



**ESCUELA DE POSGRADO**  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Caracterización y propuesta de mejora de los procesos curriculares y del rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2018

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**Doctor en educación**

**AUTOR:**

**Mg. Castillo Oliva Arnaldo Arturo**

**ASESORA:**

**Dra. León More Esperanza**

**SECCIÓN:**

**Educación e Idiomas**

**LÍNEA DE INVESTIGACION:**

**Calidad educativa**

**PIURA - PERÚ**  
**2018**

# PÁGINA DEL JURADO



## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 14:00PM del día 17 de enero de 2019, se reunió el Jurado evaluador para presenciar la sustentación de la tesis titulada: CARACTERIZACIÓN Y PROPUESTA DE MEJORA DE LOS PROCESOS CURRICULARES Y DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ENRIQUE LÓPEZ ALBÚJAR DE PIURA-2017, presentada/o por el /la bachiller CASTILLO OLIVA, ARNALDO ARTURO

Luego de evidenciar el acto de exposición y defensa de la tesis, se dictamina: Aprobar  
por Unanimidad

En consecuencia, el/la/ graduando se encuentran en condición de ser calificado/a/ como \_\_\_\_\_ para recibir el grado de DOCTOR EN EDUCACIÓN

Piura, 17 de enero de 2019



DR. LUGO DENIS DAYRON  
PRESIDENTE

DR. ALARCÓN LLONTOP LUIS ROLANDO  
SECRETARIO

DRA. LEÓN MORE ESPERANZA  
VOCAL



## **DEDICATORIA**

**A mi esposa y mis hijas por su  
constante aliento para la  
culminación de mis estudios**

## **AGRADECIMIENTO**

A los Profesores y estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura, quienes se convirtieron en valiosos colaboradores de la investigación

## DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Yo, Arnaldo Arturo Castillo Oliva, estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI N° 02604080, con la Tesis titulada “Caracterización y propuesta de mejora de los procesos curriculares y del rendimiento académico de los estudiantes de la institución educativa Enrique López Albújar de Piura-2017”.

Declaro bajo juramento que:

1. La Tesis es de mi autoría
2. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la Tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
3. La Tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en la Tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Piura, agosto de 2018



ARNALDO ARTURO CASTILLO OLIVA

DNI N° 02604080

## **PRESENTACIÓN**

Señores miembros del Jurado, presento ante ustedes la Tesis titulada “Caracterización y propuesta de mejora de los procesos curriculares y del rendimiento académico de los estudiantes de la institución educativa Enrique López Albújar de Piura-2018”.

La finalidad de la presente investigación fue determinar las características de los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación y el rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura

El Informe está estructurado en siete capítulos. El primer capítulo es la introducción en el que se incluyen la realidad problemática, los trabajos previos y las teorías que fundamentan el estudio. El capítulo II denominado método detalla el diseño de la investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos utilizados, así como las técnicas para el análisis de los datos. El capítulo III está dedicado a los resultados de la investigación. En el Capítulo IV se realiza la discusión de los resultados. En el Capítulo V se enumeran las conclusiones y en el siguiente las recomendaciones, para finalizar con el Capítulo VII que contiene las referencias bibliográficas consultadas

En cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el Grado Académico de Doctor en Educación.

Esperando cumplir con los requisitos de aprobación.

EL AUTOR

## ÍNDICE

### I. INTRODUCCION

#### Resumen

#### Abstract

1.1 Realidad problemática .....	10
1.2 Trabajos previos .....	18
1.3 Teorías relacionadas al tema .....	32
1.4 Formulación del problema .....	62
1.5 Justificación del estudio .....	62
1.6 Objetivos .....	64

### II. MÉTODO

2.1 Diseño de investigación .....	65
2.2 Variables, operacionalización .....	66
2.3 Población y muestra .....	70
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	72
2.5 Métodos de análisis de datos .....	74
2.6 Aspectos éticos .....	75
III. RESULTADOS .....	76
IV. DISCUSIÓN .....	104
V. CONCLUSIONES .....	117
VI. RECOMENDACIONES .....	120
VII. PROPUESTA .....	121
VIII. REFERENCIAS .....	127

### IX. ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos

Anexo 2: Validez de los instrumentos

Anexo 3: Matriz de consistencia.

Anexo 4: Autorizaciones

Anexo 5: Artículo científico

Anexo 6: Documentos oficiales

## RESUMEN

La investigación se titula “Caracterización y propuesta de mejora de los procesos curriculares y del rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2018”. El propósito del estudio fue determinar las características de los procesos curriculares, así como los niveles de logro que alcanzan los estudiantes en su rendimiento académico.

La investigación es de carácter descriptivo y propositiva. Para indagar sobre el estado actual de la variable procesos curriculares, en sus dimensiones planificación y evaluación, se aplicaron cuestionarios a una población constituida por sesenta y dos docentes, para la dimensión desarrollo curricular se utilizó las rúbricas de observación en aula. Para la medición de la segunda variable, rendimiento académico, se recurrió a una matriz donde se recopilaron las calificaciones de una muestra constituida por 281 estudiantes de los diferentes grados de estudio. En el análisis de los datos se utilizó la Estadística Descriptiva.

La investigación logró determinar que, en general, los procesos curriculares presentan distintos niveles de eficiencia. La planificación curricular es un proceso que se desarrolla de manera eficiente. Sin embargo, un análisis de sus indicadores muestra que existen debilidades en aspectos como el diagnóstico, la participación de actores (directivos y padres), así como la orientación que se le da al proceso. En la dimensión desarrollo curricular, los resultados de la aplicación de las rúbricas revela que los docentes alcanzan altos niveles de desempeño destacado en aspectos como el clima afectivo del aula y acciones para regular positivamente el comportamiento de los estudiantes, sin embargo, no ocurre lo mismo con aspectos como el involucramiento del estudiante, la retroalimentación y el desarrollo de habilidades superiores, donde los niveles de logro son menores. La evaluación curricular se lleva a cabo con mediana eficiencia, mostrando debilidades en varios indicadores. Finalmente, el rendimiento escolar se agrupa mayormente en los niveles de logro intermedios, con un bajo porcentaje de estudiantes tanto en inicio como en el nivel destacado.

La propuesta de mejora está orientada a superar las deficiencias encontradas.

**Palabras clave:** Currículum, procesos curriculares, rendimiento académico, planificación curricular, desarrollo curricular, evaluación curricular.



## **ABSTRACT**

The research is titled "Characterization and proposal of improvement of the curricular processes and the academic performance of the students of the Educational Institution Enrique López Albújar of Piura-2018". The purpose of the study was to determine the main features of the curricular processes planning and of the level of achievements that students get in their academic performance.

The research has a descriptive and proactive nature. To enquire the current status of the curricular process variable, in its dimensions planning and evaluation, were applied questionnaires to a population of sixty-two teachers, for the curricular development dimension observation rubrics in the classroom were used. For the measurement of the second variable, academic performance, we used a matrix where the scores of a sample consisting of 281 students of the different study levels were collected. In the analysis of the data used the Descriptive Statistics.

The research was able to determine that, in general, the curricular processes present different levels of efficiency. The curricular planning develops in an efficient way. However, an analysis of their indicators shows that there are weaknesses in aspects such as diagnosis, the participation of actors (managers of school and parents), as well as the orientation that is given to the process. In the curricular development dimension, the results of the application of the rubrics reveal that teachers achieve high levels of outstanding performance in aspects such as the affective climate of the classroom and actions to positively regulate student behavior, however, the same does not happen with aspects such as the involvement of the student, the feedback and the development of superior skills, whose levels of achievement are lower. The curricular evaluation is carried out with medium efficiency, showing weaknesses in several indicators. Finally, school performance is mainly grouped in intermediate levels of achievement, with a low percentage of students both at the beginning and at the highlighted level.

The improvement proposal is focused on overcoming the deficiencies found.

**Key words:** curriculum, curricular processes, academic performance, curricular planning, curricular development, curricular evaluation

## **I. INTRODUCCION**

### **1.1 Realidad problemática**

Dentro de los asuntos medulares que deben atenderse en el funcionamiento de una Institución Educativa está el trabajo curricular que realizan directivos y docentes y el rendimiento académico que exhiben los estudiantes al culminar un período escolar, el cual refleja en buena parte el esfuerzo que ellos realizan.

La planificación, desarrollo y evaluación curricular son los tres procesos fundamentales que le permiten al docente definir en cada período escolar el currículum a nivel de cada una de las aulas que constituyen una Institución Educativa. A pesar que en la literatura sobre currículum se mencionan procesos como investigación, innovación, ejecución o implementación del currículum, la experiencia enseña que en el trabajo curricular o la gestión curricular como también se le conoce, nunca faltan los procesos mencionados al inicio, los otros son complementarios o se desarrollan transversalmente.

El proceso de planificación consiste básicamente en prever, anticipar y organizar el derrotero que seguirá tanto la enseñanza como el aprendizaje en las diferentes áreas curriculares y grados de estudio. Esta previsión incluye una etapa de diagnóstico y la disposición de los diferentes elementos curriculares como estándares, competencias, capacidades, indicadores, estrategias, tiempo, recursos, materiales; tanto en el largo como en el corto plazo y en tres niveles de concreción que van desde el proyecto curricular y continúan con la planificación anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje. Esta tarea exige del docente tiempo, creatividad e imaginación además del dominio de la disciplina científica para adelantarse o plantear hipótesis creíbles de lo que en el futuro cercano sucederá en el aula de clase. Debe ser capaz también de hacer este trabajo de manera colegiada con los docentes de su Institución y especialmente con los de su Área curricular. Al respecto, el Ministerio de Educación (MINEDU) (2014) dentro del el Marco del Buen Desempeño Docente denomina a ello dimensión colegiada de la profesión docente afirmando que en su práctica se relaciona e interactúa con directivos otros docentes de la Institución para el trabajo curricular y pedagógico.

De otro lado, El Ministerio de Educación (MINEDU) (2014), dentro de las orientaciones para la planificación curricular en el marco de un enfoque por competencias señala que la planificación y su producto, la programación curricular, es la tarea de prever, organizar y tomar decisiones sobre las posibles rutas o caminos que seguirán los aprendizajes de los estudiantes.

En relación con este proceso curricular básico que se ha descrito, se observaba en la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura, inmersa desde el año 2015 en la aplicación del nuevo modelo educativo de Jornada Escolar Completa (JEC), que los docentes solían hacer frente al trabajo de planificación curricular como una demanda más de carácter administrativo que pedagógica, la cual se restringía fundamentalmente a la presentación del documento respectivo (Programa curricular) al Coordinador Pedagógico del área correspondiente o directamente a la Dirección del plantel. A ello se añadía que, en varios casos, la presentación se hacía fuera de las fechas establecidas por la Dirección, es decir, cuando ya se había pasado al momento del desarrollo de las clases. Bajo esta óptica, el planificar se convierte en una actividad maquina que no concuerda del todo con la práctica en el aula (Flóres, 2005).

No es de extrañar en este punto que, algunos docentes, actuando en función de esta percepción del proceso de planificación, se limitaran a copiar el Programa del año anterior o tal cual aparecía publicado en la plataforma virtual de Jornada Escolar Completa (JEC), sin haber realizado la debida contextualización y temporalización. Directores que hacen escuela (2015) reafirma esta situación al señalar que desde hace varios años atrás persiste en las Instituciones Educativas una concepción: la planificación es una tarea burocrática que consiste en completar unos formatos proporcionados por otros para que los directivos efectúen las tareas de supervisión, y no como un instrumento útil para la tarea del docente.

Asimismo, existía la tendencia de hacer este trabajo en forma individual, desestimando las bondades del trabajo en equipo que demandaba más tiempo y la necesidad de debatir y llegar a consensos. De todo ello resultaban programas de un mismo grado elaborados en diferentes formatos y con notables diferencias en cuanto a estrategias y ejes temáticos a desarrollar por cada docente. Ni que hablar

del trabajo interdisciplinario que era necesario realizar dentro de un enfoque por competencias, la propuesta de algunos docentes por trabajar mediante proyectos inter áreas no tuvo nunca la acogida deseada y en consecuencia no se incorporó dentro de la práctica pedagógica.

Asimismo, los productos del trabajo de planificación que usualmente pasaban por la revisión del Coordinador o Directivo eran la de largo y mediano alcance, es decir, la programación anual y las unidades de aprendizaje. Las sesiones de aprendizaje, que tienen una duración de dos a cinco horas pedagógicas, por lo general no pasaban por este filtro a pesar de su cercanía con el momento de la ejecución. Esto traía consigo inconsistencias entre los tres niveles de planificación que recién se advertían al momento de realizarse el monitoreo. Hall y Smith (2006) encuentran en su investigación sobre planificación curricular que los profesores de mayor experiencia o antigüedad no acostumbran diseñar sus planes de sesión de forma detallada, sino que únicamente elaboran bosquejos o notas (Baena, Ruiz, Granero, y Sánchez, 2010). De hecho, siempre se ha observado en los docentes cierta resistencia para manejar con detalle y la debida formalidad el diseño de las sesiones diarias de clase.

El proceso de planificación suele complicarse aún más cuando el órgano administrativo impone nuevos formatos o maneras de organizar los elementos curriculares que pretenden ser novedosas o realiza agregados que guardan relación con los principios de un renovado enfoque pedagógico. Esto sucedió cuando se pasó del enfoque conductista al constructivista en la última década del siglo pasado y recientemente al de competencias. En cada caso fueron apareciendo nuevas estructuras curriculares hasta llegar al Diseño Curricular Nacional 2009 (DCN 2009), recientemente cambiado por un nuevo Currículo Nacional. Así por ejemplo del modelo español se tomaron los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, propuesta que luego se dejó de lado. Un nuevo diseño consideró más adelante el trabajo con capacidades que iban desde la fundamentales hasta las específicas, ahora se propone el uso de competencias indicadores y ejes temáticos. Junto a cada Diseño se dieron nuevas orientaciones sobre cómo planificar o programar. En tanto el docente se apropiaba del modelo,

se incurría en muchos errores al momento de realizar la planificación y posteriormente desarrollar o ejecutar lo planificado. Por ejemplo, el planteamiento de situaciones significativas de aprendizaje, consideradas hoy como el elemento básico para la elaboración de las unidades didácticas, generó siempre dudas y confusiones en los profesores habituados a planificar en función de bloques de conocimientos o temas eje y siguiendo una secuencia lógica.

En el segundo proceso, el desarrollo curricular, se ejecutan las actividades diseñadas para enseñar y conseguir aprendizajes, es decir, lograr competencias. “Desarrollar es practicar el diseño en un ámbito concreto para el que se ha elaborado, es un proceso de traslado a la práctica educativa”. (Estebaranz y Bolívar, 2000, p.171). Es cuando se pasa de la idea o el plan a la praxis e igualmente requieren de la actividad profesional del docente, el manejo competente de estrategias metodológicas, conocimientos y materiales educativos; además de saber asegurar un clima favorable para el aprendizaje.

El proceso de desarrollo curricular presentaba también varias deficiencias en la Institución que podían tener relación con el paso anterior. Se observaba que no todos los docentes dominaban a profundidad el enfoque del área curricular a su cargo, por lo cual continuaban trabajando como si ningún cambio, reforma o innovación pedagógica se hubiese producido en los últimos años. Asimismo, la incoherencia entre unidad didáctica y sesión se hacía patente en este momento cuando el profesor asignaba nuevos títulos a las sesiones y planteaba otros aprendizajes a lograr. Igualmente, en el transcurso de la clase no se respetaban los procesos pedagógicos básicos como el recojo de saberes previos o el planteamiento del conflicto cognitivo, ni tampoco se contaba con instrumentos para evaluar el proceso. Estas situaciones fueron recogidas en los Informes del primer monitoreo externo realizado por la Dirección Regional de Educación (DREP) en el año 2016 y donde participaron especialistas de diversas Ugel de la Región Piura. Otros problemas que no lograban resolverse y que formaban parte del desarrollo curricular eran los comportamientos disruptivos que afectaban la convivencia en el aula de clase, la poca participación de los estudiantes, la escasa utilización de recursos TIC y el bajo desarrollo de habilidades superiores en los estudiantes.

El tercer proceso, la evaluación, es el de mayor complejidad y está presente desde el momento mismo de la planificación y durante el desarrollo permitiendo la mejora de los mismos. A pesar de su importancia, históricamente es el menos atendido y discutido en los momentos de capacitación y actualización.

Con respecto a este proceso, estaba limitada a los aprendizajes y no abarcaba otros aspectos del trabajo curricular. El modelo de evaluación que se practicaba no se correspondía con el enfoque por competencias que exige una evaluación auténtica y por desempeños. De otro lado, no era parte de la cultura institucional evaluar los diferentes elementos y procesos curriculares; en todo caso, dicha evaluación solía hacerse de manera informal durante la semana de planificación que se llevaba a cabo al inicio de un nuevo período escolar.

Habitualmente, debería existir una perfecta congruencia entre lo que el docente planifica, desarrolla y evalúa; es decir, si se ha planificado como es debido, el desarrollo de las clases debe ser ágil y productivo, aun cuando los programas son flexibles y admiten cambios en el camino. Asimismo, el sistema de evaluación debe permitir recoger información válida y confiable del proceso. Sin embargo, se observaba que estos procesos no estaban libres de dificultades y muchas veces no existía continuidad o se producían vacíos que terminaban por afectar el logro de los aprendizajes.

En el plano internacional, Ferrer (2004) en su estudio sobre reformas curriculares en Perú, Colombia, Chile y Argentina, revelaba que, aunque se registraron avances en aspectos como la utilización de instrumentos de planificación curricular autónoma en las Instituciones Educativas, no se pudo cambiar el patrón esencialmente burocrático con el que a lo largo de la historia se ha desarrollado la política y manejo curricular en estos países sudamericanos. Otros problemas que se mencionaban en el estudio era el de la contextualización o diversificación a partir de marcos curriculares nacionales que no llegaban a materializarse en la práctica, contenidos que se planificaban pero que finalmente no se trabajaban en clase, así como la inadecuada capacitación docente en materia de diseño, selección curricular e implementación en aula.

En materia de desarrollo curricular, el estudio en mención señalaba que un gran número de docentes continuaba desarrollando sesiones de manera frontal y con una limitada participación de los estudiantes.

A nivel nacional, la Organización de Estados Iberoamericanos (2001) en documento que recogía el trabajo de la Comisión para un acuerdo nacional por la educación, como parte del diagnóstico señalaba que los estudiantes peruanos tenían un bajo rendimiento escolar, asimismo reconocía como una de las causas de la ineficacia escolar al currículo rígido y centralista.

De otro lado, Robles (2005) en las conclusiones de un estudio realizado en la Red Educativa de Barranco (Lima), sostenía que en el proceso de planificación curricular se concedía todavía mucha importancia a los contenidos curriculares y la estructura de los textos escolares. Asimismo, los profesores tenían dificultades para contextualizar o diversificar las capacidades en función de la realidad de los estudiantes, por lo que sus documentos de planificación replicaban o reproducían la propuesta curricular del Ministerio de Educación.

A nivel local, el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) (2015) en el documento resumen sobre el Modelo de gestión del sistema educativo de la Región Piura mencionaba como una de las causas principales del problema central de la gestión curricular el hecho de estar “débilmente enfocada al logro de los aprendizajes” (p. 3)

En el tema de la evaluación, Martín y Martínez (2009) señalaba una realidad preocupante en torno a los procedimientos de evaluación que se utilizaban en los países latinoamericanos. Afirmaba que docentes, directivos, especialistas e incluso quienes se dedican a la formación docente, no poseían la base conceptual y metodológica necesaria para llevar a cabo evaluaciones objetivas, criterios y coherentes con los enfoques pedagógicos y curriculares modernos. (Brovelli, 2001) hace alusión a la brecha existente entre el atildado discurso y las notorias carencias en la práctica de la evaluación curricular, donde hay una gran confusión en aspectos básicos como enfoques, funciones, objeto y metodologías evaluativas. Existían en la Institución Educativa varios factores que afectaban los procesos de planificación, ejecución y evaluación. Un primer factor era la ausencia de una

cultura de trabajo en equipo y en consecuencia el trabajo individual y aislado en el que caían muchos profesores, que no permitía afinar con detalle los programas y tener un mejor desenvolvimiento en el aula, a pesar de contarse con horarios para el trabajo colegiado. Hay competencias del docente que entraban aquí en juego, las mismas están previstas en el Marco del Buen Desempeño Docente, exigiendo que su preparación, destreza y dedicación para hacer este delicado trabajo debían estar al máximo de su desarrollo. El hecho de que el profesor no hubiera sido capacitado y actualizado también contribuía para que se presentasen dificultades. De los tres procesos, la evaluación es quizás la que presentaba mayores problemas debido a su desatención por parte de los especialistas del MINEDU, DREP y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) que no cuentan con una propuesta clara respecto a cómo realizar la evaluación dentro de un enfoque por competencias y menos una evaluación de la totalidad del currículo

En este recuento de factores que afectaban los procesos curriculares, merece especial atención el proceso de monitoreo y acompañamiento pedagógico que debía brindarse a los docentes para afianzar su labor pedagógica. En las instituciones educativas de jornada escolar completa (JEC), como en el presente caso, estaba a cargo de los coordinadores pedagógicos con apoyo del equipo directivo en su rol de líderes pedagógicos, quienes realizaban visitas periódicas a las aulas para observar el desempeño de los profesores y brindar el asesoramiento correspondiente. El Director y Subdirector también realizaban visitas esporádicas al aula y acompañamiento, pero en contadas ocasiones, con lo que el proceso carecía de continuidad.

Al lado de la problemática descrita en relación con la planificación, desarrollo y evaluación curricular se observaba también un panorama preocupante en el tema del rendimiento escolar. Para Luengo (2015) el rendimiento académico se entiende como el nivel de conocimientos, destrezas y competencias que los estudiantes evidencian haber logrado y que se trasunta en la notas o calificativos que sus profesores les asignan. En el sistema educativo peruano, desde hace cinco años se trabaja en función de los compromisos de gestión. Para medir el rendimiento académico debe realizarse una comparación entre los calificativos obtenidos por



los estudiantes en las diferentes áreas curriculares y las metas de rendimiento formuladas al inicio del año escolar como parte del Compromiso 1.

Al revisar los resultados, se encontraba que las diversas áreas curriculares no lograban las metas de rendimiento que se establecían al inicio del año, persistiendo los estudiantes desaprobados y con rendimientos mínimos, mientras que eran pocos los que lograban calificativos altos o destacados.

Al finalizar el año 2015, primer período de aplicación del modelo de Jornada Escolar Completa, la dirección de la Institución elaboró un informe del rendimiento para el período 2012-2015 en las áreas priorizadas de Comunicación, Matemática, Ciencia Tecnología y Ambiente e Historia Geografía y Economía. Dicho informe concluye que en el área de Comunicación los mayores porcentajes se concentraban en el rango 11-13 y los porcentajes menores en el rango de 18-20. Además, se observaba un leve crecimiento de los estudiantes que obtenían calificaciones entre 18 a 20, así como de aquellos que obtenían calificaciones que van de 14 a 17, mientras que el porcentaje de estudiantes con calificaciones de 11 a 13 y 0 a 10 decrecía a lo largo del período. En Matemática, los mayores porcentajes se concentraban en el rango de 11-13 y los más bajos en el de 18-20. Asimismo, a lo largo de los años no se observaban grandes variaciones en los porcentajes de un año a otro, solo pequeños altibajos. En Ciencia Tecnología y Ambiente, los mayores porcentajes se acumulaban en el rango de calificaciones 11-13, mientras que el porcentaje de los que obtenían entre 18 y 20 era muy pequeño. En el último año se observaba mejora en los diferentes rangos de calificaciones, creciendo los rangos superiores y decreciendo los inferiores. Finalmente, en el área de Historia Geografía y Economía los mayores porcentajes estaban ubicados en el rango 11-13, mientras que los porcentajes más bajos correspondían al rango 18-20. El porcentaje de los que obtenían 14-17 y 18-20 no crece y más bien si lo hacía el porcentaje de los que obtenían entre 0 a 10 (Desaprobados)

Si la situación actual en cuanto a rendimiento académico no varía, se prevé para más adelante bajos rendimientos en las evaluaciones censales y muestrales a las que son sometidos anualmente los estudiantes, llámese ECE, MEDERE u otra. De hecho, en la evaluación ECE 2016 los resultados han sido bajos, de 4.6 % y 12.6

% para el nivel satisfactorio en Matemática y Lectura respectivamente; mientras que, en la Región Piura, según el Boletín de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), para el nivel satisfactorio, los promedios fueron de 9.2% en Matemática y 12.2% en lectura y a nivel nacional 11.5% para Matemática y 14.3% para lectura. Si tomamos como referencia el rendimiento evaluaciones internacionales, se observa un panorama similar. Según el MINEDU, (2017), en la evaluación PISA 2015 menos del 1% de estudiantes logra ubicarse en los niveles más altos de desempeño (niveles 5 y 6).

En cuanto a los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación; de persistir las deficiencias e incoherencias, el ciclo curricular se verá interrumpido con la imposibilidad de poder introducir mejoras sustanciales en el currículum. Ello conspira con las posiciones actuales que abogan por currículos construidos críticamente y mejorados gracias al trabajo de los mismos docentes.

En el caso de la institución educativa Enrique López Albújar, después de describir los problemas que presentaban los procesos curriculares, así como el estado del rendimiento académico quedaba como tarea confirmar de manera científica y fehaciente cómo se llevaba a cabo la gestión curricular en la Institución Educativa y los logros académicos que obtenían los estudiantes, para formular luego lineamientos de mejora en aquellos aspectos en los que se identificasen deficiencias.

## **1.2 Trabajos previos**

Cada año, los docentes, bajo el liderazgo de sus directivos, repiten un ciclo de trabajo que básicamente tiene tres momentos o procesos, aunque algunos estudiosos proponen otros más. Se puede ubicar el inicio del ciclo en la planificación o previsión de la manera en que se hará realidad el currículum en la Institución Educativa, continua con el desarrollo curricular que pretende hacer realidad lo que se diseñó y culmina con la evaluación para tener una mirada que permita introducir mejoras.

La manera en que los docentes realizan estas tareas, determina en buena medida el éxito en la realización del currículum y los resultados que se obtienen. Una relación que en algunos círculos docentes se niega o no se le presta la debida atención.

Resulta por tanto importante dilucidar la naturaleza de estos procesos y aclarar su conexión con otros aspectos de la dinámica curricular y educativa.

### **ANTECEDENTES INTERNACIONALES**

Proaño, I. (2016). *Análisis crítico de los estándares de calidad de aprendizaje en el Bachillerato General Unificado (Tesis de maestría)*. Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador, Quito, Ecuador.

La pregunta central de la investigación fue ¿Cómo está relacionado el estándar de aprendizaje de Lengua y Literatura del BGU con los lineamientos del currículo actual respectivo?

La Investigación es de tipo cualitativa. En primer lugar, porque se realiza un análisis crítico de las teorías sobre los estándares de calidad propuestos por el Ministerio de educación y sus componentes. Así como también el análisis de las destrezas con criterio de desempeño como elemento del currículo, que se interrelacionan con los objetivos del estándar de aprendizaje de lengua y literatura del tercer año de BGU.

Se estudiaron dos documentos pedagógicos: Los estándares de Aprendizaje y las planificaciones curriculares de los docentes de una institución educativa pública.

Las técnicas que se utilizaron en el estudio son: análisis y revisión bibliográfica, revisión de la literatura y documentación correspondiente, identificar las categorías conceptuales. lectura crítica, muestreo, grupos focales, entrevistas y discusión, indagar fuentes secundarias y sistematización del análisis.

Entre las conclusiones más importantes del estudio podemos citar:

- Si el currículo está vinculado al estándar, este a su vez lo direcciona adecuadamente a través de todos sus elementos constitutivos en el discurso y su propuesta para que cumpla con uno de sus objetivos de alcanzar el estándar de aprendizaje como se evidencia en la Guía de Docentes.
- Por tanto se demuestra que el currículo no se vincula al estándar, en relación con las estrategias metodológicas analizadas en la planificación, porque estas no se relacionan con la destreza, en virtud de que han sido

formuladas sin una dirección clara, con características diferentes a las formuladas en la Guía del Docente, extremadamente básicas y generales, que no permitirán el desarrollo de las destrezas para cumplir con los objetivos del bloque curricular, alcanzar los dominios de conocimiento y lograr el estándar de aprendizaje requerido.

- El currículo no está relacionado con el estándar en forma adecuada, en relación con las estrategias metodológicas propuestas en las planificaciones, es decir aquellas estrategias metodológicas que se plantean en la práctica y se aplican en el aula.

Cabezas, C. y Sevilla, K. (2015). *Análisis de las adaptaciones curriculares aplicadas en estudiantes con discapacidad de educación general básica de escuelas fiscales y particulares del Cantón Esmeraldas, período de estudio 2012-2013*. (Tesis de maestría). Universidad Politécnica Salesiana, Esmeraldas, Ecuador.

El estudio es descriptivo y tiene como preguntas centrales las siguientes: ¿Las instituciones educativas regulares de tipo fiscal y particular de educación general básica del Cantón Esmeraldas conocen sobre adaptaciones curriculares en estudiantes con discapacidad? ¿Qué tipo de adaptaciones curriculares se aplican en las diferentes instituciones educativas del Cantón Esmeraldas frente a sus estudiantes con discapacidad? ¿Estas adaptaciones curriculares están en relación al tipo de discapacidad del estudiante?

Para lograr sus objetivos se utilizaron como técnicas la observación directa, la encuesta, la entrevista y técnicas estadísticas para el tratamiento de los datos.

La población estuvo constituida por 372 instituciones educativas entre fiscales y particulares, seleccionándose una muestra de 159 elementos entre directores, docentes y padres de familia.

Entre las conclusiones más importantes del estudio encontramos las siguientes:

- Las instituciones educativas que son parte del estudio no realizan adaptaciones curriculares porque no conocen el proceso, esto dificulta que se dé respuesta de calidad a los estudiantes con discapacidad.
- Las adaptaciones curriculares no pueden separarse de la planificación y la ejecución curricular del aula de referencia, concretándose progresivamente y adaptándose la respuesta educativa a las necesidades particulares de los estudiantes.

Red de apoyo a la gestión educativa (2009). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Imprenta gráfica Don Bosco.

El Informe recoge la visión de los especialistas de once países iberoamericanos sobre aspectos de gestión relevantes en los niveles de la educación obligatoria. Algunas de las aportaciones son ensayos, otras son investigaciones y algunos análisis críticos sobre un aspecto considerado significativo.

En cada país, se tomaron en cuenta cuatro puntos referenciales:

- Realidad y problemática de los centros,
  - Sistemas y apoyos del sistema educativo y social para la mejora de la respuesta institucional,
  - Actuaciones organizativas y de gestión para el cambio organizacional
- Conclusiones, que sintetizan en dos o tres ideas fuerza lo relevante de la situación de la organización y gestión de centros analizada

Algunos hallazgos importantes en el Perú, útiles para nuestro estudio son:

- Los docentes manifiestan no compartir fácilmente información ya sea por razones de índole personal, actitudes individualistas, o por la falta de espacios creados en la institución educativa. Las reuniones de coordinación son escasas y más bien son tomadas como “pérdida de tiempo”, por la exigencia hecha a los docentes de dedicarse a sus horas efectivas de clase.
- Arregui (2000: 41) en su trabajo sobre el desarrollo profesional de los docentes en el Perú sostiene que “no existe la costumbre ni los espacios de tiempo para reflexionar ni discutir sobre las prácticas en el aula con los colegas”.

- La investigación efectuada por Cuglievan y Rojas (2008) sobre la gestión escolar en colegios estatales de Lima comprueba la falta de espacios para discutir y afianzar los objetivos de la institución: “El que no haya espacios de reunión sobre los objetivos y prácticas genera que los docentes no dialoguen acerca de su propio ejercicio pedagógico y que no se relacione dicha práctica con los fines propuestos en el PEI”.
- En las instituciones educativas que se estudiaron no se han establecido espacios para difundir, comentar o discutir documentos, o en general información pertinente a la labor educativa.

En el caso argentino se encuentra también la poca disposición de los docentes para el trabajo en equipo y aunque existe acuerdo sobre la importancia de trabajar con instrumentos de gestión como el PEI y PCI, en la práctica la mayoría de escuelas no han incorporado esta práctica.

Lo mismo sucede en Brasil, donde el Proyecto político pedagógico (PPP) luce desactualizado en las escuelas, justificándose esta situación con una supuesta falta de tiempo para su discusión y actualización.

Castañeda, G. (2015). *Percepción de la planificación de unidades didácticas de docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente secundaria en instituciones educativas de Abancay, Apurímac*. (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.

La investigación tuvo como objetivo determinar cuál es el grado de percepción de la planificación de unidades didácticas que tienen los docentes del nivel secundario del área de ciencia tecnología y ambiente en la provincia de Abancay-Apurímac en el año 2015. Es un estudio cuantitativo, no experimental, de tipo descriptivo y de corte transeccional. La única variable estudiada es la percepción de la planificación de unidades didácticas de los docentes de ciencia tecnología y ambiente. Las dimensiones de dicha variable son: objetivos, contenidos, actividades y estrategias didácticas.

La Población estuvo conformada por 104 docentes del Área de Ciencia Tecnología y Ambiente que laboran en la UGEL Abancay, de la cual se seleccionó una Muestra conformada por 82 docentes de la misma jurisdicción.

Para la recolección de los datos del estudio, se elaboró una escala tipo Likert con 26 ítems que responden a las cuatro dimensiones de la variable en estudio: percepción de la planificación de unidades didácticas de docentes de ciencia tecnología y ambiente de la provincia de Abancay en el año 2015.

Entre las principales conclusiones a las que se arriba la investigación se puede mencionar:

Solo el 15,9 % de los docentes encuestados tiene una actitud favorable respecto a la planificación de unidades didácticas en la provincia de Abancay de la región Apurímac en el año 2015.

Los docentes de Ciencia Tecnología y Ambiente muestran un grado de percepción desfavorable sobre los objetivos o propósitos de la planificación de unidades didácticas. Consideran que la planificación de la enseñanza que realizan es más por cumplimiento administrativo que la real importancia que tiene para ofrecer condiciones apropiadas e interesantes para el aprendizaje de los estudiantes.

UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007*. Chile

El informe fue elaborado para dar cuenta de la situación de los países de la región a partir de un enfoque de derechos, tomando en cuenta tanto los objetivos y metas internacionalmente consensuados en el ámbito de la Educación para Todos (EPT) como las estrategias y principios que la región ha identificado como claves en su Proyecto Regional de Educación (PRELAC).

Se consideró principalmente la siguiente información:

- a) La base de datos internacional sobre educación a cargo del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). La información corresponde al año académico terminado en 2004, o el más reciente si éste no está disponible.
- b) Información proveniente de Encuestas de Hogares acopiadas y procesadas por la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas (CEPAL), también tratada de acuerdo con los estándares internacionales en educación definidos por la UNESCO. Esta información corresponde al año calendario 2004 o al más próximo disponible.
- c) Un estudio documental específico sobre normatividad educativa y currícula nacionales desarrollado por la OREALC/UNESCO Santiago en 2006.
- d) Otra utilizada para fines específicos, identificada como tal en cada caso.

El documento permitió verificar un conjunto importante de progresos en la región en materia educativa al tiempo que permitió identificar diversos desafíos importantes que comprometen seriamente la garantía del Derecho a la educación.

El informe consideró a los 41 Estados Miembros u Observadores de la UNESCO en la región de América Latina y el Caribe, entre ellos el Perú. Se organiza de acuerdo a las cinco dimensiones de la calidad (relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad) recogiendo información relevante sobre ellas.

Dentro de sus hallazgos más importantes en la dimensión relevancia, en el primer pilar, aprender a conocer, señala algunas debilidades que requieren ser atendidas:

- En la dimensión del aprender a conocer, respecto al desarrollo del pensamiento crítico, los estudiantes son capaces de realizar procesos de análisis y síntesis, pero aún no logran realizar juicios e interpretaciones para la toma de decisiones, con lo cual esta habilidad no está plenamente consolidada.
- El desarrollo de la capacidad de innovación y creatividad está circunscrita al Área artística, que por lo demás tienen una carga horaria menor en relación con las otras áreas curriculares. Asimismo, no se produce el planteamiento de ceraciones o soluciones innovadoras a partir del conocimiento matemático o de otra índole.



## **ANTECEDENTES NACIONALES**

Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina ¿Quién responde por los resultados?* Lima, Perú: GRADE.

La investigación es de tipo exploratoria y tiene como propósito observar, comparar y obtener conclusiones sobre las diversas políticas curriculares originadas por los procesos de reforma educativa en los cuatro países. Tiene como antecedente los trabajos de consultoría efectuados por GRADE para el Ministerio de Educación. Recurre al recuento histórico y el análisis crítico de las políticas curriculares. Asimismo, se basa en información recogida en algunas regiones y escuelas, como también 24 casos de escuelas exitosas o destacables en gestión curricular.

En el acápite referido a implementación en las escuelas y las aulas se hacen varios aportes que es importante mencionar.

En lo referido al Proyecto Educativo Institucional, en ese tiempo llamado Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), se indica que éste debe alimentarse del Proyecto Educativo de la Región, en un proceso de planificación que comienza con las estructuras curriculares nacionales y culmina con la planificación a nivel de aula. Sin embargo, son contadas las regiones donde se ha logrado consolidar un proyecto educativo. Es por ello que los directivos de cada institución Educativa realizan su propia evaluación del entorno sociocultural de sus estudiantes, así como de sus carencias y demandas educativas.

La revisión hecha revela que una buena parte de las Instituciones no cuentan con Proyecto de Desarrollo Institucional elaborado, ni un diagnóstico realizado mediante la aplicación de los instrumentos pertinentes.

Se indica también que el problema principal de las Escuelas parece estar en el hecho de no poder atender las necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes a través de su Proyecto Curricular, sus contenidos transversales y áreas curriculares.

En cuanto al diseño o planificación curricular, otras áreas problemáticas tienen relación con la selección de contenidos, el trabajo interdisciplinario mediante proyectos, el alcance o nivel de logro de las competencias y la elaboración de indicadores para la evaluación.

A nivel de Institución Educativa, es conocido también la poca disponibilidad de recursos para ejecutar los proyectos de desarrollo institucional (PDI). Ello también ocasiona que los proyectos curriculares se conviertan en una expresión de deseos sin posibilidades de concretarse en las aulas.

De otro lado, si bien es cierto que los docentes tienen la posibilidad de diversificar o contextualizar a nivel de aula, esto tiene aspectos positivos y negativos. Del lado positivo está la posibilidad de que el docente ajuste su planificación a las necesidades de sus estudiantes. Lo negativo está en que existe la posibilidad que el docente ajuste su planificación en función de sus conocimientos disciplinares o pedagógicos, dejando de lado aquellos donde no tiene dominio.

Referido a las estrategias metodológicas que deben estar acorde con las concepciones actuales sobre el enfoque de competencias y el aprendizaje significativo, si bien es cierto que los docentes manejan y predicán los conceptos fundamentales, sin embargo, en la práctica ese discurso no llega a materializarse.

En sus conclusiones, el estudio establece que los procesos de reforma curricular llevados a cabo lograron implementar marcos curriculares nacionales y una argumentación pedagógica actualizada, así como mecanismos de planificación curricular autónoma en las Escuelas. Sin embargo, se dice también que “los cambios impulsados no lograron modificar la lógica esencialmente burocrática con la que históricamente se ha gestionado la política y la gestión curricular en estos países”. (p.10).

Elisa Socorro Robles, E. (2005). *Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

El estudio describe el proceso de gestión curricular que llevan a cabo los profesores de tres instituciones Educativas que forman parte de la Red Educativa de Barranco-UGEL N° 7- Lima. Entre los objetivos de la investigación se incluye la caracterización del proceso de gestión curricular que realizan los docentes y sugerir orientaciones para la mejora de la gestión curricular.

Entre estas conclusiones podemos mencionar las siguientes:

- La gestión del currículo en las Instituciones Educativas, es encargada casi exclusivamente a los docentes, considerados como los implicados directamente en este proceso, desinteresándose los directores de las responsabilidades que les toca en este aspecto de la gestión.
- Durante el proceso de gestión curricular, los docentes presentan dificultades para contextualizar las capacidades a la realidad de los estudiantes, así como la interpretación del sentido e intencionalidad de las competencias; reproduciendo en su mayor parte la misma propuesta curricular del Ministerio con muy pocas modificaciones.
- Los docentes no han desarrollado el sentido de profesionalidad que la gestión del currículo requiere, diseñando proyectos curriculares acordes a su contexto y que den sentido a su labor pedagógica, convirtiéndose en plagiadores de documentos diseñados en otras instancias.
- Si bien se evidencia un afán de los docentes por trabajar en equipo, se presentan dificultades en las relaciones interpersonales, las cuales son fundamentales para lograr acuerdos y tomar decisiones; hecho que además afecta la buena comunicación que debe existir entre los docentes.

Ministerio de Educación (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la evaluación nacional 2001*. (Documento de trabajo UMC). Lima, Perú

En el Informe, se presentan los resultados obtenidos a partir de los modelos de factores asociados al rendimiento estudiantil en cuarto grado de primaria y cuarto grado de secundaria que fueron evaluados en las Áreas de Matemática y Comunicación en el año 2001.

La evaluación nacional 2001 fue aplicada a muestras representativas a nivel nacional de estudiantes de primaria y secundaria. El tipo de muestreo empleado en esta evaluación fue aleatorio bietápico. La muestra estuvo constituida por 10 592 estudiantes de cuarto grado de primaria distribuidos en 625 Instituciones Educativas y por 13 680 estudiantes de cuarto de secundaria distribuidos en 578 Instituciones Educativas.

El rendimiento en las áreas ya mencionadas se recogió por medio de pruebas aplicadas a los estudiantes. Los resultados de las pruebas para cada uno de los grados fueron procesados mediante el modelo probabilístico de Rasch, cuya fortaleza es la de medir cuál es la probabilidad que tiene un estudiante de responder correctamente ítems con diferentes niveles de dificultad.

Los factores asociados con el rendimiento se recogen de una serie de cuestionarios aplicados a los estudiantes, padres de familia, docentes de aula, directores y de una ficha de la Institución Educativa. Las variables incluidas en el modelo fueron: características familiares, características individuales del estudiante, características de ubicación de la I.E, características institucionales de la I.E, características de composición, infraestructura y equipamiento y procesos educativos.

De particular importancia son los resultados obtenidos en la variable procesos educativos, donde se investigaron aspectos como: la cobertura curricular, el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, la retroalimentación y evaluación del aprendizaje y las tareas escolares. El cuadro 23 titulado “Reacción más frecuente frente al error del estudiante en situaciones de aprendizaje según declaración del docente” encuentra que el 50.5 % de docentes de cuarto grado de secundaria dice que frente al error le ofrece pistas para que este se dé cuenta por sí mismo del origen de su error y, a partir de ello, lo corrija. El 30.6 % señala que le da tiempo al estudiante para que intente hacer de nuevo el ejercicio, pero sin ayuda. Otras opciones menos frecuentes son: pide a otros estudiantes que ayuden a su compañero (11.9 %), muestra a toda la clase el error para que el alumno sepa que equivocarse es negativo (5.6 %) y le dice la respuesta correcta para ganar tiempo (1.5 %)

Dávila, O. (2016). *Determinantes del rendimiento escolar de los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Fe y Alegría 10 de Comas* (Tesis doctoral). Universidad Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.

El estudio tuvo como objetivo general demostrar que los hábitos de estudio, las estrategias de lectura y el acompañamiento de los padres de familia determinan el rendimiento escolar de los estudiantes de educación secundaria.

La investigación es cuantitativa, con un diseño correlacional-causal. La población estuvo conformada por 1098 estudiantes de los cinco grados de educación secundaria con una muestra probabilística estratificada de 282 estudiantes. Las variables en estudio fueron los hábitos de estudio, las estrategias de lectura, el acompañamiento de los padres de familia y el rendimiento escolar. El instrumento para el recojo de datos fue el cuestionario, aplicándose tres: hábitos de estudio, estrategias de lectura y acompañamiento de los padres de familia. Para la variable rendimiento se utilizaron los registros de calificaciones de las áreas de Comunicación, Matemática y CTA, correspondientes al primer trimestre académico 2015.

Al plantear la problemática, el investigador, en base a los resultados de las evaluaciones anuales durante el año 2014 en la Institución Educativa Fe y Alegría 10 de Comas, señala que, si se revisan los resultados de las evaluaciones en las distintas instituciones educativas del país, se comprobará que los resultados no son los mejores, esto porque la mayoría de estudiantes se hallan en el nivel de proceso, un porcentaje menor en logro esperado, muy pocos en logro destacado y un grupo pequeño en inicio.

Al analizar la variable rendimiento escolar durante el año 2015 encuentra los siguientes resultados para el rendimiento en las áreas de Matemática, Comunicación y CTA: la mayor parte de estudiantes (46,1 %) alcanzaron regulares [11 – 13]; el 39,7 % alcanzaron notas altas [14 – 17] y apenas el 3,9 % notas muy altas [18 – 20]. El rendimiento escolar del 85,8 % de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria se ubica entre el nivel de proceso y el de logro previsto.

Cuenca, R. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

El estudio se hizo en el año 2016 y fue un insumo para la publicación titulada Estudio de bienestar y políticas de juventud en el Perú (OECD 2017). El objetivo general del estudio fue evidenciar cómo las brechas en la calidad de la educación secundaria guardan relación con características sociodemográficas y de la institución educativa. Para desarrollar la investigación se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas, a través del uso de fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias fueron

entrevistas a autoridades y ex autoridades del MINEDU vinculadas a las políticas sobre educación secundaria. Las fuentes secundarias fueron las bases de datos del MINEDU, de la OECD y del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). Asimismo, se revisó documentación sobre el tema, principalmente investigaciones e informes de consultoría. Tres hallazgos interesantes del estudio fueron:

- El Ministerio de Educación ha hecho algunas estimaciones para comparar los aprendizajes de los estudiantes en escuelas de Jornada Escolar Completa (JEC) y las de Jornada Regular (JER). En el caso de la ECE secundaria, los estudiantes de las JEC muestran una ventaja de un poco más de 20 puntos sobre las JER en lectura y matemática.
- En el caso de las pruebas diagnósticas, que se toman al iniciar y terminar el año escolar en cada una de las Instituciones JEC, tanto en comunicación como en matemática, las mejoras fueron significativas (30% más).
- La Universidad de Connecticut desarrolló en el 2016 una evaluación de las JEC con el objetivo de documentar el impacto de corto plazo sobre el rendimiento en matemática y comprensión de lectura (medidos a partir de la ECE 2015). Las primeras conclusiones del estudio señalan que las JEC han mejorado los aprendizajes, siendo estos más robustos en matemática que en comunicación. Asimismo, en matemática, las JEC aumentan la probabilidad de estar en el nivel más alto y reducen el nivel más bajo

Díaz, H. (2008). *¿Cómo estamos en educación? Una visión de la educación peruana en el período 2000-2006 y su proyección al 2011*. Lima, Perú.

Informe que recoge y analiza información estadística proveniente de diversas fuentes como la Unidad de Medición de la calidad (UMC), la oficina de Estadística del MINEDU, el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) Y el Instituto Nacional de Investigación para el desarrollo y la Defensa Nacional (INIDEN).

Las conclusiones centrales de este estudio son, entre otras:

- Las evaluaciones señalan que el porcentaje de alumnos que logran resultados satisfactorios es la minoría. En la evaluación del 2001, en el sexto grado de

primaria, sólo entre el 3.9% en Gramática y 11% en Comprensión de Textos; en matemáticas, en el mismo grado, 6.2%, en Resolución de Problemas y Operaciones, y el 30.3%, en Organización de Datos. Estos resultados no mejoraron en la evaluación del 2004; incluso en el caso de matemáticas se habría producido un retroceso.

- En la Evaluación 2004, se observó en los alumnos de 5º de secundaria los siguientes resultados: el 9.8% de los alumnos en comunicación y únicamente el 2.9% en matemática logra niveles satisfactorios.
- Los estudios colaterales a la aplicación de las pruebas indican que los profesores se concentran principalmente en la enseñanza de los aprendizajes más sencillos; los menos trabajados son, entre otros, aquellos que no implican un pensamiento complejo, la capacidad para resolver problemas o la reflexión sobre la lengua

### **ANTECEDENTES LOCALES**

Garay G. (2014). *Planificación curricular y su influencia en el desempeño docente en la Red del Sector Oeste de Piura – 2014*. (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Piura, Perú.

El objetivo de la investigación fue determinar la influencia que tiene la Planificación Curricular en el desempeño docente de la Reddel Sector Oeste de Piura, 2014. Se trata de una investigación no experimental y de carácter correlacional-causal, utilizando un diseño de investigación que examina los efectos de la variable independiente, en este caso la Planificación Curricular y su impacto sobre la variable dependiente Desempeño Docente.

La muestra estuvo conformada por cien docentes que laboran en Instituciones Educativas del sector oeste de Piura y la técnica de recolección de datos que se utilizó fue la aplicación de encuesta.

En los resultados sobre la variable planificación curricular, el autor pudo determinar que del total de docentes investigados el 36% tiene un nivel eficiente en la dimensión epistemología. En relación a la dimensión social se observa que el 46% es muy

eficiente. En la dimensión técnica el 72% se ubica en muy eficiente. Finalmente, en la dimensión psicoeducativa se observa que solo el 33% se ubica como muy eficiente. En el capítulo de discusión de resultados se argumenta que “Un buen porcentaje de docentes investigados tiene un nivel muy eficiente (tabla 3). Este resultado contradice a Gamboa (2011), quien concluyó en su estudio que, en el campo del tratamiento curricular, se muestra una actitud más de reproductores que productores del currículo” (Garay, 2014, p. 49).

### **1.3 Teorías relacionadas al tema**

#### **1.3.1 Procesos curriculares**

Cuando se aborda el estudio de los procesos curriculares o la gestión curricular, es necesario remitirse a la noción inicial de currículum, el cual nos da la pauta para identificar dichos procesos y determinar su naturaleza. En otros términos, no se puede iniciar un estudio de los procesos curriculares sin comprender el significado del término currículum.

La gestión del currículum, es decir, el manejo de los distintos elementos y procesos del mismo, se configura como una de las preocupaciones básicas del trabajo educativo en las Instituciones Educativas de nuestro país.

Es por ello necesario que los docentes, principales involucrados en el asunto, comprendan o manejen teorías y enfoques que alimenten el proceso de construcción del currículum y no limiten su accionar a los aspectos operativos. Ello permitirá que se pueda atender adecuadamente las necesidades educativas de los estudiantes en esta época de cambio e innovación constantes. De ahí que el producto de este trabajo, es decir, el proyecto curricular de cada escuela, se convierta en un instrumento guía y articulador del currículum a nivel de la Institución.

El verdadero punto de partida que sustenta los diversos enfoques y modelos curriculares se encuentra en el análisis que sobre el conocimiento hace Habermas quien postula tres tipos de intereses cognitivos denominados técnicos, prácticos y emancipadores que a su vez sustentan tres saberes: el empírico-analítico, el histórico-hermenéutico y el crítico. El interés técnico parte del principio o interés de la sociedad de preservar el sistema o aquellos



aspectos esenciales del mismo. Para conseguirlo se recurre al control y la utilización del saber generado mediante la experiencia, la observación y la experimentación y convertido en leyes infalibles. Por su parte, el interés práctico nos conduce a la comprensión del medio, de la realidad o el contexto, alimentado por la necesidad de integrarnos al mundo y sentirnos parte de él, dejar de ser solo espectadores para ser protagonistas. Para llegar a esa comprensión debemos interactuar subjetivamente con los demás.

Al respecto dice Grundy (1994): “el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (p.17).

Finalmente, el interés emancipador o crítico tiene como principio la autorreflexión, la cual nos aparta de la rigidez de pensamiento y el dogmatismo para emanciparnos o hacernos libres, pero siempre actuando con responsabilidad.

Al lado de las racionalidades que sustentan al currículum debe agregarse los planteamientos sobre la naturaleza del mismo. Sobre esto Grundy (1994) afirma:

El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. (p.15)

Según este parecer, el currículum no es una idea abstracta, representación mental o pensamiento oralizado, es más bien praxis; producto de la experiencia del hombre, en este caso experiencias de tipo educativo que el hombre ordena y organiza. Se construye en la relación constante y fluida entre los sujetos, con el conocimiento y en una realidad social y cultural concreta.

Si cruzamos los argumentos expuestos sobre los intereses cognitivos y la posición sobre el currículum como construcción social, se puede llegar a establecer tres formas de actuar al momento de gestionar el currículum en la Institución Educativa. Una primera forma es trabajar el currículum para el control y la perpetuación del sistema, basado en el conocimiento exacto, verdadero y

objetivo; manejado por ciertos grupos sociales. Una segunda forma es trabajarlo de manera que nos permita comprender el fenómeno educativo, recurriendo al diálogo, el debate y los consensos. Para ello hay que tener en cuenta también la subjetividad de los distintos actores. Y una tercera forma es promoviendo en todo momento la reflexión sobre lo que hacemos y pensamos, ganando en autonomía y responsabilidad.

Existen en nuestro tiempo más de una centena de definiciones del vocablo currículum las cuales están basadas en distintas concepciones sociales y políticas de la educación, de la escuela, del conocimiento, de la dinámica social, así como de la Pedagogía. La pluralidad de significados se refleja en su empleo un tanto confuso por parte de los educadores para referirse al currículum como planes de estudio, programas docentes, entre otros.

Se impone entonces hacer un breve repaso de algunas de las definiciones de currículum o currículo que han ido surgiendo a lo largo del tiempo y que reflejan diferentes énfasis ya sea en valores, procesos u otras prioridades. Bolívar (como se cita en Canton Mayo y Pino Juste, 2011) afirma que el uso del término “tiene lugar a comienzos del XVII en las universidades protestantes (calvinistas) holandesas y escocesas, entendiéndolo como el curso completo multianual que seguía cada estudiante: designaba, así, la ordenación sistemática de disciplinas durante los años que durase la carrera” Surge pues en el seno de la Universidad, de la educación superior, no como producto del trabajo que se realizaba al interior de las escuelas, aunque luego este concepto se traslada a ella. Sin embargo, en estas primeras definiciones el currículum trasunta un matiz prescriptivo, es decir, significa todo aquello que deber ser realizado en las escuelas.

En la siguiente década, Tyler (1971), (como se citó en Sanz Cabrera, 2004) un acucioso investigador de este tópico, “considera al currículum como un documento que fija por anticipado los resultados del aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlos” (p.7). El currículum vendría a constituirse en el alma del proceso educativo. Éste comienza a convertirse así en un elemento central de la práctica educativa.

Más adelante, Stenhouse (1984), lo entiende como un intento para conciliar los principios y rasgos esenciales de un plan educativo de tal manera que permanezca sometido a la libre discusión y la crítica constructiva y que pueda ser llevado a la práctica.

Este autor sitúa al currículum dentro de un proyecto o plan educativo con ciertos principios, que debe ser discutido, criticado, para luego ser llevarlo a la práctica. El currículum ya no es un instrumento rígido que deba ser aplicado sin mayor análisis. Cabe señalar que esta noción de currículum se condice con un enfoque más deliberativo y abierto del currículum y se aparta del enfoque técnico.

Para Pansza (1990) (como se citó en Sanz Cabrera, 2004) el currículum consiste en:

“una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo”. (pág.8)

Un interesante aporte de este autor es que toma en cuenta el contexto y el mundo laboral o del trabajo. El currículum está ahora conectado a esos dos aspectos, consideración que se mantiene hasta hoy pues no se concibe al currículum desconectado de la dinámica social y del trabajo.

Una de las definiciones más claras y completas la proporciona Coll (1994) quien afirma:

"entendemos el currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y estilos para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuando enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar". (p.5)

Decimos que es una de las definiciones más claras porque le confiere la característica de proyecto y como tal significa que sus partes están debidamente organizadas y apuntan a una finalidad, además destaca su centralidad en el acontecer de la escuela, reafirmando aquello de que es el “alma” del proceso educativo anotado anteriormente

por Tyler, señalando además a los profesores, como los directos responsables de su ejecución. Finalmente, detalla los elementos que lo componen.

Finalizando el siglo XX e iniciando uno nuevo, con grandes problemas y desafíos educativos, Addine (2000), señala que el currículum es un conjunto de intenciones educativas integrales de naturaleza procesual, que reflejan las interrelaciones en un contexto histórico – social, condición que le permite replantearse de manera sistemática en concordancia con el desarrollo social, el progreso científico y las necesidades de los estudiantes, que se traduzca en la educación de la identidad del ciudadano con el que se necesita contar.

Indudablemente que los tiempos de permanente cambio e innovación propios del nuevo siglo que afectan también a la escuela, obligan a replantear la idea de currículum. De ahí que ahora se plantee el currículum como proceso, como algo abierto, inacabado y en permanente revisión que puede sufrir variaciones o cambios en función del desarrollo social y tecnológico y las necesidades de los estudiantes, para formar al ciudadano que la sociedad requiere.

Para finalizar, una definición más actual, bastante clara y que contiene los procesos básicos del currículum que son foco de atención en el presente estudio. Para Agulló (2015):

“El término currículo designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; ...”. (p. 9)

Se destaca en esta definición la propiedad del currículum de ser el instrumento que fija los límites o el escenario dentro del cual se cumple con los tres momentos: planificación, actuación y evaluación además de organizarse los elementos para el desarrollo del proceso educativo y orienta la toma de decisiones en este campo. El presente estudio considera a esta posición sobre el currículum como la más apropiada y pertinente con la lógica del trabajo curricular que se vive en las escuelas y colegios.

En el estudio sobre el curriculum se ha intentado separarlo en sus elementos constitutivos, examinarlos y ver la forma como ellos se articulan comportándose como una unidad. También se han reconocido los valores, las creencias e ideas con las cuales los investigadores se identificaron y que de manera explícita o implícita configuraron el currículo. Ello ha dado pie para el surgimiento de diferentes enfoques y modelos que también es necesario traer a colación.

El primer modelo es el técnico. En general, el diseño del currículo bajo esta óptica reúne características de racionalidad, linealidad y exactitud en la disposición de los elementos curriculares. Mantiene la necesidad de una base técnica, de la toma de decisiones, lo que excluye cualquier otro tipo de consideración o argumento.

Este diseño intenta anticipar con rigurosidad y precisión lo que sucederá en el aula de clase durante la enseñanza, se trata de predecir con la mayor exactitud posible los hechos que puedan ocurrir, de modo que el camino entre el nivel de entrada del alumno y la consecución de un determinado objetivo, prefijado de antemano, esté previsto con suficiente rigor como para poder evaluarlo con precisión y descubrir cualquier yerro en el sistema. No hay posibilidad de acción fuera de este marco.

Robles (2005) indica que:

“es un enfoque del diseño que exige una formación técnica y unas condiciones de trabajo para su realización que no sólo hacen difícil su utilización por parte del profesorado, sino también cuestionable la reducción del currículo a un conjunto de procedimientos técnicos y racionales. “Estos modelos de diseño curricular es responsabilidad de políticos y administradores educativos y no quienes están en la práctica diaria de las escuelas.” (Escudero, J. 1999:121).

Este pensamiento corresponde a un tiempo en que el papel del profesor se reducía a la aplicación de prescripciones dadas por técnicos que no están en la práctica cotidiana sino más bien hacen un trabajo de gabinete o escritorio.

Los modelos deliberativos, en cambio, ponen en manos del profesorado la tarea de diseño y los procesos del currículo. El vínculo entre diseño (planificación, toma de decisiones) investigación en la práctica o en la acción, y la autoformación y desarrollo profesional del profesorado, es también fundamental. La tarea del diseño curricular en los centros aparece atada a la formación y desarrollo profesional de sus docentes.

La deliberación difícilmente puede ser anulada desde la administración educativa. Los modelos práctico deliberativo tienen un bajo o nulo potencial prescriptivo.

Lo recomendable para una Institución que quiere contar con una propuesta curricular propia y consensuada, es asumir este modelo que fomenta la investigación durante la práctica diaria, a través del debate, el diálogo alturado y la deliberación.

(Castro, 2004) señala al respecto que, a diferencia del enfoque técnico, centrado en los aspectos teóricos; el interés aquí se desplaza hacia las múltiples interacciones que suceden dentro del aula entre docentes y estudiantes durante el acto de enseñar y aprender, intentando comprenderlas para luego deliberarlas o reflexionarlas, emitir juicios de valor y actuar en consecuencia.

Si bien es cierto que aún se mantienen rezagos del enfoque técnico del currículum, en las escuelas de hoy se ha instalado la deliberación y el debate, al plantearse la posibilidad de diversificar o contextualizar y al conferirse al currículum las características de ser un instrumento abierto y flexible. El planteamiento de innovaciones es otro camino que nos permite deliberar o pensar el currículum.

El tercer modelo es el de corte crítico y postmoderno. Para Luna, E. y López, G. (2011) el Enfoque curricular crítico-social tiene conexión con el enfoque deliberativo o práctico, al concebir al docente como un investigador nato de su práctica diaria, utilizando la investigación-acción como premisa básica en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los postulados de este enfoque son abiertamente discrepantes con el encuadre técnico, pero coincidentes con el punto de vista práctico-deliberativo, ya que hasta cierto punto es un estado avanzado de este último, donde los actores centrales del proceso educativo, profesores y estudiantes, aprenden de su propia experiencia.

El currículo está dirigido a la construcción conjunta entre profesores y estudiantes mediante la práctica, buscando el cambio, la transformación. La acción (teoría) y la reflexión (práctica), se funden en un proceso dialéctico. Se produce entonces un enfrentamiento entre ambos ante la realidad objetiva, el contexto en el que se desenvuelven. Los contenidos son seleccionados a partir de la realidad social dentro de la cual se inserta la escuela.

Emancipación, autonomía y autorreflexión son conceptos centrales en este enfoque. Luna, E. y López, G. (2011) agregan que bajo este enfoque emancipador del currículo, se pone el énfasis en la interrelación entre los procesos de planificación, acción y evaluación, donde la investigación-acción y la crítica que nace de la dialéctica hacen posible el cambio cualitativo del currículo.

El enfoque crítico social conlleva la colaboración de todos: docentes, padres, estudiantes e investigadores en el proceso de cambio y reflexión, dentro de una relación democrática y horizontal donde destaca la cooperación, la autonomía individual o colectiva de pensamiento y acción.

El Currículo Nacional que ha entrado en vigencia en el año 2017, justamente contiene enfoques transversales y aprendizajes orientados al desarrollo de principios como la ética, democracia, inclusión, interculturalidad; necesitándose que sean precisados en los siguientes niveles de concreción curricular hasta llegar al nivel de aula.

El presente estudio se ubica en la perspectiva de un currículum crítico, construido democráticamente, donde los procesos curriculares se interrelacionan y se apoyan en procesos de investigación-acción dentro del aula de clase y a partir de la interrelación continua entre docentes y estudiantes. Sin embargo, es pertinente resaltar que ciertas políticas en materia curricular tienden a desalentar la innovación en este campo y más bien alientan los modelos técnicos tratando de introducir recetas o formatos preestablecidos y reduciendo los espacios donde el docente puede debatir ampliamente con sus colegas la temática curricular.

Durante su labor profesional los equipos docentes de cada institución Educativa reiteran en cada período escolar un ciclo de trabajo curricular que puede resumirse en tres momentos básicos: planificar-desarrollar-evaluar. Al cumplir con esta tarea, consciente o inconscientemente, cada profesional de la educación desarrolla también una determinada concepción de la educación y del currículo; animados seguramente por el objetivo de lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes.

A lo largo del tiempo, han ido surgiendo propuestas tendientes a precisar cuáles son los procesos, fases o momentos curriculares fundamentales que los docentes deben asumir en su trabajo. Zaïs (como se citó en Kim, 1989), postula cuatro momentos que se distinguen claramente y que él designa como diseño, desarrollo, aplicación y la

revisión, mejora o cambio del currículum. Sin embargo, menciona también otros procesos o actividades intermedias como la construcción curricular y la ingeniería curricular. Nótese que en esta interesante propuesta no se menciona directamente a la evaluación, pero si a lo que debería ser su finalidad: la mejora o cambio del currículum.

Para Grundy (1991), los planteamientos clásicos sobre el currículum consideran que, en el camino de hacerlo realidad, se cumplen los procesos de diseño, difusión, implementación, evaluación y, tal vez, innovación.

Esta clasificación de los procesos del currículum responde a un tiempo en el que la implementación y la evaluación correspondían a la práctica en aula, mientras que los otros procesos (diseño, difusión, innovación), generalmente corrían a cargo de especialistas planificadores que, bajo una concepción puramente técnica del currículum, pretendían imponer sus planteamientos a manera de recetas a los profesores, algo muy difícil de conseguir en tanto éstos suelen hacer adaptaciones al momento de su actuación en el aula.

Por su parte Fernández (1994) prefiere hablar de los tres momentos fundamentales de la lógica curricular: el momento de dilucidar lo que nuestros estudiantes deben aprender; el momento de determinar cómo les enseñaremos y el momento de saber cómo vamos a indagar por los resultados obtenidos a raíz de la enseñanza impartida. Aceptando siempre que las etapas no se dan de manera aislada, sino que se interrelacionan o solapan en distintos momentos. Redactado de esta manera, el autor parece equiparar los procesos con la previsión de tres elementos curriculares: objetivos metodología y evaluación, lo cual constituye una visión un tanto limitada de los procesos.

Tueros y otros (1998) proponen un esquema de procesos que incluyen al diseño, implementación, ejecución y evaluación curricular, donde el diseño tiene un carácter propositivo mientras que la praxis corresponde a la implementación, ejecución y evaluación.

El Diseño del currículum es la etapa de investigación, determinación de perfiles y organización de los elementos curriculares. Es el momento en que se elaboran y/o



seleccionan los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y la evaluación. Culmina cuando se tienen listos los documentos curriculares.

La implementación Curricular es la etapa donde la administración y los docentes se ponen de acuerdo para proveer y poner en operatividad todos aquellos elementos que han sido dispuestos en el momento del diseño. Para las escuelas este proceso implica tareas como la modificación de infraestructura, adquisición de equipamiento, la producción de material didáctico, etc.

En escuelas carentes de recursos y posibilidades de atender las necesidades de implementación, el profesor con deseos de cambio o innovación puede verse limitado, al tener mayores requerimientos. En general, los profesores deben tener mucho cuidado a la hora de planificar y necesitan considerar las reales posibilidades de la escuela.

Finalmente, la Ejecución Curricular es el proceso de cumplir o llevar a la práctica las actividades que han sido diseñadas y debidamente implementadas. Es la etapa en que se desarrolla el plan o programa curricular. En la ejecución, el currículo básico dotado de los recursos indispensables, es desarrollado por los profesores con sus estudiantes en el aula de clase. En esta etapa el currículo se renueva en los intercambios didácticos que se producen entre ese triángulo conformado por docentes, estudiantes y el contexto. En otros términos, es el momento en el que el currículum se “hace práctica”, se construye y se reconstruye con la intervención de los sujetos de la educación.

El último proceso antes de reiniciar el ciclo es la evaluación curricular, que no debe confundirse con la evaluación del aprendizaje que constituye una parte de este proceso. Esta forma de evaluación debe entenderse como un proceso de recojo de información válida y confiable para la emisión de juicios de valor sobre el contenido del currículum: elementos, procesos y resultados. Esto quiere decir que pueden ser objeto de evaluación los elementos curriculares tales como objetivos, contenidos, la metodología, etc. del currículum o los mismos procesos: el diseño, la implementación y la ejecución curricular. También pueden evaluarse otros elementos como los perfiles. Los productos de la evaluación deben ser utilizados para la toma de decisiones

destinadas a la mejora continua o perfeccionamiento del currículum, haciéndolo más adecuado a los requerimientos del contexto.

Agulló (2015) utiliza una terminología diferente para referirse a los procesos curriculares. Identifica tres procesos básicos: diseño, desarrollo y concreción curricular. El diseño comprende una serie de acciones continuadas previstas para la producción de documentos curriculares (Programas). El resultado de esta etapa es un documento curricular (Programa), que pasa a formar parte del denominado currículum formal, que constituye la guía o ruta que seguirá el proceso en el aula de clase.

De otro lado, el desarrollo curricular, es equivalente a un proceso de revisión y mejora. Es una serie de acciones sucesivas programadas para la corrección y mejora de los Programas. Es también un proceso planificado, pero que se realiza una vez ya se cuenta con un documento curricular y sobre la puesta en práctica de este, con el fin de lograr introducir los cambios necesarios para mejorarlo.

Finalmente, el proceso de concreción curricular incluye todas las acciones y hechos que, de forma activa y hasta cierto punto azarosa, confluyen en el aula de clase donde finalmente se concretan y definen los objetivos, se seleccionan y distribuyen los contenidos y se utilizan los recursos de enseñanza y de evaluación. De este proceso forman parte fundamental las acciones y documentos de planificación o diseño previo, pero también otros elementos contingentes que determinan finalmente el currículum real. Una propuesta sencilla y práctica de los procesos curriculares la propone Cassarini, (1999) quien señala que hacer realidad el currículum en la escuela, conlleva los procesos de planeación, desarrollo y evaluación, los cuales se relacionan entre sí y se apoyan en la investigación.

En realidad, Cassarini (1999) lo que hace es considerar cuatro procesos, sin embargo, la investigación es un proceso que se da de manera transversal, que no puede faltar en ninguna fase del trabajo curricular, así como tampoco puede faltar la innovación.

Respecto al primer proceso, afirma lo siguiente:

El proyecto curricular concebido se plasma en un diseño, el término diseño del currículum se reserva entonces para el proyecto que recoge tanto las intenciones o finalidades más generales como el plan de estudios. Además, la palabra diseño alude a boceto, esquema, plano, etc., es decir, a una representación de ideas, acciones,

objetos, de modo tal que dicha representación opere como guía orientadora a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica. (p.113)

Y en cuanto al proceso de desarrollo afirma:

Por otra parte, el desarrollo del currículum hace referencia a la puesta en práctica del proyecto curricular: la aplicación del currículum sirve para retroalimentar, rectificar, ratificar, etc., y de esta manera, ajustar progresivamente el currículum formal al currículum real, pero tratando, al mismo tiempo, de tender al logro del currículum formal a medida que el diseño se ajusta y modifica. (p. 113)

Es necesario remarcar aquí la relación que se establece entre estos dos procesos, los cuales se encuentran en una relación dialéctica, un permanente intercambio de elementos en busca de la mejora del currículum.

Finalmente, Cassarini, M. (1999) refiriéndose a la Evaluación del Currículum plantea lo siguiente:

“... actualmente se reconoce la necesidad de evaluar metas y programas, así como los méritos de éstos, a través de métodos o modelos alternativos de evaluación”  
(p. 189)

En nuestro medio se prefiere usar el término planificación en lugar de diseño. Este último suele asociarse más bien a otro nivel de elaboración del currículum, anterior al de la planificación que se realiza al interior de la Institución Educativa.

De hecho, Cassarini (como se citó en Uquillas, 2015) también emplea el término planificación:

Llevar a cabo el currículum en las instituciones educativas, implica los procesos de planeación, desarrollo y evaluación, los cuales están interrelacionados y requieren fundamentarse en la investigación (Cassarini 2012, p. 111).

En función de los planteamientos de Cassarini y tomando en cuenta la realidad del sistema educativo peruano, se puede concluir que los procesos básicos del currículum, situados a nivel de la Institución Educativa, son la planificación, el desarrollo y la evaluación curricular, sin dejar de reconocer como procesos latentes la investigación y la innovación. Al mismo tiempo, estos procesos se retroalimentan entre sí permitiendo el mejoramiento continuo del currículum de la escuela.

El primer proceso es el de planificación curricular cuyo concepto ha ido enriqueciéndose a lo largo del tiempo, alimentándose de principios sacados de la administración, la pedagogía y otras ramas del saber humano. Siguiendo una línea cronológica no exhaustiva se puede dilucidar los aportes de cada autor.

Para Kaufman (como se citó en Flores (2006) El único propósito de la planificación es señalar un destino o punto de llegada (“a donde ir”) así como señalar los hitos o la ruta más apropiada para llegar.

Jáuregui (1988), limita el proceso de planificación curricular al ámbito de los problemas prácticos que se presentan en la instrucción o del proceso de enseñanza, se trata de normar o definir lineamientos precisos para esta tarea, siguiendo una metodología científica. Es una visión de la planificación centrada en el nivel micro y que no hace referencia a los niveles meso y macro de la concreción curricular.

Villarreal (1990), entra en la lógica fines-medios, es decir, la planificación curricular permite en primer lugar establecer la problemática, la cual se expresa como necesidades educativas a satisfacer mediante determinados fines y medios dentro de una particular concepción de la educación.

Clark y Peterson (1990), concibe más bien al proceso de planificación como actividad mental del docente mediante la cual avizora el futuro y construye un marco de acción para llegar a él.

Gimeno (1992), menciona que la planificación consiste en establecer los fundamentos de la acción docente, es un proceso que trata de responder al qué, cómo y por qué de lo que ha previsto realizar el docente en el aula de clase.

Ruiz, J. (1996), hace algunas precisiones importantes que vale la pena destacar:

Planificar el currículum es fundamentalmente un ejercicio de reflexión, debate y toma de decisiones sobre el contenido cultural y social del currículum, además del académico; lo cual nos remite al significado ideológico y problemático del currículum.

Orta de Useche y Useche (2000), hace uso del término diseño en lugar de planificación. Este proceso consiste básicamente en prever el momento de la práctica antes de llevarla a cabo. Esta previsión incluye elementos curriculares, agentes, recursos y el contexto.

El Ministerio de Educación de Chile (2004), en sus documentos orientadores para el trabajo de los docentes señala que la planificación curricular ha de concebirse como un proceso a través del cual se toman las decisiones básicas que se resumen en siete preguntas ¿qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿en cuánto tiempo se pretende enseñar la materia?, ¿En qué medida se están logrando o se lograron los objetivos propuestos? Como se puede deducir, la planificación es una práctica en la que se reflexiona sobre múltiples alternativas, tomando en cuenta el contexto en el que se llevará a la práctica.

Para Erazo, M. (2001), existen dos modelos de Planificación Curricular: a) Normativo Racionalista y b) Situacional o Estratégico.

El primer modelo da pie a un currículum centralizado, cuyo principal objetivo es transmitir el legado Cultural a las nuevas generaciones, proporcionando una plataforma cultural común a todos los actores educativos, alentando los procesos de integración social que permiten conservar el “sentido de nación” o la “identidad nacional”.

Para tales fines, a nivel de Ministerio, se realiza un diagnóstico general de necesidades educativas, se definen las grandes metas, se selecciona los contenidos culturales mínimos, las metas para cada nivel educativo, los ejes temáticos y acciones necesarias para el logro de dichos objetivos. El resultado del proceso de planificación es lo que se conoce como el currículo nacional o los Planes y Programas de Estudio de cada nivel del sistema educativo. La participación en los niveles siguientes se reduce a la selección de elementos como las experiencias de aprendizaje, recursos y evaluación.

En el otro extremo está la Planificación Situacional, Estratégica o Participativa, que fundamenta a los modelos descentralizados. Este modelo de planificación adopta una posición respetuosa de la cultura e intenta dejar sentado que en las sociedades existen o coexisten diversas realidades culturales e intereses. Se plantea como una vía de transformación de los patrones culturales de la nación y un modelo que alienta la diversidad cultural.

Para lograr sus aspiraciones, en la administración central se definen ciertos lineamientos de política educativa y estándares de aprendizaje para todo el país, en

base a los cuales las instancias descentralizadas, las comunidades educativas, dan forma a sus proyectos educativos, las metas y métodos que permiten lograr dichas metas. El resultado del proceso de planificación bajo este modelo es el Plan Estratégico. Éste incluye la identificación de los problemas relevantes del grupo en que se aplica y el planteamiento de actividades que constituyan una respuesta educativa a dichos problemas o necesidades.

Este Modelo de Planificación que requiere la participación de los diferentes actores en distintos momentos o niveles se ha denominado como abierto y flexible. El DCN 2009, vigente hasta hoy, justamente recoge estos planteamientos y se considera un currículo como “abierto, flexible y diversificable.” El planteamiento de currículos regionales e incluso locales constituyen también un ejemplo de este tipo de planificación.

Se pueden distinguir tres niveles de planificación, de acuerdo a los agentes que participan y son responsables

La elaboración del primer nivel de concreción de la planificación es competencia del Ministerio de Educación y, en este caso, en él se concretan las intenciones educativas a nivel de país dando respuesta a las interrogantes sobre lo que es indispensable enseñar y aprender para lograr el progreso y la socialización de las nuevas generaciones. Este nivel incluye también orientaciones metodológicas y de evaluación con la finalidad de orientar a los profesores en el ejercicio de la práctica, pero sin negarles la facultad de tomar decisiones a nivel de Instituciones Educativas y de aula. Dichas orientaciones se resumen dentro de un documento de alcance nacional que suele contener el enfoque pedagógico, como el de competencias u otro, y disposiciones respecto al rol de los estudiantes y docentes en el proceso educativo.

Este primer nivel puede pasar por un proceso de contextualización a nivel de las Regiones del país, resultando de todo ello Proyectos Curriculares Regionales, que no suelen apartarse mucho de los primeros planteamientos.

El segundo nivel de concreción de la planificación es responsabilidad de los equipos o comunidades educativas escolares. Implica la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional (PCI) antes denominado Proyecto Curricular de Centro (PCC). Las decisiones tomadas en el primer nivel se presentan de manera contextualizada según las características y necesidades de los estudiantes de la escuela. Corresponde

además a este nivel de concreción y/o planificación el análisis de las competencias y capacidades, la secuenciación de los contenidos y su organización en los diferentes ciclos educativos, la determinación global de las opciones metodológicas y los criterios de evaluación. Es decir, en él se reiteran las decisiones relativas a ¿qué?, ¿cuándo? y ¿cómo enseñar y evaluar? De todo ello resultan los planes y programas curriculares propios de cada Institución Educativa.

El tercer nivel de concreción y/o planificación es tarea de cada profesor y consiste en la planificación de los diferentes elementos curriculares como competencias, aprendizajes esperados, estrategias metodológicas y de evaluación para cada grupo específico y con la debida temporalización. En este punto el docente debe elaborar un programa de largo alcance (Programa anual) y a partir del mismo otro de corto alcance (Unidades Didácticas) y finalmente las sesiones de aprendizaje, con los elementos curriculares debidamente organizados.

Sin embargo, los planteamientos actuales sobre inclusión obligan a considerar dentro de la planificación las adaptaciones curriculares o ajustes mínimos que debe realizar el maestro para atender los casos de discapacidad que se presenten dentro del aula, lo cual debe ser considerado desde la etapa de diagnóstico, al elaborar las Unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje, dentro de un enfoque de atención individualizada que exige mucha disposición y habilidad. Guajarro, B. sostiene que, desde la visión de un currículum comprensivo y abierto, el último nivel de ajuste o contextualización de lo que ofertamos a nuestros estudiantes en el aula de clase son las adaptaciones curriculares individualizadas.

Para Flores (2006) este proceso, donde intervienen activamente los sujetos de la educación, permite sumar esfuerzos para concretar un plan curricular donde se organizan los diferentes elementos curriculares y se generan experiencias deseables de aprendizaje para los estudiantes.

Dentro de un enfoque por competencias, el Ministerio de educación del Perú (2014) señala en sus documentos de trabajo que la planificación:

Es el acto de anticipar, organizar y decidir cursos variados y flexibles de acción que propicien determinados aprendizajes en nuestros estudiantes, teniendo en cuenta sus aptitudes, sus contextos y sus diferencias, la naturaleza de los aprendizajes

fundamentales y sus competencias y capacidades a lograr, así como las múltiples exigencias y posibilidades que propone la pedagogía.

En esta posición sobre la planificación destaca la característica de flexibilidad en el objetivo de prever adecuadamente el logro los aprendizajes, asimismo resalta la necesidad de que el docente tenga dominio de tres aspectos fundamentales para lograr éxito en la tarea: conocimiento del estudiante, la Pedagogía y los aprendizajes. Después de la etapa de planificación curricular, toca al maestro llevar a la práctica todo aquello que se especificó en los documentos de planificación, es decir, los planes anuales, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje.

Ruiz (1996), hace notar que el concepto “desarrollo curricular” puede interpretarse en dos sentidos o acepciones. Así, en un sentido amplio constituye un proceso continuado que comprende varias fases, desde la planificación hasta la evaluación; mientras que en sentido estricto es la etapa posterior a la planificación o iniciación. Los autores, al referirse al desarrollo curricular, lo hacen en un sentido u otro.

De acuerdo a ello, la planificación se concreta a través de la actividad del maestro, la cual conocemos como enseñanza, que, a su vez hace posible el proceso complementario a ella que es el aprendizaje

Escudero (1983, citado por Ruiz 1996), señala que tratar sobre el desarrollo curricular, en la medida que significa también hacer realidad la planificación, equivale a tratar sobre la enseñanza.

Para Ruiz, J. (1996), la enseñanza estriba fundamentalmente en el traslado de un conocimiento desde un experto o “conocedor de la materia”, que en este caso es el profesor, a otro inexperto, el estudiante. También son actividades a través de las cuales se lleva a la práctica o ponen en marcha el currículo planificado o diseñado previamente.

Sin embargo, debemos hacer notar que la enseñanza no se puede ceñir a una práctica irreflexiva o a una serie de actividades que el maestro y sus alumnos ejecutan mecánicamente, sino más bien a un estilo indagatorio y cuestionador del trabajo que él mismo ejecuta.

Visto de esa manera, el desarrollo curricular cumple una doble función, por un lado, es el objetivo o razón de ser de la planificación, pero también es origen o causa de este



último proceso. De todo ello se concluye, además, que la planificación no es un esquema rígido e inmutable, sino una hipótesis que facilita la tarea del maestro, es decir, la enseñanza.

Según Medina (1995), desarrollar es llevar a la práctica el diseño, Plan o programa en un ámbito concreto para el que se ha elaborado, es un proceso de traslado a la praxis. El diseño se hace realidad mediante la actividad profesional del docente, la enseñanza, que estimula, organiza e impulsa la actividad complementaria a ella, el aprendizaje personal e individual y socializado en los alumnos. Así el desarrollo curricular se convierte en concreción material del Plan o diseño.

El desarrollo curricular es, entonces, un proceso de reconstrucción del currículum, por los agentes (alumnos, profesores, centros y otros), procesos y experiencias educativas que contribuyen conjuntamente a renovarlo.

En este análisis sobre los procesos de planificación y desarrollo curricular, no podemos dejar de mencionar al Marco del Buen Desempeño Docente, documento diseñado por un equipo de profesionales del Ministerio de Educación, que contiene la visión de un docente de calidad, es decir, del profesional responsable de llevar adelante los procesos curriculares en cada Institución Educativa del país.

Las competencias y desempeños que debe poseer el docente para una buena planificación están definidos en el primer dominio del Marco denominado “Preparación para el aprendizaje de los estudiantes”, mientras que las competencias para una buena enseñanza se ubican en el segundo dominio, llamado “Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes”.

En el dominio uno se exige al docente un amplio conocimiento de las características de los estudiantes, el dominio de la disciplina científica que enseña, así como de las teorías y la didáctica. Además, que realice una planificación colegiada cuyo producto final debe guardar coherencia entre los elementos curriculares y mantenerse en permanente revisión. Otros aspectos en los que debe demostrar eficiencia es en la selección de contenidos, los recursos y los instrumentos de evaluación, además de la motivación hasta el nivel de sesiones de aprendizaje.

Por su parte el dominio dos detalla una serie de condiciones que debe crear el docente para lograr los aprendizajes planificados en cada sesión de aprendizaje. Así, el

docente debe contribuir a la creación de un clima favorable para el aprendizaje, la convivencia democrática y el respeto a la diversidad. Asimismo, en la conducción del aprendizaje debe demostrar dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias metodológicas pertinentes para el aprendizaje reflexivo y crítico, como corresponde dentro de un enfoque por competencias. Además, debe saber evaluar para la toma de decisiones y retroalimentar a los estudiantes.

En suma, estos dos dominios del marco aportan mucho en el conocimiento de la naturaleza de los procesos de planificación y desarrollo curricular.

Son tiempos en los que se habla a nivel global de la necesidad de mejorar la calidad y equidad educativa. Nuestra actual Ley general de Educación lo menciona en su articulado.

Para lograr esta mejora es necesario el trabajo profesional y en equipo al interior de las Instituciones Educativas. En ese sentido, la evaluación curricular puede contribuir a optimizar los procesos que se dan al interior de las escuelas. Sin embargo, en el vasto campo de la evaluación, la evaluación del currículo es tal vez el área más conflictiva y la que tiene menos desarrollo, a diferencia por ejemplo de la evaluación del aprendizaje que ha sido estudiada con mayor profundidad. Esto ocasiona que exista cierto desconocimiento y confusión en cuanto a sus aspectos básicos como son concepciones, funciones, metodologías, etc. Incluso se le puede confundir con los procesos de autoevaluación que se llevan a cabo con fines de acreditación.

Llevar adelante este proceso de evaluación curricular en las Instituciones Educativas implica poder superar algunas dificultades que usualmente se presentan. En primer lugar, es necesario contar con un Plan de evaluación que contemple los aspectos técnicos más importantes. Asimismo, se necesita de criterios e instrumentos bien contruidos que reduzcan la subjetividad, en vista de que los encargados de la evaluación son los propios actores educativos (directivos y maestros), se requiere también de crear un clima favorable hacia el proceso, de capacitación y entrenamiento del personal y finalmente que todos los pormenores del plan sean conocido por los miembros de la Institución, lo que aporta claridad y objetividad.

Según Fernández, J. (1998), la evaluación curricular tiene tres perspectivas o enfoques:

**a) Perspectiva técnica o evaluación para el control**

Se corresponde con el enfoque del currículum como producto, donde el elemento central son los objetivos que deben ser claros, bien redactados y junto con los contenidos vienen impuestos desde fuera. El docente cumple un papel secundario, limitándose a aplicar mecánicamente lo que ha sido diseñado por otros. El estudiante no es tomado en cuenta en ningún momento. La función de la evaluación es la de control, fiscalización, represión y vigilancia que se considera separada del proceso enseñanza aprendizaje. Las evaluaciones externas o mediciones son el elemento fundamental y están dirigidas hacia los resultados que obtienen los estudiantes al final del proceso.

**b) Perspectiva hermenéutica o evaluación para la comprensión**

Se identifica con la concepción del currículum como proceso o asunto práctico donde los diferentes actores educativos tienen activa participación. Entran en juego las concepciones y juicios que emiten los docentes, quien ve enriquecido su rol puesto que ahora es educador y evaluador al mismo tiempo, eliminándose la tradicional división entre diseñadores y evaluadores. La evaluación está integrada en el proceso enseñanza aprendizaje y se realiza con la finalidad de perfeccionar los procesos educativos

**c) Perspectiva crítica o evaluación para la acción**

Concibe al currículum como praxis. Incorpora dentro de los procesos curriculares a la evaluación. Esta cumple con un ciclo o círculo virtuoso: se evalúa para tomar decisiones relativas a la praxis educativa y se toman medidas como producto de la evaluación. El proceso debe llevarse a cabo con la participación y colaboración de los actores educativos que son los protagonistas de lo que acontece en el ámbito educativo, porque ellos son ellos los únicos en posibilidad de interpretar a cabalidad los hechos o fenómenos. A diferencia de la perspectiva hermenéutica, la crítica propone la acción, sacando a la luz las contradicciones y las razones e intereses ocultos. La evaluación abarca no solamente las calificaciones de los estudiantes sino también una crítica de lo aprendido y de las transacciones o interacciones que se producen fundamentalmente en el aula de clase.

Rescatando elementos de las diferentes perspectivas, Fernández, J. (1998) define la evaluación curricular como “un proceso de recogida y organización de información relevante para ponerla al servicio de los participantes (profesionales, usuarios y responsables sociales y políticos) a fin de facilitarles la comprensión y mejora de la acción” (p. 7)

La evaluación curricular sirve a dos objetivos básicos:

- a) La toma de decisiones para la mejora de los procesos que se llevan a cabo en la Institución, para lo cual se requiere que los responsables recojan y analicen información relacionada con el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la propuesta curricular que subyace a estas prácticas.
- b) La rendición de cuentas, dentro de un enfoque de gestión por resultados. Esta rendición de cuentas puede hacerse para atender un requerimiento del propio sistema educativo o también puede hacerse ante la comunidad, para lo cual hay que poner en marcha campañas de comunicación de los resultados.

Según Brovelli (2001), la evaluación curricular tiene dos dimensiones:

- a) La evaluación intrínseca
- b) La evaluación de los resultados

Algunos de los aspectos que comprende la primera dimensión y que son aplicables a nuestra realidad son:

- Propósitos o intencionalidades del currículum
- Adecuación contextual del Diseño Curricular
- Adecuación a las normas vigentes
- Modelo de currículum que fundamenta la práctica
- El o los modelos de enseñanza
- El modelo o teoría del aprendizaje
- La planificación a nivel de aula
- La coherencia entre los procesos de diseño y desarrollo curricular
- Los resultados de los aprendizajes

Sobre la metodología de la evaluación cabe señalar en primer lugar que en las instituciones Educativas los directivos y docentes emiten continuamente juicios de

valor alrededor del trabajo que realizan y los resultados que se obtienen. Sin embargo, esto se hace de manera informal, es decir, se realiza de manera oral durante las asambleas, jornadas o talleres, sin que se guarden registros o se sistematice la información.

La evaluación curricular de carácter formal o científica necesita que se precisen previamente los criterios, indicadores, estrategias e instrumentos a utilizar en el proceso.

La técnica más utilizada en la evaluación curricular es sin duda la observación en sus dos vertientes: directa e indirecta. Para la observación directa se utilizan instrumentos tales como: listas de cotejo, escalas, registros y notas de campo. La observación indirecta utiliza los siguientes instrumentos: entrevistas, cuestionario, diarios, registros anecdóticos.

Cuando se trata de apreciar el rendimiento de los estudiantes se va a requerir de técnicas para el tratamiento de datos cuantitativos y cualitativos.

Asimismo, en algunos casos deberá realizarse análisis documental en función de criterios e indicadores específicos.

### **1.3.2 Rendimiento académico**

A decir de Bruggemann (1983), el rendimiento académico, en su perspectiva actual, se originó en las sociedades industriales y de manera más específica viene de la actividad laboral industrial. En esa realidad se introdujeron una serie de normas, criterios, procedimientos y escalas objetivas para medir la productividad de los trabajadores y luego establecer salarios y méritos para los mismos.

En ese sentido, el rendimiento es un criterio lógico referido a la productividad y rentabilidad de las inversiones, de los procesos, de utilización de recursos, y otros tópicos referidos al mundo productivo y empresarial. Tradicionalmente las mediciones del rendimiento han tenido como finalidad la optimización y el incremento de la eficiencia del proceso de producción y de sus resultados.

El paso del rendimiento al campo educativo ha conservado su concepción económica. Muchos conciben a las escuelas y colegios como unidades productivas muy similares a las empresas, donde lo que se invierte deben contribuir al desarrollo económico y social del país. Así, los maestros, locales escolares, etc. son insumos, para la

formación de recursos humanos, es decir, de estudiantes, considerados también como productos deseados, que deberán incorporarse finalmente al mundo laboral.

Sin embargo, el traslado del sentido económico del rendimiento al campo de la problemática educativa, ha llevado a explicaciones simplistas, en el presente caso economicistas, en los análisis y evaluaciones del fenómeno educativo que toman como referente fundamentalmente los rendimientos de los estudiantes. Esta situación ha creado similitudes incorrectas, puesto que el análisis de lo educativo tiene particularidades que lo distinguen grandemente de los estudios de los procesos económico-productivos.

El rendimiento escolar se ha conceptualizado de diversas formas sin poder precisar de manera única la naturaleza del fenómeno, lo que ha dado lugar a variadas y confusos significados del término rendimiento.

Varios estudios sobre rendimiento elaborados en América Latina durante los años setenta y ochenta permite agruparlos en dos categorías:

- a) Se considera o equipara el rendimiento con el aprovechamiento escolar, es decir, con el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje.
- b) Se diferencia claramente al rendimiento del aprovechamiento escolar. Bajo esta perspectiva, el rendimiento resulta ser una variable o indicador del aprovechamiento.

La ubicación analítica del rendimiento se reduce en el aspecto descriptivo, como problemática educativa susceptible de ser comprendida tan solo a través de sus representaciones empíricas. Estas se expresan, por lo general, en los resultados de un proceso escolar determinado, con lo que se suele reconocer y sistematizar al rendimiento a partir de las calificaciones de los estudiantes que permiten luego su promoción, reprobación y egreso.

Sin embargo, cuando se define al rendimiento mediante la descripción de las calificaciones se deja de lado la totalidad del proceso educativo.

De otro lado, cuando se trata de definir el rendimiento académico, nos topamos con las tres dimensiones que caracterizan a la escuela. Según Rodríguez Espinar (1985), esta institución tiene una dimensión social, ya que su acción debe contribuir a superar

la desigualdad social; pero además tiene también una dimensión educativa-institucional, debe preocuparse porque sus programas, métodos, organización, etc. sirvan para el logro de los objetivos educativos. Finalmente, tiene una dimensión económica, centrada en cuidar que las inversiones en el campo educativo logren la satisfacción de las necesidades y demandas sociales. Esta triple dimensionalidad complica el tratamiento del rendimiento académico, ya que al momento de intentar definirlo debería tener en cuenta estas variables.

Una de los factores más analizados en el terreno educativo es, sin lugar a dudas, el rendimiento académico, conocido también como rendimiento escolar, desempeño académico, aptitud escolar o logros de aprendizaje; esta última denominación se ha puesto en boga en nuestro país en la última década. Asimismo, las evaluaciones nacionales (ECE) como internacionales (PISA) que se publicitan mucho hoy en día no son más que mediciones del rendimiento escolar en el Perú y otras latitudes que acentúan día a día el interés por este tema y le asignan un importante papel al momento de juzgar la efectividad de los diversos sistemas educativos.

Solano L. (2015), afirma que el vocablo rendimiento surge en las sociedades industriales de donde fluyó hacia otras esferas de la ciencia y de la técnica. Progresivamente fue adquiriendo otros matices, producto de ese contacto con diferentes áreas del conocimiento. Como casi siempre sucede, al campo educativo llega varios años después y muchas veces se le confundió con el concepto de aprendizaje, aunque luego los avances científicos y la experiencia profesional han hecho posible la distinción entre ambos conceptos.

El asunto de la definición, evaluación y elaboración de un modelo teórico del rendimiento académico es tan añejo como también complicado de resolver de una forma tal que se haya podido obtener un modelo válido para cualquier sistema educativo o una definición universal. Sucede que, su relación con la concepción de educación y su inclusión en propuestas más amplias de carácter pedagógico, psicológico y hasta ideológico han contribuido a colocar el tema del rendimiento académico en el debate político. En este punto cabe recordar que el diseño de todo sistema educativo se fundamenta en una concepción de educación y un modelo de hombre y sociedad. En ese sentido, la manera como valoramos el rendimiento de

nuestros estudiantes debería nutrirse de los principios y valores que animan dicho modelo. Sin embargo, cuando el nivel de análisis y debate de estas cuestiones se deja de lado, cosa que suele ocurrir en nuestro medio, corremos el riesgo de actuar de manera puramente técnica o mecánica.

El concepto de rendimiento académico ha progresado históricamente desde posiciones monofactoriales hasta planteamientos pluridimensionales. Las primeras, han procurado relacionar el rendimiento a la voluntad del estudiante o a su competencia intelectual. En cambio, posiciones posteriores han vinculado el rendimiento a un creciente número de factores o variables.

Según García Correa (1989), en los primeros intentos de conceptualizar el término se le hizo depender de la voluntad del estudiante, es decir, éste rendía en función de la magnitud de su voluntad o de su inteligencia, estableciéndose una relación directa entre rendimiento e inteligencia, la cual no siempre se verifica en la realidad.

Desde esta perspectiva, la razón de que un estudiante no alcanzara un rendimiento alto o sobresaliente reside en el mismo estudiante, en otros términos, éste no aprende por una serie de razones que residen dentro de su persona, como no poner atención a las enseñanzas del profesor, no ser perseverante o no ser muy inteligente. A pesar que investigaciones posteriores han demostrado que el rendimiento es resultado de todo un conjunto de elementos externos e intraescolares; un sector de docentes sigue culpabilizando al estudiante de los bajos resultados que en ocasiones obtiene, rehuendo posibles responsabilidades o mayores análisis.

En el devenir educativo han surgido diversas posiciones sobre el rendimiento académico. Una de las más significativas es la que lo considera como un producto.

Tomando como punto de partida el origen del término rendimiento (“resultado de rendir”), varios investigadores lo han concebido como producto o utilidad. Tratando de establecer una cronología de autores y definiciones que apoyan este enfoque del rendimiento como producto citamos varias de ellas:

Marcos (1966), “El rendimiento escolar es la utilidad o producto de todas las actividades, tanto educativas como informativas”

Plata Gutierrez (1969), “El rendimiento se define como el producto útil del trabajo escolar”. Pacheco (1970), “El aprovechamiento escolar constituye el aspecto



cuantitativo del rendimiento que el trabajo escolar produce”. Forteza (1975), “El rendimiento es la productividad del sujeto, el producto de la aplicación de su esfuerzo, condicionado por sus rasgos, actitudes y conducta”. Touron (1985), “El rendimiento es el resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor y producido por el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente”.

García Correa (1989), “El rendimiento académico es una parte del producto educativo, el producto es el resultado de una acción o de un proceso; en nuestro caso sería el resultado del proceso educativo del alumno tanto en su proyección individual como social”. Zabalza Beraza (1994), “Rendimiento escolar es lo que se espera que produzca la escuela”. Pérez Sánchez (1996) sostiene que “rendimiento académico es todo aquello que el alumno produce mediante el esfuerzo, matizado por sus características y por la percepción más o menos correcta de las tareas que le son asignadas”.

Maquilón y Hernández (como se citó en Álvarez, 2012), indica también que “el rendimiento académico se considera como el indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante al final de dicho proceso”.

Según esta corriente, el rendimiento académico es el resultado directo del trabajo escolar, de las actividades que se llevan a cabo con la participación de profesores y estudiantes. Sin embargo, cabe preguntarse si el rendimiento académico es capaz de reflejar o medir todo lo que se vive en la escuela; si las cifras son capaces de reflejar cuestiones tan complejas como los aprendizajes o el esfuerzo desplegado por el estudiante.

Dentro de las críticas formuladas a esta concepción del rendimiento, se plantea que en el fondo se está equiparando este concepto educativo con el de eficacia que tiene su origen dentro del campo económico y productivo. Si aplicamos esta idea al campo educativo, en palabras de Pérez, G. (1986) se define como la magnitud en virtud de la cual los productos, los outputs o los rendimientos; corresponden a las capacidades de los estudiantes, suponiendo que las capacidades de cada estudiante deben ser desarrolladas al máximo por el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que los resultados finales se encuentren en relación directa a las capacidades. El autor

resume este acápite proporcionando una definición del rendimiento donde “el rendimiento es el resultado de las mediciones social y académicamente relevantes”; una definición que puede servir operativamente pero que no satisface requisitos de carácter pedagógico muy actuales como el atender únicamente a los resultados más no a los procesos que los hacen posibles, resultados que se obtienen además con la aplicación de evaluaciones objetivas, sumativas y no formativas que dejan de lado aspectos esenciales como el desarrollo afectivo y el cultivo de actitudes personales (más difíciles de medir). Asimismo, no responde a la pregunta ¿Cómo se llegó a esos resultados?

De otro lado, esta idea de rendimiento académico fomenta en la escuela el individualismo y la competencia entre sujetos, en contraposición a la necesidad que tenemos de desarrollar el trabajo colaborativo y los valores.

Toda esta crítica apunta a la necesidad de realizar una profunda revisión del currículum y de las concepciones que se manejan hoy sobre el rendimiento, en consonancia con las nuevas teorías educativas.

Cabe añadir sin embargo que actualmente en las Instituciones Educativas del país, el cumplimiento de metas anuales del rendimiento académico, en otros términos, la mejora en sus calificaciones del rendimiento, constituye parte esencial del primer compromiso de gestión denominado Progreso anual de aprendizajes de todas y todos los estudiantes de la I.E, el cual es un compromiso de resultado. Por tanto, se está concediendo gran importancia a los resultados del rendimiento para medir la eficacia de la labor educativa.

Para Navarro (2003), “El rendimiento académico es un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje”.

Fullana (2008), tras una revisión de las definiciones dadas por profesionales en el tema, concluye que todas destacan que el rendimiento escolar es el resultado de un proceso de aprendizaje escolar en el cual convergen los efectos de numerosas

variables sociales, personales y sus interrelaciones. El rendimiento escolar se puede considerar un producto derivado de esas influencias.

Hay tres elementos importantes que se puede rescatar de las definiciones anteriores. En primer lugar, el rendimiento académico incluye ahora no solo la dimensión cognitiva, los conocimientos, sino también habilidades, actitudes y valores. Ello implica que el rendimiento puede adoptar valores cuantitativos (notas) y cualitativos (descripciones). De hecho, las normas de evaluación vigentes admiten hoy en día la utilización de valoraciones cuantitativas (para las competencias) y cualitativas (para el comportamiento). Sin embargo, en nuestro sistema educativo sigue predominando un enfoque cuantitativo del rendimiento. En la práctica el profesor suele reducir todo a calificativos numéricos y aplicar evaluaciones objetivas en sus mediciones. En muchos casos el comportamiento suele convertirse en un elemento que interfiere en las apreciaciones del rendimiento, es decir, el buen o mal comportamiento de un estudiante puede significar una mejor o peor nota.

En segundo lugar, el rendimiento académico es el producto de una serie de factores que influyen sobre él.

Los diferentes modelos explicativos del rendimiento académico tratan de predecirlo partiendo de una serie de variables o factores que interactúan para producir un resultado. Se han identificado a través de la investigación muchas variables, sin embargo, hay un grupo que suele tenerse presente en la mayoría de estudios, como, por ejemplo: género, edad, entorno sociocultural, tipo de centro educativo, hábitos de estudio, hábitos de lectura y hábitos de ocio. En todas las investigaciones se considera al rendimiento escolar como variable dependiente de las otras, estableciéndose una relación causal. Posteriormente, estas relaciones han dado paso al surgimiento de diferentes modelos explicativos del rendimiento académico.

Según Rodríguez (1992), la heterogeneidad de modelos de análisis del rendimiento escolar se puede clasificar en cuatro grandes títulos: psicológico, sociológico, psicosocial y ecléctico de interacción.

Particularmente importante es el aporte de Álvaro Page et al. (1990), quien propone en su modelo variables de tipo personal, familiar y escolar. Dentro de estas últimas

discrimina entre variables relacionadas con la escuela (organización y gestión), el profesor (características profesionales) y el alumno (historial, edad, convivencia, etc.) El denominado modelo psicosocial, tratando de sacar a la luz las variables que favorecen o limitan el rendimiento académico, propone tres ejes en torno a los cuales se han realizado varios estudios:

- a) Primer eje: La familia
- b) Segundo eje: El Centro Educativo
- c) Tercer eje: El entorno social

Nos interesa particularmente el segundo eje: el Centro Educativo, se consideran aquí factores como la conducta del profesor, actitud del alumno, expectativas de profesores y alumnos, aceptación, rechazo y popularidad en el grupo, estilos educativos, metodología, sistemas de evaluación, características específicas del propio centro. Como trabajos destacados podemos citar a Keeves (1972), Gimeno (1976), Avia (1976), INCIE (1978), Rodríguez (1982), Molina y García (1984), Sánchez- Cabezudo (1986), Barca (1999), García (2003).

Paralelo a la conceptualización del rendimiento está el problema de su medición. El rendimiento escolar no es observable ni cuantificable de manera directa, por lo tanto, es preciso determinarlo a través de un conjunto de mediciones objetivas y operativas que nos permiten reconocer lo que el estudiante sabe y no sabe.

El rendimiento se define operativamente usando como criterio las calificaciones que los estudiantes obtienen producto de las evaluaciones periódicas que los profesores aplican dentro de un determinado período escolar. Estas calificaciones sirven además para la promoción y certificación del estudiante. Adicionalmente, las calificaciones son utilizadas también como requisito para admisión en los centros escolares o para obtener una beca. De hecho, el fracaso escolar se mide con las calificaciones. Como lo señala Fullana (2008), “en todos los casos se suele considerar que las calificaciones escolares son indicadores del nivel de consecución de los objetivos mínimos por parte del alumnado”.

Cascón (2000), plantea que el mejor indicador del nivel de rendimiento alcanzado por un estudiante son las calificaciones escolares, las cuales son el resultado de las

evaluaciones donde los estudiantes han de manifestar su dominio de los conocimientos de las diferentes disciplinas o áreas que la administración educativa considera indispensables para su desenvolvimiento en la sociedad.

Respecto al uso de las calificaciones, está claro que estas reducen o sintetizan un fenómeno complejo como el rendimiento a simples cifras o números. Sin embargo, se acepta obrar con ellas por las facilidades que significan en cuanto a rapidez para procesarlas, posibilidad de predecir rendimientos futuros y también porque su difusión en el medio social suele causar gran impacto. Al respecto Fullana (2008) señala varias de las ventajas que justifican su utilización: sintetizan el logro de los objetivos establecidos, permite hacer comparaciones de un mismo individuo y de grupos de individuos y, la posibilidad de expresarse en forma numérica facilita su tratamiento estadístico.

Las mayores críticas que han recibido las calificaciones escolares es que están dominadas por la subjetividad del docente, es decir influidas por sus ideas, valores, prejuicios, expectativas, etc.

Luego, las calificaciones escolares, son consideradas como un criterio válido y positivo del rendimiento académico, dentro del ámbito escolar y social, aunque se reconoce su escaso rigor científico y objetivo.

Las calificaciones pueden ser agrupadas en intervalos según la escala de calificación que utilicemos. Por ejemplo, en el sistema educativo peruano, donde se emplea la escala vigesimal, se admiten entre tres a cuatro niveles que reciben diferentes denominaciones. Esto guarda relación con los distintos tipos de rendimiento que se pueden presentar en el proceso educativo. En consonancia con la tipología establecida por Álvaro Page et al. (1990), el rendimiento puede ser suficiente e insuficiente. Alcanza el nivel de suficiente cuando el estudiante cumple con los criterios y estándares establecidos por el Ministerio de Educación y será insuficiente cuando no logre superar los niveles mínimos exigidos. Más complicado resulta utilizar la otra tipología del mismo autor que utiliza las categorías de satisfactorio e insatisfactorio, por la carga subjetiva que lleva consigo. Y es que un estudiante alcanza un rendimiento satisfactorio cuando, considerado individualmente, produce de acuerdo a sus reales posibilidades. Ello exige al profesor un profundo conocimiento de las posibilidades y

características de cada uno de sus estudiantes para saber “hasta donde puede dar”. En todo caso, lo que no podemos hacer es crear escalas donde las categorías de suficiente-insuficiente y satisfactorio-insatisfactorio se presenten juntas.

Para el nivel secundaria, el Ministerio de Educación, en el Diseño Curricular 2009, ha establecido una escala de calificación más fina que combina rangos numéricos y descripciones cualitativas con los rangos siguientes: De 0 a 10 (el estudiante está empezando a desarrollar sus aprendizajes), De 11 a 13 (el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes), de 14 a 17 (el estudiante evidencia el logro de aprendizajes previstos), de 18 a 20 (el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y satisfactorio)

#### **1.4 Formulación del problema**

¿Cómo se caracterizan los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación y el rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar- Piura? 2017?

##### **Problemas específicos**

¿Qué características tiene el proceso de planificación curricular que realizan los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar?

¿Cuál es el nivel de logro que alcanzan los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar en el proceso de desarrollo curricular?

¿Cuáles son las características del proceso de evaluación curricular que se realiza en la Institución Educativa Enrique López Albújar?

¿Cuál es el nivel de logro del rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar?

¿Cómo se pueden superar las deficiencias que presenta el desarrollo de los procesos curriculares y el rendimiento académico en la Institución Educativa Enrique López Albújar?

#### **1.5 Justificación del estudio**

En cuanto a la conveniencia del presente estudio debe señalarse que ésta se fundamenta en el hecho de abordar un problema claramente identificado y caracterizado en el contexto de una Institución Educativa pública, con la posibilidad

grande de estar ocurriendo en otros centros de similares características. Asimismo, el estudio es útil porque aborda o indaga sobre variables como el currículum y sus procesos y el rendimiento académico, que se pueden calificar como típicas o centrales en el contexto escolar, temáticas que constituyen preocupación constante de directivos y docentes. A cada momento estos actores educativos tienen que lidiar con el proceso de construcción del currículum y el desempeño de los estudiantes; especialmente en nuestro país donde el tema curricular está sujeto a constantes cambios a nivel macro que traen consigo nuevas tareas y preocupaciones para los actores educativos que deben concretar en las aulas las reformas impuestas. Asimismo, el rendimiento estudiantil está sometido al escrutinio público cuando trascienden los resultados de las mediciones nacionales e internacionales que se aplican periódicamente. El conocimiento claro y fundamentado de los procesos curriculares y el rendimiento permite especialmente a los directivos tomar decisiones para su mejora.

Desde el punto de vista de las teorías sobre el currículum, el estudio aporta en el objetivo de esclarecer bajo que enfoque o perspectiva se viene trabajando. Es decir, establecer que tanto se ha avanzado en la implementación de un currículum deliberativo o crítico y cuánto nos hemos apartado de los currículos técnicos y normativos más propios del siglo pasado. La manera como se planifica, enseña y evalúa, da pistas sobre el enfoque bajo el cual se construye el currículum en la Institución Educativa y a partir de este conocimiento el directivo, los maestros o algún maestro interesado podría plantear innovaciones en este campo.

Asimismo, el estudio pretende ser el punto de partida para futuras investigaciones que puedan establecer la posible relación entre las dos variables estudiadas: los procesos curriculares y el rendimiento académico, es decir, la relación entre procesos internos de la escuela y los resultados del aprendizaje, una relación cuya importancia necesita ser esclarecida ya que tradicionalmente se asigna una mayor importancia a la influencia de los factores externos (contexto familiar y social) en los resultados del aprendizaje.

La investigación beneficia de manera directa a directivos, docentes y estudiantes. Los directivos podrán formular políticas para optimizar el trabajo curricular a partir

de la caracterización de la gestión curricular. A base de dicha información, los docentes por su parte deberán tomar medidas en relación con estos factores u otros que pudieran estar afectando el rendimiento escolar. Finalmente, los estudiantes se verán beneficiados directamente con los esfuerzos que realizan directivos y docentes y serán atendidos en sus demandas de mejora.

Establecida con claridad la situación actual de los procesos curriculares que se dan al interior de la Institución y el rendimiento académico, la Institución podrá actuar con la pertinencia del caso y tomar las medidas más atinadas en procura de mejorar tanto los procesos como los rendimientos que alcanzan los estudiantes.

En esa línea, la investigación ayuda a contar con mayores elementos de juicio que permitan formular alternativas de solución ante el problema de bajo rendimiento académico que persiste desde hace varios años en la Institución sin visos de una pronta solución, problemática que tampoco ha podido ser superada con la incorporación de la Institución al modelo de Jornada Escolar Completa y que tiene su correlato en los rendimientos que exhiben los estudiantes en las evaluaciones nacionales (ECE) e internacionales (PISA) donde han participado.

No podemos dejar de mencionar la utilidad metodológica del estudio donde la medición de las variables ha significado combinar instrumentos clásicos como el cuestionario y otros de reciente utilización como las rúbricas de observación de aula, elaboradas por el Ministerio de Educación. La investigación aporta en la validación de estos instrumentos y determinar su efectividad para evaluar el desempeño de los docentes en el aula.

## **1.6 Objetivos**

### **General:**

Determinar las características de los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación y el rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar- Piura-2017

### **Específicos:**



- Determinar las características del proceso de planificación curricular que realizan los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2017
- Determinar el nivel de logro que alcanzan en el proceso de desarrollo curricular los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar-Piura.2017.
- Determinar las características del proceso de evaluación curricular que realizan los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2017
- Determinar el nivel de logro del rendimiento académico que alcanzan los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2017.
- Elaborar una propuesta para superar las deficiencias que presentan los procesos curriculares y el rendimiento académico en la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura.

## **II. MÉTODO**

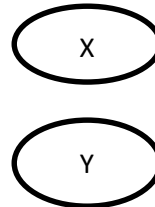
### **2.1 Diseño de investigación**

La investigación es de tipo descriptivo-propositivo. Hernández Sampieri (2014) señala que un estudio descriptivo pretende siempre determinar características, propiedades o perfiles de personas y grupos o de cualquier fenómeno que deseamos conocer en profundidad.

En el presente estudio se describe las características de los procesos de planificación, desarrollo y evaluación curricular que llevan adelante los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar, así como los rasgos del rendimiento académico de los estudiantes de la misma Institución. El carácter propositivo de la investigación estuvo dado por la formulación de una propuesta crítica y creativa en relación con la realidad investigada, es decir un conjunto de lineamientos para mejorar tanto los procesos curriculares como el rendimiento académico o solucionar los problemas detectados.

La investigación se lleva a cabo con un diseño no experimental, transeccional y descriptivo. Su carácter no experimental se basó en el hecho de no haberse manipulado de forma deliberada alguna de las variables en estudio. Asimismo, los datos recogidos correspondieron a un momento único, por tanto, el diseño es transversal o transeccional. Finalmente, las variables fueron medidas de manera independiente y tratando de obtener una descripción detallada de cada una de ellas. El diseño quedó simbolizado de la siguiente manera:

X = Procesos curriculares  
Y = Rendimiento académico



## 2.2 Variables, operacionalización

Tabla 1  
Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
<b>Los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación</b>	Son los tres pasos o momentos básicos del trabajo curricular y didáctico: la planificación, el desarrollo y la evaluación, que conforman un proceso continuo y sistemático que guía la acción pedagógica y el quehacer profesional del docente y hacen posible la realización adecuada del currículo, así como su debido seguimiento y control con fines de mejora. (Fernández, Morales, Del Valle, Coll)	Se medirá a través de la aplicación a una muestra docentes de un cuestionario de preguntas cerradas en función de los cinco (05) indicadores seleccionados,	<b>Planificación curricular:</b> Es un proceso con diferentes niveles de concreción en el que intervienen los actores de la educación y a través del cual se realiza el diagnóstico de una realidad educativa para establecer su problemática, la cual traducida a necesidades supone la deliberación y toma de decisiones respecto a los elementos curriculares, con lo cual el docente construye, en colaboración con sus pares, un marco que le sirve de guía para su acción futura. (Villaruel, Kaufman, Clark y Peterson, Gimeno, Flores, Araujo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico</li> <li>• Agentes</li> <li>• Niveles</li> <li>• Orientación</li> <li>• Elementos curriculares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordinal</li> </ul>
		Se medirá a través de la observación directa del desempeño en aula de los docentes de la	<b>Desarrollo curricular</b> Es la fase posterior a la planificación. Desarrollar es practicar el diseño en un	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Involucramiento</li> <li>• Tiempo</li> <li>• Razonamiento</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul>	

---

<p>Institución Educativa, con apoyo de las seis rúbricas de evaluación en aula.</p>	<p>ámbito concreto para el que se ha elaborado, es un proceso de traslado a la práctica educativa mediante la enseñanza, la cual incluye el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de contenidos, la motivación permanente, el desarrollo de estrategias metodológicas y evaluativas y la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes.(Escudero, Medina, MINEDU)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente de respeto y proximidad</li> <li>• Comportamiento</li> </ul>
---	--	--

---

<p>Se medirá mediante la aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas a directivos y docentes en función de los tres (06) indicadores seleccionados.</p>	<p><b>Evaluación curricular</b> La recopilación sistemática y el análisis de toda la información pertinente y necesaria para promover la mejora de un currículo y evaluar su eficacia y eficiencia, así como las actitudes de los participantes en el contexto de las instituciones involucradas. (Fernández, Brown, Kelly)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas</li> <li>• instrumentos</li> <li>• Contenidos</li> <li>• Análisis de la información</li> <li>• Propuestas de mejora</li> <li>• Actitudes de los actores educativos</li> </ul>
---	---	---

---

<b>Rendimiento académico</b>	Son una estimación del logro las competencias, obtenidos como resultado del proceso de formación y que le permiten al estudiante responder asertivamente ante una situación problemática cualquiera que sea. (Rivera, Pizarro y Clark)	Recolección y procesamiento de datos secundarios almacenados en el Sistema de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE), mediante técnicas estadísticas	Producto o resultado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calificaciones de las competencias</li> <li>• Ordinal</li> </ul>
------------------------------	--	---	----------------------	---

## 2.3 Población y Muestra

### Población

La población ha sido seleccionada en función de los objetivos de la investigación que involucran a docentes y estudiantes, así como la posibilidad de acceder a los mismos.

Las unidades de análisis fueron los estudiantes de los cinco grados de estudios secundarios de la Institución Educativa “Enrique López Albújar” de Piura, así como los docentes que laboran en ella.

La población estuvo conformada por los 1038 estudiantes matriculados, varones y mujeres, distribuidos en 32 secciones, 7 de primer año (A, B, C, D, E, F, G), 7 de segundo año (A, B, C, D, E, F, G,) 7 de tercer año (A, B, C, D, E, F, G), 6 de cuarto año (A, B, C, D, E, F) y 5 de quinto año (A, B, C, D, E).

Tabla 2 *Estudiantes y docentes de la Institución Educativa Secundaria Enrique López Albújar-Piura 2017 según grado de estudios*

GRADO	ESTUDIANTES	DOCENTES
PRIMERO	213	13
SEGUNDO	275	13
TERCERO	237	12
CUARTO	170	12
QUINTO	143	12
TOTAL	281	62

Fuente: SIAGIE. Resumen Anual 2017.

### Muestra

Para realizar el cálculo del tamaño de la muestra de estudiantes se utilizó el Programa *Decisión Analyst STATS 2.0* con los siguientes parámetros:

- Tamaño de la población: 1038
- Error máximo aceptable: 5%
- Proporción 0,50
- Nivel de confianza: 95%

Cabe hacer notar que el error máximo aceptable, según Hernández R. (2014) “se refiere a un porcentaje de error potencial que admitimos como tolerancia de que la muestra no sea representativa de la población (de equivocarnos).” (p. 178-179), el porcentaje estimado de la muestra es “la probabilidad de ocurrencia del fenómeno”, mientras que el nivel deseado de confianza “es el complemento del error máximo aceptable (porcentaje de “acertar en la representatividad de la muestra”)”

El resultado que nos proporcionó STATS fue de 281 estudiantes. Según este resultado, la muestra quedó constituida de la siguiente manera:

*Tabla 3 Estudiantes y docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar-Piura 2017 según grado de estudios*

GRADO	ESTUDIANTES	DOCENTES
PRIMERO	58	13
SEGUNDO	74	13
TERCERO	64	12
CUARTO	46	12
QUINTO	39	12
TOTAL	281	62

Fuente: Tabla 1

Para la selección de la muestra de estudiantes se utilizó el método de la tómbola que consistió en numerar todos los elementos muestrales de cada estrato (grado) de la población desde 1 hasta “n”. Después se hicieron fichas, uno por cada elemento, se revolvieron en una caja y se fueron sacando “n” número de fichas, según el tamaño de cada estrato de la muestra. Los números elegidos al azar pasaron a conformar la muestra.

Dentro de los criterios de inclusión que se consideraron para los docentes de la Institución Educativa donde se realizó el estudio fueron: docentes en ejercicio ya sea en calidad de nombrados y contratados, con carga horaria de doce, veinticuatro, veinticinco o veintiséis horas pedagógicas; se

considera también a los que ejercen algún cargo docente como Jefaturas o Coordinaciones.

Con relación a los estudiantes, como criterios de inclusión se tomó en cuenta que estuvieran debidamente matriculados en uno de los cinco grados de estudio y registrados en el Sistema de Apoyo a la Gestión Educativa (SIAGIE). Asimismo, que contaran con evaluaciones de los tres primeros bimestres ingresadas al sistema.

Con referencia a los criterios de exclusión debe señalarse que, para el caso de los docentes, se excluye a los docentes que ejercen cargo directivo de director y subdirector y en consecuencia no tienen aula a cargo. Se excluye también a los estudiantes que tienen la condición de “retirados”.

## **2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

### **Técnicas**

Se emplearon las siguientes técnicas:

La encuesta, un instrumento muy utilizado en la investigación cuantitativa ya que permite obtener datos sobre un gran número de variables de forma rápida y eficaz. Generalmente se aplica a una muestra representativa de la población que se investiga.

La observación, que como sostiene Hernández (2014), “consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías”. Es útil para la observación del desempeño de los docentes frente a los estudiantes, es decir durante la enseñanza.

Los datos secundarios, técnica que según Hernández (2014) consiste en la revisión de documentos de diverso tipo, archivos o registros en formato físico o electrónico. Dichos documentos han sido generados por otras personas u otros investigadores y están accesibles.

### **Instrumentos**

Tratándose de una investigación de tipo cuantitativa, debe utilizarse instrumentos originales o estandarizados que han demostrado ser válidos y



confiables. En el presente estudio se utilizó la técnica de la encuesta con su instrumento clásico o tradicional que es el cuestionario, constituido por un conjunto de preguntas para medir las dimensiones planificación y evaluación curricular.

Para la dimensión desarrollo curricular se utilizó la técnica de la observación sistemática y los instrumentos utilizados en este caso fueron las “Rúbricas de observación de aula”, las cuales son instrumentos pedagógicos estandarizados por el Ministerio de Educación en el año 2017, aprobados mediante RSG N° 078-2017-MINEDU para ser utilizadas en la evaluación del desempeño docente. Según Díaz Barriga (como se citó en Mideros, Obando, y Santacruz, 2014) las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.

Para la variable rendimiento académico se utilizó la técnica de análisis documental, que implica la revisión de documentos, registros y archivos físicos o electrónicos con datos (calificaciones) relativos a esta variable. El instrumento útil para recolectar dichos datos fue una matriz elaborada por el investigador.

### **Validez y confiabilidad**

La validez y la confiabilidad son dos requisitos que todo instrumento en una investigación debe cumplir. Ambas características son definidas por Hernández R. (2014) de la siguiente manera “la validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir”, mientras que la confiabilidad de un instrumento de medición “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p.200). En resumen, lo que miden son la idoneidad, pertinencia y consistencia del instrumento.

El tipo de validez que se estableció para cada cuestionario fue el de validez de contenido, vale decir el grado en que el instrumento reflejaba un dominio específico de contenido de lo que se estaba midiendo, o hasta qué punto la medición representaba a la variable en cuestión.

Para tener la validez de contenido de los cuestionarios se recurrió a la validación por juicio de tres expertos con grado de doctor y experiencia en docencia e investigación, para que evaluaran la idoneidad de las preguntas, la pertinencia de los ítems con los indicadores de las variables de investigación. Se realizaron hasta tres consultas con los expertos para ir afinando la redacción y las alternativas de respuesta hasta lograr un adecuado nivel de validez de contenido.

Luego se procedió a aplicar el instrumento ya validado a una muestra piloto de diez docentes del nivel secundario de una Institución Educativa Pública de Piura.

Con los resultados de la muestra piloto se realizó la confiabilidad del instrumento, aplicando la prueba estadística de alfa de Cronbach. Para que el instrumento sea confiable debía superar el 0.80. Si no alcanzaba ese valor se debían hacer los ajustes respectivos, e incluso después de ajustar se cabía la posibilidad de aplicar a otra muestra piloto, de ser necesario.

El cuestionario sobre planificación curricular obtuvo un valor del alfa de Cronbach de 0.861, lo cual significa que el instrumento es “confiable”. Asimismo, se aplicó la prueba de dos mitades, llamada también Split Half, arrojando valores altos:

- Coeficiente de Spearman Brown, longitud desigual 0,889
- Coeficiente de dos mitades de Guttman 0,855

El cuestionario sobre evaluación curricular obtuvo un valor del alfa de Cronbach de 0.914 que significa que el instrumento es “muy confiable”. Aplicando el método de dos mitades Split Half se obtuvieron coeficientes altos de confiabilidad:

- Coeficiente de Spearman Brown: 0,840
- Coeficiente de dos mitades de Guttman: 0,731

## **2.5 Métodos de análisis de datos**

Teniendo en cuenta que se trata de una investigación descriptiva, para el análisis de los datos, éstos se procesaron con el software estadístico

SPSS v22, luego se utilizó la Estadística descriptiva elaborándose las tablas de distribución de frecuencias e interpretando el mayor y menor dato.

Para el caso de la variable rendimiento académico, se recurrió también a las medidas de tendencia central que son la moda, dato que ocurre con mayor frecuencia; la mediana, que es el valor que divide la distribución por la mitad y la media que constituye el promedio aritmético de una distribución.

## **2.6 Aspectos éticos**

La investigación tuvo en cuenta las siguientes consideraciones o compromisos de carácter ético:

El principio de veracidad y originalidad en la elaboración del estudio, citando de forma adecuada las fuentes consultadas para no incurrir en el plagio y reconociendo el trabajo intelectual realizado por otros investigadores.

Se comunicó a las personas que participaron en el estudio sobre los objetivos que se perseguían y los métodos que se utilizarían. Asimismo, se solicitó a la Institución Educativa la autorización correspondiente.

En todo momento se manejaron cuidadosamente los datos obtenidos en la investigación evitando cualquier tipo de alteración de los mismos. Asimismo, se guardó la debida confidencialidad.

### III. RESULTADOS

Se presenta en este capítulo, los resultados a los que se arribó en la investigación; se comunica, respecto a cada dimensión estudiada, guardando un estricto vínculo con los objetivos planteados.

La información recogida se organizó y analizó mediante tablas estadísticas de frecuencia, tablas de contingencia y gráficos usando software SPSS v22 y Excel, de esa manera se interpretó los resultados de forma precisa y concisa; como a continuación se detalla.

Los resultados descritos se basan en los intervalos definidos en el baremo.

#### **Objetivo 1:**

Determinar las características del proceso de planificación curricular que realizan los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2017

Tabla 4  
*Planificación Curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar*

	Frecuencia	Porcentaje
Medianamente Eficiente	28	45,2
Eficiente	34	54,8
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Planificación Curricular

De la tabla 4 se deduce que, el 45,2% de los docentes realiza una planificación medianamente eficiente y el 54,8% una planificación curricular eficiente, este último conforma el grupo de mayor porcentaje. El 45,2% tiene una percepción por debajo de lo eficiente; es decir existen docentes que realizan la planificación curricular de acuerdo a las expectativas que plantea el Ministerio de educación y la Institución Educativa, sin embargo, hay un grupo de ellos que debe replantear el trabajo de planificación curricular para lograr un nivel eficiente en bien del desarrollo de las capacidades de los estudiantes

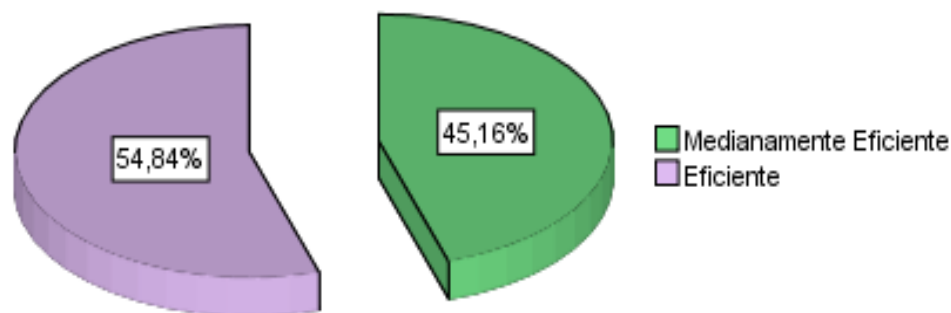


Figura 1 Planificación Curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar

Tabla 5

Diagnóstico en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar

	Frecuencia	Porcentaje
Ineficiente	3	4,8
Medianamente Eficiente	34	54,8
Eficiente	25	40,3
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Planificación Curricular

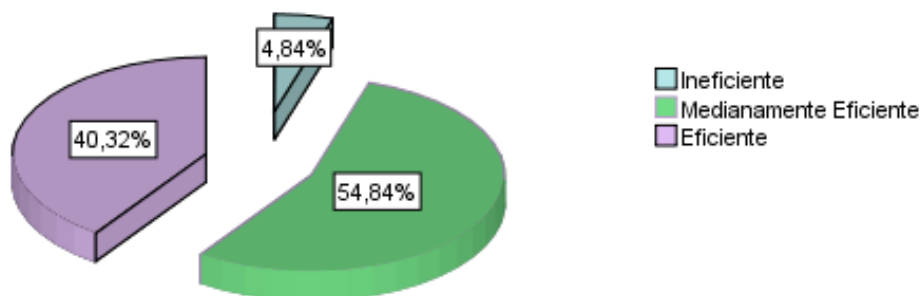


Figura 2 Diagnóstico en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar

La tabla 5 muestra que únicamente el 40,3 % de los docentes realiza el diagnóstico de manera eficiente, cumpliendo con los requerimientos exigidos; mientras que el 54,8 % lo hace de forma medianamente eficiente y el 4,8 % en condiciones de ineficiencia.

Tabla 6

*Diagnóstico en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar por ítem*

	Nunca		A veces		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Item1	10	16	27	44	25	40	62	100
Item2	7	11	27	44	28	45	62	100
Item3	5	8	33	53	24	39	62	100
Item4	2	3	30	48	30	48	62	100
Ítem 5	13	21	36	58	13	21	62	100
Ítem 6	3	5	31	50	28	45	62	100
Ítem 7	0	0	31	50	31	50	62	100
Ítem 8	15	24	35	56	12	19	62	100

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Planificación Curricular

De la tabla 6 se infiere que, el ítem 5 referido a la “priorización de los problemas que afectan la práctica de los docentes” y el ítem 8 sobre la “realización de adaptaciones curriculares o ajustes mínimos de acuerdo al tipo de discapacidad que afecta a cada estudiante inclusivo” obtienen los más bajos porcentajes para la opción siempre 21 % y 19% respectivamente, lo cual denota deficiencias en estos aspectos del diagnóstico; mientras que el ítem 7 donde se pregunta si “se toman en cuenta los problemas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes a manera de temas transversales, situaciones significativas o nuevos ejes temáticos” alcanza el 50 % en la opción siempre, lo cual denota que este aspecto del diagnóstico se trabaja mejor.

Tabla 7

*Elementos Curriculares en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar*

	Frecuencia	Porcentaje
Ineficiente	1	1,6
Medianamente Eficiente	16	25,8
Eficiente	45	72,6
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Planificación Curricular

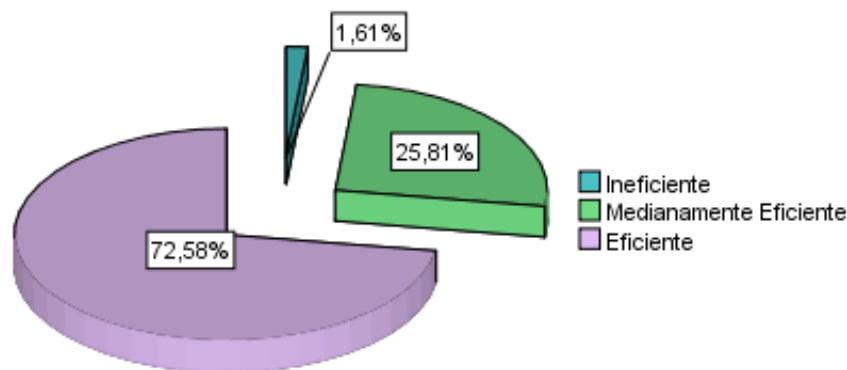


Figura 3 Elementos Curriculares en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar

Según la tabla 7 la consideración de los elementos curriculares en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar se presenta como sigue: el 1.6% (1) plantea elementos curriculares ineficientes, el 25,8% (16) de los docentes los plantea medianamente eficientes y el 72,6% (45) los plantea en forma eficiente.

### Tabla8

*Elementos Curriculares en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar por Ítem.*

	Nunca		A veces		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Item9	0	0	14	23	48	77	62	100
Item10	1	2	14	23	47	76	62	100
Item11	2	3	22	35	38	61	62	100
Item12	5	8	21	34	36	58	62	100
Item13	0	0	5	8	57	92	62	100
Item14	12	19	35	56	15	24	62	100

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Planificación Curricular

Según se puede observar en la Tabla 8, el ítem 13 referido a “Se establecen tiempos para cada período y Unidad didáctica” alcanza un 92 % para la opción siempre que denota un comportamiento eficiente en este aspecto, mientras que el ítem 14 relacionado con si “se toman en cuenta los mapas de progreso o estándares” sólo

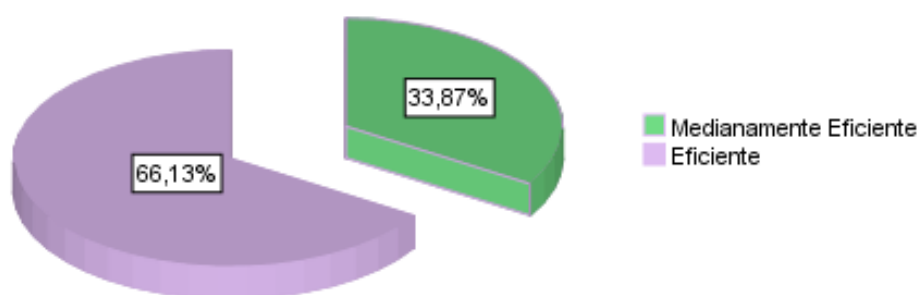
llega al 24 % para la opción siempre, lo que refleja ineficiencia en este elemento curricular.

Tabla 9

*Niveles en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar.*

	Frecuencia	Porcentaje
Medianamente Eficiente	21	33,9
Eficiente	41	66,1
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Planificación Curricular



*Figura 4 Niveles en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar.*

De la tabla 9 se puede inferir de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar que, el 33,9% (21) plantea los niveles en la planificación de manera medianamente eficiente y el 66,1% (41) los plantea de forma eficiente. Se resalta que la mayoría de docentes cumple con lo estipulado de acuerdo a lo establecido en las normas técnicas y disposiciones de la Institución respecto a este indicador.



Tabla 10

*Niveles de Aplicación en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar por ítem.*

	Nunca		A veces		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Item15	7	11	37	60	18	29	62	100
Item16	0	0	1	2	61	98	62	100
Item17	1	2	25	40	36	58	62	100
Ítem 18	5	8	30	48	27	44	62	100

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Planificación Curricular

La Tabla 10 nos muestra que, respecto a los niveles de planificación curricular, el ítem 15, referido a “la frecuencia con que se actualiza el Proyecto Curricular”; alcanza el 29% para la opción siempre, es decir, solo este bajo porcentaje de docentes realiza un trabajo eficiente de actualización, mientras que en el caso del ítem 16, relacionado con si “se elaboran programas anuales, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje” el 98% de docentes señala la opción siempre, lo cual demuestra eficiencia en este aspecto.

Tabla 11

*Actores en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar.*

	Frecuencia	Porcentaje
Ineficiente	6	9,7
Medianamente Eficiente	29	46,8
Eficiente	27	43,5
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Planificación Curricular

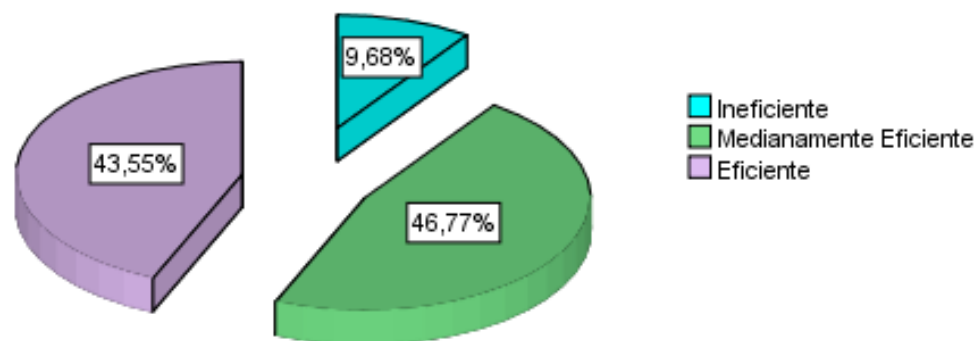


Figura 5 Actores en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar.

Según la tabla 11 podemos afirmar que los docentes de la institución Educativa Enrique López Albújar presentan respecto a los actores que participan en el proceso de planificación curricular: el 9,7% (6) un planteamiento ineficiente, el 46,8% (29) tienen un planteamiento medianamente eficiente y el 43,5% (27) un planteamiento eficiente.

Tabla 12

*Actores en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar por ítem.*

	Nunca		A veces		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ítem 19	18	29	31	50	13	21	62	100
Ítem 20	16	26	33	53	13	21	62	100
Ítem 21	3	5	24	39	35	56	62	100
Ítem 22	0	0	20	32	42	68	62	100

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Planificación Curricular

Se puede apreciar en la Tabla 12 que los ítems 19 y 20 referidos a la participación de todos los actores educativos en el momento del diagnóstico y en la elaboración del proyecto curricular, obtienen los más bajos porcentajes en la opción siempre, con el 21% en cada caso, al tiempo que obtienen los más altos porcentajes en las opciones a veces y nunca; en tanto que el ítem 22, que indaga sobre la participación

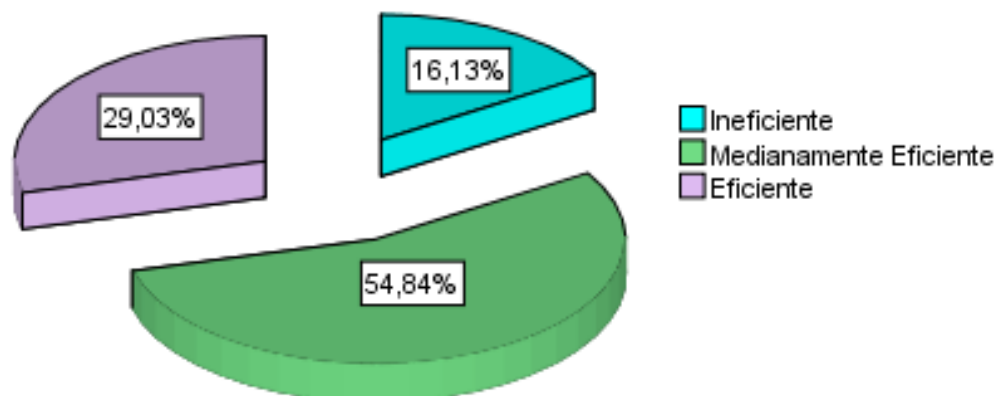
colegiada de docentes y coordinadores en el trabajo curricular, obtiene el más alto porcentaje en la opción siempre (68%).

**Tabla 13**

*Orientación en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar.*

	Frecuencia	Porcentaje
Ineficiente	10	16,1
Medianamente Eficiente	34	54,8
Eficiente	18	29,0
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Planificación Curricular



*Figura 6* Orientación en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar.

Según la tabla 13 podemos inferir que el 16,1% (10) de los docentes orienta la planificación curricular de manera ineficiente, mientras que el 54,8% (34) lo realiza de manera medianamente eficiente y el 29% (18) orienta la planificación curricular de manera eficiente. Estos resultados evidencian que se debe recurrir a orientar y/o retroalimentar a los docentes para la mejora en sus planteamientos respecto a la naturaleza y finalidad del proceso.

Tabla 14

*Orientación en la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar, por ítem.*

	Nunca		A veces		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ítem 23	10	16	24	39	28	45	62	100
Ítem 24	5	8	21	34	36	58	62	100
Ítem 25	7	11	29	47	26	42	62	100
Ítem 26	14	23	34	55	14	23	62	100
Ítem 27	10	16	45	73	7	11	62	100

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Planificación Curricular

De la Tabla 14 se desprende que en el ítem 23, donde se pregunta a los docentes si al realizar la planificación curricular estos buscan cumplir con un trámite burocrático y administrativo, el 45 % se inclina por la opción siempre; lo cual revela una inadecuada o ineficiente orientación en el proceso de planificación curricular. Asimismo, el ítem 26 relacionado con la realización de innovaciones en los procedimientos de planificación curricular y los formatos que se utilizan y el ítem 27 referido a la capacitación y asesoramiento que reciben los docentes, obtienen los porcentajes más bajos en la opción siempre con 23 % y 11 % respectivamente y los más elevados en la opción a veces, 55% y 73 %, revelando deficiencias en estos aspectos.

**Objetivo 2:** Determinar el nivel de logro que alcanzan en el proceso de desarrollo curricular los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar-Piura.2017.

Tabla 15

*Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Rúbrica 1)*

	Frecuencia	Porcentaje
En Proceso	4	6,5
Satisfactorio	40	64,5
Destacado	18	29,0
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultado del desarrollo curricular evaluado a los docentes de la I.E Enrique López Albújar

La Tabla 15 nos muestra que el 6.5 % de los docentes tiene un nivel de logro en proceso, el 64.5 %, es decir la mayoría de docentes muestra un nivel satisfactorio y el 29 % alcanza un nivel destacado en esta primera rúbrica de observación en aula.

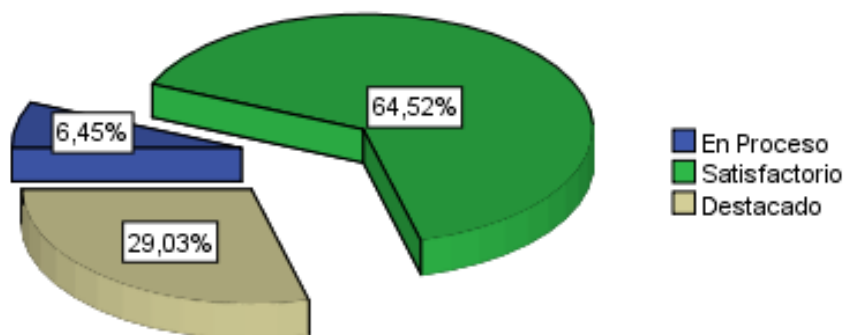


Figura 7 *Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Rúbrica 1)*

Tabla 16

*Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje (Rúbrica 2)*

	Frecuencia	Porcentaje
En Proceso	3	4,8
Satisfactorio	32	51,6
Destacado	27	43,5
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultado del desarrollo curricular evaluado a los docentes de la I.E Enrique López Albújar

Según puede observarse en la Tabla 16, el 51.6 % de los docentes alcanza un nivel de logro satisfactorio, el 43.5 % es evaluado con la calificación de destacado y un pequeño porcentaje, el 4.8 %, está en proceso.

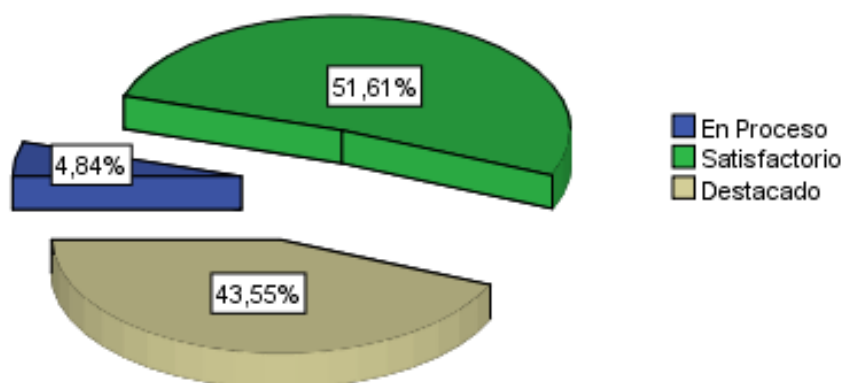


Figura 8 Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje

Tabla 17

*Promueve el razonamiento, la creatividad y/o pensamiento crítico (Rúbrica 3)*

	Frecuencia	Porcentaje
En Proceso	22	35,5
Satisfactorio	29	46,8
Destacado	11	17,7
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultado del desarrollo curricular evaluado a los docentes de la I.E Enrique López Albújar

Tal como se puede observar en la Tabla 17, el 46.8%, es decir, menos de la mitad de los docentes, tiene un nivel de logro satisfactorio en esta rúbrica, en tanto que el 35.5 % alcanza la calificación en proceso y únicamente el 17.7 % llega al nivel destacado.

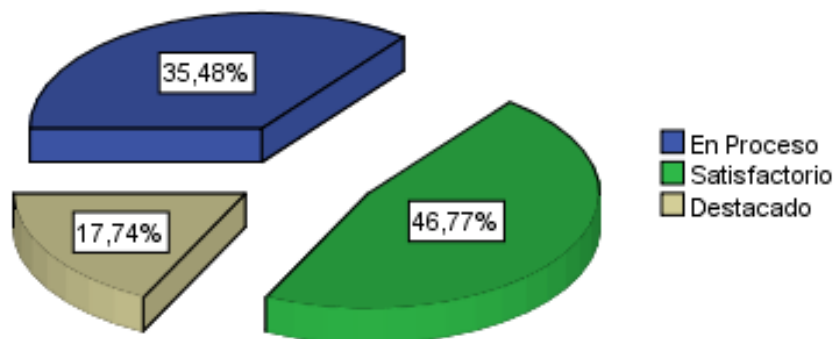


Figura 9 Promueve el razonamiento, la creatividad y/o pensamiento crítico

Tabla 18

*Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar y adecuar su enseñanza (Rúbrica 4)*

	Frecuencia	Porcentaje
Insatisfactorio	1	1,6
En Proceso	16	25,8
Satisfactorio	33	53,2
Destacado	12	19,4
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultado del desarrollo curricular evaluado a los docentes de la I.E Enrique López Albújar

De acuerdo a la Tabla 18, el 53.2 % de los docentes se ubica en el nivel satisfactorio en esta rúbrica, el 25.8 % está en proceso y tan solo el 19.4 % alcanza el nivel destacado.

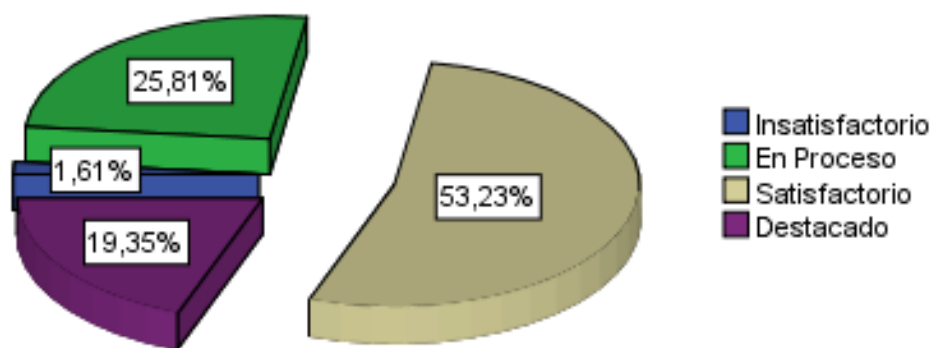


Figura 10 Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar y adecuar su enseñanza



Tabla 19

*Propicia un ambiente de respeto y proximidad (Rúbrica 5)*

	Frecuencia	Porcentaje
Satisfactorio	13	21,0
Destacado	49	79,0
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultado del desarrollo curricular evaluado a los docentes de la I.E Enrique López Albújar

Tal como se observa en la Tabla 19, la mayoría de docentes, el 79 %, logra un nivel destacado en esta rúbrica y el 21% restante se ubica en el nivel satisfactorio

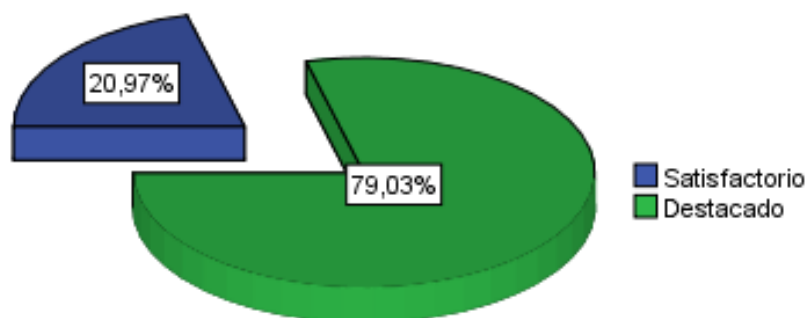


Figura 11 Propicia un ambiente de respeto y proximidad

Tabla 20

*Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes (Rúbrica 6)*

	Frecuencia	Porcentaje
En Proceso	1	1,6
Satisfactorio	16	25,8
Destacado	45	72,6
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultado del desarrollo curricular evaluado a los docentes de la I.E Enrique López Albújar

La Tabla 20 indica claramente que el 72.5 % de los docentes tiene un desempeño destacado en esta rúbrica, el 25.8 % lo hace de forma satisfactoria y tan solo el 1.6 % se encuentra en proceso.

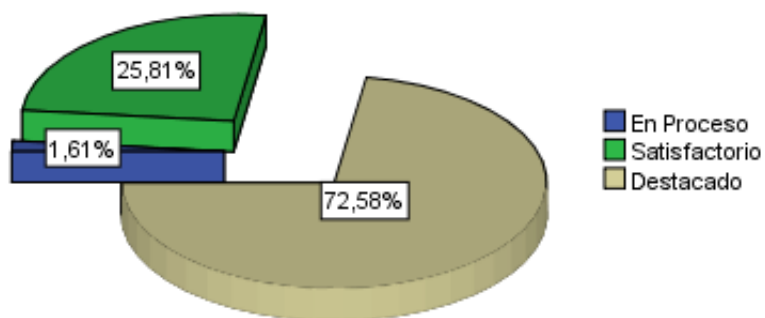


Figura 12 Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes

### Objetivo 3:

Determinar las características del proceso de evaluación curricular que realizan los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2017

### Tabla 21

*Evaluación curricular en la Institución Educativa Enrique López Albújar.*

	Frecuencia	Porcentaje
Ineficiente	11	17,7
Medianamente eficiente	25	40,3
Eficiente	26	41,9
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Evaluación Curricular

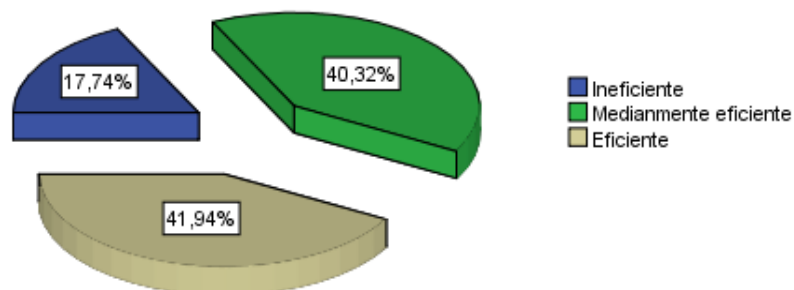


Figura 13 Evaluación curricular en la Institución Educativa Enrique López Albújar.

De la tabla 21 se deduce que el 17.7% de los docentes realiza una evaluación curricular ineficiente, el 40.3% realiza evaluación medianamente eficiente y el 41.69% una evaluación eficiente; se infiere que hay docentes que realizan la evaluación curricular tal como lo estipula el Ministerio de Educación en el Perú y las buenas prácticas sobre la materia.

Tabla 22

Contenidos en la evaluación curricular de la Institución Educativa Enrique López Albújar.

	Frecuencia	Porcentaje
Ineficiente	9	14,5
Medianamente eficiente	13	21,0
Eficiente	40	64,5
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Evaluación Curricular

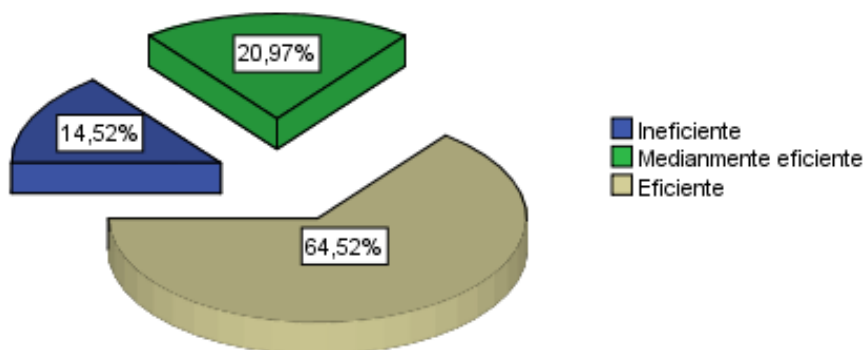


Figura 14 Contenidos en la evaluación curricular de la Institución Educativa Enrique López Albújar.

La tabla 22 comunica que el 14.5% de los docentes de la institución educativa Enrique López Albújar realizan la evaluación de contenidos de manera ineficiente, el 21% medianamente eficiente y el 64.5% de forma eficiente, es decir se realiza teniendo en cuenta los diferentes aspectos o tópicos que debe cubrir una adecuada evaluación.

Tabla 23

*Contenidos en la evaluación curricular de la Institución Educativa Enrique López Albújar, por ítem.*

	Nunca		A veces		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Item1	14	23	33	53	15	24	62	100
Item2	3	5	27	44	32	52	62	100
Item3	3	5	9	15	50	81	62	100
Item4	0	0	19	31	43	69	62	100
Ítem 5	5	8	12	19	45	73	62	100
Ítem 6	10	16	16	26	36	58	62	100
Ítem 7	12	19	33	53	17	27	62	100
Ítem 8	15	24	29	47	18	29	62	100
Ítem 9	26	42	30	48	6	10	62	100

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Evaluación Curricular

Tal como se aprecia en la Tabla 23 los aspectos del trabajo curricular que mejor se evalúan son en primer lugar el cumplimiento de la programación curricular (ítem 3) donde la opción “siempre” alcanza el 81% y el “nunca” llega apenas al 5 %; y en segundo lugar el desempeño docente (ítem 5) donde la respuesta “siempre” alcanza el 73 % y el “nunca” el 8 %. Se desprende también de la Tabla que los tópicos menos evaluados son los procesos de soporte a cargo del personal administrativo donde el “siempre” llega al 10 % y el “nunca” al 42 %, a ello debe agregarse el avance del PEI y PCIE (ítem 1) donde las opciones siempre y nunca alcanzan el 24 % y 23 % respectivamente.

Tabla 24

*Técnicas e instrumentos en la evaluación curricular de la Institución Educativa Enrique López Albújar.*

	Frecuencia	Porcentaje
Ineficiente	13	21,0
Medianamente eficiente	38	61,3
Eficiente	11	17,7
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Evaluación Curricular

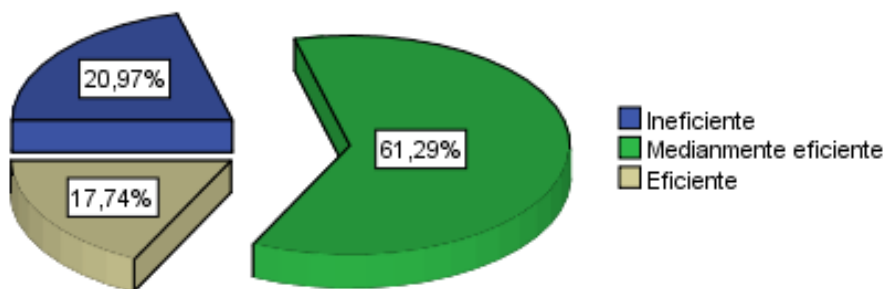


Figura 15 Técnicas e instrumentos en la evaluación curricular de la Institución Educativa Enrique López Albújar

Mediante la tabla 24 se deduce que el 21% de los docentes utilizó técnicas para la evaluación del currículo en forma ineficiente, el 61.3% medianamente eficiente y sólo el 17.7% de forma eficiente

Tabla 25

*Técnicas e instrumentos en la evaluación curricular de la Institución Educativa Enrique López Albújar, por ítem.*

	Nunca		A veces		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Item10	13	21	25	40	24	39	62	100
Item11	13	21	36	58	13	21	62	100
Item12	8	13	37	60	17	27	62	100
Item13	12	19	43	69	7	11	62	100
Item 14	12	19	35	56	15	24	62	100

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Evaluación Curricular

Se deduce de la Tabla 25 que la opción “a veces” es la que tiene los mayores porcentajes, tal como se aprecia en el ítem 13 referido a la frecuencia con la que se utiliza la técnica del análisis documental donde alcanza el 69 % mientras que la opción “siempre” solo llega al 11 %; asimismo, en el ítem 12 referida a la frecuencia con que se utiliza la técnica de la observación, la respuesta “a veces” significa el 60 % y el “nunca” el 13 %.

Tabla 26

*Análisis y propuesta de mejora en la evaluación curricular de la Institución Educativa Enrique López Albújar.*

	Frecuencia	Porcentaje
Ineficiente	14	22,6
Medianamente eficiente	32	51,6
Eficiente	16	25,8
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Evaluación Curricular

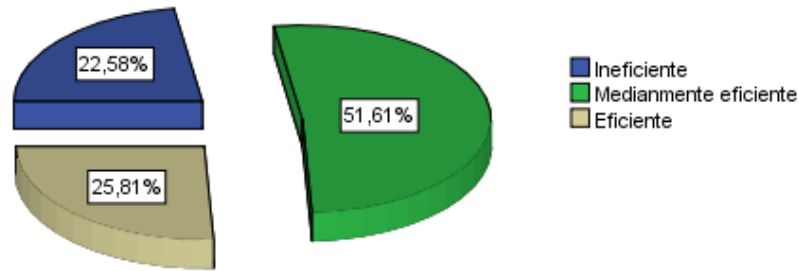


Figura 16 Análisis y Propuesta en la evaluación curricular de la Institución Educativa Enrique López Albújar.

De la tabla 26 se deduce que, el 22.6% de los docentes realizan un análisis y propuesta de mejora de manera ineficiente, el 51.6% medianamente eficiente y el 25.8 de forma eficiente

Tabla 27

*Análisis y propuesta de mejora en la evaluación curricular de la Institución Educativa Enrique López Albújar, por ítem.*

	Nunca		A veces		Siempre		Total	%
	f	%	f	%	f	%		
Ítem 15	12	19	31	50	19	31	62	100
Ítem 16	15	24	27	44	20	32	62	100
Ítem 17	11	18	36	58	15	24	62	100

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Evaluación Curricular

Como se aprecia en la Tabla 27 la respuesta “a veces” es la que acumula los mayores porcentajes, así en el ítem 17 referido a si la comunidad educativa elabora y aplica planes de mejora, el 58 % proporciona dicha respuesta mientras que el 18 % responde “nunca”. Igualmente, para el ítem 15 que interroga sobre la sistematización de la información que resulta del proceso de evaluación curricular, el 50% responde que “a veces” y el 19% dice que “nunca”.

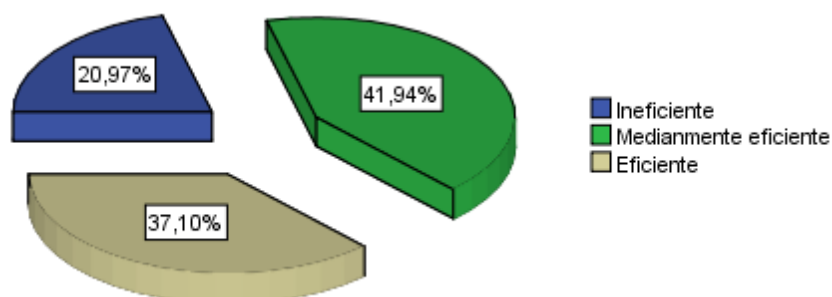
Tabla 28

*Actitudes en la evaluación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar.*

	Frecuencia	Porcentaje
Ineficiente	13	21,0
Medianamente eficiente	26	41,9
Eficiente	23	37,1
Total	62	100,0

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Evaluación Curricular

**Gráfico 17:**



*Figura 17 Actitudes en la evaluación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar.*

De la tabla 28 se deduce que el 21% de los docentes muestra una actitud ineficiente ante la realización de la evaluación permanente del currículo, el 41.9% actitud medianamente eficiente y el 37.1% muestra actitud eficiente.

Tabla 29

*Actitudes en la evaluación curricular de los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar, por ítem.*

	Nunca		A veces		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ítem 18	6	10	33	53	23	37	62	100
Item19	11	18	25	40	26	42	62	100
Item20	5	8	26	42	31	50	62	100

Fuente: Matriz de Resultados según baremo del cuestionario Evaluación Curricular



Tal como se muestra en la Tabla 29, los mayores porcentajes se concentran en las opciones “a veces” y “siempre”, es el caso del ítem 18 relacionado con el interés que muestra el personal directivo por realizar una evaluación permanente del currículo, se afirma que “a veces” en el 53 % de los casos y “siempre” en el 37 %; asimismo, en el ítem 20, donde se pregunta si el personal docente valora la importancia del proceso de evaluación curricular, el 50 % afirma que “siempre” y el 42% dice que “a veces”. En los ítems mencionados, la opción “nunca” solo llega al 10 % y 8 % respectivamente.

**OBJETIVO 4:**

Determinar el nivel de logro del rendimiento académico que alcanzan los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2017.

Tabla 30

*Rendimiento académico de los estudiantes de primer año de la Institución Educativa Enrique López Albújar*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En inicio	0-10	3	5.2	5.2
En proceso	11-13	29	50.0	55.2
Logro previsto	14-17	26	44.8	100.0
Total		58	100.0	

**Fuente:** Matriz de resultados

La Tabla 30 nos revela que el 50 % de los estudiantes de primer año alcanza un nivel de rendimiento denominado en proceso (calificativos entre 11 y 13), el 44.8 % llega a logro previsto (calificativos entre 14 y 17) y el 5.2% está en nivel de inicio (calificativos entre 0 y 10).

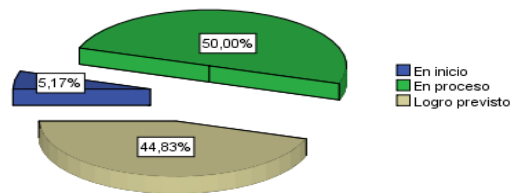


Figura 18 Rendimiento académico en el Primer Año de la Institución Educativa Enrique López Albújar

Tabla 31

Rendimiento académico en el segundo año de la Institución Educativa Enrique López Albújar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En inicio	0-10	3	4.1	4.1
En proceso	11-13	40	54.1	58.1
Logro previsto	14-17	29	39.2	97.3
Logro destacado	18-20	2	2.7	100.0
Total		74	100.0	

Fuente: Matriz de resultados

La Tabla 31 nos muestra claramente que el 54.1 % de los estudiantes de segundo año se encuentra en el nivel denominado en proceso (calificativos entre 11 y 13), el 39 % se encuentra en logro previsto (calificativos entre 14 y 17), el 4.1 % de los estudiantes se encuentra en inicio (calificativos entre 0 y 10) y tan solo el 2.7 % llega al nivel de logro destacado (calificativos entre 18 y 20).

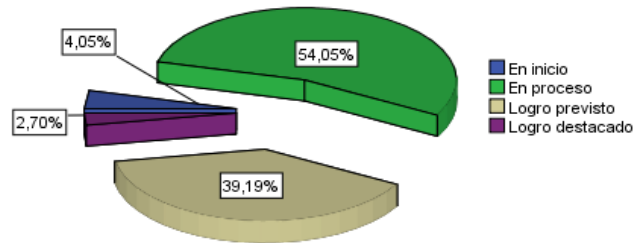


Figura 19 Rendimiento académico en el segundo año de la Institución Educativa Enrique López Albújar

Tabla 32 Rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de la Institución Educativa Enrique López Albújar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En Inicio	0 -10	1	1.6	1.6
En Proceso	11-13	29	45.3	46.9
Logro Previsto	14-17	34	53.1	100.0
Total		64	100.0	

Fuente: Matriz de resultados

La Tabla 32 muestra el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año donde se observa que el 53.1 % se encuentra en el nivel de logro previsto (calificaciones entre 14 y 17), el 45.3 % en el nivel denominado en proceso (calificativos entre 11 y 13) y el 1.6 % en inicio que es equivalente a desaprobado (calificativos entre 0 y 10).

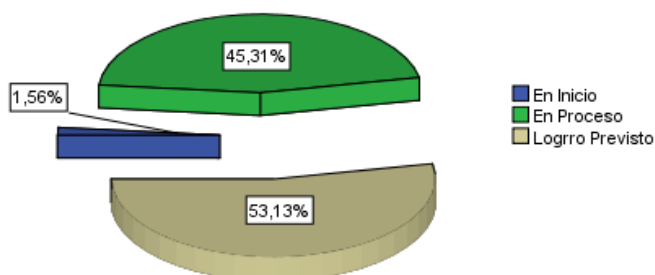


Figura 20 Rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de la Institución Educativa Enrique López Albújar

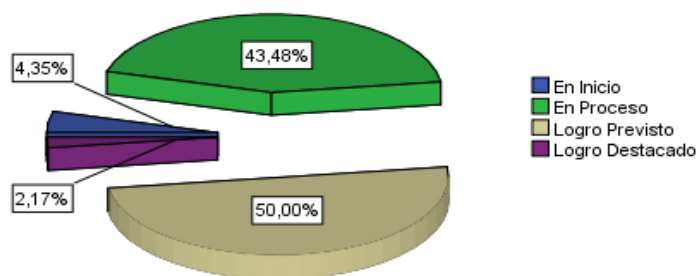
Tabla 33

*Rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año en la Institución Educativa Enrique López Albújar*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En Inicio	0 -10	2	4.3	4.3
En Proceso	11-13	20	43.5	47.8
Logro Previsto	14-17	23	50.0	97.8
Logro Destacado	18-20	1	2.2	100.0
Total		46	100.0	

Fuente: Matriz de resultados

Como se aprecia en la Tabla 33, el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año está en un 50 % dentro del logro previsto (calificaciones entre 14 y 17), en el 43.5 % se encuentra en proceso (calificaciones entre 11 y 13), un 4.3 % está en inicio (calificaciones entre 0 y 10) y tan solo el 2.2 % se encuentra en el nivel de logro destacado (calificaciones entre 18 y 20).



*Figura 21* Rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año en la Institución Educativa Enrique López Albújar

Tabla 34

*Rendimiento académico de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Enrique López Albújar*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En Inicio	0-10	1	2.6	2.6
En Proceso	11-13	15	38.5	41.0
Logro Previsto	14- 17	23	59.0	100.0
Total		39	100.0	

Fuente: Matriz de resultados

Tal como se muestra en la Tabla 34, el 59 % de los estudiantes de quinto año alcanza el nivel de logro previsto (calificaciones entre 14 y 17), el 38.5 % llega al nivel de proceso (calificaciones entre 11 y 13) y el 2.6 % se ubica en el nivel de inicio (calificaciones entre 0 y 10).

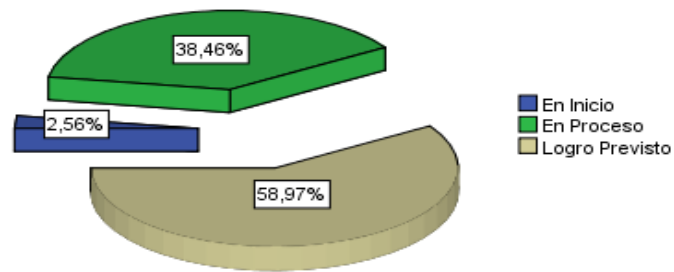


Figura 22 Rendimiento académico de los estudiantes de quinto año de la Institución Educativa Enrique López Albújar

Tabla 35

*Cuadro general del rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En Inicio	0-10	10	3.6	3.6
En Proceso	11-13	133	47.3	50.9
Logro Previsto	14-17	134	47.7	98.6
Logro Destacado	18-20	4	1.4	100.0
Total		281	100.0	

Fuente: Matriz de resultados

La Tabla 35 nos brinda una visión general del rendimiento académico de los estudiantes de los diferentes grados de la Institución Educativa Enrique López Albújar. El mayor porcentaje de estudiantes se ubica en los niveles intermedios, es decir, el 47.7 % se encuentra en el nivel de logro previsto y el 47.3 % en el nivel denominado en proceso, los menores porcentajes están en el nivel en inicio (3.6 %) y logro destacado (1.4 %).

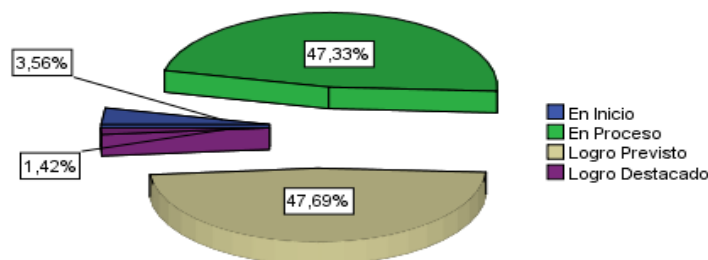


Figura 23 Cuadro general del rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar

Tabla 36

*Estimadores del rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de los estudiantes de la IE. Enrique López Albújar.*

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Todos los grados
Válido	58	74	64	46	39	281
Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	13,05	13,11	13,73	13,87	13,82	13,45
Mediana	13,00	13,00	14,00	14,00	14,00	13,30
Moda	14	11	13	13	13	13
Desviación estándar	1,74	2,01	1,69	1,88	1,60	1,79
Mínimo	7	7	10	9	10	7
Máximo	17	19	17	18	17	19

Fuente: Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa

Se promediaron las notas de los estudiantes de los bimestres I, II y III, se obtuvo estimadores mostrados en la tabla 36 los cuales indican que, la nota promedio fue 13.05 para primero, 13.11 para segundo, 13.73 para tercero, 13.87 para cuarto, 13.82 para quinto y 13.45 para toda la muestra. El 50% de los estudiantes en estudio tuvieron notas menores o iguales a 13 en primero y segundo, 14 en tercero, cuarto y quinto, 13.30 en toda la muestra. La nota más frecuente fue 14 en primero, 11 en

segundo, 13 en tercero, cuarto, quinto y en general en toda la muestra. La desviación estándar fue 1.74 en primero, 2.01 en segundo, 1.69 en tercero, 1.88 en cuarto, 1.6 en quinto y 1.795 en general. La nota mínima fue 7 en primero y segundo; 10 en tercero y quinto; 9 en cuarto y 7 en toda la muestra; mientras que la máxima nota fue 17 en primero, tercero y quinto; 18 en cuarto: 19 en segundo y en toda la muestra.

#### **Objetivo 5:**

Elaborar una propuesta para superar las deficiencias que presentan los procesos curriculares y el rendimiento académico en la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura.

Se estructuró una propuesta para la Institución Educativa enfocada en superar las debilidades identificadas en los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación curricular, los cuales en su conjunto forman parte de la gestión curricular. Dicha propuesta considera el diagnóstico, objetivos, ejes, roles de los distintos actores educativos y un plan de acción para ser ejecutado de manera inmediata.

## **IV. DISCUSIÓN**

#### **OBJETIVO 1:**

Determinar las características del proceso de planificación curricular que realizan los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2017

En general, según los resultados de la Tabla 4, el proceso de planificación curricular es eficiente para el 54.8 % y medianamente eficiente para el 45.2 % de la muestra; lo cual concuerda con Garay (2014) quien señala en la discusión de su estudio que “Un buen porcentaje de docentes investigados tiene un nivel muy eficiente”

Al realizar el análisis por indicadores, se observa que, en lo referido al diagnóstico, para el 54.8 % éste se realiza de manera medianamente eficiente y el 40.3 % considera que se hace eficientemente. Tan solo el 4.8 % considera que el diagnóstico se hace de manera ineficiente (Tabla 5). Recuérdese en este punto los



aportes de Hilda Taba quien, recogiendo aportes de Tyler, plantea que el primer paso es el diagnóstico de necesidades. Al abordar el proceso de planificación curricular, el cual quedará concretado en el documento correspondiente, se parte de establecer cuál es la situación de la comunidad educativa en la que se labora para conocer sus fortalezas, debilidades y una serie de aspectos que condicionan el proceso educativo, tales como los recursos humanos y materiales, necesidades de aprendizaje y cómo atenderlas, características de los estudiantes, etc.

Sobre esta misma tarea de diagnóstico la Tabla 6 nos muestra además que, los aspectos más destacados o que se cumplen con mayor frecuencia, son el tener en cuenta los resultados de rendimiento en las diferentes áreas curriculares y la prueba ECE (ítem 4) y el tomar en cuenta los problemas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes a manera de temas transversales, situaciones significativas o nuevos ejes temáticos (ítem 7); en tanto que actividades como priorizar los problemas que afectan la práctica de los docentes (ítem 5) y realizar las adaptaciones curriculares o ajustes mínimos de acuerdo al tipo de discapacidad que afecta a cada estudiante inclusivo (ítem 8) se cumplen con menor eficiencia (a veces o nunca).

Respecto a lo último, Garbarino, G. (2016) señala que:

Las adaptaciones curriculares deben ser decisiones, pero en un contexto determinado. Deben estar enmarcadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, por este motivo no existen las adaptaciones preestablecidas, preconcebidas, no se las debe conceptualizar como estructuras fijas para aplicar a diferentes alumnos en distintos contextos educativos.

Es decir, exigen un conocimiento previo de la realidad o del contexto del estudiante y de sus características, lo cual es tarea de la fase de diagnóstico. Sin embargo, es conocido el rechazo de los docentes hacia las exigencias que plantea la inclusión, además de la poca capacitación recibida para atender adecuadamente a estos estudiantes, lo cual corrobora los hallazgos de la investigación de Cabezas y Sevilla, (2015) sobre adaptaciones curriculares en instituciones educativas en Ecuador, donde arriba a la conclusión de que “las Instituciones educativas no hacen adaptaciones porque desconocen cómo hacerlo”, señalando además que éstas deben estar presentes tanto en la planificación como en la ejecución curricular.

Los resultados también muestran aspectos que si se recogen adecuadamente en el diagnóstico, estos son los resultados del rendimiento académico en las diferentes áreas curriculares y el tomar en cuenta los problemas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes a manera de temas transversales, situaciones significativas o nuevos ejes temáticos; lo cual tiene su explicación en el trabajo que se hace actualmente en las Instituciones Educativas con compromisos de gestión y el apoyo de aplicativos informáticos para procesar los datos del rendimiento académico y plantear las metas de aprendizaje correspondiente. Asimismo, en el hecho de trabajar bajo un enfoque de competencias donde los programas anuales y unidades de aprendizaje se organizan en función de situaciones significativas de aprendizaje que deben considerar en su planteamiento la problemática del contexto del estudiante.

La Tabla 7 nos muestra el comportamiento del segundo indicador: elementos curriculares. Se denota que para el 72 % de la muestra la tarea se cumple de manera eficiente, mientras que el 25.8 % considera que se hace de forma medianamente eficiente; un reducido 1.6 % lo califica como ineficiente. En el análisis por ítem (tabla 8), se aprecia que un alto porcentaje considera que los docentes son eficientes en establecer tiempos para cada período y unidad didáctica (ítem 13), pero son menos eficientes en la tarea de tomar en cuenta los mapas de progreso o estándares (ítem 14).

Si bien es cierto que los docentes cumplen con incluir en su planificación curricular los elementos curriculares tradicionales como competencias, capacidades, indicadores, metodología, tiempo y evaluación, todavía no toman en cuenta un elemento de reciente aparición: los estándares de aprendizaje, también conocidos como mapas de progreso. Estos estándares son “Descripciones claras y específicas de las habilidades y conocimientos que el estudiante debe adquirir en un momento determinado de su escolaridad” (Kendal, 2001). Iturrizaga, I. (2007), anota que estos no tienen alcance didáctico-metodológico, pero nos señalan hacia donde debemos direccionar el aprendizaje o encarar las asignaturas(Áreas). Agrega que teóricamente el uso de estándares podría repercutir de manera positiva en la calidad

del currículo y por tanto estándares y currículo deberían ser parte de un mismo proceso.

La no consideración de los estándares en el proceso de planificación curricular confirma lo encontrado por Proaño, (2016) cuando en su investigación obtiene como conclusión que: el currículo no guarda una adecuada relación con el estándar, específicamente en lo referido a las estrategias metodológicas que se planifican y aplican en el aula.

En cuanto al indicador tres sobre los niveles de planificación, la Tabla 9 revela que para el 66.1 % de la muestra la tarea se cumple de forma eficiente, mientras que el 33.9 % califica el cumplimiento de la misma como medianamente eficiente. Los aspectos en los que se muestra eficiencia es en la elaboración de programas anuales, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje (ítem 16), mientras que la frecuencia con que se actualiza el proyecto curricular de la Institución (ítem 15), es el aspecto que está por debajo del nivel de eficiente.

Según lo señalado por Ferreiros (1992), El proyecto curricular de Centro deberá tener un cariz muy dinámico, ya que ha de ser un instrumento al servicio de la mejora constante de la labor pedagógica a nivel institucional por lo que debe ser objeto de revisión o evaluación continua. Según esta posición, el Proyecto Curricular tendrá que pasar por una revisión periódica y nunca podrá considerarse terminado y perfecto, sino que se irá transformando y al mismo tiempo la escuela se irá renovando de forma constante y firme. Todo ello conlleva un trabajo sistemático y en equipo de directivos y docentes.

La desactualización del proyecto curricular es una falencia que se presenta en los sistemas educativos de varios países, tal como se advierte en el Informe de la Red de apoyo a la gestión educativa (2009). En Argentina, encuentra que, aunque existe consenso acerca de la importancia del PEI y del PCI en las Instituciones aún no puede afirmarse que esta sea una práctica establecida en la mayor parte de escuelas, lo cual va de la mano con la cultura individualista que prevalece en el trabajo docente. En Brasil, en muchas de sus escuelas el Proyecto Político Pedagógico (equivalente al PCI) se encuentra desactualizado y la justificación que se da es la falta de tiempo para la discusión colectiva entre los docentes. Algo

parecido ocurre en Perú donde no se ha logrado implementar espacios para difundir, comentar o discutir documentos o en general información relacionada con el trabajo educativo.

El indicador cuatro: actores que participan en el proceso de planificación curricular, es el primero donde el nivel de cumplimiento está por debajo del nivel eficiente (Tabla 11), es decir, el 46.8 % considera que la tarea se cumple de manera medianamente eficiente y el 9.7 % señala que hay ineficiencia, con lo cual el 56,6 % descarta que la tarea se cumpla con la eficiencia que se requiere. Al realizar el análisis por ítem (Tabla 12) se advierte que se cumple eficientemente con la realización de la planificación colegiada con participación de coordinadores y docentes (ítem 22) pero no se es eficiente al momento en que el personal directivo deba liderar el proceso de planificación curricular (ítem 21).

La teoría curricular sostiene que en la construcción del currículum a nivel de la Institución Educativa se necesita de la participación de los miembros de la comunidad educativa, es decir, docentes, estudiantes y padres de familia. Debiendo aclarar que la participación de estudiantes y padres de familia es a través de representantes y a nivel de PEI y PCI, mientras que los docentes participan plenamente en todas las etapas. Sin embargo, por diversos motivos, esto no suele ocurrir así; lo cual confirma lo encontrado por Robles E. (2005) en su investigación, donde, en relación con la participación de los actores en la gestión curricular, concluye que los únicos verdaderamente involucrados son los docentes, notándose una baja o nula participación de directivos, padres de familia y estudiantes.

Respecto al indicador cinco: orientación del proceso de planificación curricular, la Tabla 13 muestra que para el 54.8 % la orientación que se le da es medianamente eficiente y para el 16.1 % es ineficiente, con lo cual el 60.9 % concuerda en que esta tarea no se cumple de manera totalmente eficiente. Al analizar el indicador por ítem (Tabla 14), se encuentran aspectos que se cumplen con eficiencia como la adecuación y contextualización de los planes anuales, unidades y sesiones que se publican en la plataforma de JEC (ítem 24), mientras que el hecho de que los docentes busquen mayormente cumplir con un trámite burocrático y administrativo

al planificar (ítem 23, de respuesta cambiada) no le permite alcanzar el nivel de eficiente en este aspecto del indicador.

Directores que hacen escuela (2015) señala que desde hace bastante tiempo se mantiene en las escuelas una idea: la planificación es una instancia burocrática que consiste básicamente en completar unos documentos con un determinado formato que sirven para las acciones de control por parte de los directivos, y no una herramienta pedagógica al servicio del mismo docente. La planificación es percibida como un instrumento de control y supervisión: cuando se trata de planificación se suele escuchar mucho en la escuela términos como pedir, firmar, corregir, entregar, visar planificaciones.

Estas aseveraciones respecto a cómo encaran los docentes el proceso de planificación curricular se confirma con los resultados de la investigación llevada a cabo por Castañeda (2015), donde en una muestra de 82 docentes del área de Ciencia Tecnología y Ambiente de la provincia de Abancay, sólo el 15,6 % tiene una percepción favorable del proceso de elaboración de unidades didácticas, y agrega en su conclusión que:

“la planificación de la enseñanza que realizan es más por cumplimiento administrativo que la real importancia que tiene para ofrecer condiciones apropiadas e interesantes para el aprendizaje de los estudiantes”. (p. 81)

Asimismo, otra deficiencia que se aprecia en este indicador es la poca o nula innovación en los usos y procedimientos de planificación, lo cual ya fue señalado por Erazo (2001) quien apunta que forma parte de la cultura escolar el hecho que los docentes rehúyan de la planificación debido a tres razones: la consideran un mero trámite burocrático, un medio de control (de directivos y supervisores) y les demanda mucho tiempo y esfuerzo.

Ruiz (1996), señala que planificar el currículum es fundamentalmente un ejercicio de reflexión, debate y toma de decisiones sobre el contenido cultural y social del currículum, además del académico; lo cual nos remite al significado ideológico y problemático del currículum.

Sin, embargo, los resultados del estudio indican que los maestros son eficientes en tareas como elaborar programas (anuales, unidades didácticas, sesiones) donde

combinan los diferentes elementos curriculares. Pero falta la reflexión y el debate que está presente en el momento del diagnóstico y cuando se contrastan posiciones con los otros actores educativos y cuando el currículo es una herramienta de apoyo al trabajo pedagógico y no un simple documento administrativo.

Bajo estas premisas o formas de pensar que subsisten desde hace mucho tiempo, muy difícilmente se podrán realizar cambios o innovaciones en el proceso de planificación curricular y seguramente en los próximos años se continuará trabajando bajo un enfoque técnico donde el docente actúa como un simple aplicador de propuestas ajenas y descontextualizadas. No puede soslayarse además que existen deficiencias en el diagnóstico, el trabajo a nivel de proyecto curricular y la escasa participación de actores educativos como los padres de familia.

#### **OBJETIVO 2:**

Determinar el nivel de logro que alcanzan en el proceso de desarrollo curricular los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar-Piura.2017.

Según Medina (1995), desarrollar es llevar a la práctica el diseño, Plan o programa en un ámbito concreto para el que se ha elaborado, es un proceso de traslado a la praxis.

Para la comprobación de este objetivo se aplicaron rúbricas de observación de aula a los 62 docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar. Cada docente fue observado en aula con el apoyo de las seis rúbricas de calificación

Cada rúbrica tiene una escala cualitativa de calificación con cuatro niveles de logro: (I) Insatisfactorio, (II) En proceso, (III) satisfactorio, (IV) Destacado; siendo el nivel destacado el más alto de la escala.

Estas rúbricas son instrumentos estandarizados y validados por el Ministerio de Educación. El investigador pasó por un proceso de capacitación y certificación para la aplicación de las rúbricas de observación de aula.

En líneas generales los docentes de la Institución muestran un mejor desempeño en propiciar un ambiente de respeto y proximidad (Rúbrica 5) y regular positivamente el comportamiento de los estudiantes (Rúbrica 6), donde el

desempeño destacado supera el 70 %; mientras que la promoción del razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico (Rúbrica 3) así como la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza (Rúbrica 4) tienen un bajo desempeño ya que el nivel destacado alcanza a menos del 20% de los docentes. Asimismo, el porcentaje de docentes que destacan en la Rúbrica 1 referida al involucramiento de los docentes en el proceso de aprendizaje es relativamente bajo pues llega al 29%. Finalmente, los docentes que llegan al nivel de destacado en la maximización del tiempo de aprendizaje (Rúbrica 2) es del 43,55 %.

Puede concluirse que se cuenta con aulas donde los docentes logran establecer un buen clima y manejar adecuadamente el comportamiento de los estudiantes, pero donde la demanda cognitiva no es muy alta al igual que la retroalimentación y el nivel de interés y participación en las actividades de aprendizaje.

Según Arguedas, (2010) el involucramiento es un compromiso activo para prestar atención, cumplir con trabajos y encontrar algún valor inherente en las actividades escolares y los estudiantes presentan un bajo nivel de involucramiento cuando, entre otras causas, se utilizan metodologías poco estimulantes, como parece ser el caso presente.

Respecto al desempeño de los docentes en las rúbricas 3 debe señalarse que el desarrollo del razonamiento, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y otras habilidades tiene relación con el nivel de la demanda cognitiva que el docente plantea en sus sesiones de aprendizaje, la cual en muchas ocasiones es baja. Esto se corrobora con lo planteado por Díaz (2008) quien apunta que:

“los profesores se concentran principalmente en la enseñanza de los aprendizajes más sencillos; los menos trabajados son, entre otros, aquellos que no implican un pensamiento complejo, la capacidad para resolver problemas o la reflexión sobre la lengua.”

Unesco, también señala respecto al pensamiento crítico que esta capacidad no está “plenamente consolidada” y que la innovación y creatividad suele estar circunscrita al Área artística.

En cuanto a la rúbrica 4, el Ministerio de Educación (2017) en su Manual de aplicación de las rúbricas señala cuatro tipos de retroalimentación que realizan los docentes en su práctica, siendo la retroalimentación por descubrimiento la de mayor valoración ya que promueve la reflexión del estudiante sobre lo que está aprendiendo. Otros tipos de retroalimentación son la descriptiva donde el docente proporciona ayudas o información adicional al estudiante y la elemental que ocurre cuando el docente simplemente proporciona al estudiante la respuesta correcta; finalmente puede haber también una retroalimentación incorrecta cuando el profesor ofrece al estudiante información errada o provoca el error.

Los resultados del estudio permiten deducir que los docentes brindan mayormente retroalimentación de tipo descriptiva o elemental. Aunque con otros términos, estos resultados concuerdan con los de la Unidad de medición de la calidad educativa (2004) al indagar sobre los factores asociados al rendimiento estudiantil. Al analizar el factor retroalimentación y evaluación del aprendizaje (Cuadro 23), el 50.5 % dice que frente al error del estudiante le da pistas o claves para que se dé cuenta del origen del error y lo corrija (podría estar dando retroalimentación por descubrimiento y descriptiva), mientras que el 30.6 % señala que le da tiempo al estudiante para que intente hacer de nuevo el ejercicio, pero sin ayuda mientras que el 11.9 % sostiene que pide a otros alumnos que ayuden a su compañero. En los dos últimos casos no se logra identificar el tipo de retroalimentación que estaría brindando el docente. Finalmente, el 1.5 % responde que le dice la respuesta correcta para ganar tiempo (retroalimentación elemental).

### **OBJETIVO 3:**

Determinar las características del proceso de evaluación curricular que realizan los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2017

Para cumplir con este objetivo se aplicó un cuestionario sobre el proceso de evaluación curricular a 62 docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar. El instrumento, validado mediante juicio de expertos y cuya confiabilidad obtuvo un valor para el alfa de Cronbach de 0.914, fue estructurado en base a cuatro indicadores: contenidos, técnicas e instrumentos, análisis de la información y



propuestas de mejora y actitudes frente a la evaluación curricular, haciendo un total de veinte ítems.

Según los resultados a los que arriba el estudio, el 58,0 % de los docentes considera que el proceso de evaluación curricular en la Institución Educativa Enrique López Albújar no puede ser catalogado como eficiente ya el 40.3 % lo considera medianamente eficiente y el 17.7 % ineficiente.

En cuanto al análisis por indicadores, se aprecia que, en el primer indicador, referido a los contenidos de la evaluación curricular; el 64.5 % considera que el proceso es eficiente en este aspecto (Tabla 22). La Tabla 23 nos muestra además que son el cumplimiento de la programación y el desempeño docente (ítems 3 y 5) lo que siempre se considera en la evaluación curricular, mientras que los procesos de soporte a cargo del personal administrativo y el avance de los documentos de gestión como PEI y PCI (ítem 1 y 9) son los que no se toman en cuenta con mucha frecuencia en la evaluación.

Sobre el segundo indicador: técnicas e instrumentos de evaluación, sólo el 17.7 % de la muestra lo evalúa como eficiente (Tabla 24). En el análisis por ítem (Tabla 25) se observa que técnicas como la observación o el análisis documental (ítems 12 y 13), se utilizan de forma medianamente eficiente, es decir, “a veces”.

Con referencia al tercer indicador: análisis de la información y propuestas de mejora (Tabla 26), se nota que únicamente el 25.8 % de la muestra señala que en este aspecto el proceso de evaluación curricular es eficiente. En el análisis por ítem (Tabla 27) se deduce que la elaboración y aplicación de planes de mejora (ítem 17) como la sistematización de la información (ítem 15) son tareas que no se cumplen con eficiencia en el proceso de evaluación curricular.

En el cuarto indicador, referido a las actitudes que muestran directivos y docentes frente a la evaluación curricular, se puede ver que el 37.1% de la muestra dice que hay eficiencia en este aspecto (Tabla 28). El análisis por ítem (Tabla 29) aclara que aspectos como el interés del personal directivo por realizar una evaluación permanente del currículo tiene una valoración mayoritaria de medianamente eficiente (“sucede a veces”)

Este panorama no muy alentador sobre el proceso de evaluación curricular que se lleva a cabo en la Institución es confirmado en gran medida por lo que expresa Broveli, M. (2001). Señala en primer lugar que es imprescindible dar un giro a la concepción de evaluación, llevándolo desde una evaluación para el control, selección o jerarquización hacia una que sirva para mejorar la calidad educativa.

En segundo lugar, afirma que en el tema de la evaluación curricular existe todavía confusión en lo referido a concepciones, funciones, objetivos y metodología de la evaluación curricular, de ahí su escaso desarrollo y aplicación en las Instituciones Educativas, además de la escasa bibliografía sobre el tema y la poca difusión de estudios realizados.

En tercer lugar, las evaluaciones o revisiones que se hacen actualmente en las Instituciones Educativas no abarcan los aspectos esenciales (supuestos básicos, enfoques, modelos) ni tampoco se hace un análisis global del currículum. En este punto debe remarcarse que en cuanto a contenidos de la evaluación no se revisa eficientemente los documentos de gestión como PEI y PCI que contienen las bases filosóficas, psicológicas y pedagógicas del currículum escolar.

En cuarto lugar, en los últimos años el interés por la evaluación curricular se ha acrecentado y marchado al unísono con las nuevas posiciones sobre la mejora de la práctica pedagógica y de la calidad educativa. Sin embargo, estos procesos de mejora, que van enlazados a la evaluación curricular, suelen encontrar diversos obstáculos, habiéndose identificado como los de mayor impacto a la estructura de la organización institucional, el papel del director y los valores y actitudes de los docentes, debiendo tener presente en este punto la situación encontrada en el estudio respecto a las actitudes de directivos y docentes hacia el proceso de evaluación. Vargas (como se citó en Universidad del Valle de México), señala que es el docente quien debe iniciar la evaluación curricular por ser la persona que está en contacto con el proceso educativo y sus resultados, sin embargo, la resistencia al cambio curricular es una limitante que debe considerarse aquí.

Cabe agregar finalmente, que, en cuanto a la estructura de la organización, que se menciona como obstáculo de la evaluación curricular, la Institución Enrique López Albújar brinda servicio educativo en Jornada Escolar Completa y el director y

subdirector cuentan con el apoyo de coordinadores pedagógicos, de tutoría, de innovación y soporte tecnológico (CIST), y administrativo y de recursos educativos (CARE). El coordinador pedagógico y los coordinadores de tutoría son los encargados de planificar y monitorear el trabajo pedagógico de los docentes. En esta línea, el director del colegio recibe un mayor soporte que lo alivia de la carga laboral y le deja más tiempo para la gestión pedagógica. Esto podría explicar la percepción de eficiencia en la evaluación de la programación curricular y el desempeño docente ya que, al contrario de lo que sucede en una Institución de Jornada regular, el director cuenta con un equipo de apoyo en la tarea de monitoreo, acompañamiento y otros procesos pedagógicos.

#### **OBJETIVO 4:**

Determinar el nivel de logro del rendimiento académico que alcanzan los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2017.

Para cumplir con este objetivo se recogieron las calificaciones de los tres primeros bimestres del año escolar (de un total de 4) y los promedios generales pertenecientes a los 281 estudiantes de los diferentes grados de estudios que conformaron la muestra. La fuente de donde se obtuvo la información fue el Sistema de Apoyo a la Gestión Educativa (SIAGIE). Para estimar el rendimiento se utilizó la escala contenida en el Diseño Curricular Nacional, que considera cuatro niveles de rendimiento: En inicio (0 a 10), En proceso (11 a 13), Logro previsto (14 a 17) y logro destacado (18 a 20). La descripción cualitativa que nos proporciona el DCN (2009) de cada nivel en una versión resumida es la siguiente:

0 – 10 Cuando el estudiante está en fase de inicio de sus aprendizajes y requiere acompañamiento

11 – 13 Cuando el estudiante está en proceso para lograr sus aprendizajes, pero aún requiere acompañamiento

14 – 17 Cuando el estudiante logra los aprendizajes previstos.

18 – 20 Cuando el estudiante evidencia el logro satisfactorio de los aprendizajes previstos.

Aún con todos los cuestionamientos que se hacen a las notas o calificaciones escolares, estos siguen siendo utilizados como medida del rendimiento. Según Fullana (2008), “en todos los casos se suele considerar que las calificaciones escolares son indicadores del nivel de consecución de los objetivos mínimos por parte del alumnado”. Cascón (2000), plantea que el mejor indicador del nivel de rendimiento alcanzado por un estudiante son las calificaciones escolares

En general, el rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar se concentra en los niveles de logro previsto y en proceso. Así, en logro previsto (calificaciones entre 14 y 17) se ubica el 47.7 % de los estudiantes, mientras que en proceso (calificativos entre 11 y 13) está el 47.3 %. Al nivel destacado (calificativos entre 18 a 20) solo llega el 1.4 % y en el nivel de inicio encontramos al 3.6 % de los estudiantes.

La media de las calificaciones es 13.45, la moda es 13, la nota mínima es 7 y la nota máxima alcanzada es 19.

Los resultados de estudio, siguen una tendencia que se evidenció al recoger el histórico de calificaciones de los estudiantes en las cuatro áreas priorizadas (Matemática, Comunicación, Ciencia Tecnología y Ambiente e Historia Geografía y Economía) entre los años 2012 a 2015. Se observó que, en general, ocurría un crecimiento en el porcentaje de estudiantes que se ubicaban en el nivel satisfactorio (14 – 17), a costa de una disminución de los que se encontraban en el nivel en proceso (11 – 13). Así, en el 2015, dichos porcentajes son de 28.2 % y 55.3 % respectivamente, mientras que en el estudio (año 2017) son de 48.0 % y 47.3 % para cada nivel.

Cabe remarcar aquí que la media de las calificaciones es 13.45 y la moda (es decir la nota que más de repite) es 13. Sin embargo, en segundo grado la moda es 11, ello debido a que en este grado el porcentaje de los que obtienen calificaciones entre 11 y 13 es el más alto (54.1 %)

Asimismo, en correspondencia con lo que sucede en el histórico de notas, el porcentaje de los que están en inicio (0 – 10) decrece, de 14.18 % en el 2015 a 3.6 % en el 2017. Debe tenerse en cuenta que a partir del año 2015 la Institución Educativa ingresa al modelo de Jornada Escolar Completa (JEC) y los resultados

confirman en parte lo señalado por Cuenca, Carrillo, De los Ríos, Reátegui, y Ortiz, (2017) quien en su estudio encuentra:

1. En la comparación entre las pruebas diagnósticas o de inicio y de salida, en las áreas de Comunicación y Matemática hay mejoras significativas (aproximadamente 30%).
2. Un estudio de la Universidad de Connecticut señala, en base a los resultados de la ECE 2015, que las Instituciones JEC han mejorado sus resultados de aprendizaje en Matemática y Comunicación. En la primera, han aumentado la probabilidad de estar en el nivel de logro más alto (satisfactorio) y reducen el nivel más bajo (inicio).

Finalmente, se confirma también la tendencia en relación con los estudiantes que se ubican en el nivel destacado (18 – 20) en el sentido que no hay mayor avance o progreso en este nivel de logro, de tal forma que si entre el 2012 y el 2015 hubo un pequeño avance (del 1.1 % a 2.30 %), en el 2017 vuelve a caer hasta el 1.4 %.

Esta tendencia también confirma de alguna manera los bajos resultados obtenidos por los estudiantes de segundo grado en las evaluaciones ECE 2015 y 2016. Según la UMC (2016) en el Informe para la Institución Educativa, en el 2015, para el nivel satisfactorio, el más alto de la escala; en Matemática fue 4.2 % y en Lectura 9.6 %, mientras que en el 2016 los resultados fueron: 4.6 % en Matemática y 12.4 % en lectura. (p.12) Una leve alza en ambas áreas.

En suma, aunque se observan algunas mejoras en el rendimiento se siguen teniendo dificultades para que los estudiantes alcancen rendimientos altos (destacados o satisfactorios), que demuestren el “logro satisfactorio de los aprendizajes previstos”.

un problema que ya se advirtió en evaluaciones nacionales anteriores, tal como lo señala Díaz (2008) cuando indica en su Informe que “Uno de los resultados que más preocupa en la Evaluación 2004 es el de los alumnos de 5º de secundaria: el 9.8% de los alumnos en comunicación y únicamente el 2.9% en matemática logra niveles satisfactorios.”

En relación con el bajo número de estudiantes que alcanzan el nivel destacado o calificaciones altas (18 a 20), Dávila, 2016 encuentra en su investigación del

rendimiento en las áreas de Matemática, Comunicación y CTA que apenas el 3,9 % notas obtiene notas muy altas, es decir, entre 18 y 20. Asimismo, que el rendimiento escolar del 85,8 % de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria se ubica entre el nivel de proceso (11-13) y el de logro previsto (14-17).

## **V. CONCLUSIONES**

Teniendo en consideración los objetivos y resultados la investigación arribó a las siguientes conclusiones:

1. El proceso de planificación curricular en la Institución Educativa Enrique López Albújar se lleva a cabo de manera eficiente según el 54.8 % de los docentes y medianamente eficiente para el 45.2 %, es decir, los docentes cumplen a cabalidad con la mayor parte de las tareas o procedimientos que se requieren en esta etapa del trabajo curricular; reconociendo que existen deficiencias en varios indicadores que deben superarse para mejorar el índice de eficiencia del proceso.
2. Los aspectos del trabajo de planificación donde los docentes son mayormente eficientes incluyen el tener en cuenta los resultados del rendimiento y de la prueba ECE, considerar los problemas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, asignar tiempos en la programación curricular, elaborar programas anuales, unidades y sesiones de aprendizaje, la planificación colegiada y la contextualización.
3. Aquellos aspectos donde los docentes se desempeñan de forma medianamente eficiente o deficiente son: priorizar los problemas que afectan la práctica docente, realizar las adaptaciones curriculares, considerar los estándares, actualizar el Proyecto Curricular, la participación del personal directivo en el proceso de planificación y el considerar la planificación como un trámite burocrático-administrativo.
4. El desarrollo curricular en la Institución Educativa Enrique López Albújar, es decir la enseñanza que se brinda, tiene un nivel alto de logro destacado (nivel deseable o idóneo) en las acciones que realiza el docente para propiciar un ambiente de respeto y proximidad, evaluado mediante la rúbrica 5, donde el

79 % de los docentes alcanza el nivel destacado y en regular positivamente el comportamiento de los estudiantes, evaluado mediante la rúbrica 6, donde el 72.6 % de los docentes tiene un nivel igualmente destacado; en tanto que tiene un bajo nivel de logro destacado en involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, evaluado mediante la rúbrica 1, donde el 29% obtiene la calificación de destacado; las acciones del docente para promover el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico, evaluado mediante la rúbrica 3, donde el 17.7 % de los docentes llega al nivel de destacado y en la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes, objeto de la rúbrica 4, donde el 19.4 de los docentes obtiene dicha calificación.

5. El proceso de evaluación curricular en la Institución Educativa Enrique López Albújar se lleva a cabo con eficiencia para el 41.9 % de los docentes, es decir, el 48.1 % descarta que el proceso tenga tales características o que cumpla con todos los procedimientos requeridos en esta etapa del trabajo curricular.
6. De acuerdo al análisis por indicadores, únicamente en los contenidos de la evaluación curricular se encuentra eficiencia, señalándose que son el cumplimiento de la programación curricular y el desempeño docente los aspectos que siempre se toman en cuenta. Sin embargo, en los otros indicadores, el proceso es medianamente eficiente o deficiente al evaluar aspectos como los procesos de soporte a cargo del personal administrativo, el avance de los documentos de gestión, el uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación, el interés del personal directivo en el proceso, la sistematización de la información y la elaboración y aplicación de planes de mejora.
7. Los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar se ubican en los cuatro niveles de logro especificados, siendo los niveles intermedios denominados en proceso, que comprende calificaciones entre 11 – 13 (47.3 %) y logro previsto, con calificaciones entre 14 y 17, (47.7 %); donde se concentra la mayoría (95 %), mientras que en los niveles extremos hay un bajo porcentaje: en inicio (3.6 %) y destacado (1.4). Los parámetros

estadísticos media y moda indican que el nivel de logro de los estudiantes es el de proceso.

8. Los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación que se desarrollan en la Institución Educativa Enrique López Albújar presentan aspectos eficientes que deben ser mantenidos y otros deficientes o medianamente eficientes que deben mejorarse para hacer realidad un currículo adecuado a las necesidades de la comunidad educativa y con una visión deliberativa y crítica.

## **VI. RECOMENDACIONES**

1. Los directivos, dentro de un estilo gestión con liderazgo pedagógico, deben asumir la conducción de las sesiones de planificación estratégica y operativa, el acompañamiento al desarrollo curricular y la implementación del proceso de evaluación curricular, así como la implementación de medidas tendientes a mejorar los resultados del aprendizaje, recogiendo el aporte de la investigación realizada
2. Los docentes, durante el proceso de planificación curricular, es imprescindible que incorporen dos elementos importantes como la inclusión educativa a través de las adaptaciones curriculares y el uso de estándares de aprendizaje. Asimismo, mantener actualizado el proyecto curricular institucional.
3. Los directivos deben programar jornadas o eventos de sensibilización, capacitación y reflexión entre los docentes que permitan abandonar progresivamente la concepción burocrática-administrativa y utilizar el proceso de planificación y sus productos como una herramienta pedagógica al servicio de la mejora de los aprendizajes.
4. Dentro de los planes de formación docente que el equipo directivo desarrolla en la Institución Educativa, es necesario priorizar la enseñanza o el desarrollo curricular incluyendo la capacitación del docente en estrategias para desarrollar habilidades superiores y la adecuada retroalimentación.



5. Es urgente que el equipo directivo implemente el proceso de evaluación curricular en la Institución educativa como mecanismo de mejora, considerando el contenido, técnicas e instrumentos, sistematización de la información y la elaboración e implementación de planes de mejora a partir de sus resultados.
6. Los directivos deben convocar a la comunidad educativa para implementar estrategias que involucren a los diferentes actores educativos en la tarea de que más estudiantes alcancen un nivel de logro destacado en su rendimiento académico.

## **VII. PROPUESTA**

### **MEJORA DE LA GESTIÓN CURRICULAR Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ENRIQUE LÓPEZ ALBÚJAR DE PIURA**

#### **1. OBJETIVOS:**

##### **1.1. GENERAL**

Diseñar y aplicar una propuesta de mejora para optimizar la gestión curricular en la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura y elevar los niveles de logro del rendimiento académico de los estudiantes.

##### **1.2. ESPECÍFICOS**

- 1.2.1. Incorporar los resultados de la investigación en los documentos de gestión de la Institución.
- 1.2.2. Analizar los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación curricular, así como el estado actual del rendimiento académico identificando fortalezas, debilidades y estrategias de mejora.
- 1.2.3. Proponer y desarrollar acciones de sensibilización y capacitación para superar la situación actual de la gestión curricular y el rendimiento académico.

#### **2. JUSTIFICACIÓN**

La aplicación de un Plan destinado a optimizar la gestión curricular se basa en varios argumentos que tienen como punto de partida una escuela que pretende la mejora continua de sus procesos.

Dentro de una gestión por procesos, como la que se viene implementando en las Instituciones Educativas, el asunto de la gestión curricular y el rendimiento académico

se encuentran en el ámbito de procesos de gestión importantes. Teniendo en cuenta el mapa de procesos de la Institución Educativa, se verifica que tiene relación con los procesos de gestión de dirección y liderazgo: desarrollar el planeamiento institucional. Asimismo, toca los procesos de desarrollo pedagógico y convivencia escolar: preparar condiciones para la gestión de los aprendizajes y gestionar los aprendizajes. En suma, mejorar la gestión curricular implica la mejora de procesos significativos que se llevan a cabo en la Institución Educativa con la firme intención de mejorar los aprendizajes.

Los esfuerzos que se realicen por mejorar la gestión curricular, implican también que la Institución Educativa, con su equipo directivo empoderado asuma el liderazgo pedagógico y oriente el trabajo de la comunidad educativa hacia la mejora de los procesos pedagógicos y de los resultados del aprendizaje. Lo central de la gestión deberá desplazarse entonces de lo administrativo a lo verdaderamente esencial: la gestión pedagógica y dentro de ella el currículo.

De otro lado, mejorar la gestión curricular convoca la participación democrática y comprometida de todos los miembros de la comunidad educativa, es decir, docentes, estudiantes y padres de familia. Es necesario mencionar en este punto que gestionar la convivencia escolar y la participación constituye también uno de los procesos operativos importantes de la Institución Educativa. Diversos estudios señalan que cuando se trata de planificar el currículo, el protagonismo está en directivos y docentes siendo notoria la ausencia de padres de familia y estudiantes.

Es indudable también que la mejora prevista incluye el desempeño docente. Un trabajo eficiente de los procesos curriculares implica también contar con docentes preparados, críticos y reflexivos que contextualizan el currículo de acuerdo a la realidad que envuelve a los estudiantes. Por tanto, resulta del todo pertinente emprender la mejora del trabajo curricular porque ello va aparejado con un mejor desempeño de los docentes.

A todo ello se suma el hecho de que nuestro país vive la implementación de un nuevo currículo nacional y la coyuntura debe ser aprovechada en cada Institución Educativa para afinar los procesos de planificación, desarrollo y evaluación curricular dentro de nuevos paradigmas curriculares.

### 3. DIAGNÓSTICO

PROCESO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
---------	------------	-------------

<p><b>PLANIFICACIÓN CURRICULAR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener en cuenta el rendimiento de los estudiantes en las distintas áreas curriculares y la prueba ECE.</li> <li>• Tomar en cuenta los problemas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes a manera de temas transversales, situaciones significativas o nuevos ejes curriculares.</li> <li>• Elaboración de programas anuales, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje.</li> <li>• Planificación colegiada.</li> <li>• Adecuación o contextualización de los programas anuales y unidades didácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa priorización de los problemas que afectan la práctica de los docentes.</li> <li>• No se realizan adaptaciones curriculares o ajustes mínimos.</li> <li>• Poca consideración de los estándares o mapas de progreso</li> <li>• Escasa actualización del Proyecto Curricular Institucional (PCI).</li> <li>• Bajo liderazgo del personal directivo en el proceso de planificación curricular.</li> <li>• Planificación con orientación burocrática o administrativa.</li> <li>• Poca o nula innovación en los usos y procedimientos de planificación.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO CURRICULAR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbrica V: Acciones que realiza el docente para propiciar un ambiente de respeto y proximidad</li> <li>• Rúbrica VI: Regula positivamente al comportamiento de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbrica I: Involucra al estudiante en el proceso de aprendizaje</li> <li>• Rúbrica III: Desarrolla el razonamiento, el pensamiento crítico y creativo</li> <li>• Rúbrica IV: Evalúa y retroalimenta</li> </ul>

<b>EVALUACIÓN CURRICULAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del desempeño docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se aplican instrumentos de evaluación, análisis de resultados y planes de mejora</li> </ul>
<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo índice de estudiantes en el nivel de inicio.</li> <li>• Incremento de estudiantes en el nivel satisfactorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo nivel de logro en el nivel destacado.</li> <li>• Bajos logros en las Evaluaciones ECE</li> </ul>

#### 4. EJES

Se han considerado como ejes de la propuesta a los siguientes ejes:

- 4.1. Liderazgo directivo
- 4.2. Capacitación y autoformación docente
- 4.3. Planificación estratégica (PEI, PCI)
- 4.4. Enseñanza-aprendizaje
- 4.5. Participación

#### 5. ROLES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

- 5.1. Equipo directivo: conformado por Director, Subdirector y Coordinadores, son quienes lideran las acciones para lograr la mejora, monitorean y evalúan.
- 5.2. Docentes: Participan en los eventos de capacitación y cumplen las funciones asignadas en las comisiones de trabajo.
- 5.3. Padres de familia: participan a través de sus representantes de los eventos de capacitación y aportan en la elaboración de la propuesta curricular
- 5.4. Estudiantes: participan a través de sus representantes en los eventos a los que son convocados y aportan en la elaboración de la propuesta curricular.

### MATRIZ DEL PLAN DE ACCIÓN

OBJETIVOS	ACCIONES	RESPONSABLES	RECURSOS	INDICADORES	CRONOGRAMA			
					A	M	J	J
Incorporar los resultados de la investigación en los documentos de gestión de la Institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jornadas de actualización del PEI y PAT.</li> <li>Incluir en el diagnóstico del PEI y PAT, la información recogida en el estudio</li> </ul>	Equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informes de gestión</li> <li>Documentos de gestión</li> </ul>	A diciembre de 2018, el diagnóstico del PEI y PAT se encuentra actualizado				
Analizar los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación curricular, así como el estado actual del rendimiento académico identificando fortalezas, debilidades y estrategias de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jornada de sensibilización dirigido a la comunidad educativa</li> <li>Jornada pedagógica sobre los procesos curriculares que se llevan a cabo en a I.E</li> </ul>	Equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Equipos audiovisuales</li> <li>Material impreso</li> <li>Documentos de gestión</li> <li>Informes de investigaciones</li> </ul>	A marzo del 2019, se cuenta con el diagnóstico FODA sobre la gestión curricular y el rendimiento académico en la I.E., basado en resultados de informes e investigaciones recientes.	x			
Proponer y desarrollar acciones de sensibilización y capacitación para superar la situación actual de la gestión curricular y el rendimiento académico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talleres de capacitación y autoformación sobre currículum y sus procesos.</li> <li>Taller sobre inclusión y adaptaciones curriculares.</li> </ul>	Equipo directivo Consultor Comisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Equipos audiovisuales</li> <li>Material impreso</li> <li>Documentos de gestión</li> <li>Informes de investigaciones</li> </ul>	<p>A julio del 2019 se cuenta con una propuesta curricular renovada y consensuada por la comunidad educativa.</p> <p>A julio del 2019, los docentes desarrollan habilidades</p>		x	x	x

OBJETIVOS	ACCIONES	RESPONSABLES	RECURSOS	INDICADORES	CRONOGRAMA			
					A	M	J	J
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taller sobre desarrollo de habilidades superiores y retroalimentación.</li> <li>Implementación del proceso de evaluación curricular en la I.E</li> </ul>			<p>superiores en sus estudiantes y retroalimentan el proceso, según el monitoreo y acompañamiento del equipo directivo.</p> <p>A diciembre del 2019, la I.E, ha realizado la evaluación curricular y elaborado el plan de mejora correspondiente.</p>				

## 6. MONITOREO Y EVALUACIÓN

El equipo directivo realiza el seguimiento de las actividades programadas. Asimismo, introduce las mejoras que estime conveniente. El cumplimiento de los objetivos se hace en función de los indicadores propuesto

## VIII. REFERENCIAS

- Addine , F. (2000). Diseño curricular. Cuba.
- Agulló, J. (2015). Análisis crítico de los procesos curriculares del Instituto Cervantes. *Suplementos Marcos ELE*, 159.
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiante en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 64-78.
- Baena, A., Ruiz, P. J., Granero, A., & Sánchez, J. A. (Septiembre de 2010). Orientaciones en la planificación del currículum en Educación Física. Olula, Almería, España.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación Curricular. *Fundamentos en humanidades*, 107.
- Cabezas, C., & Sevilla, K. (2015). *Análisis de las adaptaciones curriculares aplicadas a estudiantes con discapacidad de educación general básica de escuelas fiscales y particulares del Cantón Esmeraldas. período de estudio 2012-2013*. Esmeraldas.
- Canton Mayo, I., & Pino Juste, M. (2011). *Capítulo 2: Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cassarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Castañeda, G. (2015). *Percepción de la planificación de unidades didácticas de docentes el área de Ciencia Tecnología y Ambiente secundaria en Instituciones Educativas de Abancay, Apurímac*. Lima.
- Castro, F. y. (2004). Concepciones curriculares. En F. y. Castro, *Currículum y evaluación*.
- CIPCA. (2015). *Modelo de gestión del sistema educativo de la Región Piura*. Piura.
- Coll, C. (1994). Fundamentos de currículum. En C. Coll, *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Barcelona: Paidós.
- Cuenca, R., Carrillo, S., De los Ríos, C., Reátegui, L., & Ortiz, G. (Setiembre de 2017). La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. Lima, Perú.
- Dávila, O. (2016). *Determinantes del rendimiento escolar de los estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Fe y Alegría 10 de Comas*. Lima.

- Díaz, H. (2008). *¿Cómo estamos en educación? Una visión de la educación peruana en el período 2000-2006 y su proyección al 2011*. Lima.
- Directores que hacen escuela. (2015). *Asesoramiento en planificación curricular*. Buenos Aires, Argentina: OEI.
- Directores que hacen escuela. (2015). *Asesoramiento en planificación curricular*. Buenos Aires: OEI.
- Erazo, M. (2001). Innovación de las prácticas de planificación curricular en la escuela y en el liceo: una estrategia para la apropiación, contextualización y complementación de los planes y programas propuestos por el Mineduc. *Pensamiento educativo*, 245-275.
- Estebaranz, A., & Bolívar, A. (2000). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Sevilla: Universidad, secretariado de publicaciones.
- Ferreiros, P. (1992). Proyecto curricular. *Aula de innovación educativa*.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina ¿Quién responde por los resultados?* Lima: GRADE.
- Flores, G. (Marzo de 2006). Planificación y programación curricular en la Educación Física. Lima, Perú.
- Flóres, M. T. (12 de 4 de 2005). *Educarchile*. Obtenido de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=78296>
- Garay, G. (2014). *Planificación curricular y su influencia en el desempeño docente en la Red del sector oeste de Piura-2014*. Piura.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill.
- Kim, Y. M. (1989). *Fundamentos y práctica del currículum*. Caracas.
- Luengo, L. O. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatorio y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio*.
- Luna Acosta, E., & López Montezuma, G. A. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Unimar*, 65-76.
- Martin, E., & Martínez, F. (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Fundación Santillana.



- Mideros, C., Obando, D., & Santacruz, N. (2014). *La rúbrica como estrategia para una evaluación formativa en la enseñanza de las Ciencias Naturales de los estudiantes del grado seis uno de la Institución Educativa Municipal Libertad*. San Juan de Pasto.
- Ministerio de Educación. (2014). *Ministerio de Educación Perú*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). *Orientaciones generales para la planificación curricular aportes a la labor docente de diseñar y gestionar procesos de aprendizaje de calidad*.
- Ministerio de Educación. (2017). *El Perú en PISA 2015 Informe Nacional de resultados*. Lima-Perú.
- Ministerio de Educación. (2017). *MINEDU*. Obtenido de [www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)
- Proaño, I. (2016). *Análisis crítico de los estándares de calidad de aprendizaje en el bachillerato general unificado*. Quito.
- Red de apoyo a la gestión educativa. (2009). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Imprenta gráfica Don Bosco.
- Robles, E. (2005). *Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias*. Lima.
- Robles, E. S. (2005). *Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias Estudio de casos en tres Centros Educativos de Barranco*. Lima.
- Ruiz, J. (1996). *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Universitas.
- Sanz Cabrera, T. (2004). El currículum. Su conceptualización. *Revista Pedagogía Universitaria*, 7.
- UMC. (2016). *Informe para la I.E. ¿Qué logran nuestros estudiantes en la ECE? 2º grado de secundaria I.E Enrique López Albújar*.
- Unidad de medición de la calidad educativa. (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil*. Lima: Fimart S.A.C.
- Universidad del Valle de México. (s.f.). *Situación actual de la evaluación curricular*.

# ANEXO 1

## INSTRUMENTOS

### LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR

#### Estimado Maestro(a):

Estamos trabajando en un estudio que servirá para establecer cómo se lleva a cabo el proceso de planificación curricular en su Institución Educativa.

Quisiéramos pedir su apoyo para que conteste algunas preguntas. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas.

Le pedimos que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Al hacerlo, piense en lo que sucede en la mayoría de las veces en su trabajo.

Muchas gracias por su colaboración

#### Diagnóstico

1. En la planificación curricular, ¿Se realiza el análisis de los documentos siguientes: ¿Proyecto Educativo Regional (PER), ¿Proyecto Educativo Institucional (PEI), Diseño Curricular Nacional (DCN)?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

2. ¿Se analiza el enfoque pedagógico que orienta el trabajo en las diferentes áreas curriculares?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

3. Para planificar el currículo, ¿Se hace el análisis de las características sociales, culturales y cognitivas (ritmos, estilos, etc.) de los estudiantes?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

4. Para planificar el currículo, ¿Se tiene en cuenta los resultados del rendimiento académico de las diferentes Áreas curriculares y de la prueba ECE?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

5. ¿Se priorizan los problemas que afectan la práctica de los docentes?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

6. ¿Se identifican las necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

7. En la planificación curricular, ¿Se toman en cuenta los problemas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes a manera de temas transversales, situaciones significativas o nuevos ejes temáticos?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

8. ¿Se realizan las adaptaciones curriculares o ajustes mínimos de acuerdo al tipo de discapacidad que afecta a cada estudiante inclusivo?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

#### Elementos curriculares

9. En la planificación curricular, ¿Se tiene en cuenta el logro de competencias y sus capacidades de manera clara?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

10. ¿Los indicadores que se planifican son coherentes con las competencias a desarrollar?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

11. ¿Se planifica el uso de estrategias y recursos pertinentes con los propósitos previstos?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

12. ¿Se planifican o prevén las técnicas e instrumentos de evaluación que serán utilizadas?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

13. ¿Se establecen tiempos para cada período y unidad didáctica?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

14. ¿Se toman en cuenta los mapas de progreso o estándares?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

#### **Niveles de planificación**

15. ¿Con qué frecuencia se actualiza el Proyecto Curricular Institucional?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

16. ¿Se elaboran programaciones anuales, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

17. ¿El Coordinador de Área o Subdirector revisa y retroalimenta las Unidades didácticas que elaboran los docentes periódicamente?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

18. ¿El Coordinador del Área o Subdirector revisa diariamente las sesiones de aprendizaje que elaboran los docentes?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

#### **Actores**

19. ¿En la etapa de diagnóstico participan los siguientes actores: docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

20. ¿En la elaboración del Proyecto Curricular participan los siguientes actores: docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

21. ¿El Director y/o Subdirector lidera el proceso de planificación curricular?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

22. ¿La planificación de los programas anuales y unidades didácticas se realiza de manera colegiada con participación de coordinadores y docentes?

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

#### **Orientación**

23. Al realizar la planificación curricular, ¿los docentes buscan únicamente cumplir con un trámite burocrático y administrativo?:

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

24. ¿En relación con el proceso de elaboración de programas anuales, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, ¿Los docentes adecuan y contextualizan lo publicado en la plataforma de Jornada Escolar Completa (JEC)?

- Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )
25. ¿Se evalúa periódicamente del desarrollo de la programación y se introducen las mejoras que son pertinentes?
- Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )
26. ¿Los docentes de la Institución realizan innovaciones en los procedimientos de planificación y los formatos establecidos por la Dirección?
- Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )
27. ¿Los docentes reciben capacitación y asesoramiento sobre planificación curricular?
- Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

## CUESTIONARIO LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Estimado Maestro(a):

Estamos trabajando en un estudio que servirá para establecer cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación curricular en su Institución Educativa.

Quisiéramos pedir su apoyo para que conteste algunas preguntas. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas.

Le pedimos que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Al hacerlo, piense en lo que sucede en la mayoría de las veces en su trabajo.

Muchas gracias por su colaboración

### Contenidos

1. ¿En su Institución Educativa se evalúa el avance del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI)?
 

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )
2. ¿Se evalúa la aplicación del enfoque pedagógico por competencias en las aulas?
 

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )
3. ¿Se evalúa el cumplimiento de la programación curricular?
 

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )
4. ¿Se evalúa el logro de metas de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares?
 

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )
5. ¿Se evalúa el desempeño docente, en base a criterios previamente establecidos?
 

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )
6. ¿Se evalúa la efectividad de los procesos de monitoreo y acompañamiento?
 

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )
7. ¿Se evalúa el servicio de tutoría?
 

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )
8. ¿Se evalúa el programa de reforzamiento pedagógico?
 

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )
9. ¿Se evalúan los procesos de soporte a cargo del personal de apoyo o administrativo?
 

Siempre ( )                      Algunas veces ( )                      Nunca ( )

### Técnicas

10. ¿Se elaboran criterios e indicadores para la evaluación del currículo?

Siempre ( )      Algunas veces ( )      Nunca ( )  
11. ¿En la evaluación del currículo se utilizan técnicas variadas?

Siempre ( )      Algunas veces ( )      Nunca ( )  
12. ¿Con qué frecuencia se utiliza la técnica de la observación en la evaluación del currículo?

Siempre ( )      Algunas veces ( )      Nunca ( )  
13. ¿Con qué frecuencia se utiliza la técnica de análisis documental en la evaluación del currículo?

Siempre ( )      Algunas veces ( )      Nunca ( )  
**Instrumentos**

14. ¿Se elaboran y aplican instrumentos como listas de cotejo, cuestionarios, diarios de campo y otros en la evaluación del currículo?

Siempre ( )      Algunas veces ( )      Nunca ( )  
**Análisis de la información**

15. ¿Se sistematiza la información que resulta del proceso de evaluación curricular mediante informes, cuadros estadísticos u otros?

Siempre ( )      Algunas veces ( )      Nunca ( )  
16. ¿Se socializan y debaten los resultados de la evaluación?

Siempre ( )      Algunas veces ( )      Nunca ( )

**Propuestas de mejora**

17. ¿La comunidad educativa elabora y aplica planes de mejora a partir de la información recogida?

Siempre ( )      Algunas veces ( )      Nunca ( )

**Actitudes**

18. El personal directivo se muestra interesado por realizar una evaluación permanente del currículo:

Siempre ( )      Algunas veces ( )      Nunca ( )

19. El personal docente muestra preocupación e interés por realizar una evaluación permanente del currículo:

Siempre ( )      Algunas veces ( )      Nunca ( )

20. El personal docente valora la importancia de la evaluación del currículo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes:

Siempre ( )      Algunas veces ( )      Nunca ( )



# Resolución de Secretaría General

## N° 078 - 2017 - MINEDU

Lima, 28 MAR 2017

Que, el referido Informe ha sido suscrito por la Dirección de Evaluación Docente de la Dirección General de Desarrollo Docente; la Dirección de Educación Inicial, Dirección de Educación Primaria, Dirección de Educación Secundaria y la Dirección de Educación Física y Deporte de la Dirección General de Educación Básica Regular; la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y Dirección de Servicios Educativos en el Ambito Rural de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ambito Rural; la Dirección de Gestión Escolar de la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar; la Dirección General de Servicios Educativos Especializados; y la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica de la Secretaría de Planificación Estratégica;



Que, de acuerdo con el literal g) del artículo 2 de la Resolución Ministerial N° 002-2017-MINEDU, la Ministra de Educación delega en el Secretario General del Ministerio de Educación, durante el Año Fiscal 2017, entre otras facultades y atribuciones, la de emitir los actos resolutivos que aprueban, modifican o dejan sin efecto los Documentos Normativos en el ámbito de competencia del despacho ministerial;



De conformidad con el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N° 26510; la Ley N° 29444, Ley de Reforma Magisterial; el Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED; el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU y en virtud de las facultades delegadas mediante Resolución Ministerial N° 002-2017-MINEDU;



### SE RESUELVE:

**Artículo 1.-** Aprobar el instrumento pedagógico denominado "Rúbricas de Observación de Aula", el cual registrará, de manera pertinente, aspectos sustantivos del desempeño docente en aula; el mismo que como Anexo 1 forma parte integrante de la presente resolución.



**Artículo 2.-** Disponer que el instrumento aprobado en el artículo precedente sea utilizado para los procesos de formación docente, seguimiento y monitoreo a la mejora del desempeño docente, evaluación de desempeño, y en general en los procesos de desarrollo docente, según corresponda; sin perjuicio de los instrumentos adicionales que puedan aprobarse en las intervenciones formativas o de monitoreo pedagógico y/o diagnóstico.



**Artículo 3.-** Establecer los "Aspectos a ser considerados para el seguimiento y evaluación de la estrategia de acompañamiento pedagógico" a que se refiere el sub numeral 6.11 del numeral 6 de la Norma Técnica denominada "Norma que establece





disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica", aprobada con Resolución de Secretaría General N° 008-2016-MINEDU y sus modificatorias, así como para otras acciones de formación docente; los mismos que como Anexo 2 forman parte integrante de la presente Resolución.

**Artículo 4.-** Disponer la publicación de la presente Resolución y sus Anexos, en el Sistema de Información Jurídica de Educación – SIJE, ubicado en el Portal Institucional del Ministerio de Educación ([www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)), el mismo día de la publicación de la presente Resolución en el Diario Oficial "El Peruano".

Regístrese, comuníquese y publíquese.

  
  
**JOSÉ CARLOS CHÁVEZ CUENTAS**  
 Secretario General  
 Ministerio de Educación

# OBSERVACIÓN DE AULA:

*Ficha de toma de notas de la  
Evaluación del Desempeño Docente*

## » Datos de la IE:

Nombre:  Código modular:   
Provincia:  Región:

## » Datos del docente observado:

Nombre(s):   
Apellido paterno:  Apellido materno:   
DNI:

## » Datos de la observación:

Grado:  Nivel educativo:   
Área curricular:   
Fecha:  -  -

Hora de inicio:  :  Hora de término:  :  Tiempo de observación:

Nombre completo de observador 1:

DNI:  Teléfono celular:

Nombre completo de observador 2:   
(OPCIONAL)

DNI:  Teléfono celular:

\* Archivar este documento como sustento de la evaluación.



## OBSERVACIÓN DE AULA:

### *Ficha de calificación de la Evaluación del Desempeño Docente*

#### » Indicaciones para la calificación:

A partir de la ficha de toma de notas, marque con una **equis (X)** el nivel de logro que alcanzó el docente observado en cada una de las siguientes rúbricas. Además, en el caso de las rúbricas 5 y 6, si el docente es ubicado en el nivel I, indique si merece una marca.

Rúbricas	Nivel de logro			
	I	II	III	IV
<b>1</b> Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.	I	II	III	IV
<b>2</b> Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.	I	II	III	IV
<b>3</b> Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.	I	II	III	IV
<b>4</b> Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.	I	II	III	IV
<b>5</b> Propicia un ambiente de respeto y proximidad.  Presencia de marca <sup>1</sup> :	I Sí _____ NO _____	II	III	IV
<b>6</b> Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.  Presencia de marca <sup>2</sup> :	I Sí _____ NO _____	II	III	IV

#### » Observaciones:

---



---



---

<sup>1</sup> Marque "Sí" si el docente faltó el respeto a algún estudiante durante la sesión observada.

<sup>2</sup> Marque "Sí" si el docente empleó algún mecanismo de maltrato durante la sesión observada.

MATRIZ PARA EL REGISTRO DE LOGROS DE APRENDIZAJE

INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA:  
BIMESTRE/TRIMESTRE  
N°:  
FECHA:

N°	CÓDIGO	ARTE	P	CIENCIA TECNOLOGIA Y AMBIENTE	P	COMUNICACIÓN	P	EDUCACIÓN FÍSICA	P	EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO	P		
		Expresa sus emociones sentimientos e ideas con imaginación y creatividad, mediante diversas formas de comunicación artística de otros espacios culturales, aplicando los procedimientos técnicos necesarios para la realización artística que fortalezca la identidad y la estética del arte tradicional y popular del Perú y el mundo. Aprecia críticamente el arte peruano y universal, como expresión de creatividad y libertad del ser humano y como medio para construir y reafirmar su identidad personal, social y cultural.		Indaga, mediante métodos científicos, situaciones que pueden ser investigadas por la ciencia.		Explica el mundo físico, basado en conocimientos científicos.		Diseña y produce prototipos tecnológicos para resolver problemas de su entorno. Construye una posición crítica sobre la ciencia y la tecnología en sociedad.		Comprende textos orales Se expresa oralmente Comprende textos escritos Produce textos escritos Interactúa con expresiones literarias		Comprende y valora su identidad, su imagen corporal y su salud, y mejora su condición física utilizando con autonomía actividades aeróbicas y anaeróbicas, procedimientos de ejercitación y seguridad; valorando la higiene y el cuidado de su persona como factor que contribuye a su bienestar Crea, resuelve y evalúa situaciones motrices de diversa índole, y utiliza con precisión y economía de esfuerzo, sus habilidades motrices específicas en la práctica de actividades recreativas, deportivas y rítmico expresivas, proponiendo reglas, estrategias y procedimientos; y respetando en su actuar las diferencias y tradiciones culturales del Perú.	
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													

Fuente: SIAGIE

MATRIZ PARA EL REGISTRO DE LOGROS DE APRENDIZAJE

INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA:  
BIMESTRE/TRIMESTRE  
N°:

FECHA:

N°	CÓDIGO	EDUCACIÓN RELIGIOSA		FORMACIÓN CIUDADANA		HISTORIA GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA		INGLÉS			MATEMÁTICA			PERSONA FAMILIA Y RELACIONES HUMANAS	
		P		P		P		P			P			P	
		Acoge en su vida la ley moral cristiana y universal del mandamiento del Amor como instrumento del Plan de Dios.		Convive respetándose a sí mismo y a los demás		Constuye interpretaciones históricas		Comprende textos orales		Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad:		Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio		Se compromete en la construcción de un proyecto de vida, aprendiendo de sus propias experiencias a tomar decisiones y a asumir las consecuencias de sus actos a partir de la reflexión sobre los principales problemas que se dan en la sociedad.	
		Da testimonio de ser amigo de Jesús, promoviendo las enseñanzas de la Doctrina Social de la Iglesia.		Participa en asuntos públicos para promover el bien común		Actúa responsablemente en el ambiente		Se expresa oralmente		Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de forma y movimiento		Actúa y piensa matemáticamente en situaciones que requieren gestionar datos		Establece relaciones de intercambio y afecto y aprende a resolver conflictos interpersonales armonizando los propios derechos con los derechos de los demás, en busca del bien común.	
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															

Fuente: SIAGIE

ANEXO 2:  
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario sobre planificación curricular

OBJETIVO: Determinar el estado del proceso de planificación curricular

DIRIGIDO A: Docentes de la I.E Enrique López Albújar de Piura

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO EVALUADOR: MARIO N. BRIONES MENDOZA

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor en Educación

VALORACIÓN:

MUY BUENO	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
	✓		

  
Dr. Mario N. Briones Mendoza  
DOC. INVESTIGACIÓN  
EPG UVC - PIURA

**MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO**

**NOMBRE DEL INSTRUMENTO:** Cuestionario sobre evaluación curricular

**OBJETIVO:** Determinar el estado del proceso de evaluación curricular

**DIRIGIDO A:** Docentes de la I.E. Enrique López Albuja de Piura

**APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO EVALUADOR:**

**GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:** Doctor en Educación

**VALORACIÓN:**

MUY BUENO	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
	✓		

  
Dr. Miguel N. Briones Mendoza  
DOC. INVESTIGACION  
EPG UVC - PIURA

## ANEXO 3

### MATRIZ DE CONSISTENCIA

#### TÍTULO

Caracterización y propuesta de mejora de los procesos curriculares y del rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2018

#### LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Políticas curriculares

#### DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación presentan deficiencias y dificultades durante su aplicación por los docentes en las instituciones educativas. La planificación cumple una finalidad burocrática o administrativa, no lleva a cabo la contextualización o diversificación y tampoco se realiza mediante un trabajo en equipo. Durante el desarrollo curricular o la enseñanza, se observa poco dominio de los procesos curriculares y la ejecución de sesiones frontales con poca participación de los estudiantes. En cuanto a la evaluación curricular, está limitada a los aprendizajes y no incluye otros aspectos del trabajo educativo.

En cuanto a logros de aprendizaje, las diversas áreas curriculares no alcanzan las metas de rendimiento que se establecen al inicio del año escolar, persisten los estudiantes desaprobados y los de rendimientos bajos, siendo muy pocos los estudiantes que logran calificativos altos o destacados.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN
<p>¿Cómo se caracterizan los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación y el rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar-Piura? 2017?</p> <p>¿Qué características tiene el proceso de planificación curricular que realizan los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar?</p> <p>¿Cuál es el nivel de logro que alcanzan los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar en el proceso de desarrollo curricular?</p> <p>¿Cuáles son las características del proceso de evaluación curricular que se realiza en la Institución</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>General:</b></li> <li>• Determinar las características de los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación y el rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar- Piura-2017</li> </ul> <p><b>Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar las características del proceso de planificación curricular que realizan los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2017</li> <li>• Determinar el nivel de logro que alcanzan en el proceso de desarrollo curricular los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar-Piura.2017.</li> </ul>	<p><b>Conveniencia</b></p> <p>aborda o indaga sobre variables que se pueden calificar como típicas o centrales en el contexto escolar, temáticas que constituyen preocupación constante de directivos y docentes. A cada momento estos actores educativos tienen que lidiar con el proceso de construcción del currículum y el desempeño de los estudiantes; especialmente en nuestro país donde el tema curricular está sujeto a constantes cambios a nivel macro que traen consigo nuevas tareas y preocupaciones para los actores educativos que deben concretar en las aulas las reformas impuestas.</p> <p><b>Relevancia social:</b></p> <p>Los resultados pueden beneficiar a Instituciones Educativas públicas de iguales características. A los directivos les permitirá formular políticas para el trabajo curricular en sus Instituciones.</p>

<p>Educativa Enrique López Albújar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar las características del proceso de evaluación curricular que realizan los docentes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2017</li> </ul>	<p>A los docentes, mejorar el tratamiento del currículo y obtener mejores logros de aprendizaje.</p>
<p>¿Cuál es el nivel de logro del rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar el nivel de logro del rendimiento académico que alcanzan los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2017.</li> </ul>	<p><b>Implicancia práctica:</b> Puede ayudar a resolver el problema de los bajos logros de aprendizaje.</p>
<p>¿Cómo se pueden superar las deficiencias que presenta el desarrollo de los procesos curriculares y el rendimiento académico en la Institución Educativa Enrique López Albújar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar una propuesta para superar las deficiencias que presentan los procesos curriculares y el rendimiento académico en la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura.</li> </ul>	<p><b>Valor teórico:</b> Aclarar los paradigmas curriculares con los que se viene trabajando la construcción del currículo a nivel de la Institución</p>
<p>¿Cómo se pueden superar las deficiencias que presenta el desarrollo de los procesos curriculares y el rendimiento académico en la Institución Educativa Enrique López Albújar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar una propuesta para superar las deficiencias que presentan los procesos curriculares y el rendimiento académico en la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura.</li> </ul>	<p><b>Utilidad metodológica:</b> Contar con instrumentos para evaluar cómo se desarrollan los procesos curriculares en la escuela. Validar las rúbricas de observación de aula.</p>
<p>¿Cómo se pueden superar las deficiencias que presenta el desarrollo de los procesos curriculares y el rendimiento académico en la Institución Educativa Enrique López Albújar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar una propuesta para superar las deficiencias que presentan los procesos curriculares y el rendimiento académico en la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura.</li> </ul>	<p><b>Utilidad metodológica:</b> Contar con instrumentos para evaluar cómo se desarrollan los procesos curriculares en la escuela. Validar las rúbricas de observación de aula.</p>



## ANEXO 4 AUTORIZACIÓN



“AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO “

ASUNTO: Autorización para la aplicación de  
Instrumentos para proyecto de tesis de doctorado.

SEÑOR (A): ELIANA ELISA NEYRA RETO

---

Yo, ARNALDO ARTURO CASTILLO OLIVA; ante Ud., me  
presento y expongo.

Que, estando realizando el Proyecto de investigación titulado “LOS PROCESOS CURRICULARES DE PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN CURRICULAR Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ENRIQUE LÓPEZ ALBÚJAR DE PIURA-2017”, para obtener el Grado de DOCTOR EN EDUCACIÓN, solicito a Ud., el permiso respectivo para la aplicación de los instrumentos de investigación siguientes:

1. Cuestionario sobre planificación curricular
  2. Cuestionario sobre evaluación curricular
  3. Rúbricas de evaluación en aula
  4. Matriz de registro del rendimiento académico
- en la Institución Educativa ENRIQUE LÓPEZ ALBÚJAR.

Es, ocasión para expresarle mi saludo y estima y pedirle se sirva a mi petición por ser de justicia.

Atentamente

Piura, junio, 2017



*Lic Esperanza León More*  
DRA. EN EDUCACIÓN



**Los procesos curriculares y el rendimiento académico en la Institución Educativa Enrique  
López Albújar de Piura**

AUTOR

Mg. Arnaldo Arturo Castillo Oliva

**ASESOR:**

Dra. Esperanza Ida León More

**SECCION:**

Educación e Idiomas

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Gestión y calidad educativa

**PERÚ –**

## ARTÍCULO CIENTÍFICO

### 1. TÍTULO

Los procesos curriculares y el rendimiento académico en la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura

### 2. AUTOR

Arnaldo Arturo Castillo Oliva

[acastillooliva@yahoo.com](mailto:acastillooliva@yahoo.com). Universidad César vallejo de Piura

### 3. RESUMEN

El propósito del estudio fue caracterizar los procesos de planificación, desarrollo y evaluación curricular y el rendimiento académico en la Institución Educativa Secundaria Enrique López Albújar de la ciudad de Piura- Perú. Revela la gestión del currículo en una Institución educativa pública de jornada escolar completa y los resultados que alcanza al finalizar un período escolar.

La investigación es de carácter descriptivo-propositiva. Para indagar sobre la planificación y evaluación curricular se aplicaron cuestionarios a una población de 62 docentes; para el desarrollo curricular se utilizaron las rúbricas de observación, instrumentos estandarizados por el Ministerio de Educación. Para la variable rendimiento académico se recopilaron las calificaciones de una muestra constituida por 281 estudiantes de los diferentes grados de estudio. La información se procesó utilizando SPSS y la Estadística descriptiva.

Se logró determinar que, en general, la planificación curricular es un proceso que se desarrolla con niveles intermedios de eficiencia, y que existen debilidades en aspectos del diagnóstico y la articulación al proyecto curricular, la participación de los actores y la orientación del proceso. En el desarrollo curricular, los docentes alcanzan un desempeño destacado en indicadores como el clima afectivo del aula, uso del tiempo y en la regulación del comportamiento estudiantil. No ocurre lo mismo en tareas como el involucramiento de los estudiantes en la acción educativa, el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y en la retroalimentación de los aprendizajes y de la acción educativa. Respecto a la evaluación curricular, se encuentra eficiencia en los contenidos del proceso, y debilidades en las técnicas e instrumentos, el análisis de resultados y propuestas de mejora, así como en las actitudes asumidas por los actores. Finalmente, se encuentra que el rendimiento académico de los estudiantes, en promedio, se ubica en el nivel de logro: en proceso.

4. **PALABRAS CLAVE** : Procesos curriculares, rendimiento académico, planificación curricular, desarrollo curricular, evaluación curricular.

#### 5. **ABSTRACT**

The objective of the study was to determine the main characteristics of curricular processes of planning, development and curriculum assessment and academic performance in Enrique López Albújar Secondary Educational Institution in the city of Piura, Peru. It reveals the management of the curriculum in a public educational institution during a full school day and the results it achieves. The research is descriptive and proactive. To consult on the planning and evaluation of the curriculum, questionnaires were applied to a population of sixty-two teachers; for curricular development, observation rubrics were used, instruments standardized by the Ministry of Education. For the variable academic performance, the qualifications of a sample constituted by two hundred and eighty one students of the different levels of study were compiled. The information was processed using SPSS and descriptive statistics.

It was determined that, in general, curricular planning is a process that is carried out efficiently. However, an analysis of its indicators shows that there are weaknesses in aspects such as diagnosis, the participation of educational actors and the orientation of the process. In curricular development, teachers achieve outstanding performance in indicators such as affective climate of the classroom, use of time and in the regulation of student behavior, not happening in aspects such as involvement, the development of superior skills and feedback. In the curricular evaluation, there is efficiency in the contents of the process, but inefficiency in the techniques and instruments, the analysis of results and improvement proposals, as well as in the attitudes assumed by the educational actors. Finally, the average academic performance is located at the level of achievement called in process.

#### 6. **KEYWORDS**

Curricular processes, academic achievement, planning, development, evaluation.

#### 7. **INTRODUCCIÓN**

El currículo, sus concepciones, elementos y procesos, constituye sin lugar a dudas un asunto de vital importancia dentro de la práctica educativa. Lo destaca Coll (1994) cuando señala "Entendemos el currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y estilos para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución". Agulló (2015), coincidiendo con Coll, manifiesta que "El término currículo designa el marco general de planificación, actuación y

evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo”. La reflexión sobre la centralidad del currículo resaltada en la literatura suscita la natural preocupación acerca de la forma en que este se materializa en la práctica pedagógica cotidiana al interior de las Instituciones Educativas, labor en la que el profesorado juega un rol protagónico. En otros términos, un tema de tanta trascendencia merece la atención de pedagogos, investigadores y otros profesionales. Demanda que está a la base de la justificación y la motivación del estudio.

Toda Institución Educativa debe tener una idea clara de cómo se desarrollan los procesos en los que cobra vida el currículo escolar y a partir de ese conocimiento plantear acciones de mejora en cada período escolar. Asimismo, constituye un imperativo revisar la coherencia que debe existir entre lo que se diseña, desarrolla y evalúa, en vista de la frecuente percepción de desajustes entre lo que se planifica y lo que se hace dentro del aula de clase.

Respecto al currículo y sus procesos, Ferrer (2004), establece en su estudio, que en América Latina, la planificación no parte de un Proyecto Educativo Institucional, de un plan estratégico que fije objetivos a largo plazo y marque una ruta para los otros niveles de planificación, trayendo consigo que los currículos no pueden atender las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes por su deficiente contextualización o diversificación en el aula de clase. Sumándose a ello, la lógica burocrática con que se gestiona el currículo, enfocada en lo normativo y la formalidad de los documentos en lugar de la búsqueda de soluciones de los problemas educativos.

Respecto a la dimensión evaluación curricular, Broveli, M. (2001) hace interesantes señalamientos y reflexiones en torno a las concepciones de evaluación imperantes enmarcadas en el paradigma curricular técnico y las consecuentes deficiencias y obstáculos que afectan el proceso de evaluación y los aprendizajes de los estudiantes. En la misma línea de análisis, el Ministerio de Educación (2004) en su estudio sobre factores asociados al rendimiento estudiantil, resalta, entre los hallazgos, las formas inapropiadas de realizar la retroalimentación, componente central de la evaluación de los aprendizajes.

Sobre las bases teóricas en referencia, la investigación, asimismo, permite avizorar los avances en la implementación de enfoques más deliberativos y críticos, contrarios al denominado enfoque técnico del currículo respecto al cual, Escudero, citado por Robles (2015), señala que básicamente es un enfoque asumido e impuesto por políticos y administradores educativos y no por quienes están en la práctica diaria de las escuelas. Por el contrario, los modelos de corte deliberativo y

crítico ponen énfasis en la comprensión y deliberación de las situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje y la crítica, como medio para transformar los procesos implicados.

Al lado del tema curricular, se ubica un tópico que, a pesar de los múltiples análisis a los que ha sido sometido por multitud de investigadores, siempre presenta alguna particularidad que abordar. Se trata de la variable rendimiento académico, reflejado en aquellas cifras que se asume “representan el nivel de aprendizaje del alumno, fruto del proceso de enseñanza aprendizaje” tal como lo señalan Santos, y Vallelado (2013).

Sobre la base de los referentes teóricos señalados, la investigación tiene el propósito de caracterizar los procesos curriculares y el rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-Perú, durante el año escolar 2017, como base para la construcción de propuestas de mejora del proceso educativo para el logro de mayores niveles de aprendizaje en los estudiantes.

## 8. MATERIAL Y MÉTODO

El enfoque utilizado en la investigación es el cuantitativo, cuyo punto de partida es el paradigma positivista, conocido también como hipotético-deductivo, empírico-analista o racionalista. Este paradigma, según González (2003), como cualquier otro, responde a tres supuestos, el primero es el ontológico, el segundo es el epistemológico y por último está el supuesto metodológico. Desde el punto de vista ontológico la realidad a la que se enfrenta el investigador es única, invariable, independiente y puede ser conocida gracias al esfuerzo mental que realiza el sujeto, además se rige por leyes universales con las cuales es posible explicar y predecir los fenómenos. Según la Epistemología, la posición del investigador ante dicha realidad es neutral e imparcial. La relación entre ambos es de total independencia y neutralidad, no se afectan, más bien divergen. En concordancia con los supuestos anteriores, la metodología que se utiliza bajo este paradigma considera diseños de investigación estructurados o predeterminados, los datos que se recogen a través del proceso de medición son numéricos y con alto grado de validez y confiabilidad, características que también deben poseer los instrumentos de recolección de datos, los cuales se construyen a partir de un cierto número de categorías predeterminadas. Finalmente, los datos se analizan de forma objetiva y sistemática recurriendo a la Estadística y contratándolos con las hipótesis formuladas al inicio.

Bajo la égida de este enfoque cuantitativo, el estudio tiene un diseño descriptivo y considera el tratamiento de dos variables. La primera variable es los procesos curriculares y la segunda el rendimiento académico. Del proceso de análisis o descomposición de la primera variable, se desprenden tres dimensiones: la planificación, el desarrollo y la evaluación curricular. En el caso del rendimiento académico sólo se ha considerado su expresión cuantitativa (calificaciones). Como todo estudio de alcance descriptivo, la meta es pormenorizar cómo se manifiestan o comportan estas variables, es decir, qué características tienen o cómo se llevan a cabo en la Institución Educativa las acciones de planificación, desarrollo y evaluación curricular. Asimismo, se ocupa de establecer las características del rendimiento académico de los estudiantes.

Las unidades de análisis son los docentes y estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de la ciudad de Piura-Perú. Con relación al Centro donde se lleva a cabo la investigación, se trata de un plantel público de Educación Básica Regular (EBR) en el nivel secundaria, fundado hace cincuenta y dos años que trabaja desde el año 2015 bajo el modelo de servicio educativo de Jornada Escolar Completa (JEC).

Para el caso del estamento docente, la investigación incluye a una población de sesenta y dos docentes titulados en las distintas especialidades. El 80% de los docentes tienen la condición laboral de nombrados con un promedio de 20 años de servicio en la Institución y el 20% restante es personal contratado que rota casi en su totalidad cada año. Alrededor del 10% ha realizado estudios de posgrado.

La población estudiantil está conformada por 1138 estudiantes entre varones y mujeres con edades que fluctúan entre los once y diecisiete años. Su lugar de procedencia son los Asentamientos Humanos próximos al local escolar, ubicados en el sector oeste de la ciudad de Piura, caracterizado por su precariedad socioeconómica. Un pequeño segmento proviene de las urbanizaciones del sector donde las familias poseen un mayor nivel de ingresos. La muestra de tipo probabilística, calculada utilizando STATS está constituida por 281 estudiantes seleccionados al azar utilizando el método de la tómbola y teniendo en cuenta la proporcionalidad entre los diferentes grados de estudio.

El estudio utiliza la Encuesta y el Cuestionario como técnica e instrumento de recolección de datos respecto a las dimensiones Planificación Curricular y Evaluación Curricular. La principal ventaja que posee este instrumento es la posibilidad de adecuación de las preguntas y la posibilidad de dotarlos de un alto grado de validez y confiabilidad. En ambos casos los indicadores seleccionados son el punto de partida para la elaboración de los ítems correspondientes. La dimensión Desarrollo

Curricular, que equivale a enseñanza, considera en su medición la utilización de Rúbricas de Observación de clase, instrumentos elaborados y validados por el Ministerio de Educación en el año 2017 para evaluar el desempeño docente en aula. La variable Rendimiento Académico se mide a través de la técnica de Análisis Documental y el instrumento Ficha de Registro para recoger los promedios bimestrales de los estudiantes registrados en el Sistema de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (Siagie).

Los criterios de validez y confiabilidad están considerados a lo largo del proceso de elaboración de los cuestionarios, el cual se inicia con la operacionalización de las variables, continua con la redacción de los ítems hasta la obtención del documento final, contando siempre con el aval de tres expertos con el grado académico de Doctor, encargados de realizar sucesivas revisiones y ajustes hasta que el instrumento contara con un alto grado de validez de contenido. La validación de los instrumentos adquiere consistencia con la aplicación de la prueba piloto y el cálculo de los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach y dos mitades, con resultados que indican alta confiabilidad.

La medición de la dimensión Desarrollo Curricular, a través de la observación sistemática y con el empleo de rúbricas, es la etapa de mayor duración en el trabajo de campo, puesto que esta técnica implica realizar visitas de aula para evaluar el desempeño de los 62 docentes en relación a un conjunto de indicadores correspondientes a los aspectos a evaluar en cada una de las seis rúbricas establecidas por el Ministerio de Educación. Los aspectos que miden estas matrices son básicamente la participación del estudiante, la utilización del tiempo, el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, la retroalimentación que brinda el docente, el clima del aula y la regulación del comportamiento de los estudiantes. El manejo de los instrumentos requiere además un entrenamiento previo del observador y la certificación correspondiente.

Para el análisis de los datos se ha considerado la utilización de la Estadística Descriptiva, contando con el auxilio del Programa SPSS, el cual permite presentar los resultados en Tablas y Gráficos.

## **9. RESULTADOS**

Los resultados de la investigación se presentan a continuación en concordancia con las variables estudiadas y los objetivos propuestos.

### **1. Los procesos curriculares**

#### **La planificación curricular**



El estudio se propuso como primer objetivo determinar las características del proceso de planificación curricular que realizan los docentes. Los hallazgos más relevantes refieren que el 54,8% de los docentes realiza una planificación curricular eficiente, mientras que el 45,2%, una planificación medianamente eficiente. Es decir, que más de la mitad de los docentes realizan la planificación curricular de acuerdo a las exigencias técnico-pedagógicas planteadas por el Ministerio de educación y la Institución Educativa; sin embargo, hay un grupo significativo de ellos que debe replantear el trabajo de planificación curricular para lograr un nivel eficiente en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

La investigación revela que los docentes realizan mejor unas tareas que otras. Así, únicamente el 40,3 % de los docentes realiza el diagnóstico de manera eficiente, cumpliendo con los requerimientos exigidos; mientras que el 54,8 % lo hace de forma medianamente eficiente y el 4,8 % en condiciones de ineficiencia.

Los docentes toman en cuenta los problemas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes para la identificación de temas transversales, situaciones significativas o nuevos ejes temáticos, pero no realizan adecuadamente la priorización de los problemas que afectan la práctica de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes para realizar adaptaciones curriculares o ajustes pertinentes.

En cuanto al indicador Niveles de planificación curricular, que alude a una secuencia ordenada de pasos prescrita para el equipo docente, que va desde el planteamiento del proyecto curricular de Institución Educativa hasta las sesiones de aprendizaje, se encuentra que la mayoría de docentes elabora adecuadamente y en equipo los programas anuales, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje, sin embargo, no realizan la actualización del proyecto curricular con la frecuencia requerida, esto es, al menos, una vez al año,

En síntesis, se constata una planificación marcadamente burocrática y formal con poca innovación en sus procedimientos.

### **Desarrollo curricular**

Para esta dimensión se tuvo como segundo objetivo determinar el nivel de logro que alcanzan en el proceso de desarrollo curricular los docentes.

En cuanto al logro del involucramiento del estudiante en el proceso de aprendizaje, solo el 29 % de docentes logra el nivel más alto de la rúbrica, lo cual indica que cumple con todos los indicadores especificados en el instrumento, involucrando plenamente a los estudiantes, concitando su interés durante toda la sesión de aprendizaje. El 64,5 % obtiene un desempeño satisfactorio, es decir, desarrolla la mayoría de indicadores contenidos en la rúbrica.

En cuanto a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje, los resultados muestran que el 43,5 % de docentes alcanza el nivel destacado, es decir gestiona apropiadamente el tiempo de aprendizaje, y el 51,6 % tiene un rendimiento satisfactorio.

Respecto a la promoción del desarrollo de las habilidades superiores de razonamiento, creatividad y pensamiento crítico, solo el 17,7 % de los docentes se ubica en el nivel destacado. El 46,8 % de docentes logra el nivel satisfactorio, y el porcentaje de docentes que se ubican en el nivel de proceso, llega al 35,5 %, Ello denota que este aspecto del desempeño docente evidencia la existencia de serias dificultades que reclaman atención adecuada en las acciones de capacitación docente.

Resultados similares se obtienen en el aspecto de evaluación y retroalimentación. Solo el 20% de los docentes obtienen la calificación de destacado. El 53,2 % es calificado con un desempeño satisfactorio, y el 25,8 % está en proceso. A diferencia de las tres rúbricas anteriores, hay un grupo de docentes equivalente al 1,6 %, con desempeño insatisfactorio, ello significa que no cumplen con los requisitos mínimos en cuanto a la capacidad de evaluar adecuadamente el progreso de los aprendizajes, retroalimentar y adecuar su enseñanza

Los aspectos donde los docentes muestran mayores fortalezas son los correspondientes a las rúbricas 5 y 6 referidas a capacidades para propiciar un ambiente de respeto y proximidad, y para regular positivamente el comportamiento de los estudiantes. En ambos aspectos los resultados muestran que más del 70% alcanza el nivel destacado, es decir, el más alto nivel, y el 20%. Aproximadamente, se ubica en el nivel satisfactorio.

### **Evaluación curricular**

El tercer objetivo del estudio era determinar las características del proceso de evaluación curricular que realizan los docentes y directivos.

De manera general, el proceso de evaluación curricular es calificado como eficiente por el 41,9 % de los docentes. Aproximadamente, el 40,3 % considera que es medianamente eficiente, mientras que para el 17,7 % de los docentes el proceso de evaluación es ineficiente. Resultados que indican también que el 58% de docentes considera que el proceso no es eficiente, es decir no cubre todos los aspectos involucrados. Así, se evalúa el cumplimiento de la programación curricular y el desempeño docente, mientras que el avance de los documentos de gestión como PEI y PCI y los procesos de soporte a cargo del personal administrativo, se evalúan solo a veces o nunca.

El 61,3 % de docentes señala que no se utiliza la variedad de técnicas e instrumentos requeridos para llevar adelante una adecuada evaluación, pues pocas veces o nunca se recurre a técnicas como el análisis documental y la observación.

Asimismo, el 22,6 % considera que solo en ciertas ocasiones o nunca, se formulan propuestas de mejora a partir de los resultados de la evaluación, un resultado lógico si se tiene en cuenta que no se utilizan instrumentos para el recojo de la información.

### **Rendimiento académico**

El cuarto objetivo del estudio fue determinar el nivel de logro del rendimiento académico que alcanzan los estudiantes.

Los resultados de la investigación muestran que el 1.4 % de los estudiantes se ubica en el rango de calificaciones más alto llamado logro destacado con calificaciones de 18 a 20.

Asimismo, el 47.7 % de los estudiantes se ubica en el nivel de logro previsto, al lograr calificaciones de 14 a 17. El 47.3 % muestra que está en proceso con calificaciones entre 11 y 13; y El 3.6 % de los estudiantes se ubica en el rango más bajo de la escala denominada en inicio, con calificaciones de 0 a 10. Resultados que permiten inferir que el rendimiento académico de los estudiantes corresponde, en promedio, al nivel de logro denominado en proceso.

## **10. DISCUSIÓN**

Los resultados del estudio, de acuerdo a los objetivos planteados, están referidos a la caracterización de los procesos curriculares y el rendimiento de los estudiantes en la institución educativa en mención. El diálogo entre los resultados obtenidos y las bases teóricas asumidas permiten esbozar los siguientes señalamientos:

### **Planificación curricular**

Se establece en el estudio que el proceso de planificación curricular es eficiente (54.8 %), y medianamente eficiente (45.2 %), lo cual concuerda con Garay (2014) quien señala en su estudio que un buen porcentaje de docentes investigados tiene un nivel eficiente en planificación curricular al cumplir con los procedimientos usuales del proceso. Se encuentra coincidencia, igualmente, con Cabezas y Sevilla, (2015) en su estudio sobre adaptaciones curriculares en instituciones educativas en Ecuador, quien llega a la conclusión de que las Instituciones educativas no hacen adaptaciones porque desconocen cómo hacerlo. En efecto, el examen a nivel de indicadores revela que, en la tarea de diagnóstico, si bien se tiene en cuenta los resultados del rendimiento a nivel de las áreas y

de la prueba ECE y se determinan los problemas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, no se llega a realizar la tarea de realizar las adaptaciones curriculares pertinentes.

En relación a los niveles de planificación, se encuentra que el plan anual, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje se trabajan adecuadamente, pero en el nivel correspondiente al Proyecto curricular se encuentran deficiencias en su actualización. Un Informe de la Red de apoyo a la gestión educativa (2009) encuentra una situación similar en Argentina, donde se observa que, aunque existe consenso acerca de la importancia del proyecto educativo institucional y el proyecto curricular, aún no puede afirmarse que su utilización sea una práctica establecida en la mayor parte de escuelas, mostrando con ello que la cultura individualista prevalece en el trabajo docente.

Los resultados indican, asimismo, que los docentes buscan mayormente cumplir con un trámite burocrático y administrativo al planificar. Erazo (2001) apunta que forma parte de la cultura escolar el hecho que los docentes rehúyan de la planificación debido a tres razones: la consideran un mero trámite burocrático, un medio de control de directivos y supervisores, y les demanda mucho tiempo y esfuerzo. Ello es corroborado en la publicación Directores que hacen escuela (2015) donde se señala que desde hace bastante tiempo se mantiene en las escuelas una idea: la planificación es una instancia burocrática que consiste básicamente en completar unos documentos con un determinado formato que sirven para las acciones de control por parte de los directivos, y no una herramienta pedagógica al servicio del mismo docente. Situación preocupante al no asegurar un adecuado nivel de debate y toma de decisiones acertadas en el proceso de planificación.

### **Desarrollo curricular**

En líneas generales, los docentes observados en aula con apoyo de las rúbricas de calificación muestran un mejor desempeño en dos de los seis aspectos evaluados: Propiciar un ambiente de respeto y proximidad (Rúbrica 5) y regular positivamente el comportamiento de los estudiantes (Rúbrica 6), donde más del 70 % logra un desempeño destacado. Mientras que en el desempeño referido a la promoción del razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico (Rúbrica 3) así como la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza (Rúbrica 4), solo alrededor del 20% de los docentes logra el nivel destacado. Este resultado corrobora lo planteado por Díaz (2008) quien sostiene que “los profesores se concentran principalmente en la enseñanza de los aprendizajes más sencillos; los menos trabajados son, entre otros, aquellos que no implican un pensamiento complejo, ...”

En la rúbrica que enfocada en el involucramiento de los estudiantes en clase, solo un tercio de los docentes llega al nivel destacado, 29 %. Al respecto, Arguedas, (2010), define el involucramiento como un compromiso activo para prestar atención, cumplir con trabajos y encontrar algún valor inherente en las actividades escolares e identifica como una posible causa del bajo involucramiento el uso de metodologías poco estimulantes. Esta causa parece guardar relación con el bajo desarrollo de habilidades superiores de razonamiento, pensamiento crítico y pensamiento creativo, debido al uso de estrategias metodológicas poco participativas y actividades de aprendizaje que no representan un reto o desafío cognitivo para el estudiante.

Respecto al tipo de retroalimentación que brindan los docentes, el estudio encuentra que los docentes, mayoritariamente, atienden a los estudiantes con retroalimentación de tipo descriptiva o elemental y en menor medida retroalimentación por descubrimiento, que es el tipo promovido por el Ministerio de Educación (2017), dejando claro que “consiste en guiar a los estudiantes para que sean ellos mismos quienes descubran cómo mejorar su desempeño o bien para que reflexionen sobre su propio razonamiento e identifiquen el origen de sus concepciones o de sus errores”, en tanto que en la retroalimentación descriptiva sólo se ofrece al estudiante información o sugerencias para mejorar su trabajo y la elemental se reduce a señalar si las respuesta o procedimiento es correcto o incorrecto.

El resultado obtenido sobre el tipo de retroalimentación que brindan los docentes refleja asimismo, que se sigue insistiendo en la práctica de la retroalimentación descriptiva, ello es corroborado en el estudio realizado por La Unidad de medición de la calidad educativa (2004) que al indagar sobre los factores asociados al rendimiento estudiantil y analizar el factor retroalimentación y evaluación del aprendizaje, encuentra que los docentes recurren a variadas formas que encajan dentro de lo que se conoce como retroalimentación descriptiva y elemental.

### **Evaluación curricular**

Según los resultados obtenidos este proceso es eficiente respecto a la identificación de los contenidos de la evaluación. Refleja asimismo, falencias en la selección y uso de técnicas e instrumentos adecuados, el análisis de la información y la elaboración de propuestas de mejora. Este panorama no muy alentador sobre el proceso de evaluación curricular que se lleva a cabo en la Institución es confirmado en gran medida por lo que expresa Broveli, M. (2001). Quien señala que es imprescindible dar un giro a la concepción de evaluación, llevándolo desde una evaluación para el control, selección o jerarquización hacia una que sirva para mejorar la calidad educativa. En segundo lugar, afirma que en el tema de la evaluación curricular existe todavía confusión en lo

referido a concepciones, funciones, objetivos y metodología de la evaluación curricular, de ahí su escaso desarrollo y aplicación en las Instituciones Educativas, además de la escasa bibliografía sobre el tema y la poca difusión de estudios realizados. En tercer lugar, el autor señala que las evaluaciones o revisiones que se hacen actualmente en las Instituciones Educativas no abarcan los aspectos esenciales (supuestos básicos, enfoques, modelos) ni tampoco se hace un análisis global del currículum. Ello es corroborado en los resultados obtenidos respecto a que por ejemplo, no se revisa eficientemente los documentos de gestión como PEI y PCI que contienen las bases filosóficas, psicológicas y pedagógicas del currículum escolar.

### **Rendimiento académico**

Los resultados del estudio reflejan que los estudiantes, mayoritariamente, obtienen niveles intermedios de rendimiento, ubicándose solo en número reducido en el nivel inferior (inicio) y en el superior (destacado). Ello muestra que se concuerda con el histórico de calificaciones del período 2012-2015. Se observa así, que no hay mayores progresos en el porcentaje de estudiantes que obtienen un nivel de logro destacado (calificaciones entre 18 a 20).

Esta tendencia del rendimiento, con una concentración de estudiantes en los niveles intermedios también se refleja en los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2015 y 2016 donde un bajo porcentaje de estudiantes de la Institución, 4.6 % y 12.4% en el mejor de los casos, llega al nivel satisfactorio.

En síntesis, aunque se observan algunas mejoras en el rendimiento se siguen teniendo dificultades para que los estudiantes alcancen rendimientos altos (destacados o satisfactorios), un problema que ya se advirtió en evaluaciones nacionales anteriores, tal como lo señala Díaz (2008) cuando indica en su Informe que “Uno de los resultados que más preocupa en la Evaluación 2004 es el de los alumnos de 5° de secundaria: el 9.8% de los alumnos en comunicación y únicamente el 2.9% en matemática logra niveles satisfactorios.” Asimismo, Dávila, (2016), aporta al conocimiento y reflexión sobre esta situación al compartir el resultado de su investigación sobre el rendimiento en las áreas de Matemática, Comunicación y CTA , donde apenas el 3,9 % notas obtiene notas muy altas, es decir, entre 18 y 20. Asimismo, dando cuenta que el rendimiento escolar del 85,8 % de estudiantes de primero a quinto grado de educación secundaria se ubica entre el nivel de proceso (11-13) y el de logro previsto (14-17).

### **CONCLUSIONES**

Se concluye que los procesos curriculares de planificación, desarrollo y evaluación, se llevan a cabo con ciertos niveles de eficiencia, reconociendo la existencia de fortalezas y debilidades en el cumplimiento de algunas de sus tareas específicas. Así, en la planificación, aspectos como la diversificación, la consideración de los principales elementos curriculares y el trabajo en equipo en las tareas de la programación anual, las unidades didácticas y las sesiones, constituyen aspectos positivos; mientras que las adaptaciones curriculares, la consideración de los estándares, la actualización del proyecto curricular y la participación de directivos, padres de familia y estudiantes, así como la orientación burocrática y escasa innovación en el proceso son cuestiones a mejorar.

En el desarrollo curricular o la enseñanza, son positivos los avances en el uso efectivo del tiempo en aula, el clima de respeto y proximidad entre docente-estudiante y la regulación del comportamiento del estudiante; sin embargo, es necesario mejorar los niveles de logro en cuanto a involucramiento del estudiante en clase, el desarrollo de habilidades superiores y la calidad del monitoreo y retroalimentación que se brinda al estudiante.

El proceso de evaluación curricular es el que más debilidades presenta en cuanto a técnicas e instrumentos, análisis de resultados y propuestas de mejora en función de los resultados, aunque se reconoce que sí se evalúan aspectos importantes como el avance del currículo y el desempeño docente. El rendimiento académico en promedio se ubica en el nivel de logro en proceso, lo cual revela que los estudiantes presentan dificultades para alcanzar un rendimiento destacado.

## **11. REFERENCIAS**

Agulló, J. (2015). Análisis crítico de los procesos curriculares del Instituto Cervantes. *Suplementos Marcos ELE*, 159.

Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 8(1), 64-78.

Cabezas, C., & Sevilla, K. (2015). *Análisis de las adaptaciones curriculares aplicadas a estudiantes con discapacidad de educación general básica de escuelas fiscales y particulares del Cantón Esmeraldas. período de estudio 2012-2013*. Esmeraldas.

Cassarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.

- Castañeda, G. (2015). *Percepción de la planificación de unidades didácticas de docentes el área de Ciencia Tecnología y Ambiente secundaria en Instituciones Educativas de Abancay, Apurímac*. Lima.
- Coll, C. (1994). Fundamentos de currículum. En C. Coll, *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Barcelona: Paidós.
- Proaño, I. (2016). *Análisis crítico de los estándares de calidad de aprendizaje en el bachillerato general unificado*. Quito.
- Robles, E. (2005). *Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias*. Lima.
- Santos, M. V. & Vallelado, E. (2013). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes e Administración y Dirección de Empresas. *Universitas Psychologica*, 12(3),739-752



ANEXO 6  
DOCUMENTOS OFICIALES



ARNALDO\_TESIS\_DOCTORAL.docx

INFORME DE ORIGINALIDAD

<b>23%</b> INDICE DE SIMILITUD	<b>22%</b> FUENTES DE INTERNET	<b>2%</b> PUBLICACIONES	<b>1%</b> TRABAJOS DEL ESTUDIANTE
-----------------------------------	-----------------------------------	----------------------------	--------------------------------------

FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>2%</b>
<b>2</b>	<b>tesis.pucp.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>3</b>	<b>repositorio.une.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>4</b>	<b>repositorio.minedu.gob.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>repositorio.uasb.edu.ec</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>6</b>	<b>www.fidecap.cl</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>7</b>	<b>unesdoc.unesco.org</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>8</b>	<b>repositorio.upch.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>9</b>	<b>www.scribd.com</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>

  
**Lic Esperanza León Mori**  
DRA. EN EDUCACIÓN

	<b>ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS</b>	Código : F06-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
---	--	---

Yo, Esperanza Ida León More, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Piura, revisora de la tesis titulada “Caracterización y propuesta de mejora de los procesos curriculares y del rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2018” del estudiante Arnaldo Arturo Castillo Oliva, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 23 % verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

La suscrita analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Piura, 17 de enero de 2019



Esperanza Ida León More

DNI: 02416840



Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación
---------	----------------------------	--------	---------------------	--------	---------------------------------



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE  
LA UNIDAD DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

**CASTILLO OLIVA, ARNALDO ARTURO**

INFORME TITULADO:

“Caracterización y propuesta de mejora de los procesos curriculares y del  
rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López  
Albújar de Piura-2018”

PARA OBTENER EL GRADO O TÍTULO DE:

**DOCTOR EN EDUCACIÓN**

SUSTENTADO EN FECHA: 17 DE ENERO DE 2019

NOTA O MENCIÓN: Aprobado por Unanimidad



---

KARL FRIEDERICK TORRES MIREZ  
COORDINADOR DE INVESTIGACIÓN Y GRADOS UPG  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO -PIURA



**AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS  
EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV**

Código : F08-PP-PR-02.02  
Versión : 09  
Fecha : 23-03-2018  
Página : 1 de 1

Yo Arnaldo Arturo Castillo Oliva identificado con DNI N° 02604080 egresado del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo, autorizo (  ), No autorizo (  ) la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Caracterización y propuesta de mejora de los procesos curriculares y del rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Enrique López Albújar de Piura-2018"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

  
FIRMA

DNI: 02604080

Piura, 13 de febrero del 2019



Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación
---------	----------------------------	--------	---------------------	--------	---------------------------------