.

El C. proporciona información sobre cómo enseñar: “sobre la manera de estructurar las actividades de enseñanza aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados”. Es decir

que el maestro debe tener diferentes tipos de enseñanza para que todos los alumnos comprendan la información ya que existen diferentes tipos de alumnos, no todos son iguales y no todos comprenden de igual manera.

El C. proporciona información sobre qué, cómo y cuándo evaluar: “la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responda adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario. Es decir que la evaluación es un medio por el cual el maestro se da cuenta de lo que los alumnos han comprendido, si la información dada no quedo clara el maestro puede hacer correcciones oportunas para que un alumno no salga reprobado.

No se puede dejar de mencionar las diferentes concepciones de currículum, a continuación, se mencionan tres de ellas:

El currículum como contenido: Rule (1973) hace referente a “los planes y propuestas, especificación de objetivos, reflejo de la herencia cultural, como cambio de conducta, programa de la escuela que contiene contenidos, suma de aprendizajes o resultados, o todas las experiencias que el niño puede obtener”. Es decir, es todo el conjunto de informaciones expuestas en los planes y programas que la escuela en conjunto con el maestro pretende que el alumno adquiera en el transcurso de su educación.

El currículum como planificación educativa: como afirma Beauchamp (1972, 1981, 1982; Conran y Beauchamp 1975) es un documento escrito en el que se representa “el alcance y la organización del programa educativo proyectado para una escuela”. Es decir que el maestro plasma en el plan todas aquellas actividades a realizarse en el aula con el fin de cumplir con el programa educativo.

El currículum como realidad interactiva: de acuerdo con Oliver (1965) “básicamente el currículum es lo que les sucede a los alumnos en la

escuela como resultado de lo que los maestros hacen. En el incluyen las experiencias educativas de la que la escuela es responsable". Es decir, es la interacción entre el maestro, el alumno en conjunto con la información obtenida.

2.2.4.3. Currículo por Competencias:

Hacia un concepto complejo de las competencias. Sergio Tobón.

Se han establecido múltiples definiciones de las competencias, pero todas ellas tienen problemas por su reduccionismo o falta de especificidad con otros conceptos (véase Tobón, 2005). La definición que propone el autor, y que se ha debatido con expertos en diversos seminarios, publicaciones y congresos, es que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. A continuación, se clarifican los términos de esta definición. En la Tabla 1 se expone un ejemplo que ilustra cada uno de los aspectos de la definición.

1. Procesos: los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.

2. Complejos: lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden desorden-reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.

3. Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.

4. Idoneidad: se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad).

5. Contextos: constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada

situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.

6. Responsabilidad: se refiere a analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social.

Críticas al enfoque de competencias en la educación.

A continuación, se exponen algunas de estas críticas y la manera cómo se viene abordando:

1. Se orienta la educación a lo laboral, descuidando la formación disciplinar. La formación laboral y profesional es una contribución muy importante del enfoque de competencias porque permite diseñar los planes de estudio con el componente laboral, buscando que los estudiantes se conecten de forma pertinente con el mundo del trabajo. Esto, sin embargo, no se opone a la formación disciplinar y científica. Antes, por el contrario, se busca potenciar esta formación y por ello se habla de competencias científicas, de tal manera que posibiliten en los estudiantes abordar y resolver problemas nuevos, con creatividad. El hecho de que haya instituciones educativas que privilegien lo laboral no es propio del enfoque de competencias, sino de su proyecto educativo o de una inadecuada concepción de este enfoque.

2. El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser. Esta es también una crítica frecuente al enfoque de competencias en la educación y radica en que los programas de formación y certificación de competencias laborales han tendido a enfatizar en la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes. Sin embargo, esto se ha comenzado a superar en los últimos años al ponerse de plano que la dimensión afectivo-motivacional es fundamental para realizar cualquier actividad con idoneidad, pues allí está presente el querer, la motivación por el trabajo bien hecho, la responsabilidad en lo que se hace, la disposición a aprender, etc. Es por ello, que una definición compleja, sistémica e integral de las competencias contiene no sólo la dimensión cognoscitiva y la dimensión del hacer, sino también la dimensión del ser, en el proceso de desempeño. Y no se puede plantear que la idoneidad es sólo idoneidad para realizar con excelencia un trabajo al servicio de los intereses económicos-empresariales, sino que la idoneidad es saberse desempeñar con excelencia también en los demás planos de la vida humana.

3. Las competencias son lo que siempre hemos hecho. Esta es una crítica frecuente por parte de los docentes. Lo que hay en el fondo es una resistencia al cambio que impide a los docentes estudiar con profundidad este enfoque y comparar sus contribuciones con lo que se ha hecho tradicionalmente en la educación. En esta medida, es claro que el enfoque de competencias tiene una serie de importantes contribuciones a la educación, como son: 1) énfasis en la gestión de la calidad del aprendizaje y de la docencia; 2) formación orientada al desempeño idóneo mediante la integración del conocer, con el ser y el hacer; 3) estructuración de los programas de formación acorde con el estudio sistemático de los requerimientos del contexto (Tobón, 2005); y 4) evaluación de los aprendizajes mediante criterios contruidos en colectivo con referentes académicos y científicos.

Lavados, comenta sobre el trabajo de Tobón. Todas las innovaciones despiertan resistencias. Los modelos basados en competencias ciertamente que no son la excepción. Los opositores visualizan el movimiento hacia sistemas basados en competencias, especialmente en áreas de formación general, como reduccionista y prescriptivo. Donde esta controversia es muy fuerte es en la arena de la evaluación. Aun cuando ha habido avances sustanciales en la evaluación de las carreras médicas, por ejemplo, con fuerte involucramiento de académicos y profesionales, en la mayoría de las carreras que han asumido el modelo basado en competencias, la evaluación se construye sobre la base de programas académicos, muchas veces usando la asignatura tradicional como la unidad y modelo de análisis.

No hay mucha experiencia en llevar a cabo evaluaciones a un nivel más maleable y plástico como puede ser un módulo o evaluar la competencia en sí misma. La evaluación basada en asignaturas siempre está dominada por el juicio de un académico. Por contraste,

los modelos de aprendizaje basados en competencias requieren de evaluaciones que a menudo requieren de los juicios de académicos y profesionales externos al proceso de aprendizaje y se basan en unidades de análisis (desempeños) ciertamente distintas a las de las asignaturas tradicionales.

Los modelos basados en competencias dependen fuertemente de evaluaciones medibles. En otras palabras, si una competencia no puede describirse sin ambigüedades y evaluada subsecuentemente, probablemente no sea una competencia. En consideración a estos atributos, todas las partes involucradas en un modelo de aprendizaje basado en competencias – académicos, expertos externos, administradores y estudiantes – deberían ser capaces de comprender con claridad los resultados de la experiencia de aprendizaje. Bajo esas circunstancias, las competencias son transparentes. Los resultados de aprendizaje no debieran encerrar ningún misterio y los académicos deberían liberarse de la tensión que significa hacer un juicio personal de esos resultados.

(IVÁN LAVADOS MONTES Director Ejecutivo de CINDA)

2.2.4.4. Teoría de Sistemas. Ludwig Von Bertalanffy.

La Teoría General de Sistemas fue concebida por Ludwig von Bertalanffy en la década de 1940 con el fin de proporcionar un marco teórico y práctico a las ciencias naturales y sociales. La teoría de Bertalanffy supuso un salto de nivel lógico en el pensamiento y la forma de mirar la realidad que influyó en la psicología y en la construcción de la nueva teoría sobre la comunicación humana. Mientras el mecanicismo veía el mundo seccionado en partes cada vez más pequeñas, el modelo de los sistemas descubrió una forma holística de observación que desveló fenómenos nuevos (que siempre estuvieron ahí, pero se desconocían) y estructuras de inimaginable complejidad.

Definición de Sistema.

Un Sistema es un conjunto de elementos en interacción; ordenadores, bandada de patos, cerebro, etcétera. En el caso de sistemas humanos (familia, empresa, pareja, etcétera) el sistema puede definirse como un conjunto de individuos con historia, mitos y reglas, que persiguen un fin común.

Por lo tanto, todo sistema se compone de un aspecto estructural (límites, elementos, red de comunicaciones e informaciones) y un aspecto funcional.

Niveles

La Teoría General de Sistemas distingue varios niveles de complejidad:

Sistema: totalidad coherente, por ejemplo, una familia

Suprasistema: medio que rodea al sistema; amigos, vecindad, familia extensa...

Subsistemas: los componentes del sistema; individuos.

Principios de la Teoría General de Sistemas.

Totalidad: El sistema trasciende las características individuales de sus miembros

Entropía: Los sistemas tienden a conservar su identidad

Sinergia: Todo cambio en alguna de las partes afecta a todas las demás y en ocasiones al sistema

Finalidad: los sistemas comparten metas comunes

Equifinalidad: Las modificaciones del sistema son independientes de las condiciones iniciales

Equipotencialidad: Permite a las partes restantes asumir las funciones de las partes extinguidas

Retroalimentación: Los sistemas mantienen un constante intercambio de información

Homeostasis: Todo sistema viviente se puede definir por su tendencia a mantenerse estable

Morfogénesis: Todo sistema también se define por su tendencia al cambio

Tipos de Sistemas.

Sistemas abiertos: Mantienen unas fronteras abiertas con el mundo (el resto de sistemas) con los que comparten intercambios de energía e información.

Sistemas cerrados Hay muy poco intercambio de energía e información con el medio más amplio en que viven.

2.2.4.5. El Modelo Sistémico aplicado al campo educativo.

El enfoque sistémico, aplicado al campo educativo, contempla la conexión entre los individuos y el contexto: tanto el inmediato, familiar, educativo, entre iguales, como el más amplio y genérico, social, político, religioso, cultural, etc., teniendo en cuenta sus interacciones recíprocas en un constante feedback de comunicación.

Esta metodología, en contraposición a la reduccionista, favorece una visión integradora de los fenómenos, capaz de relacionar circularmente las partes y de sustituir los conceptos que hablan de "sumatividad" por aquellos que hablan de "totalidad". Esta visión, también llamada ecológica, permite ver cómo el grupo (familia, centro, alumnos, etc.) no se adapta a un ambiente dado, sino que coevoluciona con el ambiente.

En base a este modelo, se define el Centro Educativo (CE) como un sistema abierto, compuesto de elementos humanos que se relacionan entre sí y que tienen características propias. Se subdivide en subsistemas que, como el sistema, son identificables a través de la definición de sus Límites, Funciones, Comunicación y Estructura. (Ver glosario de términos) Elena Compañ Poveda.

2.2.5. Marco Conceptual.

Currículo:

Tomando como punto de indagación a Giovanni M. la Francesco V. en: Nuevos Fundamentos para la transformación curricular, nos presenta las definiciones sobre Currículum como es caso que daremos a continuación:

Shuber: (1985) El Currículum es el conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza.

U.P. Lundgren (1992): El currículum es una selección de conocimientos y qué destrezas han de ser trasmitidos por la educación.

Competencias:

Según: Rutas de aprendizaje versión 2015: Llamamos competencia a la facultad que tiene una persona para actuar conscientemente en la resolución de un problema o el cumplimiento de exigencias complejas, usando flexible y creativamente sus conocimientos y habilidades, información o herramientas, así como sus valores, emociones y actitudes.

También dice que es un aprendizaje complejo, pues implica la transferencia y combinación apropiada de capacidades muy diversas para modificar una circunstancia y lograr un determinado propósito.

Es un saber actuar contextualizado y creativo, y su aprendizaje es de carácter longitudinal, dado que es reitera a lo largo de toda la escolaridad. Ello a fin de que pueda irse complejizando de manera progresiva y permita al estudiante alcanzar niveles cada vez más altos de desempeño.

Teoría curricular.

Para Tyler y Herrick, la teoría curricular tiene tres funciones fundamentales que se cumplen mediante la investigación curricular:

- Identificar los problemas o los puntos críticos en la elaboración del currículo, y las generalizaciones que los sustentan.
- Indicar las relaciones que existen entre estos puntos críticos y sus estructuras básicas.
- Sugerir las aproximaciones necesarias para resolver los problemas críticos.

Diseño Curricular.

Hilda Taba: La propuesta curricular de esta basado en los objetivos de acuerdo en el contexto en el que se encuentra el alumno, para desarrollar una teoría sobre la elaboración de currículo para Hilda Taba es indispensable investigar cuales son la demandas y los requisitos de la cultura y la sociedad, es una tarea, que es indispensable examinar el orden y el funcionamiento adecuado de la misma como el modo en que se aplicara para ver que tan aceptado es. La finalidad del currículo es preparar a las personas que asisten a instituciones educativas para participar como miembro dentro de la cultura a la cual pertenece. A nosotros como futuros pedagogos nos servirá esta propuesta para desarrollar un tipo de currículo de los tantos que existe de acuerdo al contexto donde se esté laborando.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/tabas.pdf

El Diseño Curricular Nacional.

Según el texto del DCN aprobado por Resolución Ministerial N° 0440-2008-ED del 15 de diciembre de año 2008, expresa en su parte introductoria indica que fomenta el conocimiento y respeto a las diversas culturas de nuestro país y del mundo, reconoce la necesidad imperiosa por convertir el contacto entre las culturas en una oportunidad para aprender y aportar desde nuestras particularidades. Hay que llegar a la práctica intercultural, fomentando el diálogo intercultural, reconociendo el dinamismo y permanente evolución de cada cultura.

Plan Curricular.

PLAN DE ESTUDIOS

La EBR debe dar cuenta del proceso educativo durante los siete ciclos educativos, para ello se asegura que las distintas áreas respondan a las características de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

NIVELES	Educación Inicial		Educación Primaria						Educación Secundaria														
CICLOS	I	II	III		IV		V		VI	VII													
GRADOS	años	años	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º										
Áreas Curriculares	Relación consigo mismo Comunicación Integral Relación con el medio natural y social	Lógico - Matemática	Lógico - Matemática						Matemática														
		Comunicación Integral	Comunicación Integral						Comunicación														
			Educación por el Arte						Idioma extranjero / originario														
		Personal Social	Educación por el Arte						Educación por el Arte														
			Personal Social						Ciencias Sociales														
			Educación Física						Persona, Familia y Relaciones Humanas														
			Educación Religiosa						Educación Física														
		Ciencia y Ambiente	Educación Religiosa						Educación Religiosa														
			Ciencia y Ambiente						Ciencia, Tecnología y Ambiente														
		Educación para el Trabajo																					
TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCACIONAL																							

Fuente: DCN: Plan curricular

El diseño curricular nacional y sus fundamentos.

Hemos señalado algunos aspectos que sustentan el Diseño Curricular Nacional de la EBR. Sin embargo, es necesario resaltar que ningún diseño garantiza los aprendizajes de los estudiantes, sino que para constituirse en un factor de calidad, requiere estar acompañado de un cambio real y efectivo en los procesos pedagógicos, dentro y más allá de las aulas.

Esto significa que como docentes hay que dejar atrás una serie de prácticas tradicionales de enseñanza. Hay que desterrar el copiado, las instrucciones memorizadas y la repetición sin reflexión, porque dificultan el desarrollo del pensamiento crítico. No es posible ya enseñar con rigidez, porque ésta cohibe la creatividad y la libertad; ni instaurar el silencio restrictivo y el trato vertical, porque constriñen el humor y el disfrute, a la vez que impiden el desarrollo de una actitud proactiva y emprendedora.

El desprecio a las tradiciones y códigos culturales propios es inaceptable, porque conspira contra la construcción de una ciudadanía basada en la diversidad. De igual manera, ya no procede el trato masificado a los estudiantes, porque impide desplegar y valorar la diversidad humana. Hay que erradicar definitivamente el autoritarismo y el castigo como herramientas de manejo del aula, porque socavan la autoestima y atentan contra el desarrollo personal y autónomo.

No es posible concebir el aula y el aprendizaje LOGROS EDUCATIVOS DE LOS ESTUDIANTES, fuera del entorno cultural, ya que si los estudiantes no relacionan lo que aprenden con lo que viven, no serán capaces de resolver problemas. Debemos terminar con la artificial separación entre pensamientos y afectos porque las personas somos seres integrales y porque las emociones enriquecen nuestra actuación personal y ciudadana.

Necesitamos una educación que prepare a los estudiantes para actuar en concordancia con los Fines de la Educación Peruana: el desarrollo personal, la ciudadanía, los cambios en la sociedad del conocimiento y el mundo del

trabajo. Así mismo, una educación que contribuya a formar una sociedad democrática, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz. Ello implica desarrollar un conjunto de capacidades a lo largo de la Educación Básica Regular. Éstas se expresan en una serie de características según la diversidad humana y social de los estudiantes. Las características que se espera tengan los estudiantes al concluir la Educación Básica, se expresan en un conjunto de logros educativos. El Plan de Estudios organiza las diferentes áreas curriculares. Las características fundamentales al finalizar la Educación básica Regular son:

ÉTICO Y MORAL. Que construye juicios de valor de manera reflexiva a la luz de valores universales, y actúa conforme a ellos con una actitud positiva frente a las diferencias culturales, ideológicas y filosóficas.

DEMOCRÁTICO. Que genera consensos y puede tomar decisiones con otros. Es respetuoso de las reglas básicas de convivencia y asume la democracia como participación activa y responsable en todos los espacios que requieran su presencia e iniciativa.

CRÍTICO Y REFLEXIVO. Que hace uso permanente del pensamiento divergente entendido como la capacidad de discrepar, cuestionar, afirmar y argumentar sus opiniones y analizar reflexivamente situaciones distintas.

CREATIVO. Que es permanentemente innovador, promueve la producción de conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura. Busca soluciones, alternativas y estrategias originales a los problemas que enfrenta, orientándolas hacia el bien común e individual, en un marco de libertad. **SENSIBLE Y SOLIDARIO.** Que integra sus afectos en su actuar cotidiano y en su pensamiento reflexivo y es capaz de reaccionar tanto ante la injusticia, el dolor, la pobreza, como ante la alegría, la belleza, los descubrimientos y el avance de la humanidad. Que respeta la vida y la naturaleza evitando su destrucción y defiende los derechos humanos de los más vulnerables. **TRASCENDENTE.** Que busca dar un sentido a su existencia y a su actuar, ubicándose como parte de una historia mayor de la humanidad. **COMUNICATIVO.** Que expresa con libertad y en diferentes

lenguajes y contextos lo que piensa y siente, que comprende mensajes e ideas diversas, que es dialogante y capaz de escuchar a otros. Que interpreta diversos lenguajes simbólicos.

EMPÁTICO Y TOLERANTE. Que se pone en el lugar del otro para entender las motivaciones, intereses y puntos de vista distintos. Que asume como riqueza la diversidad humana. Que se respeta a sí mismo y al otro, que entiende y comprende a aquellos que son diferentes (en estilos de pensar, capacidades, etnia, sexo, creencias, lengua).

ORGANIZADO. Que planifica la información, su tiempo y actividades, compatibilizando diversas dimensiones de su vida personal y social, que anticipa su accionar, con la finalidad de tomar decisiones oportunas y eficaces. **PROACTIVO.** Que enfrenta con energía y seguridad, decisiones sobre situaciones diversas, conjugando variables y factores para llegar a soluciones adecuadas, adelantándose a los hechos, siendo diligente, independiente y con iniciativa.

AUTÓNOMO. Que es asertivo y actúa de acuerdo con su propio criterio, asumiendo con responsabilidad las consecuencias de sus actos y el cuidado de sí mismo.

FLEXIBLE. Que es capaz de asumir diferentes situaciones de manera libre, que posee versatilidad y capacidad de adaptación al cambio permanente. **RESOLUTIVO.** Que se asegura de entender los problemas, hace preguntas y se repregunta para resolverlos.

Controla y ajusta constantemente lo que está haciendo. Aplica y adapta diversas estrategias y evalúa sus progresos para ver si van por buen camino. Si no progresa se detiene para buscar y considerar otras alternativas. **INVESTIGADOR E INFORMADO.** Que busca y maneja información actualizada, significativa y diversa, de manera organizada, siendo capaz de analizarla y compararla y de construir nuevos conocimientos a partir de ella. Hace conjeturas y se interesa por resolver diversos problemas de la vida diaria y de la ciencia, haciendo uso de las

tecnologías de la información y comunicación. COOPERATIVO. Que cuenta con otros para enfrentar de manera efectiva y compartida una tarea, o para resolver diversas situaciones.

El diseño curricular nacional en el nivel primaria.

La Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años. Al igual que los otros niveles, su finalidad es educar integralmente a niños y niñas. Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de habilidades necesarias para el despliegue de potencialidades del estudiante, así como la comprensión de hechos cercanos a su ambiente natural y social.

Se organiza en ciclos y estos son procesos educativos que se organizan y desarrollan en función de logros de aprendizaje. La EBR contempla siete ciclos que se inician desde la primera infancia, con la finalidad de articular los procesos educativos en sus diferentes niveles.

Este ciclo se caracteriza generalmente por la búsqueda de acoplamiento a la realidad circundante, regula progresivamente sus intereses. Los niños y niñas responden a las reglas culturales sobre lo bueno y lo malo, pero interpretan estas reglas en términos de las consecuencias concretas de las acciones, principalmente consecuencias físicas o hedonistas tales como castigos, premios, o intercambios de favores, o en términos del poder físico de aquellos que enuncian las reglas.

El niño se circunscribe al plano de la realidad de los objetos, de los hechos y datos actuales, de la información que proporciona la familia y la escuela. No ha abandonado totalmente su fantasía e imaginación, pero cede paso a otros procesos más sociales.

Desarrolla un sistema de operaciones lógicas (clasificación, seriación, ordenamiento) que le permiten equilibrar determinadas acciones internas a cualidades espaciales y temporales.

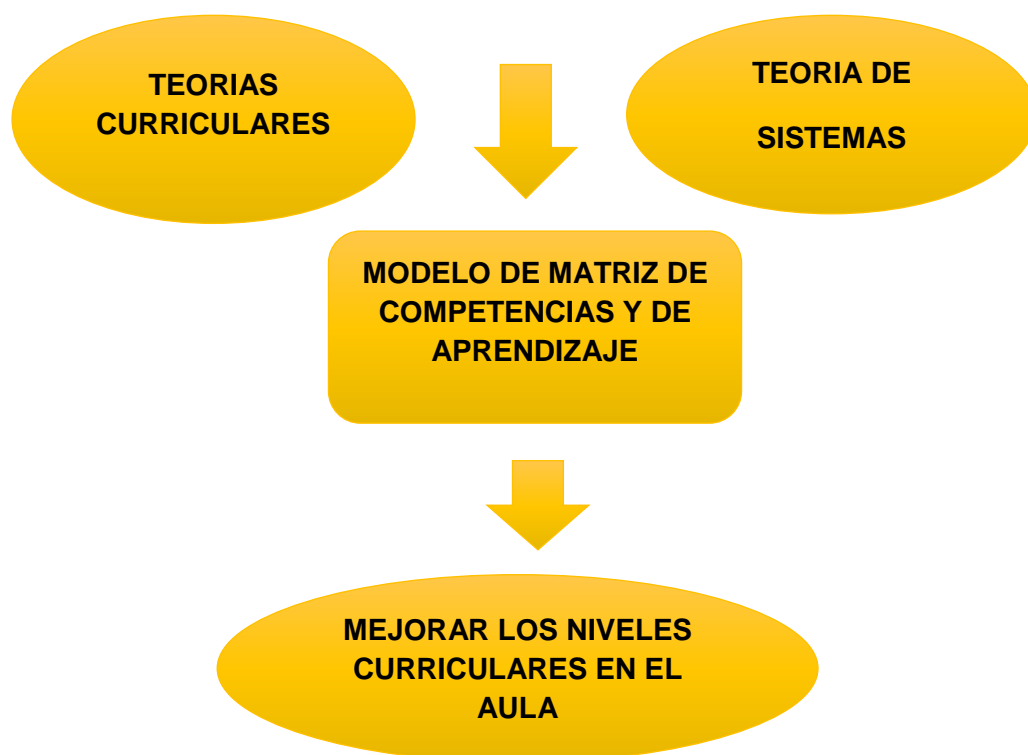
IV Ciclo Se incrementa el manejo de conceptos favoreciendo con ello una mayor expresión de sus habilidades para la lectura y escritura. Respeta y valora a las personas que responden a sus intereses. Tiene facilidad para trabajar en equipo. Afianza sus habilidades motrices finas y gruesas, generalmente disfruta del dibujo y de las manualidades, así como de las actividades deportivas. Su lenguaje es fluido y estructura con cierta facilidad su pensamiento en la producción de textos.

Mejora sus habilidades de cálculo, maneja con cierta destreza algunas de tipo mental y sin apoyos concretos.

V Ciclo. En este ciclo, se va consolidando un pensamiento operativo, vale decir que le permite actuar sobre la realidad, los objetos, analizarlos y llegar a conclusiones a partir de los elementos que lo componen. Se inicia un creciente sentimiento cooperativo, la amistad y el círculo de amigos se convierten en un valor referencial que crece en importancia. Los valores guardan correspondencia con el sentido concreto que depara cada situación, aceptando la opinión adulta como determinante.

Mantiene las expectativas de la propia familia, grupo o nación, se percibe como valioso en sí mismo, independientemente de las consecuencias inmediatas y obvias. La actitud no solamente es de conformidad con las expectativas personales y el orden social sino también de lealtad hacia él, una actitud de mantenimiento, apoyo y justificación de este orden, y de identificación con las personas y grupos que están involucrados en él.

2.3. Esquema teórico de la propuesta



CAPITULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION Y PROPUESTA DEL MODELO.

3.1. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS.

3.1.1. Análisis del DCN de EBR nivel primaria.

3.1.2. Análisis del cuestionario aplicado a los docentes.

A continuación, se presentan los resultados de los datos obtenidos a través de la Encuesta a los docentes de la Institución Educativa Nro. 11517 del distrito de Tumán.

TABLA N° 01

La Institución Educativa programa reuniones de equipos docentes para elaborar la Programación Curricular

ALTERNATIVA	F	%	TOTAL
SIEMPRE	--		
CASI SIEMPRE	05	29,41	29,41
POCAS VECES	12	70,59	70,59
NUNCA	--		
	17		100,0

Fuente: Relación de docentes de la I.E. Nro. 11517 Tumán.

Análisis e interpretación: De la Tabla Nro.01 podemos darnos cuenta que a la pregunta sobre si la I.E. programa reuniones de equipo docentes para elaborar la Programación Curricular, la mayoría de docentes representado por un 70,59% responde que POCAS VECES, y solo un 29,41% responde que CASI SIEMPRE; ningún docente optó por las alternativas SIEMPRE y

NUNCA.

Dicho resultado nos ofrece la posibilidad de ver con claridad que la I.E. no está realizando reuniones de equipos docentes para conseguir una planificación curricular adecuada a las necesidades del estudiantado.

TABLA N° 02

La Institución Educativa programa reuniones de equipos docentes para elaborar las Sesiones de Aprendizaje

ALTERNATIVA	f	%	TOTAL
SIEMPRE	--		
CASI SIEMPRE	08	47,06	47,06
POCAS VECES	09	52,94	52,94
NUNCA	--		
	17		100,0

Fuente: Relación de docentes de la I.E. Nro. 11517
– Tumán.

Análisis e interpretación: De la Tabla Nro.02 podemos darnos cuenta que a la pregunta sobre si la I.E. programa reuniones de equipo docentes para elaborar las Sesiones de Aprendizaje, la mayoría de docentes representado por un 52,94% respondió que POCAS VECES, pero un 47,06% respondió que CASI SIEMPRE; ningún docente optó por las alternativas SIEMPRE y NUNCA.

TABLA N° 03

La Institución Educativa programa reuniones de equipos docentes para analizar y reflexionar sobre el progreso en el aprendizaje de los estudiantes

ALTERNATIVA	f	%	TOTAL
SIEMPRE	--		
CASI SIEMPRE	04	23,53	23,53
POCAS VECES	13	76,47	76,47
NUNCA	--		
	17		100,0

Fuente: Relación de docentes de la I.E. Nro. 11517

– Tumán.

Análisis e interpretación: De la Tabla Nro.03 podemos darnos cuenta que a la pregunta sobre si la I.E. programa reuniones de equipo docentes para analizar y reflexionar sobre el progreso en el aprendizaje de los estudiantes, la mayoría de docentes representado por un 76,47% respondió que POCAS VECES, y solo un 23,53% respondió que CASI SIEMPRE; ningún docente optó por las alternativas SIEMPRE y NUNCA.

TABLA N° 04

La Institución Educativa programa reuniones de equipos docentes para evaluar el nivel de logro de sus estudiantes para mejorar la programación de actividades de aprendizaje

ALTERNATIVA	f	%	TOTAL
SIEMPRE	--		
CASI SIEMPRE	05	29,41	29,41
POCAS VECES	12	70,59	70,59
NUNCA	--		
	17		100,0

Fuente: Relación de docentes de la I.E. Nro. 11517

– Tumán.

Análisis e interpretación: De la Tabla Nro.04 podemos darnos cuenta que a la pregunta sobre si la Institución Educativa programa reuniones de equipos docentes para evaluar el nivel de logro de sus estudiantes para mejorar la programación de actividades de aprendizaje, la mayoría de docentes representado por un 70,59% respondió que POCAS VECES, y solo un 29,41% respondió que CASI SIEMPRE; ningún docente optó por las alternativas SIEMPRE y NUNCA.

TABLA N° 05

Las programaciones curriculares que elaboramos consideran las características del desarrollo de los estudiantes

ALTERNATIVA	f	%	TOTAL
SI	14	82,35	82,35
NO	03	17,65	17,65
	17		100,0

Fuente: Relación de docentes de la I.E. Nro. 11517

– Tumán.

Análisis e interpretación: De la Tabla Nro.05 podemos darnos cuenta que a la pregunta sobre si las programaciones curriculares que elaboramos consideran las características del desarrollo de los estudiantes, la mayoría de docentes representado por un 82,35% respondió que SI; y solo un 17,65% respondió que NO.

TABLA N° 06

Las programaciones curriculares que elaboramos consideran los ritmos de aprendizaje de nuestros estudiantes (Ej. dificultades de aprendizaje, talento, discapacidad)

ALTERNATIVA	f	%	TOTAL
SI	12	70,59	70,59
NO	05	29,41	29,41
	17		100,0

Fuente: Relación de docentes de la I.E. Nro. 11517

– Tumán.

Análisis e interpretación: De la Tabla Nro.06 podemos darnos cuenta que a la pregunta sobre si Las programaciones curriculares que elaboramos consideran los ritmos de aprendizaje de nuestros estudiantes (Ej. dificultades de aprendizaje, talento, discapacidad), la mayoría de docentes representado por un 70,59% respondió que SI, y solo un 29,41% respondió que NO.

TABLA N° 07

La programación curricular de la I.E. considera los contenidos del currículo nacional para cada grado y ciclo

ALTERNATIVA	f	%	TOTAL
SI	09	52,9	52,9
NO	08	47,1	47,1
	17		100,0

Fuente: Relación de docentes de la I.E. Nro. 11517

– Tumán.

Análisis e interpretación: De la Tabla Nro.07 podemos darnos cuenta que a la pregunta sobre si la programación curricular de la I.E. considera los contenidos del currículo nacional para cada grado y ciclo, un 52,9% de docentes encuestados respondieron que SI; pero un 47,1% respondieron que NO.

TABLA N° 08

La programación curricular de la I.E. considera el cartel de competencias y capacidades de la institución educativa

ALTERNATIVA	f	%	TOTAL
SI	11	64,7	64,7
NO	06	35,3	35,3
	17		100,0

Fuente: Relación de docentes de la I.E. Nro. 11517 – Tumán.

Análisis e interpretación: De la Tabla Nro.08 podemos darnos cuenta que a la pregunta sobre si la programación curricular de la I.E. considera el cartel de competencias y capacidades de la institución educativa, la mayoría de docentes representado por un 64,7% respondió que SI; pero un 35,3% respondió que NO.

TABLA N° 09

La programación curricular de la I.E. considera el nivel de desempeño de los estudiantes

ALTERNATIVA	f	%	TOTAL
SI	12	70,59	70,59
NO	05	29,41	29,41
	17		100,0

Fuente: Relación de docentes de la I.E. Nro. 11517 – Tumán.

Análisis e interpretación: De la Tabla Nro.09 podemos darnos cuenta que

a la pregunta sobre si la programación curricular de la I.E. considera el nivel de desempeño de los estudiantes, la mayoría de docentes representado por un 70,59% responde que SI, pero un 29,41% respondió que NO.

3.1.2.1. Discusión de resultados.

El Programa curricular de Educación Primaria 2016, en su parte introductoria, enfatiza que “desde hace algunos años el Ministerio de Educación emprendió la tarea de actualizar el Currículo Nacional para responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI; en este marco, se realizaron consultas a diversos actores, en diferentes mesas de trabajo y de forma descentralizada; así, estos aportes permitieron que el Currículo Nacional tome forma de manera progresiva y se convierta en un reflejo del deseo de todos los peruanos: que la educación contribuya en la formación de ciudadanos activos y comprometidos con el desarrollo sostenible de su país”.

Creemos que, si bien es cierto es el Ministerio de Educación el ente responsable de los Programas Curriculares, los docentes no deberían estar ajenos en cuanto a aportar objetivamente para el desarrollo y cumplimiento de los mismos, siendo una de estas maneras la de innovar en los modelos curriculares en cuanto a ser específicos al momento de ubicarse en la realidad del lugar al cual pertenece la institución o instituciones educativas.

No en vano, el Currículo Nacional “mantiene, re direcciona y fortalece el sentido de los enfoques que formaron parte de los currículos que lo precedieron, principalmente el de competencias, aprendizaje, enseñanza y evaluación, lo que plantea una evolución, es decir, un progreso orientado a contribuir en la tarea pedagógica de desarrollar las competencias de los estudiantes de acuerdo a la demanda de la sociedad actual”.¹

En la programación curricular nacional se especifica que sería un gran

logro para nuestro país, el que los docentes no solo lean el Currículo nacional y los programas curriculares, sino que también reflexionen críticamente sobre su contenido y los conviertan en instrumentos de su trabajo pedagógico.

En ese sentido, la discusión de nuestros resultados obtenidos por la aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas a los docentes de la Institución Educativa Nro. 11517 del distrito de Tumbes, nos orientan a discernir ¹ Programa Curricular de Educación Primaria, 2016. MINEDU – Perú.

con pleno conocimiento no solo el rol del docente sino también la más adecuada y correcta formación integral del estudiante.

Asimismo, desde esta perspectiva, el proceso de planificación curricular de todas las instituciones educativas debe ser reflexivo, flexible y centrado en los propósitos de aprendizaje que deben desarrollar los estudiantes. Esto significa generar y usar desde el inicio y en todo momento información para tomar decisiones oportunas y pertinentes que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a progresar; por otra parte, la evaluación se considera como un proceso previo, permanente y al servicio del aprendizaje, por lo que no debe ser vista solo como un instrumento útil solo para certificar qué sabe un estudiante.

En tal sentido, los resultados imperativamente nos muestran que los docentes a la pregunta de si la Institución Educativa a la cual pertenecen programa reuniones de equipo docentes para elaborar la Programación Curricular, se obtiene respuestas que no satisfacen las expectativas del autor, toda vez que un gran porcentaje de los docentes encuestados (70,59%) respondieron que “POCAS VECES” la escuela programaba reuniones de equipo docentes para participar en la elaboración de los programas curriculares, un 29,41% respondieron que “CASI SIEMPRE”.

Los docentes de todas las instituciones educativas, especialmente del nivel primario, deberían de participar SIEMPRE de la elaboración de los programas curriculares, toda vez que la planificación Curricular es parte esencial para el ámbito educativo, es un proceso determinante para el tipo de estudiante que queremos formar, y de esta manera convertir el escenario educativo en un proceso eficaz y eficiente, logrando aprendizajes significativos en cada uno de los estudiantes.

Los equipos de docentes de las instituciones educativas deberían participar siempre de reuniones para elaborar los programas curriculares, pues estos son decididamente muy importantes, ya que a través de estos lograremos estudiantes con una personalidad del ciudadano que se aspira a formar; “el currículo es un proceso educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en la medida en que se producen cambios sociales, los progresos de la ciencia y las necesidades de los estudiantes, lo que se traduce en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar.” (García y Addine, 2001:3)

En ese orden de ideas, podemos afirmar que la importancia de la planificación radica para un uso efectivo del tiempo y prioriza la tarea pedagógica por encima de las actividades administrativas que interrumpen el proceso y dispersan el trabajo educativo. El momento de planificar es importante que el docente seleccione y diseñe las actividades más acordes de acuerdos a las situaciones de aprendizaje que haya identificado en sus alumnos. (Araujo, 2009)

Los docentes, a la pregunta de si las programaciones curriculares que elaboran consideran las características del desarrollo de los estudiantes, respondieron en su gran mayoría (82,35%) que SI; solo un 17,65% respondió que NO; de ello podemos deducir que los docentes consideran como muy importante que las programaciones curriculares consideren

siempre este aspecto, puesto que si queremos una educación eficiente y eficaz no podemos ignorar conocer las características del educando que enfrentamos actualmente, ya que, de acuerdo a sus intereses y particularidades es que debemos adecuar nuestros métodos de enseñanza, de lo contrario, el aprendizaje será poco efectivo o nulo.

Al respecto, es preciso indicar que los estudiantes tienen múltiples características de tipo cultural (contexto socioeconómico, grupo social al que pertenecen), y de tipo socio- evolutivo (ritmo de aprendizaje, estilo de aprendizaje). También presentan una diversidad de intereses y necesidades de aprendizaje. Su conocimiento por parte del docente garantiza el logro de aprendizajes significativos y pertinentes.

En ese sentido, consideramos fundamental conocer las características de los niños de esta etapa para adaptar nuestra metodología y actividades, de manera que contribuyan a la estimulación y desarrollo de las mismas.

A la luz de los resultados, podemos decir que los docentes, al no haber recibido una capacitación clara con respecto al currículo, tomaron sus propias iniciativas de entenderlo, para ello se centran en su experiencia pedagógica, al final apelan a lo que le dice la razón de la práctica; eso quiere decir que el currículo tiene sentido en razón que responda en la práctica pedagógica. Es así que la práctica y experiencia del docente ayudan a la gestión del currículo. La experiencia es muy importante, porque le permite orientarse en situaciones que le son desconocidas, consecuentemente se considera necesario un modelo innovador de la programación curricular en las instituciones educativas del nivel primaria.

Los resultados permiten inferir que 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 institución 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.

Finalmente, es propicio afirmar que las instituciones educativas deben considerar la gestión curricular como parte de la gestión educativa y no como una dimensión que solo les 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 al logro de los objetivos educativo institucionales.

3.2. Propuesta teórica.

3.2.1. TÍTULO: Matriz de Competencias.

3.2.2. Introducción.

Problemática:

El sistema educativo nacional comprende cuatro niveles: Educación Inicial, Nivel Primario y Nivel secundario, es decir la educación básica regular-EBR-, y, lo complementa la educación

superior universitaria y no universitaria

El Ministerio de Educación -MED- es el órgano competente que elabora el Diseño Curricular Nacional- DCN-el mismo que a la vez se contextualiza en el Proyecto Curricular Regional, para finalmente reflejarse en el Proyecto Educativo Institucional –PER. La parte operativa, se concretiza en el nivel curricular en el aula, y comprende tres niveles curriculares: Programación anual, Unidad didáctica y la Sesión de aprendizaje.

La problemática se manifiesta a partir de que los docentes tienen dificultades en la planificación de los niveles curriculares en el aula:

- En la selección de competencias, las capacidades y actitudes.
- En la selección de las temáticas, relacionada al desarrollo de las competencias.
- En la diversificación curricular,
- En la contextualización de los contenidos curriculares, acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Todo lo cual trae como consecuencias:

Los estudiantes no desarrollan el pensamiento lógico, la capacidad crítica-valorativa y en suma las competencias y capacidades exigidas.

Por lo que se propone un modelo sistémico que articule dentro del DCN la Programación anual, a través de una matriz de competencias con sus capacidades e indicadores y su respectiva evaluación; y, una matriz de aprendizaje.

La Matriz de Competencias propuesta, nace de la necesidad del profesor de aula, quien mayormente no participa en la planificación del programa anual, de las unidades didácticas y tiene dificultades en la elaboración de las sesiones de clases, limitándose a copiar las competencias e indicadores de logro propuestos por las Rutas del aprendizaje de una manera automática; sin lograr comprender que objetivos de aprendizaje se espera alcanzar en el estudiante. Por otro lado, el docente fue formado bajo un modelo de currículo

por objetivos y no logra interiorizar el modelo de currículo por competencias.

Nuestra propuesta sintetiza el amplio y tedioso proceso de las competencias propuestas por el Ministerio de Educación a través del Diseño Curricular Nacional en una matriz de competencias, que recoge las competencias, las capacidades, los puntos temáticos, los indicadores y la escala de valoración por cada área curricular y al mismo tiempo evalúa el logro de las mismas.

3.2.2. OBJETIVOS:

OBJETIVO GENERAL:

Proponer un modelo de Matriz de Competencias, para el nivel Primario.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Conocer el Diseño Curricular Nacional para Educación Básica Regular, en el Nivel Primaria.
- Analizar los niveles curriculares en el aula.
- Diseñar la matriz de competencias.

3.2.3. SUSTENTO TEORICO:

TEORÍAS CURRICULAR:

Franklin Bobbit 1918. Definió el currículum de dos maneras: una, como el rango total de experiencias, dirigidas o no, comprometido en desarrollar habilidades del individuo, y la otra, como la serie de experiencias de entrenamiento conscientemente dirigidas que las escuelas emplean para completar y perfeccionar ese desarrollo, y es en este sentido en que los profesionales de la Pedagogía emplean el término.

Otmara González. El currículum constituye un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias

de aprendizaje articulados en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en particular la inserción en un país determinado.

TEORIA DE SISTEMAS.

De las teorías llamadas globales, la que primero enunció y definió Bertalanffy en 1947 con el nombre de “teoría general de los sistemas” ha prendido... Desde entonces ha afinado, modificado y aplicado sus conceptos, establecido una sociedad dedicada a la teoría general de los sistemas y publicado un General Systems Yearbook. Muchos científicos sociales pero sólo un puñado de psiquiatras estudiaban, entendían o aplicaban la teoría de los sistemas. De pronto, bajo la guía del doctor William Gray, de Boston, se alcanzó un umbral, la reunión anual 122 de la American Psychiatric Association dedicó dos sesiones, en 1966, a la discusión de esta teoría, y se dispuso que en adelante hubiera reuniones regulares de psiquiatras para desarrollar esta “teoría unificada del comportamiento humano”. De existir la tercera revolución (después de la psicoanalítica y la conductista), reside en el desenvolvimiento de una teoría general (P. ix).

3.2.4. JUSTIFICACION:

El Ministerio de Educación viene implementando una serie de medidas que coadyuven a una mejor calidad de los aprendizajes en los diferentes niveles de la educación básica regular-EBR- ;

para ello diseñó el Diseño Curricular Nacional-DCN- a través del cual se implementa los planes curriculares por áreas, que deben ser adoptadas por las Direcciones Regionales de Educación y UGEI de cada localidad y llevadas al Proyecto Educativo Institucional-PEI, por cada centro educativo; para posteriormente ser operacionalizado en el aula a través del nivel curricular de aula, mediante la programación anual, las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje. Para facilitar la labor docente, se trazó las Rutas del aprendizaje, las mismas que busca homogenizar el proceso enseñanza y aprendizaje en las respectivas áreas del currículo.

Como se comprenderá los docentes tienen dificultades para llevar a cabo el nivel curricular en el aula: Programa anual, Unidad didáctica y Sesión de aprendizaje.

Nuestra propuesta de Matriz sintetiza el trabajo del docente de aula y propone una matriz para cada sesión de clases, la misma que recoge las competencias, las capacidades, los puntos temáticos, los indicadores y la escala de valoración por cada área curricular y al mismo tiempo evalúa el logro de las mismas.

3.2.5. CONTENIDOS:

3.2.5.1. El Diseño Curricular Nacional para Educación Básica Regular.

Hoy el Perú reclama un Diseño Curricular Nacional (DCN) inclusivo, significativo, que responda a la diversidad socio cultural y a las exigencias del siglo XXI. Que plantee con claridad y criterios de secuencialidad y articulación el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes a lo largo de su desarrollo hasta concluir su Educación Básica Regular y que responda al Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN): “La educación que queremos para el Perú”, aprobado mediante la Resolución Suprema N° 001-2007-ED, del 7 de enero de 2007, por el presidente de la

República.

Esta segunda edición incorpora Propósitos Educativos al 2021, que orientan el trabajo educativo en la Educación Básica Regular, en el marco de la Ley General de Educación, el PEN y el Plan de Educación para Todos (EPT). El Diseño, garantiza por otro lado, que los niveles, ciclos y grados tengan el mismo modelo de organización. Todos los niveles, ahora, consideran competencias por ciclos, así como un conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes acordes al desarrollo de los estudiantes; las cuales se han precisado en el marco de cada competencia. En los tres niveles, se conservan todas las áreas curriculares, a excepción del área de Ciencias Sociales de Educación Secundaria, la cual, se divide en dos nuevas áreas; Historia, Geografía y Economía y el área de Formación Ciudadana y Cívica, lo que permitirá fortalecer y poner mayor énfasis en los aprendizajes requeridos en nuestro país. Se ha determinado con mayor claridad y precisión, los lineamientos de diversificación curricular en cada una de las instancias educativas descentralizadas, de modo que guarde relación y se tenga un trabajo organizado.

El Ministerio de Educación reitera la pertinencia de mantener un Diseño Curricular Nacional por varios años, no obstante, en un proceso dinámico en función de la realidad y los avances Básica Regular, aprobados mediante Decreto Supremo 013-2004-ED.

Contar hoy con un Proyecto Educativo Nacional al 2021 y un Diseño Curricular Nacional articulado que se vislumbra en la misma temporalidad, nos plantea un reto a ser asumido en este periodo, que se expresa en la implementación del currículo en la institución educativa y el aula, de modo que sea una realidad y concrete nuestras aspiraciones como peruanos en relación con los logros de nuestros estudiantes.

El Diseño Curricular Nacional comprende:

I – LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR (EBR)

1. Organización de la Educación Básica Regular
2. Diseño Curricular Nacional de la EBR y sus fundamentos
3. Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021
4. Logros educativos de los estudiantes
 - 4.1 Características de los estudiantes al concluir la EBR
 - 4.2 Temas transversales
 - 4.3 Logros educativos por niveles

II – ÁREAS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

1. Áreas del Currículo
2. Los Valores en la EBR
3. Lineamientos nacionales para la diversificación curricular
 - 3.1 Diversificación curricular
 - 3.2 Instancias de gestión educativa descentralizada en las que se diversifica el Diseño Curricular Nacional (DCN)
 - 3.2.1 Lineamientos para la diversificación curricular regional
 - 3.2.2 Orientaciones de la instancia local para la diversificación curricular
4. Plan de estudios.
 - 4.1 Horas de libre disponibilidad
5. Lineamientos de evaluación de los aprendizajes
 - 5.1 Escala de calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular
6. Tutoría y Orientación Educativa
 - 6.1 La Tutoría en la institución educativa
 - 6.2 La Tutoría en los niveles educativos

III – PROGRAMA CURRICULAR

1. Educación Inicial
2. Educación Primaria

3. Educación Secundaria.

3.2.5.2. Niveles curriculares en el aula:

➤ Programación anual.

La Programación Anual es un instrumento de planificación muy importante a corto plazo que todas las Instituciones Educativas desarrollan. Este documento viene a ser el análisis o las modificaciones que se consideran para cada grupo de edad de los alumnos en edad escolar y preescolar. Aquí se vierte una relación de intenciones y de compromisos, reflexiones de estudios previos y concretos que facilitarán el éxito escolar de los alumnos de una Institución Educativa.

La programación anual debe contener la siguiente información:

- Consideraciones sobre los resultados obtenidos en la programación anterior.
- Las causas que lo han producido esos resultados
- Carencias en la estructura escolar
- Disfunciones en los elementos personales, materiales, organizativos y curriculares que componen el centro.
- Propuestas de modificaciones a considerar en la normativa, las actuaciones concretas y la estructura de las relaciones entre las personas, para alcanzar determinados fines.
- La temporalización de tareas y asignación de responsabilidades.
- Los criterios y los instrumentos para la evaluación de la Institución, en especial de aquellas mejoras que de un modo concreto se ha fijado alcanzar la comunidad escolar.
-

La Programación Anual responde a:

- Una visión en conjunto de todo el trabajo que supone el desarrollo de cada área durante el año escolar.
- La posibilidad de integración de las diferentes áreas.

- Un marco sistemático que permite ajustar el trabajo docente, a las necesidades e intereses de los estudiantes de una edad determinada.
- Un marco de referencia en el ámbito temporal que se puede ir construyendo y considerarlo al plantear el tipo de unidad didáctica que se va a desarrollar.
- Un proceso de supervisión, por la que pasa esta planificación que es responsabilidad del docente, y es quien asume el compromiso formal de tomarlo como guía en su trabajo.
- Criterios de evaluación para el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla, constituyéndose de esta forma un instrumento eficaz para la mejora de la calidad del desempeño docente.

Al elaborar esta Programación debemos tener en cuenta lo siguiente:

- La Misión y Visión de la Institución Educativa.
- Actividades complementarias que el centro vaya a realizar.
- El horario general de la Institución educativa.
- La Programación de actividades de los docentes.
- Las modificaciones o decisiones que se considera oportuno introducir en el PEI (Proyecto educativo Institucional) y PCI (Proyecto Curricular Institucional)
- El Plan de actividades extra curriculares, así como el calendario del distrito.

De esta manera, la Programación Anual garantizará:

- El desarrollo coordinado de todas las actividades educativas.
- La toma de decisiones que afecten positivamente a la organización y funcionamiento de los centros.
- Una mejora en los resultados educativos.
- Las instituciones educativas deben fijar criterios de evaluación o indicadores de logro que permitan realizar un seguimiento y una posterior evaluación de los resultados alcanzados en cada nivel.

➤ Unidad didáctica.

«La unidad didáctica o unidad de programación será la intervención de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia metodológica interna y por un período de tiempo determinado» (Antúñez y otros, 1992, 104).

«La unidad didáctica es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado» (Ibañez, 1992, 13).

«Unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados (MEC, 1992, 87 o 91 –en Cajas Rojas de Infantil o Primaria respectivamente-).

«La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de

enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso» (Escamilla, 1993, 39).

En resumen y simplificando, podemos señalar que la unidad didáctica es la unidad básica de programación.

En definitiva, se puede decir que se entiende por Unidad didáctica toda unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por ello la Unidad didáctica supone una unidad de trabajo articulado y completo en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado.

➤ Sesión de aprendizaje.

Secuencia de situaciones de aprendizaje, en cuyo desarrollo interactúan los alumnos, el docente y el objeto de aprendizaje con la finalidad de generar en los estudiantes procesos cognitivos que les permita aprender a aprender y aprender a pensar.

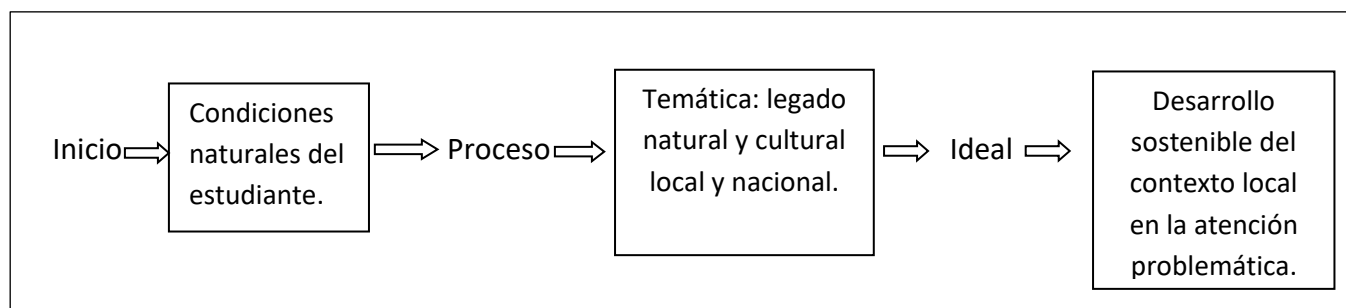
Es un sistema de operaciones intelectuales y acciones que realizan los alumnos bajo la orientación y guía del profesor, en un tiempo y espacio determinados, para desarrollar las capacidades propuestas en la unidad didáctica.

□ Constituye la unidad básica del proceso educativo, ya que en ella se materializan las intenciones del PCI.

□ Prevé todas las experiencias que deben vivir los estudiantes, ayudados por la mediación del docente con espacios de aprendizaje donde los estudiantes vivencian experiencias e interactúan en grupos dinámicos unidos en función del rol que les corresponde desempeñar.

3.2.6. MATRIZ DE COMPETENCIAS.

Fig. N° 06.- Esquema explicativo de la aplicación del modelo.



Fuente: Elaboración del autor.

Presentación de la Matriz de Competencias.

A continuación, se presentará como ejemplo, una matriz por cada área curricular, donde se apreciará de manera sintética: El área, la competencia a alcanzar, las capacidades, los Puntos temáticos, los Indicadores de logro y la Escala de valoración o evaluación de los aprendizajes

Matriz de competencias, capacidades e indicadores de desempeño de Áreas Curriculares:

ÁREA	COMUNICACIÓN				
COMPETENCIA N° 04	PRODUCE TEXTOS ESCRITOS	Escala natural			
CAPACIDADES	INDICADORES DE DESEMPEÑO	C	B	A	AD
1.-Planifica la Producción de diversos textos escritos.	1.-Selecciona de manera autónomo el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales y alguna fuente de consulta que utilizará, de acuerdo su propósito de escritura.				
	2.-Propone de manera autónoma un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.				
	3.-Ajusta de manera autónoma el registro (formal e informal, persona, número, tiempo) de los textos que va a producir de acuerdo a sus características.				
2.-Textualiza sus ideas según	1.-Escribe diversos tipos de textos, con elementos complejos y con diversas temáticas; a partir de sus conocimientos previos y en base a otras fuentes de información.				
	2.-Mantiene el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.				
	3.-Establece de manera autónoma una secuencia lógica y temporal en los textos que escribe.				

las convenciones de la escritura	4.-Relaciona ideas mediante algunos conectores y referentes, de acuerdo con las necesidades del texto que produce.				
	5.-Usa recursos ortográficos básicos de puntuación (punto seguido y punto aparte) y tildación para dar claridad y sentido al texto que produce.				
	6.-Usa un vocabulario variado y adecuado a la situación de comunicación y a los diferentes campos del saber.				
3.-Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	1.-Revisa si se mantiene en el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones ni vacíos de información.				
	2.-Revisa si utiliza forma pertinente los diversos conectores y referentes al relacionar ideas.				
	3.-Revisa si su texto ha empleado los recursos ortográficos básicos (punto y aparte, punto y seguido) y tildación para dar claridad, corrección y sentido al texto que produce.				
	4.-Revisa si en su texto usa un vocabulario variado y apropiado a diferentes campos del saber.				
	5.-Explica la organización de sus ideas, la función de los conectores y referentes que ha empleado y el propósito del texto que ha producido.				
4.-Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	1.-Revisa si se mantiene en el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones ni vacíos de información.				
	2.-Revisa si utiliza de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas.				
	3.-Revisa si su texto ha empleado los recursos ortográficos básicos (punto y aparte, punto y seguido) y tildación para dar claridad, corrección y sentido al texto que produce.				
	4.-Revisa en su texto usa un vocabulario variado y apropiado a diferentes campos del saber.				
	5.-Explica la organización de sus ideas, la función de los conectores y referentes que ha empleado y el propósito del texto que ha producido.				

ÁREA	MATEMÁTICA					
COMPETENCIA N° 01	Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad.				Escala literal	
CAPACIDADES	PUNTOS TEMÁTICOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	C	R	A	AD
1.-Matematiza situaciones.	1.-Problemas aditivos con números naturales	1.-Interpreta datos y relaciones no explícitas en problemas aditivos de una etapa, expresándolos en modelo de solución con números				
		2.-Usa un modelo de solución aditiva al plantear o resolver un problema en su contexto.				
	2.-Problemas de varias etapas con números naturales.	1.-Plantea relaciones aditivas y multiplicativas en problemas de varias etapas que combinen acciones de agregar, quitar, juntar, comparar, igualar, repartir o agrupar una cantidad; expresándolas en un modelo de solución aditiva y multiplicativa con números naturales				
	3.-Problemas multiplicativos con números naturales.	1.-Interpreta relaciones entre los datos en problemas de división y los expresa en un modelo de solución con números naturales.				
		2.-Usa un modelo de solución aditiva o multiplicativa al plantear o resolver un problema.				
	4.-Problemas con fracciones como reparto y medida.	1.-Plantea relaciones entre los datos en problemas que impliquen repartir, medir, longitudes, partir superficies; expresándolos en un modelo de solución con fracciones.				
		2.-Emplea un modelo de solución aditivo o multiplicativo con fracciones al plantear o resolver un problema.				
	5.-Problemas aditivos con decimales.	1.-Interpreta datos y relaciones en problemas aditivos, y los expresa en un modelo de solución aditivo con decimales hasta el centésimo.				
2.-Comunica y representa ideas matemáticas.	1.-Números naturales.	1.-Expresa en forma oral o escrita, el uso de los números hasta seis cifras en diversos contextos de la vida diaria (sueldos, distancias, presupuestos comunes y regionales, aforo de un local, etc.).				
		2.-Elabora representaciones de números hasta seis cifras en forma concreta, pictórica, gráfica y simbólica.				
		3.-Describe la comparación y el orden de números de hasta seis cifras.				
	2.-Tiempo y peso	1.-Describe la duración, estimación y comparación de eventos empleando minutos y segundos.				
		2.-Expresa la medida, estimación y comparación del peso de objetos en unidades oficiales (Gramo y kilo) usando sus equivalencias y				
		3.-Expresa la medida de la temperatura en forma vivencial, concreta, pictórica, gráfica y simbólica.				

	3.-División.	1.-Expresa con sus propias palabras lo que comprende del problema.				
		2.-Expresa mediante ejemplos su comprensión sobre las propiedades de la división.				
	4.-Fracciones y sus operaciones.	1.-Expresa en forma oral o escrita, el uso de las fracciones en diversos contextos de la vida diaria (recetas, medidas de longitud, capacidad, tiempo, precios, etc.).				
		2.-Elabora representaciones concreta, pictórica, gráfica y simbólica de las fracciones propias, impropias, mixtos y fracción de una cantidad continua.				
		3.-Describe la comparación y orden de las fracciones propias y números mixtos, con soporte concreto y gráfico.				
		4.-Elabora representaciones concreta, pictórica, gráfica y simbólica de los significados de la adición y sustracción con fracciones.				

	5.-Números decimales.	1.-Expresa en forma oral o escrita, el uso de los decimales en diversos contextos de la vida diaria. (Medidas de longitud, capacidad, tiempo, etc.) Y en el sistema monetario nacional (billetes y				
		2.-Elabora representaciones concreta, gráfica y simbólica de los decimales hasta el centésimo y de sus equivalencias				
		3.-Describe la comparación y orden de los decimales hasta el centésimo en la recta numérica, en el tablero posicional y según el valor posicional de sus cifras.				
		4.-Compara los procedimientos y estrategias empleadas en distintas resoluciones.				
		5.-Elabora representaciones concreta, pictórica, gráfica y simbólica de los significados de la adición y sustracción de decimales hasta el centésimo				
3.-Elabora y usa estrategias	1.-Números naturales.	1.-Emplea procedimientos para comprar, ordenar y estimar o redondear con números naturales.				
	2.-Tiempo y peso	1.-Emplea procedimientos de medida, estimación y conversión al resolver problemas que impliquen estimar, medir directa o indirectamente el tiempo y peso de los				
	3.-Problemas aditivos y multiplicativos con números naturales.	1.-Emplea propiedades o la jerarquía de las operaciones combinadas con o sin paréntesis con números naturales, al resolver problemas aditivos o multiplicativos de varias etapas.				
		1.-Emplea procedimientos para comparar y ordenar con fracciones y fracción decimal.				

	4.-Fracciones.	2.-Emplea estrategias heurísticas o procedimientos para sumar y restar al resolver problemas con fracciones heterogéneas o fracciones de un conjunto.				
		3.-Emplea estrategias heurísticas o procedimientos para sumar y restar al resolver problemas con fracciones heterogéneas o fracciones de un conjunto.				
	5.-Números decimales.	1.-Empela procedimientos para comparar, ordenar, estimar y redondear números decimales al entero más próximo.				
		2.-Emplea estrategias o recursos para ubicar y establecer equivalencias entre una fracción, fracción decimal y un decimal ($1/10 = 0,1$; $35/100 =$				
		$3/10 + 5/100$) y entre diferentes unidades de longitud ($1\text{m } 5\text{ cm} = 1,$				
		3.-Emplea estrategias heurísticas y procedimientos o estrategias de cálculo para sumar y restar con decimales exactos y fracciones decimales.				
		4.-Compara los procedimientos y estrategias empleadas en distintas resoluciones.				
		5.-Emplea la calculadora para resolver problemas y verificar sus resultados.				
	6.-Razona y argumenta generando ideas matemáticas	1.-Establece conjeturas sobre las relaciones de orden, comparación y equivalencia entre fracciones y decimales hasta el				
		2.-Explica a través de ejemplos y contraejemplos las diferentes formas de representar un número natural de seis cifras y sus equivalencias según su valor posicional.				
		3.-Explica a través de ejemplos y contraejemplos las diferentes formas de representar fracciones decimales y fracciones				
		4.-Establece diferencias entre fracciones propias e impropias, heterogéneas y homogéneas.				
		5.-Explica a través de ejemplos con apoyo concreto, gráfico o simbólico, los significados sobre las operaciones de adición y sustracción de decimales.				
		6.-Justifica y defiende sus argumentos o conjeturas, usando ejemplos o contraejemplos.				
		7.- Explica sus procedimientos y resultados.				

ÁREA	CIENCIA Y AMBIENTE				
COMPETENCIA N° 01	Indaga, mediante métodos científicos, situaciones que pueden ser investigadas por la ciencia.	ESCALA LITERAL			
CAPACIDADES	INDICADOR DE DESEMPEÑO	C	B	A	AD
1.-Problematiza situaciones	1.-Formula preguntas que involucran los factores observables, medibles y específicos seleccionados, que podrían afectar el hecho o fenómeno.				
	2.-Distingue las variables dependiente e independiente y las intervinientes en el proceso de la indagación.				
	3.-Formula una hipótesis considerando la relación entre la variable que va a modificar (independiente), seleccionada por el docente, y la que va a medir. (Dependiente).				
2.-Diseña estrategias para hacer una indagación.	1.-Elabora un procedimiento considerando las acciones a seguir y el tiempo de duración, para manipular la variable independiente y dar respuesta a la pregunta seleccionada.				
	2.-Justifica la selección de herramientas, materiales, equipos e instrumentos considerando la complejidad y el alcance de los ensayos y procedimientos de manipulación de la variable y recojo de datos.				
	3.-Elige la unidad de medida que va utilizar en el recojo de datos en relación a la manipulación de la variable.				
	4.-Justifica la fuente de información relacionada a la pregunta de indagación.				
	5.-Propone medidas de seguridad tomando en cuenta su cuidado y el de los demás para el desarrollo de la indagación.				
3.-Genera y registra datos e información	1.-Obtiene datos a partir de la observación o medición de las variables, con ayuda de instrumentos de medición apropiados.				
	2.-Elabora tablas de doble entrada identificando la posición de las variables dependiente e independiente.				
	3.-Representa datos en gráfico de barras dobles o lineales.				
4.-Analiza datos o informaciones	1.-Contrasta los datos o información obtenida en la indagación, con los resultados de sus pares y los complementa con las fuentes de información seleccionadas.				
	2.-Explica relaciones y/o patrones cualitativos entre las variables a partir de las gráficas elaboradas y los complementa con las fuentes de información seleccionadas.				
	3.-Extrae conclusiones a partir de la relación entre su hipótesis y los resultados de la indagación o de otras indagaciones científicas, y valida o rechaza la hipótesis inicial.				
	4.-Construye una conclusión colectiva a partir de las conclusiones y las de sus pares.				
5.-Evalúa y comunica.	1.-Sustenta la conclusión colectiva de manera oral, escrita, gráfica o con modelos, evidenciando el uso de conocimientos científicos y terminología matemática, en medios virtuales o presenciales.				
	2.-Describe las dificultades que se presentan en las acciones realizadas durante el proceso de indagación de datos.				
	3.-Propone cambios para mejorar el proceso de indagación, a partir de las dificultades identificadas.				

ÁREA	PERSONAL SOCIAL				
COMPETENCIA N° 01	AFIRMA SU IDENTIDAD				
CAPACIDADES	INDICADORES DE DESEMPEÑO	C	B	A	AD
1.-Se valora así mismo	1.-Explica los cambios en sus características personales: físicas, emocionales, que le permiten definir y fortalecer su identidad en relación, a su familia, amigos, escuela y comunidad.				
	2.-Explica con iniciativa, aquello que le da alegría y satisfacción consigo mismo, para actuar en diversa situaciones de juegos reales e hipotéticos.				
	3.-Expresa en forma verbal y no verbal su satisfacción al ser escuchado.				
	4.-Opina sobre la importancia de las tradiciones, costumbres y prácticas reales, en su familia, escuela y comunidad.				
	5.-Participa en grupos de forma complementaria y respetuosa frente a la diversidad aceptando su pertenencia e identidad.				
	6.-Reflexiona sobre sus fortalezas y retos personales que le permitan valorarse así mismo y que contribuyen a la convivencia sana.				
	7.-Identifica las características positivas que otros perciben en él y como esto influye en su autoestima.				
	8.-Reconoce características positivas que le hacen único y valioso dentro de su grupo y como esto fortalece su autoestima.				
2.-Autorregula sus emociones y comportamientos	1.-Explica sus emociones sentimientos en situaciones reales e hipotéticas aceptando que puede ser diferente a las de los demás.				
	2.-Evalúa sus emociones e situaciones reales e hipotéticas, manifestando sus causas y consecuencias.				
	3.-Utiliza estrategias autorregulación de emociones (respiración, relajación, distanciamiento y negociación), de acuerdo a la situación que se presenta.				
	4.-Reflexiona acerca de la necesidad de regular sus emociones para la convivencia sana y armónica				
	5.-Reflexiona sobre la influencia d su estado emocional (enfado, miedo, tristeza, alegría, envidia, etc.) el toma de decisiones.				
3.-Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas.	1.-Identifica situaciones que evidencian dilemas morales que enfrentan distintos valores.				
	2.-Explica su sentimiento de satisfacción e indignación en situaciones que evidencian dilemas morales.				
	3.-Examina el sustento de los valores que entran en conflicto en dilemas morales concretos.				
	4.-Relaciona las razones que motivan las decisiones y/o con valores de su familia y comunidad.				
	5.-Establece la diferencia entre Valor y “antivalor” en dilemas morales.				

4.-Sustenta sus principios éticos	1.-Explica por qué considera buenas o malas determinadas acciones con razones que toman en cuenta las razones de los demás.				
	2.-Utiliza en sus razonamientos sobre las acciones buenas y malos valores éticas que protege la dignidad humana (vida, libertad, justicia).				
	3.-Construye las nociones de los principios de la vida como de la libertad y la justicia a través de ejemplos				
	4.-Argumenta a cerca de las intenciones y resultados de sus propias acciones a partir de su impacto con otras personas.				
	5.-Manifiesta las actividades en la comunidad que le permite reforzar valores: justicia y solidaridad.				
5.-Reflexiona sobre las relaciones entre sus principios, decisiones y acciones.	1.-Relaciona los resultados de sus acciones con las acciones que los motivaron.				
	2.-Relaciona los resultados de sus acciones con las emociones generales por estos resultados.				
	3.-Identifica desde su rol en la escuela y la familia, la responsabilidad de sus acciones.				
	4.-Compara sus nociones sobre los valores que se practican y reconocen en su ambiente cercano con las propias acciones.				
	5.-Reflexiona acerca de las distintas opiniones de sus compañeros sobre una situación o acción que puede ser juzgada como buena o mala diferenciándolas de la propia.				
6.-Interactúa con cada persona reconociendo que todas son sujeto de derecho y tienen deberes.	1.-Apela su condición de sujeto de derechos cuando alguien atenta contra algunos de ellos.				
	2.-Exige ser llamado por su nombre (no por sobre nombres o apelativos) de manera apropiada en cualquier circunstancia.				
	3.-Se relaciona cordialmente con sus compañeros sin discriminarlos por razón de género, discapacidad, etnia, condición social, apariencia u otra condición.				
	4.-Reflexiona sobre conductas propias en la que ha agredido o discriminado, y muestra disposición a cambiarlas.				
	5.-Manifiesta preocupación por las necesidades e intereses de otras personas y grupos.				
	6.-Explica de manera sencilla, la noción de inalienabilidad de los derechos.				
	7.-Reconoce los prejuicios y estereotipos más comunes en su entorno y los relaciona con discriminación de diverso tipo.				
	8.-Comprende que la accesibilidad es un requisito para el ejercicio de derechos de diversos colectivos humanos (personas con discapacidad, indígenas, ancianos, niños).				
	9.-Rechaza situaciones de marginación o burla contra sus compañeros o contra si mismo.				
	10.-Actúa en forma asertiva (es decir sin agresión, pero con claridad y eficacia), para frenar situaciones de abuso en la vida escolar.				
	11.-Identifica las ocasiones en que actúa en contra de los derechos de otras personas, y explica por qué esas acciones vulneran sus derechos.				
7.-Participa en asuntos públicos para promover el bien común.	1.-Problematiza asuntos públicos a partir del análisis crítico.				
	2.-Aplica conceptos, principios e información vinculada a la institucionalidad y ciudadanía.				
	3.-Asume una posición sobre un asunto público que le permita construir consensos.				
	4.-Propone iniciativas y usa mecanismos para el bienestar de todos y la promoción de los derechos humanos.				

8.-Actúa responsablemente en el ambiente.	1.-Explica las relaciones entre los elementos naturales y sociales que intervienen en la construcción de los espacios geográficos.				
	2.-Evalúa problemáticas ambientales y territoriales desde múltiples perspectivas.				
	3.-Evalúa situaciones de riesgo y propone acciones para disminuir la vulnerabilidad humanos frente a los desastres.				
	4.-Maneja y elabora diversas fuentes de información y herramientas digitales para comprender el espacio geográfico.				
9.-Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos.	1.-Comprende las relaciones entre los elementos del sistema económico y nuestra disposición a cambiarlo.				
	2.-Toma conciencia de que es parte de un sistema económico.				
	3.-Gestiona los recursos de manera responsable.				

ÁREA	EDUCACIÓN RELIGIOSA				
COMPETENCIAS N° 01	CONSTRUYE SU IDENTIDAD COMO PERSONA HUMANA, AMADA POR DIOS, DIGNA, LIBRE Y TRASCENDENTE, COMPRENDIENDO LA DOCTRINA DE SU PROPIA RELIGIÓN, ABIERTO AL DIÁLOGO CON LAS QUE LE SON CERCANAS.	ESCALA LITERAL			
		C	B	A	AD
CAPACIDADES	1.-Conoce a Dios y asume su identidad religiosa como persona digna, libre y trascendente.				
	2.-Cultiva y valora las manifestaciones religiosas de su entorno argumentando su fe de manera comprensible y respetuosa.				

ÁREA	EDUCACIÓN ARTÍSTICA				
COMPETENCIA N° 01	APRECIA DE MANERA CRÍTICA MANIFESTACIONES ARTÍSTICO – CULTURALES			ESCALA LITERAL	
CAPACIDADES	INDICADORES DE DESEMPEÑO			C	B
1.-Percibe manifestaciones artístico-culturales; Contextualiza las manifestaciones artístico-culturales	<p>Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales al interpretar las cualidades expresivas de los elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Del arte, • La estructura y • Los medios utilizados en una manifestación artístico-cultural y • Explica cómo transmite mensajes, ideas y sentimientos. • Investiga los contextos donde se originan manifestaciones artístico-culturales tradicionales y contemporáneas e • Identifica cómo los cambios, las tradiciones, las creencias y valores revelan la manera en que una determinada persona o sociedad ha vivido. • Genera hipótesis sobre el significado y las diversas intenciones que puede tener una manifestación creada en contextos históricos y culturales diferentes. 				
COMPETENCIA N° 02	INDICADORES DE DESEMPEÑO			A	AD
1.-Crea proyectos desde los lenguajes artísticos	1.-Crea proyectos artísticos al explora sensorialmente y con todo su cuerpo una diversidad de materiales y medios artísticos, mientras descubre y experimenta con colores, texturas, formas, espacios, sonidos, canciones, música y movimiento.				
	2.-Crea proyectos artísticos individuales o colaborativos explorando formas alternativas de combinar y usar elementos, medios, materiales y técnicas artísticas y tecnologías para la resolución de problemas creativos.				
	3.-Genera ideas investigando una variedad de fuentes y van manipulando los elementos de los diversos lenguajes de las artes (danza, música, teatro, artes visuales) para evaluar cuáles se ajustan mejor a sus intenciones.				
	4.-Planifica y produce trabajos que comunican ideas y experiencias personales y sociales e incorpora influencias de su propia comunidad y de otras culturas				
	5.-Registra sus procesos, identifica los aspectos esenciales de sus trabajos y los va modificando para mejorarlos.				
	6.-Planifica los espacios de presentación considerando sus intenciones y presenta sus descubrimientos y creaciones a una variedad de audiencias.				
	7.-Evalúa si logra sus intenciones de manera efectiva.				

ÁREA	EDUCACIÓN FÍSICA	ESCALA LITERAL			
COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	C	B	A	AD
1.-Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	1.-Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando explora y descubre desde sus posibilidades de movimiento las partes de su cuerpo y su imagen corporal.				
	2.-Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse y manipular objetos.				
	3.-Expresa corporalmente a través del gesto, el tono, las posturas y movimientos sus sensaciones y emociones en situaciones cotidianas.				
	4.-Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando acepta sus posibilidades y limitaciones según su desarrollo e imagen corporal.				
	5.-Realiza secuencias de movimientos coordinados aplicando la alternancia de sus lados corporales de acuerdo a su utilidad.				
	6.-Produce con sus pares secuencias de movimientos corporales, expresivos o rítmicos en relación a una intención.				
2.-Asume una vida saludable.	1.--“Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”.				
	2.-Propone ejercicios de activación y relajación antes, durante y después de la práctica y participa en actividad física de distinta intensidad regulando su esfuerzo.				
	3.-Asume una vida saludable cuando utiliza instrumentos que miden la aptitud física y estado nutricional e interpreta la información de los resultados obtenidos para mejorar su calidad de vida.				
	4.-Replantea sus hábitos higiénicos y alimenticios tomando en cuenta los cambios físicos propios de la edad, evita la realización de ejercicios y posturas contraindicadas para la salud en la práctica de actividad física.				
3.-Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	1.-Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando explora y descubre desde sus posibilidades de movimiento las partes de su cuerpo y su imagen corporal.				
	2.-Realiza acciones motrices básicas en las que coordina movimientos para desplazarse y manipular objetos.				
	3.-Expresa corporalmente a través del gesto, el tono, las posturas y movimientos sus sensaciones y emociones en situaciones cotidianas.				
	4.-Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad cuando acepta sus posibilidades y limitaciones según su desarrollo e imagen corporal.				
	5.-Realiza secuencias de movimientos coordinados aplicando la alternancia de sus lados corporales de acuerdo a su utilidad.				
	6.-Produce con sus pares secuencias de movimientos corporales, expresivos ¹⁷ o rítmicos en relación a una intención.				

CONCLUSIONES.

Atendiendo a nuestro problema, objetivos e hipótesis de trabajo hemos concluido:

1. La Dirección de la Institución Educativa “POCAS VECES” programa reuniones de equipo docentes para elaborar la Programación Curricular (70,59%); sin embargo las programaciones curriculares que elaboran “SI” consideran las características del desarrollo de los estudiantes (82,35%); sólo un 17,65% respondió que NO.

Los docentes, al no recibir una capacitación clara con respecto al currículo, toman sus propias iniciativas de entenderlo, para ello se centran en su experiencia pedagógica, al final apelan a lo que le dice la razón de la práctica.

Los docentes necesitan desarrollar capacidades para trabajar en equipo, que ponga por encima los intereses de grupo por sobre los intereses individuales

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.

Las instituciones educativas deben considerar la gestión curricular como parte de la gestión educativa y no como una dimensión que solo les compete a los docentes.

2. Las teorías curriculares y Teoría de Sistemas, nos ha permitido comprender y desarrollar nuestra propuesta teórica de una manera lógica y sistémica.
3. El Modelo de Matriz Curricular, permitirá un manejo simplificado y práctico en su aplicación por cada sesión de clase.

SUGERENCIAS.

Los problemas derivados del trabajo de investigación son:

1. Los niveles curriculares del Diseño Curricular Nacional, son demasiados, extensos y tediosos para su comprensión y aplicación.
2. Los niveles curriculares son complejos al momento de la planificación y programación en las Unidades Didácticas.
3. Los Planes Curriculares, no facilitan una adecuada temática para aplicar en la sesión de aprendizaje.
4. Los docentes mayormente desconocen dichos documentos de gestión.
5. Los docentes tienen dificultades para planificar, organizar, operativizar y evaluar la aplicación de dichos planes curriculares a nivel de aula.
6. Los docentes no están debidamente capacitados en el manejo del Plan curricular.
7. La extensión y complejidad de dichos planes no permiten a los docentes comprender y construir sus instrumentos (Unidades didácticas y sesiones de aprendizaje de manera ágil y operativa).
8. El DCN no obedece a la realidad y necesidades del estudiante como de la población donde se aplica.
9. Los docentes desconocen la diversificación curricular y contextualización del plan curricular.
10. Los docentes no han sido capacitados para trabajar con currículos por competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Addine F. Fátima. Didáctica y optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje. – IPLAC. – 1997.

Agustín E, Ibarra. Competencia Laboral y Educación basada en Competencias: México, 1996: CONALEP.

Álvarez de Zayas, Rita M. Los contenidos de la enseñanza – aprendizaje. – p. 42-61. -- En Hacia un curriculum integral y flexible. – Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. – 1997.

Álvarez de Zayas, Carlos. Diseño Curricular de la enseñanza práctica. / Carlos Álvarez de Zayas... [et.al.]. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1992.

Álvarez de Zayas, Rita M. El proceso de diseño curricular. – p. 26-40. – En Hacia un curriculum integral y flexible. – Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. – 1997.

Arancibia, V. Manual de Psicología Educacional. Chile, Universidad Católica de Chile.

Calero, M. (1998). Teorías y Aplicaciones Básicas de Constructivismo Pedagógico. Lima, San Marcos

Catalano, A. M.; Avolio de Cols, S.; Sladogna, M. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: CINTERFOR BID/FOMIN; 2004, 226p.

Cejas E. y otros. Plan marco o Programa de formación por competencias profesionales para el técnico medio en Farmacia Industrial. La Habana, 1999.

Coll. C. (2001) Psicología y Curriculum. México: Paidós.

Coll, C. (1997). El Constructivismo en el aula. Barcelona, Editorial GRAO.

Coll. C. (1992). Psicología y Currículum. Edit. Santillana. España.

Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la UNESCO. De la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. España. Santillana.

Díaz-Barriga, F. (1998). Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. México. Editorial Trillas.

Díaz Barriga, Frida. Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: Hacia una propuesta integral. – p. 32-57. – En Revista tecnológica y comunicación educativa. – Nº 21. – México, Mzo, 1993.

FACHSE (2011). Innovación Curricular. Fondo Editorial Fachse – UNPRG. Postgrado. Lambayeque, Perú.

Félix J. y Blanco N. (2000) Teoría y Desarrollo del Currículum. España. Ediciones Aljibe, S.L.

Fraga Rodríguez, Rafael. Diseño Curricular. Modelación del proceso de formación de profesionales. / Rafael Fraga, Caridad Herrera, René Cortijo. – 1996. – 58 h. – Material mimeografiado. – ISPETP, La Habana, 1996.

Fuentes González, Homero Calixto. Diseño curricular. /Homero Fuentes, Ulises Mestre. -1998.-56h.-Material mimeografiado. -Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 1998.

Gimeno, J, y Pérez, A. (1983). La Enseñanza, su Teoría y su Práctica. Madrid. Akal.

Guitart, R. (2002). Las actitudes en el Centro Escolar. Reflexiones y Propuestas. Barcelona. Editorial GRAO

González, Otmara: El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción educativa. Universidad de la Habana. La Habana 1991

Gonzales, L. (1995). Concepciones Curriculares. Documento Elaborado para: Programa Latinoamericano de Pedagogía. CINDA. DEA.

Gonzales, M. (1987). Lineamientos Básicos para el Trabajo Curricular. Lima. COTEC.

Hidalgo, M. (1997). Paradigmas y Calidad de la Educación. Lima, EDUPERU. 1997.

Lundgren U.P. (1992) Teoría del Curriculum y Escolarización. España. Ediciones Morata, S.A.

Ministerio de Educación. Estructura Curricular Básica. Educación Primaria. Lima, Perú.

Ministerio de Educación (2000). Paradigmas Educativos. PLANCAD. Primer Taller de Capacitación. Lima, Perú.

Naisbitt, I. (1993). Mega Tendencias 2000. Colombia. Editorial Norma.

Ontoria, A. (1996). Los Mapas Conceptuales en el Aula. Argentina.

Peralta, M. (2000). La Educación Personalizada en el Jardín de Infantes. Volúmenes: I y II. Chile: Editorial Alfa.

Revista Iberoamericana de Educación. El Curriculum Nulo y Sus Diferentes Modalidades, Universidad de Zulia, Venezuela.

related: www.fed.uclv.edu.cu/Ceed/pages/BibliotecaVirtual/Libros/Diseño%20curricular/Lib.%20Diseño%20curricular.%20F.%20Addines.doc

Roeders, P. (1995). Aprendiendo Juntos.

Sacristán J. (1998) El Curriculum: Una Reflexión Sobre la Práctica. España. Ediciones Morata, S.A.

Sarramona. J. (1987) Currículum y Educación. España. Ediciones Ceac. S.A.

Taba, H. (1991). Elaboración del Currículo, Teoría y Práctica. 9na. Edic. México. Traquel.

Tueros, E. Tratamiento Curricular. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

Zabalse, M. Diseño y desarrollo Curricular.

Zavala, A. (2000). La Práctica Educativa. Como enseñar. 7ma. Edic. Barcelona. Edic.

GRAO.

REFERENCIAS ELECTRONICAS:

LINK: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/guia-diversificacion-y-programacion-curricular-primaria/guia-diversificacion-y-programacion-curricular-primaria.shtml>

LINK: <http://www.slideshare.net/florfalcones1/planificacion-curricular-9952978>

ANEXOS:

ANEXO N°01

ENCUESTA

A LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Nro. 11517 - DISTRITO DE TUMÁN

Estimado docente: A continuación, encontrará algunas preguntas sobre su Institución Educativa (I.E.). Le pedimos que responda con la mayor sinceridad.

No hay respuestas correctas o incorrectas, no se trata de una evaluación de sus conocimientos, sino de dar opinión anónima sobre su I.E. para que pueda mejorar.

Muchas gracias por su colaboración.

POR FAVOR COMPLETE LOS SIGUIENTES DATOS:

- NOMBRE DE LA I.E.: _____
- FECHA: _____

INSTRUCCIONES: Marque con una equis (X) sobre la opción que se parezca más a lo que sucede en su Institución Educativa. Debe marcar SI o NO en todas las opciones de las preguntas.

1) La Institución Educativa programa reuniones de equipos docentes para:

a) Elaborar la programación curricular.

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS
VECES () NUNCA ()

b) Elaborar las sesiones de aprendizaje.

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS
VECES () NUNCA ()

c) Analizar y reflexionar sobre el progreso en el aprendizaje de los estudiantes.

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS VECES ()
NUNCA ()

d) Intercambiar estrategias pedagógicas que han dado buenos resultados.

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS
VECES () NUNCA ()

e) Compartir información y conocimientos para que los docentes se actualicen en temas que los ayude a mejorar su práctica.

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS
VECES () NUNCA ()

f) Evaluar el nivel de logro de sus estudiantes para mejorar la programación de actividades de aprendizaje.

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS
VECES () NUNCA ()

g) Desarrollar procesos de autoevaluación y coevaluación del ejercicio docente.

SIEMPRE () CASI SIEMPRE () POCAS
VECES () NUNCA ()

2) Las programaciones curriculares que elaboramos consideran:

a) Las características del desarrollo de los estudiantes.

SI () NO ()

b) Los ritmos de aprendizaje de nuestros estudiantes (Ej. dificultades de aprendizaje, talento, discapacidad)

SI () NO ()

c) El contexto local al que pertenece la institución educativa.

SI ()

NO ()

d) Las características sociales, culturales y lingüísticas de los estudiantes:

SI ()

NO ()

3) La programación curricular de la I.E. considera:

a) Los contenidos del currículo nacional para cada grado y ciclo.

SI ()

NO ()

b) El cartel de competencias y capacidades de la institución educativa.

SI ()

NO ()

c) El nivel de desempeño de los estudiantes.

SI ()

NO ()

d) El avance curricular del grado inmediatamente anterior.

SI ()

NO ()

e) El avance curricular del grado inmediatamente posterior

SI ()

NO ()

ANEXO N°02

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe: Liliana Elizabeth Gastelo Villanueva

Con documento de identidad Nro 16572509 de profesión Docente

Con Grado de Maestría, ejerciendo actualmente como Profesora de Aula en la Institución: Educativa N°

11517 "Santa Ana" Euzman

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación, el Instrumento (Encuesta), a los efectos de su aplicación a los docentes de la I.E. : N° 11517 "Santa Ana" Euzman

Luego de hacer las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			X	
Amplitud de contenido				X
Redacción de los ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Fecha: _____

Liliana Gastelo
Firma

DNI Nro. 16572509

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe: Amador Torres Rioja

Con documento de identidad Nro 16460724 de profesión Sociólogo

Con Grado de Maestro, ejerciendo actualmente como Docente universitario en la Institución: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - Lambayeque.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación, el Instrumento (Encuesta), a los efectos de su aplicación a los docentes de la I.E. : Nº 11517 del distrito de Tuman.

Luego de hacer las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			X	
Amplitud de contenido				X
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Fecha: _____

Amador R.
Firma

DNI Nro. 16460724

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe: Jaqueline Edith Vera Melián

Con documento de identidad Nro 16684375 de profesión DOCENTE


Con Grado de MAESTRÍA, ejerciendo actualmente como PROFESORA DE AULA en la Institución: EDUCATIVA
Nº 11517 "SANTA ANA" BUMAN.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación, el Instrumento (Encuesta), a los efectos de su aplicación a los docentes de la I.E. : Nº 11517 "SANTA ANA"

Luego de hacer las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems			X	
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia			X	

Fecha: 19-06-2012



Firma

DNI Nro. 16684375

