

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE AULA
DESDE EL MODELO CURRICULAR SOCIOCOGNITIVO
HUMANISTA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE
ABANCAY**

Tesis para optar el grado de Magistra en Educación con mención en Currículo
que presenta

SARA MILAGROS CUELLAR LAUPA

Dirigido por

PILAR LUZMILA LAMAS BASURTO

San Miguel, 2015



A nuestro Padre Eterno, quien me da oportunidad de seguir creciendo como un instrumento al servicio de la educación.

RESUMEN

La programación curricular de aula es un instrumento de gestión de aprendizajes que corresponde al tercer nivel de concreción curricular, es elaborado por el docente y debe estar delimitada a la luz de un modelo curricular, ya que este orienta con sus concepciones a un propósito determinado que debe traducirse de modo coherente en cada uno de los elementos que conforma la programación de aula, como son los objetivos, los contenidos, las estrategias y la evaluación. Entendido de esa forma, la pregunta que conduce la presente investigación es: ¿De qué manera la programación curricular de aula del nivel secundario en el área de Comunicación de Segundo Grado de la Institución Educativa “Santa Rosa”, plasma el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista? Para responder a ella se plantea el objetivo general de analizar la presencia del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista en la Programación Curricular de aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.

La primera parte de la investigación, desarrolla un marco referencial en dos capítulos y presenta un sustento teórico del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista y de la programación curricular de aula. Así también, y a modo de contextualizar, se presenta referencias de la Región y de la Institución Educativa. En la segunda parte del informe, se ofrece un primer capítulo, que describe el diseño metodológico de la investigación, enmarcado en el enfoque cualitativo de nivel descriptivo, el método de estudio documental y la aplicación de la técnica de análisis documental. El segundo capítulo está referido al análisis e interpretación de resultados concluyendo que hay dificultades en el diseño de la programación curricular de aula, ya que en sus niveles de programación como la anual, la unidad y sesión de aprendizaje no se evidencian de manera categórica el carácter del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
RESUMEN	iii
INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE : MARCO DE REFERENCIA Y CONTEXTUAL	5
CAPÍTULO 1: MODELO CURRICULAR SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA.....	5
1.1 FUNDAMENTOS DEL MODELO CURRICULAR SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA.....	5
1.1.1. Concepción del Currículo como selección cultural	6
1.1.2. Concepción del Currículo como modelo de aprendizaje – enseñanza.....	6
1.1.3. Teoría de la Inteligencia Escolar.....	7
1.2. ELEMENTOS DEL MODELO CURRICULAR SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA	14
1.2.1. Objetivos.....	14
1.2.2. Contenidos.....	23
1.2.3. Métodos y estrategias de aprendizaje	26
1.2.4. Evaluación	29
1.3 CONCEPTO DE ENSEÑANZA EN EL MODELO SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA.....	31
1.4. CONCEPTO DE APRENDIZAJE EN EL MODELO SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA.....	32
1.5. ROL DEL ALUMNO	33
1.6. ROL DEL PROFESOR	34
CAPÍTULO 2: LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE AULA DESDE EL MODELO CURRICULAR SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA	36
2.1. ALCANCE CONCEPTUAL DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE AULA EN EL MODELO CURRICULAR SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA	36
2.2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE AULA.....	42
2.2.1. Objetivos: Capacidades – destrezas / Valores – actitudes	42

2.2.3. Contenidos.....	43
2.2.4. Estrategias - Métodos	44
2.2.5. Evaluación	45
CAPÍTULO 3: LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	48
3.1. CONTEXTO REGIONAL	48
3.2. DATOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	52
3.3. INICIO DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR SOCIOCOGNITIVA HUMANISTA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	52
 SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	 54
CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO	54
1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL	54
1.2. PROBLEMA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO	55
1.3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN. DESCRIPCIÓN Y CRITERIOS DE SELECCIÓN: CASO/FUENTES	58
1.3.1. Investigación documental.....	58
1.4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN	61
1.5. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN.....	64
1.6. PROCEDIMIENTOS PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA.....	65
1.7. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	69
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	72
CONCLUSIONES	94
RECOMENDACIONES	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
APÉNDICES	101

INTRODUCCIÓN

Una de las herramientas de gestión de aprendizajes elaborado por el docente es la programación curricular de aula cuya efectividad depende de su funcionalidad y eficacia en el aula, así como de la reflexión que realiza el docente sobre su quehacer y las previsiones adecuadas que hace en torno al qué, cómo, cuándo y por qué se ponen en juego determinadas secuencias de acciones y tareas (Soteras, 2004) durante las sesiones de clase en el aula. Y es que precisamente una programación curricular de aula viabiliza y concretiza la intencionalidad de un grupo social a la luz de un modelo curricular por el cual se ha elegido, el mismo que orientará el rol del docente y del alumno, los métodos y estrategias que se aplicarán, la diversificación y organización de los contenidos y finalmente las formas de evaluación.

En el marco de las ideas anteriores, la Visión de la Institución Educativa que es objeto de nuestro trabajo determinó como un eje orientador de su programación al Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista por considerar que da respuestas a las necesidades del mundo post-moderno, globalizado y a las necesidades de los alumnos en la Sociedad del Conocimiento (Latorre y Seco del Pozo, 2010). Por tanto, se compromete con la formación integral del alumno, el desarrollo cognitivo, la identidad individual y social sostenidas en la formación en valores.

Lo anterior plantea en la Institución Educativa una relación de intención – instrumento entre el modelo curricular elegido y la programación de aula, surge entonces la necesidad de evidenciar la presencia del primero en la segunda, para que realmente ambos cumplan con sus propósitos. En esa medida la presente investigación formuló la pregunta: ¿De qué manera la programación curricular de aula del nivel secundario en el área de Comunicación de Segundo Grado de la

Institución Educativa “Santa Rosa”, plasma el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista?

Para responder la interrogante, la investigación planteó el siguiente objetivo general, analizar la aplicación del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista en la Programación Curricular de aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay. Del mismo modo planteó objetivos específicos como: Identificar el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en los valores y actitudes de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay; identificar el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en las capacidades y destrezas de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay; identificar el Modelo curricular Sociocognitivo Humanista presente en los contenidos de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay; identificar el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en los métodos de aprendizaje de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay; identificar el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en la evaluación de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.

La línea de investigación corresponde al diseño y desarrollo curricular, al eje de la participación del docente en el diseño y desarrollo curricular, ya que la investigación corresponde a una programación curricular de aula cuya elaboración le compete al docente, por tanto, involucra la concreción de los propósitos de una institución educativa a la luz de un modelo curricular.

La metodología que utiliza la presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, un nivel descriptivo, aplica el método de estudio documental, la técnica de análisis documental y como instrumento una matriz de registro y análisis documental.

Las conclusiones a las que arribó la investigación se sintetizan en las dificultades que aún se presentan en la apropiación de la naturaleza y carácter del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista, evidenciados en la manera cómo se exponen en los elementos de la Programación Curricular de Aula del área de Comunicación de segundo grado del nivel secundario. Así por ejemplo, los valores y actitudes no se diseñan adecuadamente de modo que no se posibilita su desarrollo en el aula, por tanto no son susceptibles a evaluarse. Del mismo modo, se encontró evidencias de cierto desconocimiento de los procesos cognitivos implicados en las capacidades y destrezas, dificultando su programación de manera clara y pertinente. Asimismo, los contenidos no se muestran organizados ni articulados en el nivel de programación anual, como también una mínima presencia de contenidos de la cultura institucional y local. En cuanto a la evaluación, solo se aproxima a una evaluación de capacidades y destrezas, no se evidencia una evaluación de objetivos o formativa, contrariamente al propósito humanista del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista.

La limitación de la investigación es el tamaño del objeto de estudio, sin embargo dio lugar a conocer en el marco de la investigación aspectos muy importantes que se recomienda indagar en otras programaciones de aula de diversas áreas. Asimismo, en otra etapa posterior se sugiere complementar con una evaluación el desarrollo o ejecución de la programación curricular de aula, proceso que constatará categóricamente las formas cómo se presenta un modelo curricular asumido por la institución educativa.

Se revela también la necesidad de continuar la investigación que implique programas curriculares de otras áreas incluyendo el Proyecto Curricular Institucional, para tener mayores elementos que permitan que la Institución Educativa “Santa Rosa” tome decisiones y reorienten su diseño curricular en la línea del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista previsto en la visión del PEI.

El informe de la investigación se organiza en dos partes; la primera denominada como Marco de Referencia y Contextual, conformada por tres capítulos que desarrollan sobre el Modelo Sociocognitivo Humanista, la Programación Curricular de Aula desde el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista y referencias de la

Institución Educativa. La segunda parte presentada como Diseño Metodológico y resultados de la investigación. Contiene dos capítulos, el Diseño Metodológico y el análisis e interpretación de resultados. Culmina la investigación con las conclusiones que derivan de los resultados analizados e interpretados y las recomendaciones conforme a lo anterior.



PRIMERA PARTE: MARCO DE REFERENCIA Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO I : MODELO CURRICULAR SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA

1.1. FUNDAMENTOS DEL MODELO CURRICULAR SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA

Las bases que sostienen a los modelos curriculares son las teorías curriculares. Gimeno (1998) afirma que una teoría curricular es un marco que ordena las diferentes concepciones de la realidad y los modelos curriculares son formas de aproximarse a los problemas prácticos de la educación. Por su parte Ruiz (2005) expresa que “la nueva teoría del currículo ha de tener como objetivo básico su diseño y desarrollo, es decir, reflejar el contexto en el que se desenvuelve y las condiciones en las que se produce, además de la construcción práctica del currículo”. (p. 53)

Desde esa perspectiva, las formas de aproximación directa a la práctica educativa son los modelos curriculares como lo afirman Román y Díez (2003). En ellos se concretizan las teorías curriculares para intervenir en una realidad y modificarla. Lo que significa una relación coherente entre teoría curricular y modelo curricular que permite sostener las intenciones de una sociedad desde la teoría hasta la práctica pedagógica y por tanto la eficacia de la enseñanza (Ruiz, 2005). A ello se complementa lo que afirman Manrique, Revilla y Lamas (2014) que “curricular sustainability requires certain conditions...its constituting elements, such as objectives or competencies, contents, and evaluation need to have a univocal and clear meaning for the teachers...” (p. 389)¹. Son ellos quienes finalmente le dan coherencia al currículo.

¹ la sostenibilidad curricular requiere ciertas condiciones...sus elementos constitutivos, como objetivos o competencias, contenidos y evaluación necesitan tener un significado unívoco y claro para los maestros.

En esa medida, Román y Díez (2003) sustentan su modelo curricular a partir de la concepción del currículo desde dos dimensiones: como selección cultural y como modelo de aprendizaje – enseñanza que se presentan a continuación:

1.1.1. El Currículo como selección cultural

Conformado por las capacidades, valores, y métodos – procedimientos. Estos se seleccionan de acuerdo con las demandas de la sociedad y se concretizan en la cultura institucional propia de cada institución educativa, por lo que un currículo debe ser abierto y flexible. Señalan además los sociocognitivos, que currículo, cultura social y cultura institucional están conformados por los mismos elementos: capacidades, valores, métodos - procedimientos y que al diseñar y desarrollar el currículo, se está diseñando y desarrollando la cultura propia y aquí el rol de la escuela como un mediador “...whose primary purpose is the acculturation of students into the world of knowledge...” (Stephen, 2008, p. 31)², en un marco de valores.

1.1.2. El Currículo como modelo de Aprendizaje - Enseñanza

Román y Díez (2003 y 2004), respaldan su posición en los paradigmas cognitivo y socio – cultural o ecológico – contextual, justificando que ambos paradigmas son complementarios en tanto pueden dar significación a lo aprendido, ya que “Cualquier intento de valorar lo mejor de cada teoría y tratar de incorporarlo a la práctica educativa no es eclecticismo porque ello no es más que la herencia social del conocimiento y su evolución constante” (Ortiz, 2000, p. 11). En ese sentido, los autores del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista explican su posición a través de los siguientes argumentos:

- El paradigma cognitivo focaliza su atención en los procesos del pensamiento del profesor (cómo enseña) y del alumno (cómo aprende). El paradigma socio cultural plantea un entorno o un contexto para el aprendizaje. Ambos paradigmas se complementan, por un lado el proceso cognitivo del aprendizaje, y por el otro, cómo interviene el contexto en él.

² cuya principal finalidad es la aculturación de los estudiantes en el mundo del conocimiento.

- La interrogante de cómo aprende el alumno, se complementa con el para qué aprende el alumno desde una perspectiva contextualizada. Las capacidades y los valores no solo se desarrollan a nivel individual, sino social, lo que significa que “La escuela como organización inteligente ha de desarrollar como agencia de socialización y enculturación la inteligencia afectiva de los aprendices” (Román y Díez, 2004, p. 64).
- El paradigma cognitivo se centra en los procesos cognitivos del individuo; y el sociocultural, en la interacción entre sociedad e individuo, por tanto, ambos se complementan.
- A través del paradigma cognitivo se da significación y sentido a los conceptos y hechos mediante la Arquitectura del Conocimiento. En cuanto al paradigma sociocultural, estructura significativamente la experiencia y hace posible un aprendizaje compartido dentro de un contexto social e institucional.

En suma, los sociocognitivos afirman que los aportes del constructivismo de Piaget y Bruner, la dimensión conceptualista del aprendizaje de Ausubel y Novak se complementan con la dimensión sociocultural del aprendizaje, desde modelos socio históricos de Vygotsky y Wertsch, interaccionistas de Feuerstein y ecológicos de Bronfenbrenner. De esta manera se posibilita el aprendizaje significativo individual.

Román y Díez (2009), fundamentan también el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista desde la Teoría de la Inteligencia Escolar que a continuación se desarrolla.

1.1.3. Teoría de la Inteligencia Escolar

Teoría que se origina desde una mirada pedagógica que involucra las teorías de la inteligencia y una nueva forma de aprender a aprender con la aplicación adecuada de estrategias cognitivas y metacognitivas. Román y Díez (2009) refieren que la Teoría de la Inteligencia Escolar es tridimensional, puesto que es la correspondencia entre la inteligencia escolar cognitiva, la inteligencia escolar afectiva e inteligencia escolar como arquitectura mental. Estas se definen así:

- Inteligencia escolar cognitiva, integrada por las capacidades, destrezas y habilidades. Organizadas en capacidades prebásicas, básicas y superiores. Estas se establecen como objetivos en el currículum.
- Inteligencia escolar afectiva, conformada por los valores, actitudes y microactitudes que constituyen también objetivos del currículo.
- Inteligencia escolar como arquitectura mental, en un contexto de la sociedad del conocimiento y de la información que deben estar asociados entre el saber y saber hacer. Según Román y Díez (2009) “El currículum escolar para crear y potenciar mentes bien ordenadas ha de recurrir al pensar en sistemas y a modelos de pensamiento sintético, arquitectónico y global” (p.190), por lo que proponen la arquitectura del conocimiento que exponemos con profundidad en tanto es un fundamento importante en este modelo curricular presentada a continuación:

Arquitectura del Conocimiento

Román y Díez (2003) asumen la propuesta de la Arquitectura del Conocimiento a partir de la integración de autores y teorías como Aristóteles (proceso cíclico del aprendizaje), Galileo (proceso cíclico del aprendizaje científico), Piaget (proceso cíclico del aprendizaje constructivo), Ausubel (proceso cíclico del aprendizaje significativo) y Bruner (proceso cíclico del aprendizaje por descubrimiento). Los mismos que le dan la característica a la Arquitectura del Conocimiento como un proceso, ya que el alumno se acerca al conocimiento a través de un triple proceso cíclico del aprendizaje científico, constructivo, significativo y de preferencia por descubrimiento como lo menciona Román y Díez (2009). De igual forma la Arquitectura del Conocimiento se nutre de las teorías de la memoria humana y de la representación mental por lo que promueve el almacenamiento del conocimiento en los almacenes de la memoria, de ahí que considera a la inteligencia “...como una estructura mental asociada a numerosos esquemas. Y ello posibilita una mente relacional que integra de una manera coherente datos, información y conocimiento...Y de este modo trata de responder a las demandas a la escuela por parte de la sociedad del conocimiento” (Román y Díez, 2009, p. 247).

Los sociocognitivos para generar aprendizajes proponen aplicar técnicas y procedimientos, similares a las técnicas utilizadas por los arquitectos cuando elaboran planos de edificios, por lo que sugieren algunas técnicas más representativas que el docente puede desarrollar en el aula. Se amplía como sigue:

- a. Evaluación inicial cuyos resultados se muestran en un organizador. Este constituye el andamio previo, la estructura previa, el organizador previo sobre los que se van a sustentar los aprendizajes de un área o una asignatura, generando conflicto cognitivo el que conllevará a la reestructuración del conocimiento. Para la construcción de este organizador previo, señalan dar continuidad a lo siguiente:
 - Identificación de conceptos previos. De inicio los docentes deben identificarlos partiendo de hipótesis de trabajo, después verificarlos y consolidarlos.
 - Identificación de destrezas básicas. Significa seleccionar entre seis u ocho destrezas importantes que serán desarrolladas en el aula.
 - Construcción de una representación mental. Esta es elaborada por el docente en base a los conceptos y destrezas tomando en cuenta la edad de los alumnos.
- b. Marcos conceptuales. Es una síntesis de tres redes conceptuales, entendidas como de área, de unidad y de tema. Son construidas por los docentes en función al aprendizaje significativo supraordenado y subordinado, en otras palabras de conceptos menos generales a los más generales y de conceptos más generales a menos generales. Esta forma de organizar los conceptos de manera pertinente en marcos conceptuales, posibilitan que los alumnos almacenen los aprendizajes en la memoria de largo plazo.
- c. Redes conceptuales o semánticas. Elaboradas por el docente, el propósito es relacionar en horizontal conceptos parecidos o de igual nivel para posibilitar el aprendizaje significativo coordinado de los alumnos, de manera que se les presenta entre tres a seis bloques de contenidos o unidades didácticas que guardan relación entre sí y cada bloque a su vez se muestran entre tres y seis apartados, llamados también red de unidad. Estas se dividen entre tres y seis subapartados, denominados red de temas.

- d. Esquemas conceptuales. Se aplican desde un enfoque didáctico, son elaborados por los alumnos quienes complementan e incrementan la información de las redes conceptuales, favoreciendo el desarrollo de capacidades de síntesis y de relación.
- e. Mapas conceptuales y cognitivos. En el marco de la arquitectura del conocimiento los mapas conceptuales se elaboran en función de las redes y marcos conceptuales, además profundizan los conceptos relacionándolos con las experiencias que el alumno posee.

La fundamentación de la arquitectura del conocimiento, según Román y Díez (2009) "afecta de manera directa a los contenidos (entendidos como formas de saber)" (p.244), ya que ellos "cada vez son más y estamos asistiendo a una cultura acumulativa, que resulta cada vez más difícil de manejar y de almacenar en la mente del aprendiz", (Latorre & Seco del Pozo 2010, p.11). Por lo que se necesitan de estrategias como la arquitectura del conocimiento, que organicen los contenidos de manera jerarquizada e interrelacionada de modo que puedan ser almacenados en la memoria de largo plazo.

Como se expresó en el párrafo inicial del presente título, la Teoría de la Inteligencia Escolar tiene bases en diferentes teorías de la inteligencia cuyas investigaciones son contextualizadas en el nivel de aula por los sociocognitivos. Se presentan a continuación aquellas que influyeron más.

a. La inteligencia como equilibración de estructuras – Piaget

Piaget (1999) considera a la inteligencia como "...el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensorio – motor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio" (p.21). Román y Díez (2009) sitúan esta concepción en el marco del interaccionismo social planteando la intervención del profesor o compañeros más capaces como mediadores en el aprendizaje, los que pueden actuar de diversas formas y en momentos diferentes como:

- Seleccionar y organizar la información para facilitar la asimilación.
- Propiciar conflicto cognitivo y desequilibrio, presentando nuevos conceptos y contraponiendo con los conceptos que el alumno posee.
- Facilitar la aproximación a la solución como una manera de acomodación de esquemas anteriores con los nuevos.
- La inteligencia está formada por una estructura cognitiva organizada, denominada también como esquemas, por tanto, necesita de reequilibrios para enriquecerla con nuevos conocimientos. El docente es quien media ese proceso.

Del mismo modo, los sociocognitivistas aplican el constructivismo piagetano desde la perspectiva de que el alumno construye sus propios aprendizajes, en esa medida corresponde al docente ser mediador entre el sujeto y el objeto, aplicando estrategias que permitan la construcción de los aprendizajes.

b. Teorías de las Inteligencias Múltiples

Gardner (1999) refiere que la inteligencia es: "...a biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture" (pp. 33-39)³. Añade además que se manifiesta desde diversas perspectivas a las que denomina inteligencias múltiples (inteligencia musical, inteligencia cinético-corporal, inteligencia lógica matemática, inteligencia lingüística, inteligencia viso-espacial, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia naturalista). Estas como potenciales son susceptibles a ser activadas o no, ello dependerá de la prioridad que le asigna una cultura, una institución educativa, los docentes o la familia. Las inteligencias múltiples "como un potencial biológico en bruto" (Román & Díez, 2004, p. 214), no podrán desarrollarse, si no se cuentan con medios capaces de motivar el potencial intelectual (Leliwa & Scandarello, 2013). De ahí la intervención del docente en el aula como mediador que utiliza todos los elementos necesarios como estrategias, recursos, materiales y escenarios que permitan generar

³ Un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura.

aprendizajes significativos y como consecuencia el desarrollo de la inteligencia.

Román y Díez (2009), proponen en función de estas inteligencias múltiples cuatro capacidades básicas: razonamiento lógico, expresión oral y escrita, orientación espacio – temporal y socialización, proporcionando mayores elementos para un trabajo acucioso y pertinente de las capacidades, destrezas y habilidades en el aula, ya que los alumnos son diferentes, se desenvuelven en escenarios distintos, deben resolver problemas y ser parte activa de la construcción de la cultura.

c. Inteligencia como conjunto de procesos mentales: Subteoría componencial

De acuerdo a Sternberg (1984), la inteligencia es “...un conjunto de procesos mentales, que denomina metacomponentes y componentes” (Román & Díez, 2004, p. 218). A ellos los llama como capacidades y destrezas - habilidades respectivamente. Además esta teoría señala que la inteligencia es producto del medio ambiente y por tanto susceptible a ser desarrollada a través del aprendizaje (Román & Díez, 2009). Explican también que Sternberg investiga las relaciones que existen entre los metacomponentes y componentes. Los metacomponentes son secuencias que permiten organizar y guiar cómo resolver un problema, tomar decisiones y hallar alternativas como se señalan a continuación a fin de entenderlas:

- Deciding upon the nature of de problems.
- Deciding upon performance components relevant for task solution.
- Deciding upon a estrategia into which to combine performance components.
- Selecting a mental representation for information.
- Allocating resources for problems solution.
- Monitoring solution processes.
- Being sensitive to external feedback. (Sternberg, 1985, p. 104-105) ⁴

⁴ Decidir sobre la naturaleza de los problemas.

Decidir sobre el rendimiento de los componentes relevantes para la solución de tareas.

Decidir sobre una estrategia en el que combine componentes de rendimiento.

La selección de una representación mental de la información.

La asignación de recursos para la solución de problemas.

Procesos de solución de monitoreo.

Ser sensible a la retroalimentación externa.

En cuanto a los componentes denominados también como destrezas, por su naturaleza son más concretos y específicos, dependerá de su funcionamiento resolver problemas en menor tiempo y menos errores. Se señala entre otros: codificación, representación, inferencia, aplicación, justificación y respuesta verificada.

Los alcances básicos de esta teoría al aula, se sintetizan fundamentalmente en el entrenamiento de los procesos mentales, es decir, de los metacomponentes y componentes entendidos como capacidades y destrezas, a través de estrategias que el docente debe manejar para estimular y desarrollar la inteligencia que es capaz de procesar y transformar la información que recibe.

d. La Inteligencia como un producto Sociohistórico

Vygotsky hace una diferencia entre procesos psicológicos elementales y procesos psicológicos superiores, los primeros están supeditados al entorno y son comunes en las personas y los animales, mientras que los superiores en un primer nivel, denominados como procesos psicológicos superiores rudimentarios que se basan en la percepción y el pensamiento concreto. Y los procesos superiores avanzados como el pensamiento y el lenguaje que se relacionan con la conciencia humana como expresa Vygotsky (2012):

“The word is a direct expression of the historical nature of human consciousness.

Consciousness is reflected in a word as the sun in a drop of water. A word relates to consciousness as a living cell relates to a whole organism, as an atom relates to the universe. a word is a microcosm of human consciousness”.
(p. 271)⁵

El lenguaje para este autor es influyente en el desarrollo cognoscitivo, además autorregula el pensamiento y la acción. Quien lo desarrolla es el aprendizaje, que es producto de la interacción social, de ahí que se afirma que la inteligencia es un producto social. En ese sentido Vygotsky plantea la zona de desarrollo potencial,

⁵ La palabra es una expresión directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana. La conciencia se refleja en una palabra como el sol en una gota de agua. Una palabra se refiere a la conciencia como una célula viva se refiere a un organismo completo, como un átomo se relaciona con el universo. Una palabra es un microcosmos de la conciencia humana.

la posibilidad que tiene el niño de aprender con la mediación de otros. De igual manera, la zona de desarrollo real, lo que el niño puede aprender por sí mismo. Plantea también la zona de desarrollo próximo definida como la distancia entre la zona de desarrollo potencial y la zona de desarrollo real, aquí subraya Román y Díez (2009) la mediación adecuada de los adultos, los padres, profesores y compañeros para que esta zona transite a la zona real. Además señalan la autoayuda como una superación personal. Coincide en este aspecto Shunk (2012) quien afirma que la teoría de Vygotsky para la educación, es que el contexto histórico cultural es importante para los aprendizajes de los alumnos, y la escuela se convierte en un espacio donde los aprendizajes se generan a partir de las relaciones entre pares y entre profesores y alumnos.

Las concepciones de las teorías desarrolladas influyeron en la construcción de la Teoría de la Inteligencia Escolar, que en la concepción de Román y Díez (2009) “...es el tipo de pensamiento que utilizan los aprendices en el aula” (p.174). Fue generada a partir de la observación de cómo aprenden los alumnos en el aula, es decir, cómo construyen y almacenan sus aprendizajes en un contexto de la sociedad del conocimiento y la globalización, que demanda al docente repensar en el cómo enseña y para qué enseña.

De este modo quedan presentados los fundamentos del Modelo Sociocognitivo Humanista. A continuación se expone su composición:

1.2 ELEMENTOS DEL MODELO CURRICULAR SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA

Los elementos del Modelo Sociocognitivo Humanista están organizados en objetivos (capacidades – destrezas, valores – actitudes), contenidos, estrategias/métodos y evaluación. A seguir se desarrollan:

1.2.1. Objetivos

Los objetivos es uno de los elementos del currículo en los que se definen las intenciones establecidas de lo que el alumno debe aprender, (Paredes, 2008 en De la Herrán & Paredes, 2008). Desde esa perspectiva, el Modelo Curricular

Sociocognitivo Humanista pretende el desarrollo de dos tipos de objetivos: Objetivos cognitivos, capacidades – destrezas y Objetivos afectivos, valores – actitudes. Román (2004) afirma que:

La persona y el ciudadano derivados de este modelo serán críticos, constructivos y creadores. En ello se primará el saber disponible y sobre todo el uso adecuado de herramientas para aprender (capacidades – destrezas) y utilizar lo aprendido en la vida cotidiana. Pero también como personas y como ciudadanos valorarán la “ciudadanía” entendida como valores y actitudes democráticos y participativos. En este contexto la escuela ha de dar respuestas pero también enseñará a hacerse preguntas. (p.74)

La intencionalidad de los objetivos en el modelo Sociocognitivo Humanista, es el desarrollo de las capacidades – destrezas y valores – actitudes como objetivos cognitivos y afectivos respectivamente, los que deben evidenciarse en el actuar diario. En esa medida, la escuela asume una función más proactiva y protagónica para generar cambios, cuyo eje central son los alumnos, quienes deben participar desde sus espacios interviniendo en la problemática de su contexto para poder transformarlo (Vargas, 2010).

Zabalza (2007), manifiesta que “Lo fundamental es que los objetivos sirvan para lo que deben servir: ser una ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo” (p. 90). Efectivamente, los objetivos cumplen su rol orientador, en ellos se traducen los propósitos de una sociedad o de un grupo institucional que desea alcanzar sus intenciones dentro del marco de la calidad y eficacia. Por otro lado, Pérez (1994), manifiesta que los objetivos son provisionales y eventuales, puesto que cambian de acuerdo a la tendencia del contexto histórico. Inclusive, Taba (1976) ya expresaba que los objetivos y metas devienen de un análisis de la cultura y sociedad, es decir, de sus problemas, necesidades y de las demandas exigidas a sus habitantes.

El Modelo Sociocognitivo Humanista afirma que sus objetivos son “identificar capacidades y valores (el para qué) para tratar de desarrollarlos, aprendiendo a aprender, enseñando a pensar”, (Román & Díez, 2004, p.65 y 144) y responder a las demandas de la sociedad del conocimiento y el mundo globalizado. A ello amplían La Torre y Seco del Pozo (2010), afirmando que las capacidades y destrezas son fines en una primera instancia; y en una segunda se convierten en

medios cuando estas han sido desarrolladas en un aprender a aprender. Esto significa el logro de la autonomía cuando se sepa buscar adecuadamente la información, saberla procesarla y utilizarla. De la misma forma lograr las destrezas y actitudes para poder comunicarse, interpretar y producir mensajes haciendo uso de lenguajes y medios adecuados. Y la formación en valores para permitir una personalidad del hombre anclada en valores que resistan los cambios de la sociedad.

Seguidamente se procede a describir los tipos de objetivos según el Modelo Sociocognitivo Humanista.

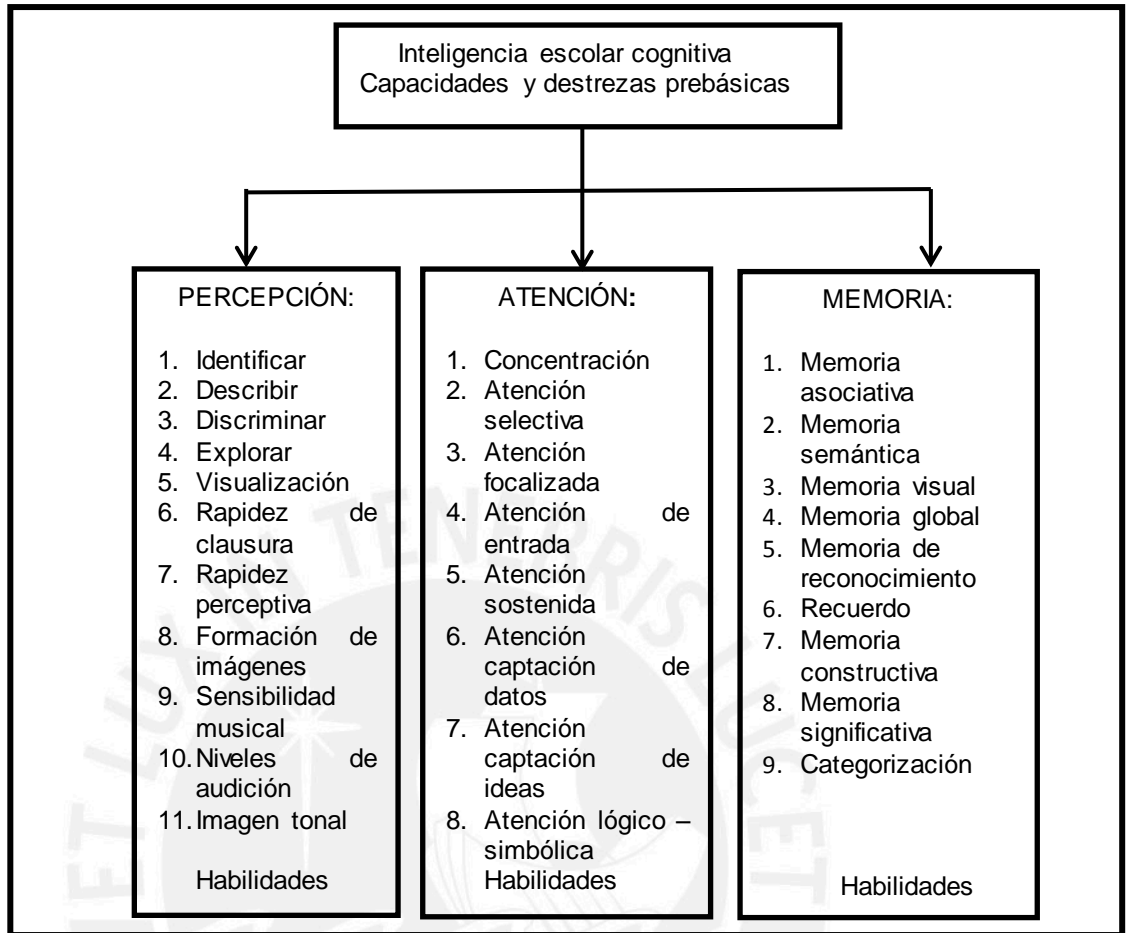
a.- **Objetivos Cognitivos: Capacidades – Destrezas –Habilidades**

Román y Díez (2009), entienden que las capacidades son habilidades generales que utiliza el alumno para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Estas pueden ser modificadas a través de la intervención educativa en las que concurren otros factores importantes para su desarrollo, como las estrategias, los contenidos, el docente y otros mediadores. Además, como expresa La Torre y Seco del Pozo (2010): “Hemos de preparar al alumno para que desarrolle el instrumento – la inteligencia – que le permita aprender cualquier cosa que se proponga; enseñarle a pensar, valorar, sentir. En definitiva que le permita “aprender a aprender” (p.11).

Román y Pérez (2009), organizan y presentan las capacidades de tres maneras: capacidades prebásicas, capacidades básicas y capacidades superiores.

- **Capacidades Prebásicas:** Son aquellas precedentes a las capacidades básicas y superiores, están conformadas por la percepción, la atención y la memoria. Se presentan a continuación:

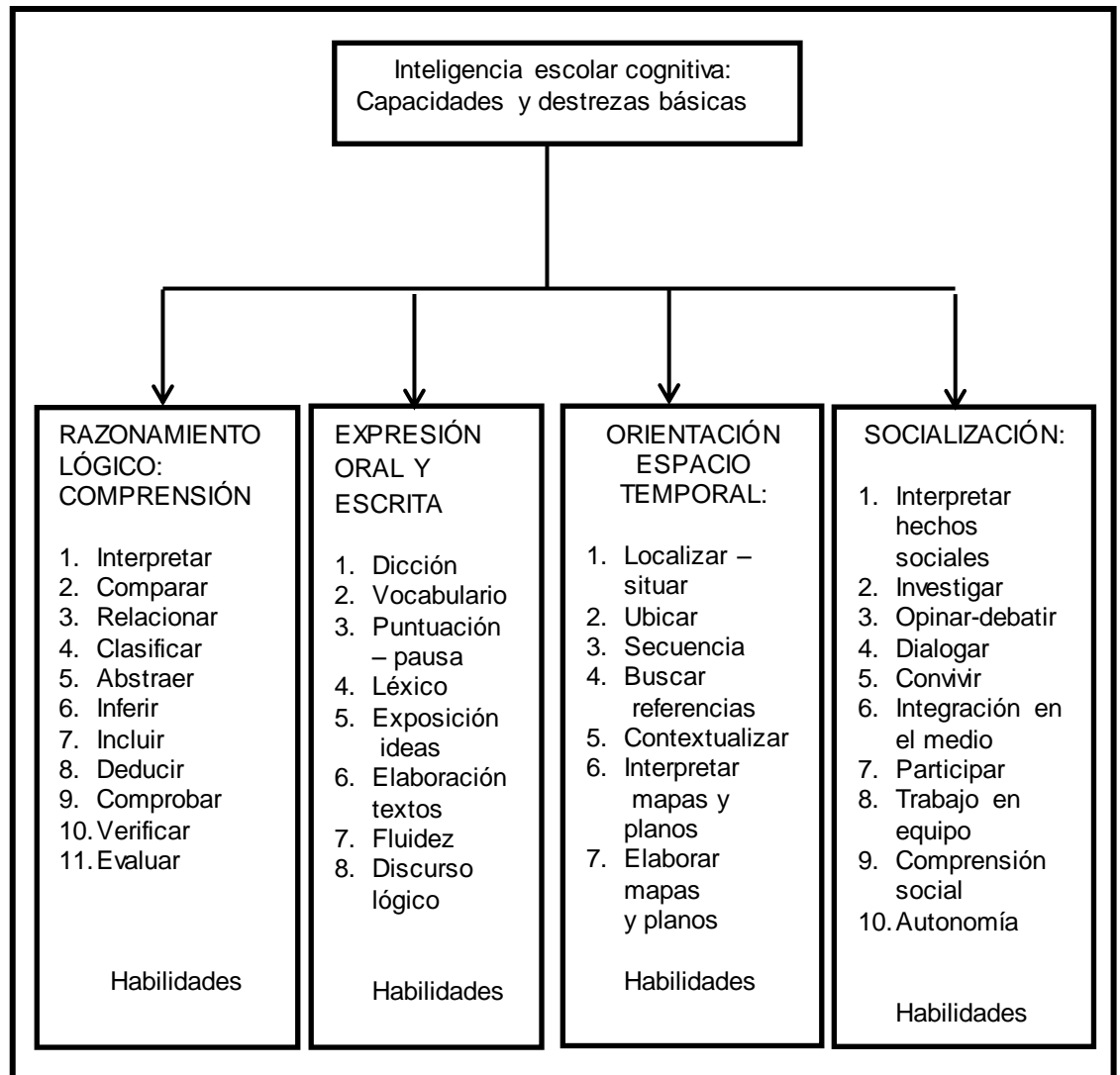
Figura 1: Capacidades Prebásicas



Tomado de “La inteligencia escolar. Aplicaciones al aula” (Román & Díez 2009, p. 203)

- Capacidades Básicas: Son consideradas como las que se deben aplicar más en el ámbito educativo, así el razonamiento lógico, la expresión oral y escrita, la orientación espacio – temporal y la socialización. De acuerdo a Latorre y Seco del Pozo (2015) estas deben desarrollarse a partir de todas las áreas y grados conservando sus propios contenidos de manera que se asegure el desarrollo de las capacidades básicas.

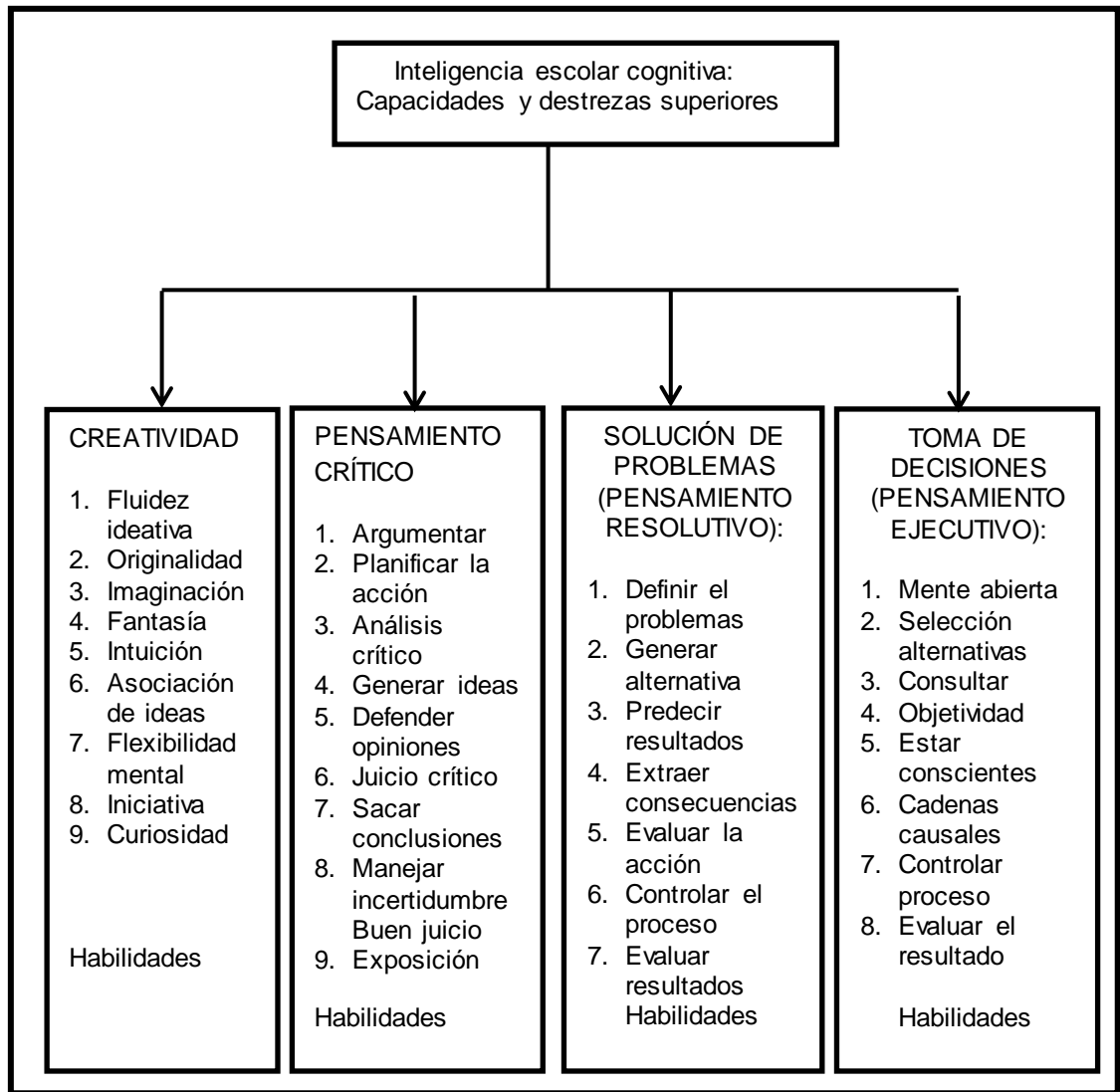
Figura 2: Capacidades Básicas



Tomado de “La inteligencia escolar. Aplicaciones al aula” (Román & Díez 2009, p. 210)

- **Capacidades Superiores:** Estas se desarrollan en tanto se trataron las capacidades que las anteceden. Se consideran la creatividad, solución de problemas (pensamiento resolutivo), pensamiento crítico y toma de decisiones. Latorre y Seco del Pozo (2010) arguyen la necesidad de desarrollar estas capacidades superiores en los alumnos, puesto que el contexto de la sociedad del conocimiento lo demanda, a ello complementan el concepto de talento que “surge como una consecuencia lógica de un elevado y amplio desarrollo de las capacidades..., y el desarrollo del talento debe ser una de las aspiraciones fundamentales de una escuela de calidad (p.53).

Figura 3: Capacidades Superiores



Tomado de "La inteligencia escolar. Aplicaciones al aula" (Román & Díez 2009, p. 222)

El Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista considera que se deben desarrollar las capacidades de modo progresivo de acuerdo al nivel y grado del aprendiz. Se debe enfatizar en las capacidades básicas ya que estas permiten el aprendizaje, sin embargo, también se deben considerar el desarrollo de las capacidades superiores. También recomienda la elaboración institucional de un cartel de capacidades en función del Diseño Curricular Base y su contexto social, para facilitar la redacción de objetivos por capacidades (Román, 2001). Estos carteles permiten delimitar mejor el trabajo pedagógico, considerando asignaturas y edad de los aprendices. Al respecto Latorre y Seco del Pozo (2010) manifiestan:

...y aquí está lo interesante, en un centro educativo se trabajan, entre todas las áreas, unas ocho o diez capacidades y sus correspondientes destrezas. Y por supuesto, no se trata de cambiar las capacidades y destrezas porque sí – algunos todavía siguen pensando que así como cambian los contenidos cada año así tienen que cambiar las capacidades y destrezas, los valores y las actitudes. (p.71)

Corresponde entonces a las instituciones educativas considerar como un lineamiento curricular la construcción de carteles de capacidades y destrezas para garantizar el desarrollo real y efectivo de estas. Los docentes de nivel, grado y área son quienes determinan el grado de dificultad que aplicará en el desarrollo de cada una de ellas.

Con respecto a las destrezas, se conceptúan como habilidades específicas que se utilizan para aprender, estas en conjunto desarrollan una capacidad y tienen el carácter de ser potenciales y reales, puesto que, se afirman a través de la mediación del profesor. En el diseño curricular largo se establecen las capacidades con sus respectivas destrezas y en el diseño curricular corto o unidades se priorizan algunas capacidades y sus destrezas. En tanto, las habilidades cuyo componente también es cognitivo, son más específicas, potenciales y reales. Su desarrollo es más complejo, requieren experticia, y están sujetas al tipo de actividad y a la edad de los alumnos. Recomiendan los sociocognitivos desarrollarlos sin contenidos en alumnos con problemas de aprendizaje.

b. Objetivos afectivos: Valores – Actitudes

Los valores como un asunto primordial en el currículo se han mostrado de manera implícita en algunos casos y oculta en otros, por lo que su tratamiento en el nivel de planificación curricular de aula no se manifestó explícitamente. Ya Taba (1976) expresaba sobre la falta de mecanismos para orientar a los docentes de qué conductas desarrollar y cómo hacerlo. Su orientación curricular tecnológica no le permitió mayores elementos para desarrollar explícitamente el tema de los valores, ya que su prioridad era otra. Lo que significa que la visión del objetivo como elemento del currículo depende del propósito de una sociedad, de su contexto social, político y económico.

Desde una perspectiva sociocognitiva, se considera que la globalización y las nuevas tecnologías exigen cambios estructurales en la educación (Román & Díez, 2003). Y que “...el problema de la educación no es meramente epistemológico, sino ético; ciencia y conciencia...” (Morín en Latorre & Seco, 2010, p. 11). Por ello los sociocognitivos prefieren hablar de capacidades como objetivos cognitivos y valores como objetivos afectivos. De ahí su propuesta de un modelo curricular que considera como objetivos afectivos a los valores complementados por las capacidades y como medios los métodos/estrategias.

Asimismo, en opinión de Vargas (2010), coincidiendo con Román y Díez (2004), señalan que la priorización del desarrollo de valores en el aula, es un tránsito muy importante en la sociedad del conocimiento, ellos permiten sostener una visión humanista que precisamente caracteriza al individuo y desarrollar una personalidad sólida, “que no se rompan o desintegren con los cambios de la sociedad ... No puede haber una contradicción entre personas flexibles que exige la sociedad y persona fuertemente ancladas en valores. No son términos contradictorios sino que se exigen recíprocamente” (La Torre & Seco del Pozo, 2010, p. 30). Por consiguiente no solo debe ser un discurso, su tratamiento debe ser más real y cercano al aula, debe planificarse y desarrollarse en las sesiones de clase.

Román y Díez (2001), entienden por valor como “una constelación o conjunto de actitudes. El componente fundamental de un valor es afectivo” (p. 67). Sin embargo, advierten que al momento de la planificación curricular es importante considerar otros componentes añadidos al afectivo, como el cognitivo y el comportamental. Estos son tomados de De Gregorio (1995) por Román y Díez (2004), quien explica en cuanto al componente cognitivo que no solo es suficiente conocer el valor, ni conocer teorías, sino deben ser estructuras mentales bien enraizadas que se muestren en la práctica. En tanto, el componente afectivo, es apreciar el valor, es vivirlo para la satisfacción de las necesidades de estima, autoestima y autorrealización. Además del desarrollo de los valores superiores (metavalores: individual, social, ético o moral, religioso y trascendente), que cubren las necesidades superiores, las que ejercen un rol importante en la salud y enfermedad mental (Maslow, 1991). En

lo que respecta al componente comportamental, los valores se adhieren a la personalidad y se muestran a través de la conducta, dependiendo de su desarrollo.

Por consiguiente, el desarrollo de los valores en el aula es trascendente, puesto esta constituye un espacio donde las teorías deben vivenciarse en la práctica. Al respecto señalan los sociocognitivos que desarrollar valores no solo significa hacerlo a través de contenidos, de la planificación de unidades didácticas, del establecimiento de normas, del clima institucional, o por la presentación de modelos ejemplares, sino, “por la tonalidad afectiva de la metodología o por formas de hacer en el aula” (Román & Díez 2004, p. 182). Los métodos de aprendizaje generan un clima donde los valores y actitudes se movilizan, ya que “una metodología cooperativa, tolerante, respetuosa, responsable... desarrolla con claridad la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la responsabilidad (Latorre & Seco del Pozo, 2010, p.13). Situación que le atañe promover al docente en tanto es el mediador para el desarrollo de valores y capacidades.

En cuanto a las actitudes, les corresponden también la misma estructura de los valores, además son medios que viabilizan el desarrollo de los valores. Son observables, por tanto, permiten ser evaluados. Román y Díez (2005) en Vargas (2010) proponen la elaboración de un cartel de valores y actitudes señalando los siguientes pasos:

- Identificar los valores establecidos a nivel nacional por las instancias educativas, así como por la Institución Educativa.
- Seleccionar cinco valores que la institución debe desarrollar.
- Descomponer los valores en actitudes para trabajarlos didácticamente.
- Asignar tres valores y cuatro actitudes por valores a nivel de área o asignatura.
- Elaborar el panel de valores y capacidades de manera colaborativa que permita unificar criterios y generar estrategias pertinentes para desarrollar los valores y actitudes propuestos

Se muestra a continuación un cuadro en el que la Institución Educativa selecciona los valores por ciclos y asignaturas:

Figura 4: Cartel institucional de valores y actitudes

Colaboración	Respeto	Civismo	Desarrollo	Creatividad
<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda mutua • Sentido de equipo • Responsabilidad • Participación • Humanismo • Iniciativa • Atención • Interés 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido crítico • Aceptar al otro • Tolerar • Valorar • Estimar • Sentido de la paz • Ayudar • Igualdad 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión • Solidaridad • Sensibilidad • Convivencia • Cumplir como ciudadano • Tolerancia • Democracia • Cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntad • Perseverancia • Madurez • Seguridad • Estima • Esfuerzo • Superación • Progreso 	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad • Observación • Imaginación • Originalidad • Innovación • Inventar • Espontaneidad • Comparación

Tomada de “Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula” (Román & Díez 2004, p. 185)

1.2.2. Contenidos

Como un elemento del currículo responde a propósitos que los condicionan al qué enseñar y para qué, qué peso debe tener cada disciplina y cómo acercarse a los contenidos. Se afirma además, que en su tratamiento concurren orientaciones que responden a intereses sociales, políticos, económicos y otros, los que van a determinar su selección (Sacristán, 1995).

Para el modelo curricular Sociocognitivo – Humanista, los contenidos son los medios significativos para desarrollar capacidades y valores y son entendidos en un doble sentido (Román & Díez, 2004):

- En sentido amplio, son los saberes culturalmente organizados, conformados por las capacidades – destrezas, valores – actitudes, conceptos – hechos y métodos – procedimientos; que en la práctica significa el currículo.
- En sentido estricto, es la estructura básica de la ciencia, son las formas de saber. Estos pueden ser contenidos conceptuales (teorías, leyes, conceptos; etc.) y contenidos factuales (experiencias, ejemplos y hechos).

Se enfatiza en la riqueza creadora de la cultura de una sociedad, es decir, los sociocognitivos sostienen que en la era del conocimiento es tan importante transmitir la cultura como también crearla, dar respuestas y hacerse preguntas (Román & Díez, 2004). Desde esa mirada señalan los siguientes criterios de selección de contenidos:

- Que representen las características sustanciales de la cultura en que está inserta la escuela.
- Que se ofrezca de modo que pueda contemplarse su devenir histórico, crisis y transformaciones.
- Que recojan las normas sociales, creencias, ideas, valores, intereses, sentimiento y estereotipos de la comunidad.
- Que sean presentados a los alumnos como expresión artística y creativa de la sociedad, invitándoles a su recreación permanente.
- Elegir entre la rica configuración cultural aquellos aspectos ligados al ser y a la reelaboración personal.
- Seleccionar modelos axiológicos concordantes con las técnicas y valores culturales propios del grupo social al que pertenecen los alumnos, sin coartar las posibilidades de nuevos fenómenos optimizantes.
- Elegir aportaciones lingüísticas, sociales, normativas y axiológicas genuinamente identificadoras de la cultura de la comunidad.
- Diseñar el currículo como una síntesis armonizada entre valores y concepciones propias de la cultura objetiva y de la subjetiva. (Román & Díez, 1994, p. 114 – 115)

En cuanto a la organización de los contenidos, Román y Díez (1994), le dan una implicancia no solo escolar, sino también social, puesto que es un interés que no solo corresponde a la escuela, sino también al ámbito social. Por ello señalan tres dimensiones básicas para su organización:

- Estructura lógica de una disciplina, en el sentido que las áreas y asignaturas deben estar organizadas en bloques de contenidos, unidades de aprendizaje o núcleos temáticos. Todos estos deben ser selectivos, ordenados, significativos y aplicables. Además, debe tomar en cuenta los límites de la memoria y la percepción humana relacional.
- Estructura psicológica de los alumnos, por cuanto la organización de los contenidos deben tomar en cuenta, los procesos de maduración, personalidad y características psicológicas de los alumnos.
- Estructura social donde se sitúa la escuela, significa que debe haber un equilibrio entre los contenidos propios de la escuela, cultura institucional, con los contenidos oficiales o la cultura social. De igual manera tomar en cuenta el modelo de globalización cultural integrándola a la institucional.

La construcción de la Arquitectura del Conocimiento desarrollada en un título anterior responde como lo expresan Román y Díez (2004) a que “La sociedad del conocimiento demanda una visión global, sintética y sistémica de los contenidos para generar mentes bien ordenadas”, (p.198). Con esa lógica los contenidos son presentados a través de los marcos conceptuales y redes conceptuales o semánticas. Los marcos conceptuales se construyen tomando en cuenta el aprendizaje significativo supraordenado y subordinado, de conceptos menos generales a los más generales y de conceptos más generales a menos generales, de modo que se posibilite el almacenamiento de los aprendizajes en la memoria de largo plazo.

La siguiente figura muestra un Marco Conceptual en el que están organizados los contenidos que serán desarrollados durante el año escolar:

Figura 5: Marco conceptual - contenidos

- El discurso. Estructura.
- Gramática: Oraciones compuestas coordinadas. Conectores.
- Hitos literarios de la literatura clásica y latinoamericana.
- Literatura: El canon literario, el lector dentro de la obra, el personaje.
- Comprensión lectora: Inferencias y lectura crítica.

- Literatura: El ensayo literario.
- Los textos argumentativos.
- Gramática: Oraciones compuestas subordinadas. Conectores.
- La exposición argumentativa.

- Literatura: Hitos de la literatura contemporánea, universal y peruana.
- El memorial. El artículo de opinión.
- Gramática: Palabras que cambian su función. Conectores
- Lenguaje audiovisual
- Ortografía: La tilde en palabras compuestas.

- Literatura: Hitos literarios de la literatura medieval, renacentista y contemporánea (fantástica) y peruana
- Gramática: Conectores
- Microficción fantástica y poema vanguardista.
- Texto funcional: La hoja de vida.

Adaptación de Rutas de Aprendizaje. Programación Anual Quinto Año. (MINEDU 2015, p.3)

En cuanto a las redes conceptuales o semánticas, se presentan entre tres a seis bloques de contenidos o unidades didácticas que guardan relación entre sí y cada bloque a su vez se muestran entre tres y seis apartados denominados como red de unidad, estas a su vez se dividen entre tres y seis sub apartados, denominados red de temas. El propósito de esta organización corresponde relacionar en horizontal sin jerarquías conceptos similares o de igual nivel para posibilitar el aprendizaje significativo coordinado de los alumnos.

El siguiente gráfico representa cuatro bloques de contenidos que derivan del primer bloque de contenidos del Marco Conceptual presentado en el gráfico anterior. Estos bloques serán desarrollados en las unidades de aprendizaje.

Figura 6: Red conceptual - contenidos

1. El discurso: propósito, características y estructura.
 - 1.1. Recursos expresivos no verbales y paraverbales.
 - 1.2. Planificación del discurso: Destinatario, propósito, tipo de texto, estructura.
 - 1.3. Textualización del discurso: Esquema y producción de ideas.
 - 1.3. Revisión del discurso: Propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión.
2. Gramática: Oraciones compuestas coordinadas
3. Literatura:
 - 3.1. El canon literario, el lenguaje, el lector dentro de la obra, el personaje y el contexto.
 - 3.2. Hitos literarios de la literatura clásica y latinoamericana.
 - 3.2.1. Contexto histórico – social.
 - 3.2.2. Obras – autores.
4. Comprensión lectora:
 - 3.1. Niveles de comprensión: Literal, inferencial y crítico.
 - 3.2. Estrategias de comprensión lectora: antes, durante y después de la lectura.

Adaptación de Rutas de Aprendizaje. Programación Anual Quinto Año. (MINEDU 2015, p.3)

1.2.3. Métodos y estrategias de aprendizaje

El método es un medio que se acomoda a las variables que definen el contexto en el que se desarrolla (Pérez, 1994), lo mismo sucede con las estrategias, puesto que ellas también se adecúan a un contexto definido. En esa línea, la primera variable, el Proyecto Educativo del Centro, que debe explicitar el modelo educativo para facilitar la coherencia metodológica y la organización de las estrategias. Una segunda variable, el alumno y sus necesidades, que implica

considerar los aportes de la psicología en el proceso de su maduración, asimismo tomar en cuenta los procesos cognitivos según el desarrollo evolutivo y de aprendizaje de los alumnos. La tercera variable son los contenidos que también condicionan a los métodos, pero no de manera decisiva. Una cuarta variable, el profesor, quien con su personalidad profesional, habilidad y actitudes es quien define qué métodos y estrategias desarrollar. Finalmente, el contexto socio – cultural, una variable que demanda a la escuela nuevos retos, por tanto, nuevas estrategias. Se puede adicionar a estas variables otros factores como los recursos, el tiempo, espacios y la evaluación.

En ese marco, el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista coincide con esa lógica de acondicionamiento del método y las estrategias señaladas en el párrafo anterior, ya que estos se alinean a los objetivos del modelo: capacidades – destrezas y valores – actitudes; de la misma manera a las variables mencionadas. Por otro lado, Román y Díez (2004) entienden por método didáctico a “una forma de hacer en el aula”, (p. 251), en tanto es un medio para desarrollar capacidades – destrezas y valores – actitudes. Concuerdan Latorre y Seco del Pozo (2010) al expresar que “El método de aprendizaje es el camino que sigue el alumno para desarrollar habilidades...” (p.125).

De inicio los sociocognitivistas consideran la relación existente entre el método científico (inducción – deducción) y los elementos básicos del proceso de aprendizaje (percepción, conceptualización representación) y generan una metodología didáctica a la que denominan Arquitectura del Conocimiento, integrando adecuadamente al qué (contenidos) y el cómo (métodos) para desarrollar capacidades – destrezas y valores – actitudes. Reciben los aportes muy importantes de Aristóteles, Galileo, Ausubel, Bruner, Novak, Reigeluth; etc. Y expresan que “este nuevo planteamiento lo denominamos Refundación de la Escuela en el marco de la sociedad del conocimiento y desde un cambio de paradigma” (Román & Díez, 2004, p.278).

Las estrategias de aprendizaje son definidas por Román y Díez (2001) como caminos para desarrollar una destreza y una actitud. Estas se aplican en el plano del diseño curricular de aula. El conjunto de ellas se denominan procedimientos

que desarrollan una capacidad y un valor, las que corresponden de manera general al Proyecto Curricular de Establecimiento o de la Institución Educativa. El Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista propugna el aprendizaje – enseñanza, en el sentido que la enseñanza del profesor se subordina al aprendizaje del alumno, de ahí que la enseñanza se direcciona más en los procesos que en los resultados. Por tanto, se incide en estrategias centradas en el sujeto, puesto que son sus capacidades – destrezas y valores – actitudes las que se deben desarrollar, por ello es muy importante seleccionar los contenidos y métodos que forman parte de los procedimientos y estrategias.

A modo de ilustrar se presenta el siguiente cuadro en el que se formulan las estrategias que articulan las capacidades – destrezas, los contenidos, el método y los valores – actitudes:

Figura 7: Estrategias de aprendizaje

<p>a.- ESTRATEGIA GENERAL (procedimiento) Definición a): Estrategia general es el camino para desarrollar una capacidad, por medio de un contenido y un método (sirve para enseñar a pensar: desarrolla la inteligencia). Fórmula 1: Estrategia general = capacidad+contenido+método Definición b): Estrategia general es el camino para desarrollar una capacidad y un valor por medio de un contenido y un método (sirve para enseñar a pensar y a querer). Desarrolla la cognición y la afectividad. Fórmula 2: Estrategia general = capacidad+contenido+método+valor</p> <p>B.- ESTRATEGIA ESPECÍFICA (procedimiento específico): Definición c) Estrategia específica es el camino para desarrollar una destreza (que a su vez desarrolla una capacidad), por medio de un contenido y un método (sirve para enseñar a pensar). Fórmula 3: Estrategia específica = destreza+contenido+método. Definición d) Estrategia específica es el camino para desarrollar una destreza (que a su vez desarrolla una capacidad) y el camino para desarrollar una actitud (que a su vez desarrolla un valor), por medio de un contenido y un método (sirve para enseñar a pensar y a querer). Desarrolla la cognición y la afectividad. Fórmula 4: Estrategia específica = destreza+contenido+método+actitud.</p>
--

Tomada de “Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula”. (Román & Díez 2004, p. 301)

En suma, las estrategias se aplican en función a cuatro fórmulas en las que son muy determinantes las formas de articulación que se realizan entre las capacidades – destrezas, los valores – actitudes, los contenidos y métodos para el logro de aprendizajes y como potenciales indicadores de evaluación.

- Estrategia general = capacidad+contenido+método
- Estrategia general = capacidad+contenido+método+valor
- Estrategia específica = destreza+contenido+método
- Estrategia específica = destreza+contenido+método+actitud

En esa línea del planteamiento de estrategias se proyectan los indicadores de evaluación, un elemento que a seguir se desarrolla.

1.2.4. Evaluación

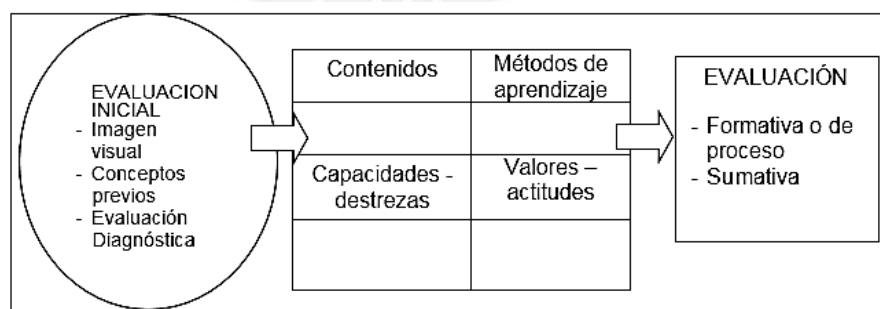
El sentido de evaluación del Modelo Sociocognitivo Humanista es una evaluación real de objetivos, ya que se valora el qué (contenidos), el cómo (métodos) y en el para qué (capacidades y valores). Se evalúa durante el desarrollo, en el nivel de desarrollo potencial y los procesos cognitivos que el alumno efectúa (Vargas, 2010). En sí se evalúa lo que se diseña, se valora y mide lo que se hace en el aula (Latorre & Seco del Pozo, 2010). De ese modo, en la medida de cómo se establecieron las estrategias, estas se convierten en indicadores de evaluación presentándose de las siguientes formas:

capacidad + contenido + método
capacidad + contenido + método + valor
destreza + contenido + método
destreza + contenido + método + actitud.

El Modelo Sociocognitivo Humanista plantea la evaluación como el “análisis y valoración de una situación dada, al objeto de intervenir en la misma para optimizarla” (Román & Díez, 2004, p.328). Esta intervención de análisis y valoración se efectúa antes del proceso de aprendizaje - enseñanza, para recoger saberes y andamios previos, durante para optimizar el aprendizaje y después para tomar decisiones, Proponen entonces una evaluación inicial o diagnóstica, una evaluación de objetivos y una evaluación por objetivos o por capacidades. Se explican a continuación.

- La evaluación inicial o diagnóstica es una hipótesis de trabajo que los docentes realizan identificando conceptos y destrezas previos, que los alumnos deben saber y saber hacer al inicio de un nuevo ciclo escolar. Promueve a que el alumno se conozca y se haga partícipe de su proceso de aprendizaje (Latorre & Seco del Pozo, 2010), ya que los resultados de esta evaluación son mostrados a los alumnos a través de un esquema que servirá de repaso en los primeros días de sesiones de aprendizaje, las que permitirán comprobar si los conceptos y destrezas han sido desarrollados adecuadamente. Esto permitirá al docente elaborar su programación de aula en función de los esquemas previos, andamios previos y los conceptos previos de los alumnos. De esta manera se propicia un aprendizaje constructivo y significativo.
- La evaluación de objetivos llamada también evaluación formativa o de proceso desarrollada durante el proceso de aprendizaje – enseñanza dependerá de la organización adecuada de las actividades, que deben considerar tanto las capacidades como los valores. Estas se evalúan con sus destrezas y actitudes mediante escalas de observación sistemática.
- La evaluación por objetivos denominada también como evaluación por capacidades, evaluación criterial o evaluación sumativa, es la que recoge información cuantitativa, ya que se evalúa preferentemente los contenidos y métodos teniendo en cuenta los objetivos. El cuadro siguiente muestra el proceso de evaluación en el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista.

Figura 8: Evaluación según el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista



Tomada de “Diseño Curricular Nuevo para una nueva Sociedad”.
(Latorre & Seco del Pozo, 2010, p.144)

El Modelo Sociocognitivo Humanista que se acaba de describir en detalle requiere de una enseñanza con ciertas características que a continuación se presentan:

1.3. CONCEPTO DE ENSEÑANZA EN EL MODELO SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA

En el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista, la enseñanza está centrada en procesos y contextos, es comprendida como mediadora del aprendizaje, por tanto, la enseñanza se subordina al aprendizaje (Román & Díez, 2003). Además la didáctica se entiende “como un modelo de aprendizaje – enseñanza orientado a la consecución de objetivos (capacidades – destrezas y valores – actitudes) por medio de contenidos (o contenidos sin contenidos) y métodos/procedimientos” (Román & Díez, 2009, p.183). En ese entender la enseñanza desarrolla el potencial de aprendizaje y este a su vez la inteligencia, de ahí la propuesta de la Arquitectura del Conocimiento sostenida por teorías de la inteligencia que promueven el aprendizaje significativo.

En el contexto del aula, el docente es el mediador del aprendizaje, pero esto es posible si responde a la pregunta cómo aprende el alumno y a identificar oportunamente sus capacidades, destrezas y habilidades para aprender. De ahí que el docente debe preparar las condiciones para generar el aprendizaje, por tanto, el aprender a aprender. Román y Díez (2009) proponen al docente desde la perspectiva de algunas teorías de la inteligencia como las de Piaget, Gardner, Vigotsky y Feuerstein lo siguiente:

- La enseñanza orientada al desarrollo de procesos cognitivos, debe motivar al docente que conozca estos procesos para crear actividades a modo de estrategias que puedan desarrollar los procesos cognitivos de los alumnos, sin descuidar lo afectivo.
- Seleccionar y organizar la información para que esta sea asimilada
- Generar conflicto cognitivo para producir un adecuado desequilibrio.
- Facilitar al alumno aproximaciones a la solución para que este acomode y readapte los nuevos esquemas.
- Propiciar el desarrollo de la estructura cognitiva a través de nuevos reequilibrios en los esquemas previos relacionados con los esquemas nuevos

aprendidos. El docente debe negociar con bases científicas posibles soluciones para propender que los alumnos decidan y solucionen el conflicto.

- Crear espacios de aprendizaje que permita que los alumnos utilicen todas sus inteligencias.
- Enseñar a los alumnos a que sepan transferir los aprendizajes.
- Enseñar a los alumnos a compartir conocimientos y habilidades.

En el Modelo Sociocognitivo Humanista, la enseñanza se subordina al aprendizaje, por tanto, este asume rasgos particulares que se desarrollan en el título siguiente:

1.4. CONCEPTO DE APRENDIZAJE EN EL MODELO SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA

Afirman los sociocognitivos que el aprendizaje se sustenta en la percepción del contexto, es más refieren que es preponderantemente visual y auditivo y estas a su vez según las nuevas teorías de la memoria influyen como base de la memoria activa y constructiva. La memoria de corto plazo codifica y almacena información que percibe, constituyendo una base de datos las que serán reelaboradas para formar una base de conocimientos. En este aspecto señalan Román y Díez (2003) que los conocimientos deben ser contruidos con una base de datos empíricos y contrastados con la realidad donde la participación del docente como mediador es imprescindible, pues es quien debe propiciar que el alumno canalice lo que percibe, lo reelabore y lo interprete con un sentido más crítico y organizado.

Por otro lado, los sociocognitivos afirman que aprender es representar, es decir, lo percibido se representa en imágenes mentales. “Ya Aristóteles en la antigüedad, habla de representaciones mentales cuando afirma que la imagen presupone la percepción y la sensación de las cuales conserva el contenido” (Román & Díez, 2003, p. 120). En otras palabras la imagen conlleva la creatividad y el desarrollo de los conceptos, situación que requiere una mediación precisa. Señalan también que la fantasía o imaginación como consecuencia de la percepción y la sensación

es un soporte de la memoria a largo plazo, por tanto asegura el aprendizaje. Subrayan entonces los sociocognitivos, la importancia de generar aprendizajes a partir de imágenes, símbolos y representaciones.

En esa misma línea de Aristóteles, Román y Díez (2003) complementan que aprender es conceptualizar y simbolizar conceptos, principios, sistemas conceptuales, hipótesis, teorías y leyes en base a la percepción y la representación. Los conceptos los construye el aprendiz en función a la realidad y con mediación del docente, “Piaget trata de equilibrar ambas posiciones afirmando: aprender es contraponer hechos con conceptos y conceptos con hechos. Los hechos los aporta la realidad, los conceptos la inteligencia y el pensamiento” (Román & Díez, 2009, p. 57). A ello Ausubel (1982) añade que “la estructura cognoscitiva tiende a estar organizada jerárquicamente con respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad...” (p.72), es decir, cuando hay surgimiento de nuevos significados, estas se presentan de manera interrelacionadas generando aprendizajes, ya sean aprendizaje significativo coordinado (horizontal) y aprendizaje significativo supraordenado y subordinado (vertical). Asimismo, señalan también que para darle significatividad a los aprendizajes, se deben partir de la experiencia y de los conceptos previos del alumno quien adquiere nuevos roles que enseguida se presentan:

1.5. ROL DEL ALUMNO

El cambio paradigmático de enseñanza – aprendizaje a aprendizaje – enseñanza implica en el alumno ser constructor de sus propios aprendizajes (Román & Díez, 2003). Es quien busca la acomodación y reequilibrio cuando se produce un conflicto cognitivo aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas. Es quien procesa activamente la información, desarrolla las capacidades – destrezas, valores actitudes y las aplica para resolver problemas. Es mediador con respecto a sus compañeros, maneja estrategias generales como resultado de sus aprendizajes. Usa información de modo autónomo y crítico (Vargas, 2010).

1.6. ROL DEL PROFESOR

Afirman los sociocognitivos que al cambiar el rol del alumno, "supone un traslado mental por parte de los profesores desde una visión lógica y nocionalista del currículum a una visión más psicológica y procesual del mismo, lo cual afecta a su diseño y a su evaluación" (Román & Díez, 2003, p. 69). Lo que implica la exigencia en el docente de profundizar sus conocimientos en el campo de la psicología para fortalecer su práctica pedagógica de manera que involucre el conocimiento de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, como también el manejo de los procesos que implican las capacidades, destrezas y habilidades para poder diseñarlos de modo pertinente en sus programaciones y evaluarlos adecuadamente.

El docente es considerado como un mediador de la cultura social, la que está conformada según Román y Díez (1994) por capacidades, valores, contenidos y métodos – procedimientos. La cultura se considera y contextualiza en los Proyectos Educativos Institucionales, luego en los Proyectos Curriculares de Centro y finalmente en las programaciones de aula. La participación del docente en la elaboración de estos documentos es fundamental, del mismo modo en su aplicación, puesto que deben posibilitar la integración del alumno en su cultura social.

Se le atribuye también al docente el ser mediador del aprendizaje (Román & Díez, 2003), afirman que el docente como arquitecto del aprendizaje conoce la estructura cognitiva previa de sus alumnos, en base a ella selecciona capacidades y valores para fortalecerlos o desarrollarlos. Del mismo modo, opta por estrategias – actividades centradas en los procesos para generar conflictos socio – cognitivos y promover trabajos cooperativos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de valores. Asimismo, el docente requiere el dominio de su área para organizar convenientemente los contenidos y construir redes y marcos conceptuales. En sí se le exige prolijidad en su profesión, de lo contrario puede suceder que:

Alas, what is big to the teacher or the expert in the field is often abstract, lifeless, confusing, or irrelevant to the child. What may be a vital conception to the expert

in the field of study may well seem nonsensical, unintelligible, or of little interest to the novice. (Wiggins y Mc Tighe, 2006, p. 75)⁶

Por tanto, el docente debe ser pertinente y preciso al intervenir en la zona potencial del aprendizaje del alumno, para que la zona de aprendizaje sea real, de la misma forma provocar el desequilibrio cognitivo para facilitar el nuevo reequilibrio. Tratar de respetar que el alumno construya sus propios aprendizajes, “En todo caso debe saber administrar sus silencios y su palabra” (Román y Díez, 2003, p. 131).

Considerando la intencionalidad del Modelo Sociocognitivo Humanista, de desarrollar capacidades y valores, añade Vargas, (2010), que el docente debe ser promotor de un clima educativo que conlleven a los alumnos a la autonomía, que sepan tomar sus propias decisiones y que sean conscientes de su compromiso con la sociedad.

En la línea del marco teórico que sustenta al Modelo Sociocognitivo Humanista, los autores proponen un diseño de programación curricular de aula coherente con las características del modelo, el que ha ido enriqueciéndose con la práctica pedagógica. Se expone en el siguiente capítulo.

⁶ Por desgracia, lo que es grande para el profesor o el experto en el campo, es a menudo abstracta. sin vida, confuso o irrelevante para el niño. Lo que puede ser una concepción vital para el experto en el campo de estudio bien puede parecer absurda, ininteligible, o de poco interés para el principiante.

CAPÍTULO II: LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE AULA DESDE EL MODELO CURRICULAR SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA

2.1. ALCANCE CONCEPTUAL DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE AULA EN EL MODELO CURRICULAR SOCIOCOGNITIVO HUMANISTA

A manera de contextualizar el concepto de programación curricular de aula en el modelo curricular estudiado, se menciona de inicio que en la Educación Básica Regular Peruana corresponde al tercer nivel de concreción curricular, cuya elaboración es responsable el docente quien debe tomar decisiones de cómo desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje en torno a un modelo curricular asumido por la institución educativa.

Se considera la programación curricular de aula como un documento pedagógico inherente a la práctica diaria del docente, que orienta el proceso de aprendizaje de una asignatura determinada. Es un instrumento pedagógico de manejo cotidiano que da operatividad a los elementos del currículo, por tanto a la intencionalidad que de este deriva. Así también lo señala Pérez (2006) quien expresa que en la programación se organizan los elementos del currículum: contenidos, metodologías, estrategias, materiales, y evaluación. Lo que significa la necesidad de los docentes de conocer y comprender los elementos del modelo curricular que asume la institución.

Desde esa perspectiva, la programación curricular de aula, supone reflexionar al docente y hacer las previsiones adecuadas en torno al qué, cómo, cuándo y por qué se ponen en juego determinadas secuencias y tareas respondiendo a una intencionalidad (Soteras, 2004). Es decir, el docente pondera de acuerdo al nivel y grado qué tipo de conocimientos seleccionará, qué métodos y estrategias serán

las más pertinentes, cómo medirá el aprendizaje de los alumnos, qué herramientas recogerán adecuadamente y sobre todo el conocimiento y la destreza que debe manejar al momento de decidir apropiadamente por una capacidad que debe ser desarrollada por los alumnos tomando en cuenta la edad, el grado y el nivel de estudios. Por tanto, planificar es pensar la práctica según Sacristán(1998).

Sin embargo, Salinas en Angulo y Blanco (1994) expresa que planificar la enseñanza es más que fijar objetivos, contenidos, estrategias, evaluación; etc. denota el pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, como situaciones cotidianas, posibles acontecimientos imprevisibles, experiencias públicas y privadas, lo que significa considerar en la planificación el contexto y la realidad de los alumnos quienes día a día están en aulas y tienen necesidad de aprender. Es más el docente enriquece su planificación desde la práctica de aula que en cierto modo es un laboratorio donde debe desarrollarse la investigación – acción.

Stenhouse argued that a curriculum should be designed for the purpose of helping teachers to reflectively translate ideas into practice, and in doing so to test, refine and further develop those ideas...From that point onwards i focused my academic career on developing the theory and practice of educational action research as a form of curriculum experimentation aimed at translating educational ideas and theories into practice at the classroom level. (Elliot, 2009, p. 88)⁷

Por ello, considerando que la planificación es flexible, requiere de una revisión permanente para reformularla y mejorarla en base a lo que se tiene, no se puede partir de cero, como lo menciona, Bolívar en de la Herrán y Paredes (2008). Ya que por la complejidad que de por sí se muestra en un aula, como las situaciones de momento, la diversidad de los alumnos o una estrategia no contundente, entre otros, forzará a un replanteamiento de la planificación, característica natural de este proceso. En ese sentido, la programación supone una vía para conocer, comprender, desarrollar y valorar mejor los resultados y procesos de enseñanza –

⁷ Stenhouse argumentó que un plan de estudios debe ser diseñado con el propósito de ayudar a los maestros para traducir reflexivamente ideas a la práctica, y al hacerlo, para probar, mejorar y desarrollar aún más esas ideas. .. A partir de ahí enfoqué mi carrera académica en el desarrollo de la teoría y práctica de la investigación-acción educativa como forma de experimentación curricular dirigida a traducir las ideas y teorías educativas en práctica a nivel de aula.

aprendizaje (Escamilla, 2011). Por lo que su elaboración no solo se remite a un cumplimiento administrativo, es todo un proceso de construcción que permite reflexionar sobre el sentido real de una programación y su implicancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En ese contexto, el Modelo Sociocognitivo a través de Román y Díez (2004) proponen un diseño de programación curricular de aula en un escenario de la sociedad del conocimiento y la globalización. Enfatizan en la refundación de la escuela y en la manera de entender el diseño curricular de aula como una planificación. Además, añaden que:

Nuestro diseño curricular de aula elaborado desde la perspectiva del aprendizaje significativo y constructivo supone una forma de intervención cognitiva y de mediación cognoscitiva facilitando la construcción de modelos conceptuales (redes, esquemas y mapas conceptuales). Pero sobre todo en nuestra propuesta de diseños curriculares identificamos capacidades y valores como objetivos, que tratamos de desarrollar por medio de contenidos y métodos/procedimientos. Tratamos de mejorar la inteligencia y sus capacidades por medio del aprendizaje, recordando que gran parte de las posibilidades de mejora de la inteligencia son de tipo social (aprendizaje mediado a partir del currículum escolar). (Román y Díez, 2004, p.92)

Coincidiendo con los autores, Patiño (2006) considera que para la elaboración de este diseño se debe responder a la pregunta ¿para qué enseñar? de manera que se tiene una visión de los fines y propósitos, traducidos en este diseño en valores y capacidades y como medios, los contenidos y métodos. Son términos que constituyen los elementos del currículo, como lo afirman Román y Díez (2003). A ello agregan Latorre y Seco (2010), que este diseño es la llave que abre las puertas de esta nueva sociedad del conocimiento y además muestra en un organizador gráfico los elementos del currículum y los elementos de la inteligencia escolar.

A continuación se amplía esta propuesta de diseño curricular de aula denominado Modelo T.

MODELO “T”

Es una propuesta de programación de aula que conlleva los elementos del currículo. A diferencia de otras propuestas de programaciones de aula, está organizada de manera tal que su disposición o ubicación de cada uno de los elementos del currículo se muestran estratégicamente formando una T o red conceptual, de ahí su denominación como modelo T de programación. A decir, en la parte superior se hallan los contenidos y métodos como medios y en la inferior las capacidades y valores como propósitos o fines. Estos últimos los consideran como fines provisionales, ya que el fin último, sostienen Latorre y Seco (2010) es que el alumno aprenda a aprender en el presente y durante el transcurso de su vida y aprenda a ser persona en una sociedad de cambios permanentes y postmoderna. Y es que precisamente en esta programación curricular de aula se destaca la presencia explícita de los valores como objetivos, formando con las capacidades las caras de una sola moneda, por tanto, se desarrollan de manera vertical y horizontal (Román y Díez, 2009). Manifiestan también que es muy importante articular de forma apropiada los cuatro elementos: capacidad y valores como objetivos; y contenidos y métodos como medios.

Los autores del Modelo Sociocognitivo Humanista, precisan también en esta programación las tres dimensiones de la inteligencia escolar, a la que definen como el tipo de pensamiento que utilizan los estudiantes en el aula para aprender. Ella está constituida por la inteligencia afectiva, valores – actitudes; inteligencia cognitiva, por capacidades – destrezas y contenidos presentados en esquemas de manera organizada, secuenciada y significativa, a la que denomina como arquitectura mental. En ella se advierte cómo se construye el pensamiento y cómo se guarda lo aprendido en la memoria a largo plazo (Román & Díez, 2009).

Román y Díez (1994), sostienen que en una programación se debe advertir:

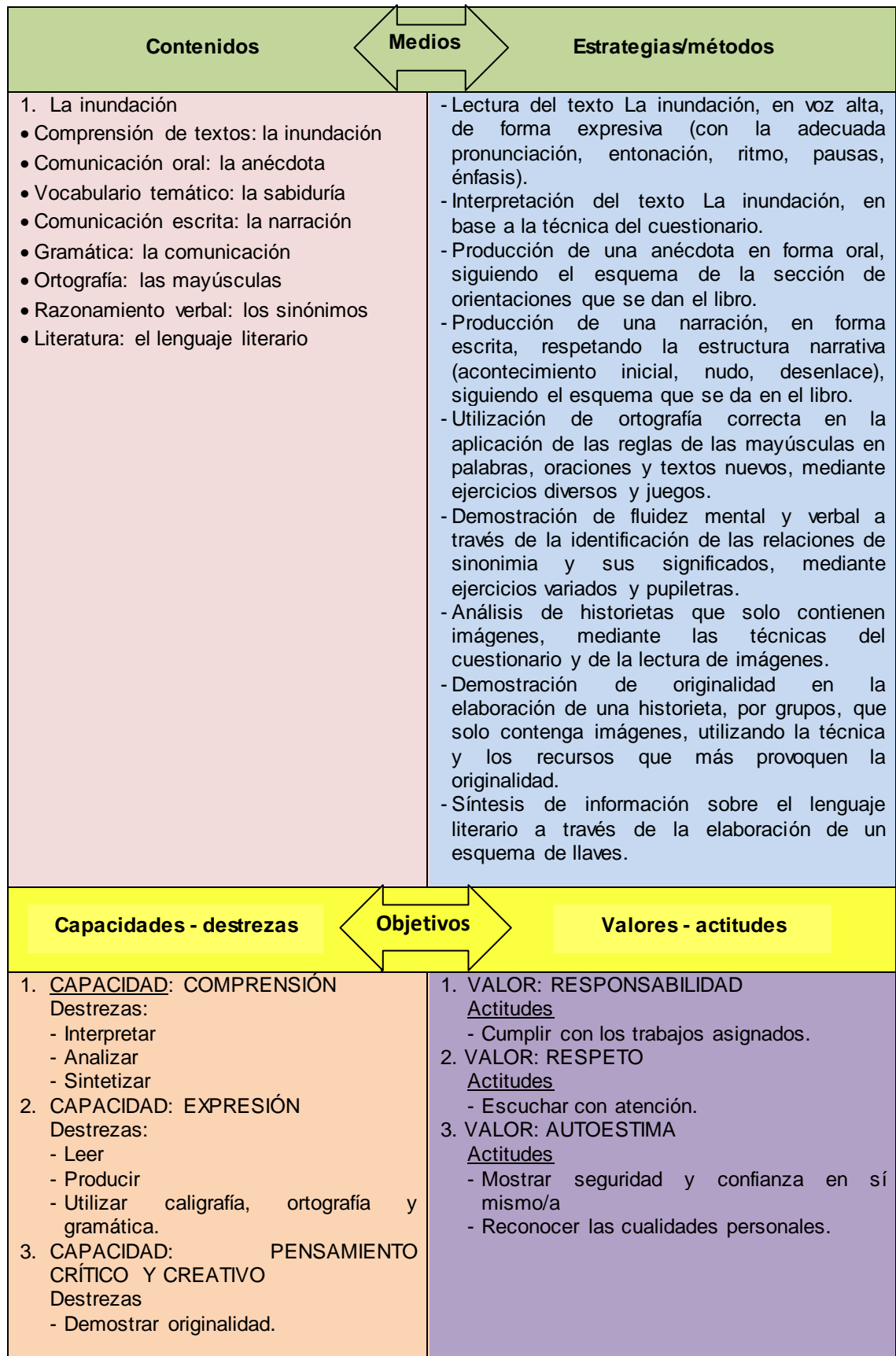
- Previsión y anticipación: la programación es planificada para evitar la improvisación.
- Intencionalidad: se nota las intenciones del docente en un aula específico y en un tiempo determinado.

- Adaptabilidad y contextualización: tomar en cuenta el contexto para adaptar los programas oficiales.
- Perspectiva integradora y práctica: integra y articula los elementos del currículo proyectado también a la práctica.

A modo de ilustrar mejor, se presenta un Modelo T de unidad de aprendizaje:



Figura 9: Modelo T de unidad de aprendizaje



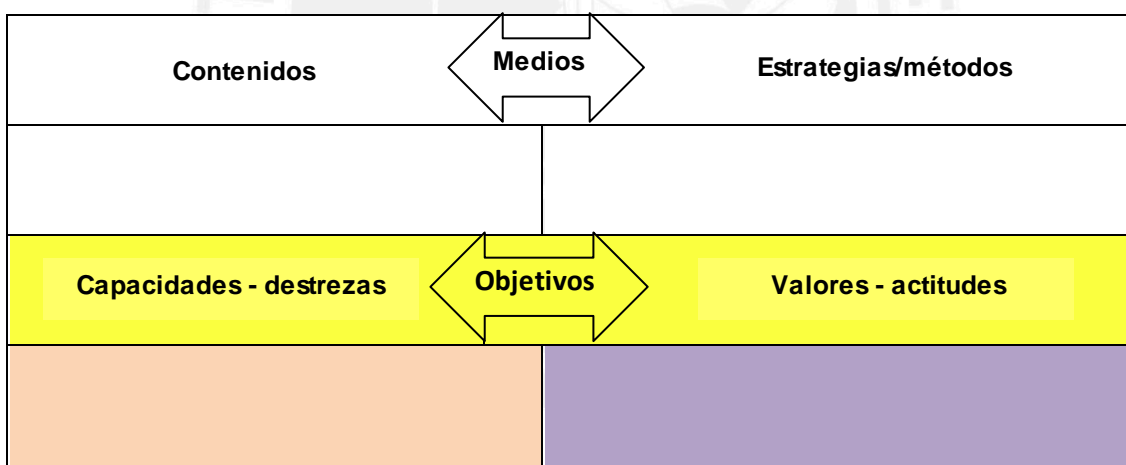
Adaptación de "Diseño Curricular Nuevo para una Nueva Sociedad". (Latorre y Seco del Pozo, 2015, p.57)

2.2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE AULA

2.2.1. Objetivos: Capacidades – destrezas / Valores – actitudes

Los objetivos cognitivos – afectivos toman esta denominación, porque se encuentran vinculados a la inteligencia escolar como conjunto de procesos cognitivos (Román, 2004). Por ello, seleccionar de manera conveniente valores – actitudes, capacidades – destrezas – habilidades, requiere de experticia de parte del docente, por cuanto debe conocer el proceso cognitivo y de aprendizaje de cada uno de ellos. Román (2004) recomienda para el trabajo de estos objetivos elaborar paneles de valores – actitudes, capacidades – habilidades a nivel institucional de manera consensuada con la participación de todos los docentes de los diferentes grados y niveles. Este primer momento permite priorizar capacidades – destrezas y valores – actitudes, los que se articulan con los contenidos y son dinamizados a través de las estrategias. Ver la figura siguiente:

Figura 10: Modelo T : Objetivos



Adaptación de “Diseño Curricular Nuevo para una Nueva Sociedad”. (Latorre y Seco del Pozo, 2015, p.57)

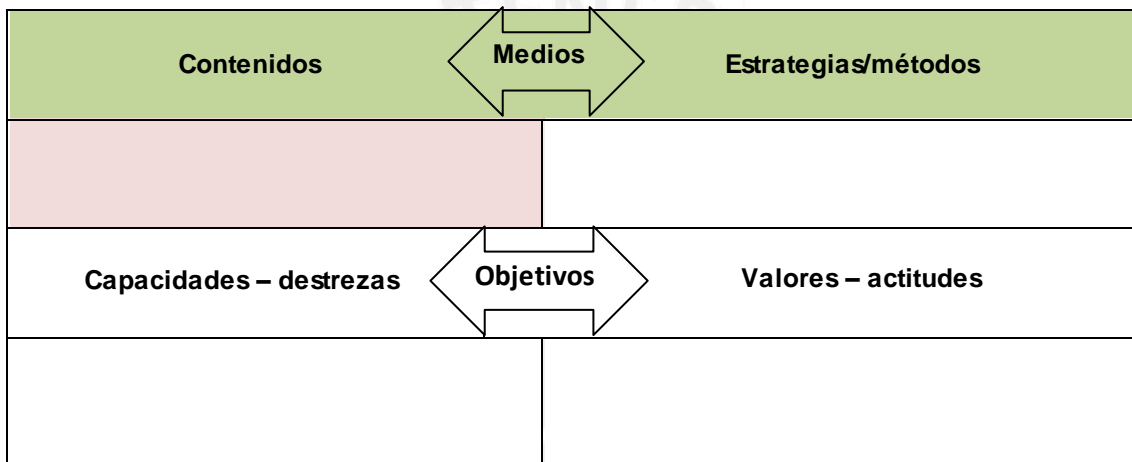
Explica Patiño (2006) que los valores entendidos como fines educativos otorgan a las capacidades la tonalidad afectiva, por lo que al elaborar la programación de aula se procede en este modelo sociocognitivo a dar una primera mirada a los carteles de valores y actitudes. Román y Díez (2001), sugieren seleccionar para la programación larga en un primer momento, tres capacidades y cuatro destrezas por capacidad. Igualmente, tres valores y cuatro actitudes por valor. Y para la

programación de unidades de aprendizaje se priorizan de la programación larga dos capacidades y tres o cuatro destrezas por capacidad. De la misma manera se procede con los valores, se seleccionan tres y cuatro actitudes por valor.

2.2.3. Contenidos

Los contenidos, como elemento de la unidad facilitan el desarrollo de los propósitos, es decir el desarrollo de los valores – actitudes, capacidades – destrezas (Latorre & Seco, 2010).

Figura 11: Modelo T - Medio: Contenidos



Adaptación de “Diseño Curricular Nuevo para una Nueva Sociedad”. (Latorre y Seco del Pozo, 2015, p.57)

Los contenidos no son el propósito en sí mismos, sino que estos como medios permitirán viabilizar el desarrollo concordante entre la cognición y la personalidad de los alumnos (Román, 2004). En otras palabras, este modelo propugna la conjugación entre el enseñar a pensar y enseñar a querer.

Los contenidos son establecidos por la Institución tomando como base las propuestas del Diseño Curricular Nacional oficial. Es en el nivel institucional en el que se diversifica y se secuencia por el equipo docente y son presentados en carteles por áreas y grados. Román y Díez (2004), proponen una técnica de análisis de contenidos para organizarlos, manifestando que se parte de una selección lógica y psicológica.

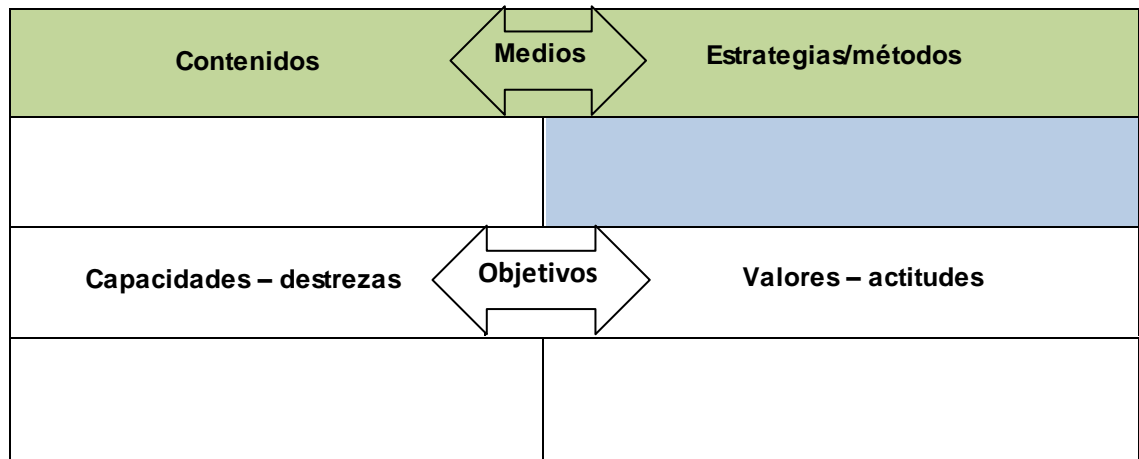
Desde la perspectiva lógica, en el nivel más concreto de programación los contenidos se organizan en subapartados o subtemas, sopesando siempre la jerarquía y relaciones entre sí, puesto que el rol de los contenidos es favorecer los aprendizajes. Explican también los autores arriba mencionados, que esta técnica de análisis de contenido es presignificativa cuando se consideran entre tres y seis unidades o bloques de contenidos. Estas a su vez se ponderan entre tres a seis temas, las mismas que serán significativas cuando se las presenten a través de redes, marcos y mapas conceptuales desde la arquitectura del conocimiento explicado en el primer capítulo.

Desde la perspectiva psicológica, ya en el plano más concreto de la programación de aula, manifiestan los autores (Román & Díez, 2004), que los docentes deben de seleccionar y secuenciar los contenidos tomando en cuenta los conceptos previos y experiencias de los alumnos, si se pretende hacer un aprendizaje significativo. Agregan a ello también, el marco social o contextual en el que se desenvuelven los alumnos, lo que significa entonces, diversificar y adaptar el currículo considerando las necesidades y demandas de estos.

2.2.4. Estrategias - Métodos

Es un elemento de la programación curricular de aula considerado como un medio que permitirá el desarrollo de capacidades y valores, por ello su selección se realiza luego de haber priorizado las capacidades, los valores y los contenidos como lo menciona, Román y Díez (2003). Lo que implica que elaborar una programación curricular de aula en el modelo Sociocognitivo, requiere de un proceso de reflexión y profesionalismo del docente para seleccionar con prolijidad las capacidades, destrezas, valores, actitudes y contenidos. A partir de ellos se sopesa recién cómo desarrollarlos a través de las estrategias y actividades. En la siguiente figura se aprecia la ubicación de este elemento.

Figura 12: Modelo T - Medio: Estrategias/métodos



Adaptación de “Diseño Curricular Nuevo para una Nueva Sociedad”. (Latorre y Seco del Pozo, 2015, p.57)

Las estrategias dinamizan los elementos de la programación curricular de aula, se articulan con las capacidades y los contenidos, los que a su vez en el nivel más concreto a través de actividades constituyen indicadores de evaluación. Las estrategias conllevan también los métodos que se plantean de manera general en la programación anual y más específicos en la unidad y sesión de aprendizaje. Los sociocognitivos sugieren seleccionar .a nivel institucional entre nueve y doce métodos en las primeras y entre seis u ocho en las segundas. A ello proponen Latorre y Seco del Pozo (2010) que las áreas deben elaborar una lista de métodos de modo que respondan a todos los niveles, ya sea de primaria y secundaria.

2.2.5. Evaluación

La evaluación como un elemento imprescindible en la programación de aula se apropia también de las características del modelo curricular asumido por la institución. Así, Casanova (2012) menciona que es importante que el modelo de evaluación sea concordante con las finalidades que se persiguen en los diferentes niveles regulados. Por ello, la necesidad de los docentes de imbuirse del modelo curricular asumido, para evaluar con coherencia y pertinencia. Al respecto, Zabalza (2007) afirma que el docente debe ser capaz de hacer buenas evaluaciones y disponer de un amplio repertorio de técnicas para efectuarlas. Lo que significa, una preparación teórica y técnica, para no generar en los alumnos

cierta aversión a la evaluación, sino más bien que esta sea una aliada en generar un clima de aula que ayude a los alumnos a conocer sus aciertos y debilidades y a colaborar dentro de clase, como lo afirma Hernández en De la Herrán y Paredes, (2008).

Desde ese aspecto, el modelo sociocognitivo propende a una evaluación orientada a los valores – actitudes y capacidades – destrezas. Considera además partir de las actividades, puesto que en ellas están articuladas de manera precisa todos los elementos de la programación curricular que denotan la intencionalidad de la Institución y del modelo curricular. Además, señalan Román y Díez (2001) que de la construcción de una buena actividad resultarán indicadores confiables. Por ejemplo, una actividad entendida como una estrategia de aprendizaje está conformada por una destreza + contenido + método + actitud; esta a su vez será un indicador de evaluación. Por tanto, se evalúa lo que se desarrolla. Es decir, un diseño centrado en procesos, conlleva a una evaluación de procesos cognitivo y afectivo teniendo como medios los contenidos y métodos, así lo afirman Román y Díez (2000).

De igual manera, al ser una evaluación de procesos, se realiza una evaluación de inicio para diagnosticar y hacer hipótesis sobre lo que tiene que saber y saber hacer el alumno, lo que significa que el docente identifica en un primer momento los conceptos previos y las destrezas básicas. Los autores sugieren que los docentes deben elaborar una imagen visual – mental para presentarlos a los alumnos y desarrollarlos los primeros quince días del año escolar. Dependiendo de los resultados se proceden a reforzarlos y afianzarlos con definiciones, ejercicios y entrenamiento en destrezas. Asimismo, al ser los objetivos por valores – actitudes, capacidades – destrezas, se aplican técnicas como la escala de observación sistemática y cualitativa (lista de cotejo), las mismas que pueden adaptarse para realizar una autoevaluación y heteroevaluación, Román (2009).

En esa línea, Latorre y Seco del Pozo (2015) proponen lo siguiente:

Figura 13: Diseño de evaluación

EVALUACIÓN				
Criterios de evaluación	de	Indicadores de logro	Técnicas de evaluación	de Instrumentos de evaluación
Son las capacidades y los valores.		Resultan de la elaboración de las estrategias que articulan capacidades – destrezas y valores – actitudes. Son las destrezas y las actitudes que corresponden a las capacidades y a los valores elegidos	<ul style="list-style-type: none"> - Observación - Autoevaluación - Coevaluación - Heteroevaluación: - Escrita - Oral - Gráfica - Interevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de observación o lista de cotejo. - Las rúbricas. - Fichas de autoevaluación, coevaluación e interevaluación. - Formulario de enunciados para un examen escrito. - Portafolios o fólder. - Formulario de preguntas orales. - Guía de trabajo. - Vídeos, powers,... - Debate, mesa redonda... - Expresión corporal. - Trabajo final.

Adaptación de “Diseño Curricular Nuevo para una Nueva Sociedad”. (Latorre & Seco del Pozo, 2015, p.144)



CAPÍTULO III: LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

A continuación se presenta la Institución Educativa a fin de contextualizar la aplicación del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista al caso de una Institución Educativa.

3.1. CONTEXTO REGIONAL

La Institución Educativa que es objeto de estudio se encuentra en la región de Apurímac, lugar ubicado en la sierra sur del Perú, enclavada en la Cordillera de los Andes, fue creada políticamente el 28 de abril de 1873. Conforman siete provincias: Abancay (capital), Andahuaylas, Chincheros, Aymaraes, Cotabambas, Antabamba y Grau. El desarrollo sociocultural de la región tiene un tránsito peculiar aún desde sus orígenes, el que es pertinente tratar en breve, puesto que trasciende en la formación de la identidad apurimeña.

De acuerdo a las fuentes históricas, los primeros pobladores fueron desalojados por los Chankas provenientes de la región Huancavelica (Espinoza, 1980). Estos a su vez sucumbieron ante los incas, quienes estaban en proceso de formación del Tahuantinsuyo. La resistencia Chanka hizo que el inca Pachacútec determinara estratégicamente el traslado de ayllus a la zona Chanka, producto del cual hubo una convivencia pasajera, ya que irrumpe el dominio español en las bases sociales y económicas. En la época republicana, durante el gobierno de José Pardo en 1873, se crea el departamento de Apurímac cuyas provincias pertenecían histórica y culturalmente a otros departamentos como Cusco,

Ayacucho y parte de Arequipa. Se puede apreciar entonces una de las razones que caló profundamente en la construcción de la identidad apurimeña, situación de la que sacan ventaja los políticos en épocas electorales, agudizando los enfrentamientos entre pueblos hermanos lo que no permite la integración regional para enfrentar los grandes desafíos. A ello se suma la incompetencia del Estado Peruano cuyas políticas de gobierno no son eficientes, resultado de ello se presentan algunos cuadros que reflejan dicha realidad:

Tabla 1: Región Apurímac: Pobreza y extrema pobreza, según provincias, 2007 y 2009 (porcentaje)

Provincia	Pobreza 1/			Pobreza extrema 2/		
	2007	2009	Diferencia	2007	2009	Diferencia
Cotabambas	81,9	88,2	6,3	47,8	70,1	22,3
Chincheros	75,6	80,1	4,5	29,7	52,3	22,6
Antabamba	73,6	79,1	5,5	37,1	52,8	15,7
Grao	78,3	78,7	0,4*	42,2	52,9	10,7
Andahuaylas	68,9	71,2	2,3*	26,5	39,7	13,1
Aymaraes	70,8	69,6	-1,2*	30,8	34,6	3,8
Abancay	49,3	58,1	8,8	15,0	22,7	7,7

Tomada de BID- Perú: Atlas de la pobreza departamental, provincial y distrital 2007 – 2009. Elaboración DRTPE – Observatorio Socio Económico Laboral (OSEL) Apurímac. Nota: Los datos con * presentan diferencia estadísticamente igual a cero a un nivel de confianza del 95%. 1/ Porcentaje de la población con gastos por debajo del valor de la canasta básica de alimentos y no alimentos. 2/ Porcentaje de la población con gastos por debajo del valor de la canasta básica de alimentos.

Aún cuando la información de la tabla 1 data del año 2009, es más probable que el margen de variación de estos números sea ínfimo, afirmación que se sustenta con el informe que dio el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013) sobre los índices de desarrollo humano (IDH) en el Perú:

El IDH provincial 2012 confirma la visión casi clásica de la distribución económica y social del país: la costa es privilegiada frente a la sierra y selva, en especial porque estas últimas regiones han recibido poco respaldo de las políticas estatales, lo que las ha aislado de las ventajas de la capitalización humana y material. (p. 51)

Lo que significa que el escenario de pobreza continúa presente, como se puede apreciar en la tabla presentada en la que los porcentajes de la población con gastos por debajo del valor de la canasta básica de alimentos se han incrementado, es decir, los pobladores apurimeños no alcanzan el valor de la canasta básica que fluctuaba entre el 2009 y 2010 en los S/2,112. Esto es, que sus ingresos son insuficientes para adquirir la canasta básica de consumo de alimentos y no alimentos (vivienda, vestido, educación, salud, transporte, etc.) (INEI, 2013).

Tabla 2: Nivel Educativo por área geográfica – Apurímac

NIVEL EDUCATIVO	TOTAL ABSOLUTO	TOTAL RELATIVO	ÁREA GEOGRÁFICA			
			URBANO		RURAL	
			TOTAL	%	TOTAL	%
TOTAL	377 377	100,0	174 388	100,0	202 989	100,0
Sin nivel	76 300	20,2	22 636	13,0	53 664	26,4
Educación inicial	10 994	2,9	4 992	2,9	6 002	3,0
Primaria	147 965	39,2	56 191	32,2	91 774	45,2
Secundaria	100 840	26,7	54 426	31,2	46 414	22,9
Superior no universitario Incompleto	7 589	2,0	5 951	3,4	1 638	0,8
Superior no universitario completo	9 639	2,6	8 182	4,7	1 457	0,7
Superior universitario incompleto	10 254	2,7	9 296	5,3	958	0,5
Superior universitario completo	13 796	3,7	12 714	7,3	1 082	0,5

Adaptación de INEI- Censo Nacional 2007: IX Censo de Población y VI de Vivienda.
Elaboración: DRTPE – Observatorio Socio Económico Laboral (OSEL) Apurímac

En la tabla anterior se puede observar que los porcentajes en el nivel primario son mayores con respecto a los otros niveles, lo que significa un número grueso de ciudadanos apurimeños solo tienen el nivel primario. La zona rural es de 45.2% frente al 32.2% de la zona urbana. Asimismo, se puede destacar también para efectos de comprobar la situación de inoperancia del Estado en esta región, que de un promedio de 377 377 habitantes aproximadamente, solo existen 9, 639 personas con un nivel superior no universitario completo y 13, 796 personas con un nivel superior universitario completo, lo que confirma la insuficiencia o falta de mecanismos que debe realizar el Estado para contrarrestar tal situación.

Tabla 3: Resultados Evaluación Censal en Comprensión Lectora – 2014

UGEL	EN INICIO	EN PROCESO	SATISFACTORIO
Abancay	12,3%	41,2%	46%
Aymaraes	10,4%	56%	33,6%
Andahuaylas	16,4%	52,7%	30,8%
Antabamba	13,1%	56,8%	30,2%
Huancarama	11,9%	59,3%	28,8%
Chincheros	20,8%	55,2%	24,1%
Graú	25,9%	52,5%	21,6%
Cotabambas	31,6%	54,3%	14,1%

Tomada de: MINEDU - 2014

La tabla 3, muestra como resultado la evaluación censal en la región de Apurímac referido al área de comunicación. El índice más alto en el nivel satisfactorio corresponde a la provincia de Abancay, capital de la región, con un 46%, la que contrastando con la provincia más alta que es Cotabambas con el 14,1%, se aprecia que las diferencias son abismales.

Tabla 4: Comparación de resultados de Evaluación Censal con otras regiones referentes según Nivel Satisfactorio en Comprensión Lectora – 2014

REGIÓN	Nivel satisfactorio
Moquegua	69,1%
Tacna	67,%
Arequipa	61%
Callao	57,6%
Apurímac	31,1%

Adaptación de Minedu - 2014

Como indica el cuadro 04, a nivel de resultados comparados entre las regiones, el índice de nivel satisfactorio alcanzado por la región de Apurímac, no es alentador con respecto al nivel alcanzado por la región de Moquegua con el 69,1%, las cifras resultan más del doble logrado.

En suma, los cuadros solo reflejan la realidad de una región cuyo desarrollo corresponde a nivel de Estado y quienes la operan, ya sea el gobierno nacional de turno y el gobierno regional. Atañe también este desarrollo a los pobladores de la región, sobre todo a quienes tienen mayores ventajas y oportunidades para intervenir propositivamente en el desarrollo de la región de Apurímac.

3.2. DATOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La Institución Educativa donde se desarrolla la investigación es una institución estatal cuyo funcionamiento fue autorizado por Resolución N° 4425, el 26 de agosto de 1938 bajo la administración por convenio de las Religiosas Dominicanas de Santa María Magdalena de Speyer de Alemania. Brindan sus servicios 17 docentes, 02 auxiliares y 09 personas de apoyo a un total de 388 alumnas distribuidas en 12 secciones. El compromiso económico de los Padres de Familia hace posible el desarrollo de talleres extracurriculares como el idioma inglés en convenio con el Instituto English Connection Language Center y Computación e Informática Albertus Magnus. Es una institución tomada como referente a nivel regional por la Gestión Institucional eficiente que ejerce, la que se ve reflejada en los resultados obtenidos a lo largo de su trayectoria, ya que tiene mayores índices de representatividad en eventos y concursos nacionales en los que ocuparon puestos significativos. De la misma manera, se promueve una capacitación permanente del personal docente, ya sea financiado o autofinanciado. Asimismo, el mantenimiento adecuado de la infraestructura que está conformada por espacios de reflexión espiritual, de estudios, de talleres y de recreación que contribuyen en la formación y aprendizajes de las alumnas.

3.3. INICIO DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR SOCIOCOGNITIVA HUMANISTA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Los cambios vertiginosos de la ciencia, las tecnologías de la información y comunicación, las características que adquiere la sociedad producto de la globalización y la implicancia de estos en educación, son algunas de las razones por las que la Institución Educativa decidió la construcción de su Proyecto Educativo Institucional titulado: “*Currículo para una Educación Dominicana de Calidad*”. Del mismo modo, para responder a las nuevas demandas educativas asumió en su ideario institucional el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista, lo que significó una reestructuración en el sistema curricular de la institución en todos sus elementos como: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, evaluación, rol del maestro y rol del estudiante. Asimismo, se da una nueva

mirada a la planificación de aula ya que esta recoge en su estructura los elementos del modelo curricular y sus fundamentos que la sostienen.

La elaboración de una programación curricular de aula conllevó a un nuevo sistema de trabajo colaborativo a nivel docente, un alcance estratégico propuesto por los autores del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista, que posibilitó la construcción de carteles: capacidades – destrezas, valores – actitudes, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación. Estrategia que promovió una reflexión, revisión e intercambio de opiniones y experiencias entre el cuerpo docente. El resultado de este trabajo corporativo facilitó el diseño de una programación curricular de aula, sin embargo, por la naturaleza que implica el haber asumido un modelo curricular, el corto tiempo de implementación y los cambios curriculares a nivel nacional, es notorio aún las dificultades en el diseño de la programación. Esta se manifiesta por ejemplo, en el manejo de procesos cognitivos, en la articulación pertinente entre los elementos de la programación y en el modo de evaluar.

Dada la investigación presente, se pretende indirectamente con ella comprender en esencia la apropiación de un modelo curricular y toda su implicancia que de él deriva, como los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, la evaluación, el nuevo rol del docente y el rol del alumno. Es una situación desafortunadamente no percibida por muchos docentes por factores diversos que pueden ser temas de investigación que contribuyan de manera categórica a la solución de problemas.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se expone el diseño metodológico para intervenir y responder al problema de investigación y lograr los objetivos planteados. Vasilachis (2006) entiende el diseño metodológico como: “al modo de articular lógica y coherentemente los componentes de la investigación, como también al modo en que se conduce el proceso total de la investigación efectivamente desarrollada” (p. 73), por lo mismo que su planteamiento requiere rigurosidad científica para garantizar el propósito de la investigación. Desde esa perspectiva, se sustenta el enfoque metodológico, el tipo y nivel. Asimismo, se presentará el problema, los objetivos de la investigación y categorías de estudio. De igual manera se explicará el método de investigación asumido y las técnicas e instrumentos de recojo de información seleccionados y validados. A ellos se complementará los procedimientos para asegurar la ética en la investigación, además se explicará los procedimientos para organizar la información recogida. Finalmente se fundamentará la elección de la técnica para el análisis de la información.

1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL

El enfoque metodológico que asumió la investigación es cualitativo, ya que está “orientado a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos...” (Sandín, 2003, p. 123), coinciden con esta expresión Strauss y Corbin (1998) cuando señalan:

Qualitative research is done by researchers in the social and behavioral sciences, as well as by practitioners in fields that concern themselves with issues related to human behavior and functioning. (p.19)⁸

Desde esa mirada, la programación curricular de aula a la luz de un modelo curricular es una situación educativa inherente a la práctica pedagógica que se presenta en una organización educativa, la que es susceptible a ser investigada desde un enfoque cualitativo, por cuanto pertenece a las ciencias sociales, cuyos resultados no serán cuantificados sino interpretados (Strauss & Corbin, 2002).

El método de investigación que se optó fue el documental, en tanto el objeto de estudio es un documento elaborado por los docentes para guiar la práctica educativa y se denomina programación curricular de aula. Tiene carácter normativo e intencionado, requiere de un proceso de lectura y pertenece a un determinado contexto del mundo social, así lo entienden MacDonald y Tipton (1993) en Valles (1999). En este caso la investigación presente se circunscribe a un documento oficial para analizar un fenómeno educativo, como es la aplicación de un modelo curricular en una programación curricular de aula.

En cuanto al nivel de la investigación se enmarca en el descriptivo, ya que se limitará a recoger información de las categorías de investigación sin pretender establecer relaciones posibles entre ellas (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), sino la identificación de los elementos de un modelo curricular en una programación curricular de aula.

1.2. PROBLEMA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO

La programación curricular de aula es un nivel de planificación en el que se concretiza la intencionalidad del currículo nacional e institucional, a este nivel la participación del docente es más protagónica, pues le supone reflexionar y hacer las previsiones adecuadas en torno al qué, cómo, cuándo y por qué se ponen en

⁸ Los investigadores realizan la investigación cualitativa en las ciencias sociales y del comportamiento, así como por los profesionales en campos que se ocupan de cuestiones relacionadas con el comportamiento humano.

juego determinadas secuencias y tareas respondiendo a una intencionalidad (Soteras, 2004). El docente adapta la programación tomando en cuenta el contexto, las características y necesidades de los alumnos (Ruiz, 2005). En la programación se organizan los elementos del currículum: contenidos, metodologías, estrategias, materiales, y evaluación, para el cumplimiento de sus fines (Pérez, 2006), constituyéndose en una herramienta básica y guía para la gestión de los aprendizajes en el aula.

En este marco la pregunta que orientó la presente investigación fue: ¿De qué manera la programación curricular de aula del nivel secundario en el área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay, plasma el modelo curricular Socio Cognitivo Humanista?

Se han encontrado antecedentes a la presente investigación vinculados al tema de programación curricular como las de Saldaña (2010), Meléndez y Gómez (2008) y Membreño (2003) que dirigen su atención a las características de una programación curricular de aula y la presentan como propuestas de programaciones por considerarlas generadoras de aprendizajes significativos. Asimismo, la investigación de Zárate (2011) quien destaca la importancia de una programación curricular en todos los niveles, pues reporta calidad al proceso de enseñanza – aprendizaje. Del mismo modo Robles (2005) recomienda la participación directa del docente en la gestión del currículo ya que él la desarrolla en su práctica pedagógica a través de las programaciones curriculares.

Para orientar la investigación se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Analizar la aplicación del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista en la Programación Curricular de aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.

Objetivos específicos:

- Identificar el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en los valores y actitudes de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario

en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.

- Identificar el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en las capacidades y destrezas de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.
- Identificar el Modelo curricular Sociocognitivo Humanista presente en los contenidos de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.
- Identificar el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en los métodos de aprendizaje de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.
- Identificar el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en la evaluación de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.

En una investigación cualitativa las hipótesis de trabajo se establecen y se precisan durante su proceso de acuerdo a cómo se van obteniendo los datos (Henderson, 2009 en Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Asimismo, añaden estos autores que “Las hipótesis se modifican sobre la base de los razonamientos del investigador y de las circunstancias” (p. 365). En el caso de la presente investigación se trabajó con categorías y subcategorías que se identificaron a partir de los objetivos y se fueron afinando en tanto se recogía más información. Estas permitieron organizar el marco teórico y responder el propósito de la investigación. Se muestran a continuación:

Figura 14: Categorías y Subcategorías

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Elementos del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: Capacidades – destrezas, Valores – actitudes • Contenidos • Métodos y estrategias de aprendizaje • Evaluación
Elementos de la Programación curricular de aula	<p>Programación Anual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades - destrezas • Valores - actitudes • Contenidos • Estrategias/actividades • Evaluación <p>Unidad de Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades - destrezas • Valores - actitudes • Contenidos • Estrategias/actividades • Evaluación <p>Sesión de Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destrezas • Actitudes • Contenidos • Estrategias/actividades • Evaluación

Elaboración propia

1.3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN. DESCRIPCIÓN Y CRITERIOS DE SELECCIÓN: CASO/FUENTES

1.3.1. Investigación documental

a) Justificación del método

El objeto de estudio de la presente investigación es una programación curricular de aula, conceptuada como un documento elaborado por los profesores (Baelo, Arias & Victorino, 2011 en Cantón & Pino, 2010). Y se entiende por documento “a la amplia gama de registros escritos y simbólicos...Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa y durante la investigación...” según Erlandson (1993:99) en Valles (1999). En esa medida, siendo la programación curricular de aula un documento, la presente investigación aplicó el método documental que en opinión de Encinas (1991) “es un proceso racional que resume los rasgos fundamentales del texto y establece relaciones por deducción, como base

para la interpretación en la cual se considera, muy especialmente, el contexto o las circunstancias vinculadas, en alguna forma, al documento” (pp. 97-98).

b) Presentación del documento

La programación curricular de aula entendida por Román y Díez (2003) como diseño curricular de aula, corresponde al tercer nivel de concreción curricular, conformada por los mismos elementos básicos del currículo como las capacidades – destrezas, valores – actitudes, denominados objetivos y contenidos y métodos como medios. Estos son organizados en el Modelo T, “como una planificación de aula global, sintética y sistémica y de hecho se convierte en un mapa mental profesional del profesor que sirve muy bien de guía global de su acción profesional” (Latorre & Seco del Pozo, 2010, p. 115).

En ese sentido el documento objeto de análisis está conformado por el Modelo T de asignatura llamada también programación anual que es la programación general y el Modelo T de unidad de aprendizaje que es la programación específica, la que se concretiza en las sesiones de aprendizaje.

c) Criterios de selección

La investigación cualitativa se caracteriza por trabajar con muestras no probabilísticas, dirigidas o intencionales, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Bisquerra (2004). Además añade Mendizábal (2009) en Vasilachi (2009) que en una investigación cualitativa es más importante el conocimiento obtenido que la posibilidad de generalizar lo investigado, por lo que las muestras pueden dirigirse a unidades pequeñas en función a criterios como fue el caso en la presente investigación.

Se seleccionó como unidad de análisis la programación curricular de aula del área de comunicación correspondiente al segundo grado, ciclo VI del nivel secundario. Como criterios se consideraron:

- Área de comunicación, por ser considerada como un área transversal, puesto que el desarrollo de capacidades previstas en ella son básicas para las demás áreas.

- Es un área sujeta a evaluaciones y mediciones de estándares locales, regionales, nacionales e internacionales.
- El grado seleccionado fue el segundo grado, representa al ciclo VI del nivel secundario, es un ciclo consecutivo al nivel primario, lo que significa tomar en consideración los cambios físicos y psicológicos de los estudiantes en el proceso de programación curricular.
- Se seleccionó el plan anual del área, el primer bimestre, la primera unidad y sus tres sesiones respectivamente, en tanto estas se deben presentar de manera lógica de acuerdo a la propuesta del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista. De igual manera permitirá recoger información con respecto a la evaluación de inicio.

d) Matriz de identificación de fuentes:

- Estatus del documento: La programación curricular de aula es un documento de carácter oficial ya que refleja las expectativas de la institución y “posibilitan tener información sobre su dinámica interna” (Bisquerra, 2004, p. 304), en este caso a través de la programación curricular de aula se puede conocer la dinámica pedagógica. Su elaboración corresponde a los docentes.
- Naturaleza: Es un documento normado por el Ministerio de Educación, previsto en el DCN 2009 y señalado en el Marco de Buen Desempeño Docente, dominio I, sobre preparación para el aprendizaje de los estudiantes.
- Medio del documento: Impreso
- Temporalidad: Primer bimestre
- Emisor: Docentes del área de Comunicación
- Organización del documento: La programación curricular de aula está estructurada por la programación anual, una unidad y tres sesiones. Se organiza en las siguientes partes: datos generales, fundamentación del área, aprendizajes fundamentales, mapas de progreso, competencias y organización de los aprendizajes. Se resume en la siguiente matriz:

Figura 15: Matriz de identificación de fuentes – Programación Curricular de Aula

Estatus	Naturaleza	Medio	Temporalidad	Emisor	Organización
Documento oficial	Normado por el MINEDU	Impreso	Primer bimestre	Docentes área de Comunicación	Estructurada por: - Programación anual - Unidad - Sesiones de aprendizaje

Elaboración propia

1.4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

- **Justificación de la técnica de investigación**

Una de las técnicas aplicadas en este tipo de investigación documental es la técnica de análisis de documentos, considerada como la tercera técnica de recogida de datos, cuyo proceso de lectura conlleva al estilo de una entrevista realizar preguntas implícitas al documento. De igual manera contempla el rigor de la técnica de observación, como lo afirman Ruiz Olabuénaga e Ispizúa (1989) en Valles (1999). Por otro lado, refiere Peña y Pirela (2006) que el proceso de lectura de los documentos requiere de:

“lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de los cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcción discursivas. Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información”. (p. 59)

Efectivamente, la lectura realizada al documento sujeto de investigación implicó un proceso de observación minuciosa para acercar al investigador al objeto de estudio. Asimismo, la determinación y selección de contenidos sustantivos de las dos categorías: Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista y programación curricular de aula, se efectuaron tomando en cuenta las normativas lingüísticas para que estos no pierdan significatividad y sean útiles en un proceso posterior de la investigación.

- **Explicación del diseño de instrumento**

La técnica de análisis de documento como una técnica de recojo de información permitió organizar y estructurar la matriz de instrumento de análisis de documento, mediante las dos categorías apriori (Elementos del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista y Elementos de la Programación Curricular de Aula) derivadas del problema y objetivos de la investigación que permitieron orientar y direccionar la elaboración de los instrumentos recopiladores de la información (Cisterna, 2005). Se explican a continuación:

- Matriz de identificación de documentos: Se muestra en una tabla el documento fuente de información llamada también categoría 2, que son los elementos de la programación curricular de aula con su respectiva estructuración: programación anual, unidad y sesiones de aprendizaje, cada una de ellas con su codificación, ciclo y temporalidad.
- Matriz de recojo de datos de la categoría 1, elementos del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista. Está organizado de acuerdo a los elementos que lo constituyen, con sus respectivos descriptores que pasaron previamente por un proceso de reducción de datos.
- Matriz de recojo de datos de la categoría 2, elementos de la programación curricular de aula y subcategoría programación anual. Este instrumento está organizado en función a los elementos de la programación curricular de aula: capacidades – destrezas, valores – actitudes, contenidos, estrategias y evaluación. Permitted organizar información ajustándose a dichos elementos.
- Matriz de recojo de datos de la categoría 2, subcategoría unidades de aprendizaje. Su estructura responde también a los elementos de la programación curricular de aula. Posibilitó organizar los datos mediante el registro textual.
- Matriz de recojo de datos de la categoría 2, subcategoría sesiones de aprendizaje. La disposición de esta matriz responde a los momentos de una sesión de aprendizaje, por tanto, se registró textualmente conforme a ello.

- **Explicación del proceso de validación de los instrumentos de recojo de información**

Corral, (2009) explica que “La validez de un instrumento consiste en que mida lo que tiene que medir (autenticidad)” (p. 230), de ahí la importancia de someter a los instrumentos de investigación a juicio de expertos, que son personas de trayectoria en el tema, cuya función es emitir valores de juicio para evitar probables errores en la construcción del instrumento, de acuerdo a Corral (2009) y Escobar y Cuervo (2008). En los términos de la presente investigación y cumpliendo los cánones de validación, se invitó formalmente a través de una carta a tres expertos en el tema, adjuntándose a ella el diseño de instrumento, los instrumentos y la hoja de registro del juez. La valoración implicó constructos del juez con respecto a un modelo curricular, sus fundamentos y elementos, asimismo sobre programación curricular de aula y elementos que conforma, como también el alineamiento lógico curricular entre uno y otro. De igual manera conllevó a la experticia del juez en métodos de investigación, categorías, subcategorías, técnicas de investigación e instrumentos de investigación.

La hoja de registro de juez fue un instrumento estructurado que consideró criterios e indicadores, para facilitar a los jueces la evaluación de los instrumentos de investigación, se detallan a continuación:

- Funcionalidad: La estructura de la matriz de registro facilita el llenado de la información.
- Coherencia: La matriz de registro permite recoger información que dará respuesta a los objetivos de investigación planteados
- Suficiencia: Están presentes todos los elementos necesarios para el recojo de información.
- Representatividad: Los ítems considerados representan las subcategorías.

Los instrumentos de investigación fueron reajustados de acuerdo a la valoración del juicio de expertos, que sugirieron desde su experiencia lo siguiente:

Se sugirió incorporar dos subcategorías más a la categoría 2 (programación curricular de aula: programación anual y sesiones de aprendizaje) para recoger datos suficientes de la lógica que guarda una programación curricular de aula, es decir: programación anual – unidades – sesiones de aprendizaje. La pertinencia de esta observación conllevó a la elaboración de dos matrices de recojo de información: matriz de programación anual y matriz de sesiones de aprendizaje. Significó también la construcción de dos matrices de contrastación entre la categoría 1 y las dos subcategorías integradas.

1.5. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Señala Gonzales (2002), que en contraste con otros tipos de investigaciones, la investigación cualitativa afronta diversos retos por la misma razón de los sujetos de estudio. A decir por ejemplo, que mientras se construye conocimientos no se puede evitar soslayar la complejidad, la singularidad, la subjetividad, la afectividad de la persona y de todo lo que ella realiza en la sociedad. Propone entonces el autor algunos aspectos éticos que se deben evaluar en la investigación cualitativa: valor social o científico, selección equitativa de los sujetos, proporción favorable del riesgo – beneficio, condiciones de diálogo auténtico, respeto a los sujetos inscritos y consentimiento informado. Con respecto a este último, Punch (1994) en Sandín (2003) manifiesta que “El consentimiento informado implica que los sujetos de la investigación tienen el derecho a ser informados de que van a ser estudiados, el derecho a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran” (p. 209). Para efectos de la presente investigación se creyó conveniente una primera entrevista informal con la Directora de la Institución Educativa, para hacer de su conocimiento la intencionalidad de la investigación y la trascendencia que esta tendría luego de los resultados. El principal argumento que se expuso fue que el tema de investigación tenía estrecha relación con la gestión pedagógica, en el asunto de programación curricular de aula desde el modelo curricular que la institución había asumido en su ideario y que aún no se tenía solidez teórica y destreza en la elaboración de la programación curricular de aula por parte del cuerpo docente.

En una segunda visita a la Dirección, se sugirió como documento de investigación, una programación curricular de aula del área de comunicación, por lo que se convocó a las docentes del área respectiva en razón que en la Institución Educativa se construye por cada área los carteles de capacidades, valores y contenidos que son insumos para la elaboración de las programaciones. Se les sensibilizó explicando el proceso y la importancia de la investigación para la institución y para su desempeño profesional el que implicaría en los aprendizajes de las alumnas. Se dejó la selección del grado a criterio de la investigadora. En un tercer momento, con el grado ya determinado se procedió a un contacto vía internet con la docente del grado seleccionado a quien se le envió el protocolo de consentimiento para mayor información.

1.6. PROCEDIMIENTOS PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA

La organización de la información recogida se realizó considerando la lógica de los objetivos planteados en la presente investigación, los mismos que permitieron derivar dos categorías a priori: Modelo Curricular Sociocognitivo y Programación Curricular de Aula. Estos como ordenadores epistemológicos, de acuerdo a Galeno (2004) en Romero (2005), asumieron el rol de ser ejes orientadores en la organización de la información. Estas categorías con sus respectivas subcategorías pasaron por un proceso de afinamiento o como expresan Hennink, Hutter y Bailey (2011) "...a category may be spurred by concepts from research literature or from the original conceptual framework of the study"⁹ (p.246). Es un procedimiento imprescindible que se asumió para que las categorías y subcategorías tengan solidez teórica y validez para la investigación.

La determinación de las categorías y subcategorías para la presente investigación conllevaron a su identificación a través de la respectiva codificación, que de acuerdo a Gibbs (2012), "La codificación es el modo en que usted define de qué tratan los datos que está analizando. Implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva" (p. 63). Definida también por

⁹ "...una categoría puede ser estimulada por los conceptos de la literatura de investigación o desde el marco conceptual original del estudio".

Miles, Huberman y Saldaña (2014) como "...labels that assign symbolic meaning to the descriptive or inferential information compiled during a study"¹⁰ (p.71). Sin embargo, para esta investigación de tipo documental el proceso de codificación resultó de una categorización previa, la misma que fue determinada por el problema y los objetivos de investigación, a diferencia de lo que señala Strauss y Corbin (2002) quienes concluyen que las categorías derivan de los datos que serán analizados a través de un proceso de investigación para construir la teoría fundamentada.

Desde ese enfoque la categoría 1, fue codificada con la nominación de Elementos del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista y simbolizada con las letras MC (modelo curricular). En lo referente a sus subcategorías, capacidades-destrezas, valores-actitudes, contenidos, estrategias/métodos y evaluación, el tratamiento de estas fue más específico debido a la copiosa información recogida, por lo que tuvieron que pasar por un proceso de reducción de datos que a sugerencia de Rodríguez, Gil y García (1996), fue necesaria la simplificación de la información para hacerla más tratable y manejable. En ese entender se procedió a definir dos indicadores por cada subcategoría y para su selección exigió un proceso de reflexión y de análisis para no perder el sentido del contenido (Solís, 2003 en Peña & Pirela, 2007), ya que debían extraerse expresiones que definieran los rasgos principales de cada subcategoría, lo que significaba la extracción de construcciones gramaticales que tuvieran sentido.

En la opinión de Peña y Pirela (2007) es necesaria la aplicación de habilidades en el manejo de herramientas del lenguaje como la semántica y la sintaxis, para comprender mejor el propósito de los documentos que conlleven a la síntesis e interpretación. En el caso presente estos recursos de reflexión, análisis y conocimientos de las herramientas del lenguaje, permitieron extraer información que evidenciaba el carácter de cada subcategoría, puesto que ellas determinarían la presencia o ausencia de la categoría uno en la categoría dos (Elementos del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista en una programación curricular de aula) según los objetivos planteados.

¹⁰ "...etiquetas que asignan un significado simbólico a la información descriptiva o inferencial compilada durante un estudio".

Este primer procedimiento significó que las subcategorías capacidades – destrezas, valores - actitudes, contenidos, estrategias/métodos y evaluación se muestren organizadas y codificadas con dos indicadores cada una de ellas. Por ejemplo, la subcategoría capacidad con su indicador número uno, relacionada con su categoría Elementos del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista (MC) se codificó como MCCI1 (modelo – curricular – capacidad – indicador - 1). En esa misma línea se procedieron a codificar las otras subcategorías con sus respectivas iniciales para un manejo menos complicado. Para efectos de constatación se consideró también el número de página de donde se extrajo el indicador.

A manera de ilustrar mejor se presenta lo siguiente:

Figura 16: Categorías 1 y subcategorías

Categoría 1			
Elementos del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista			
Código: MC			
Subcategoría Elementos	Código	Indicadores	N° Pág.
Capacidades	MCCI1	Es una habilidad general que utiliza el alumno para aprender cuyo componente fundamental es cognitivo.	13
	MCCI2	Estas pueden ser modificadas a través de la intervención educativa donde participan otros elementos importantes para su desarrollo, como las estrategias, el docente y otros mediadores.	13

Elaboración propia

Como se puede apreciar la organización de la información se orientó con el planteamiento de los objetivos y la identificación de las categorías y subcategorías. El propósito de la investigación posibilitó la forma cómo estarían dispuestas y organizadas cada categoría y subcategoría, identificadas con su respectivo código, resultando de este proceso matrices en los que se observa la información procesada y organizada.

En lo que se refiere a la categoría dos, elementos de la Programación Curricular de Aula, se codificó de manera similar como se realizó con la categoría uno, es decir, se la identificó con sus iniciales como PCA (programación curricular de aula). Del mismo modo, las tres subcategorías correspondientes como: programación anual - PA, unidad de aprendizaje – U y sesiones de aprendizaje – SU, estas últimas por ser en un número de tres, asumieron codificaciones como SU1 (sesiones unidad 1), SU2 (sesiones unidad 2) y SU3 (sesiones unidad 3).

Los elementos comunes que conforman cada subcategoría como las capacidades – destrezas, valores – actitudes, contenidos, estrategias/actividades y evaluación, fueron referentes para la organización de la información. A diferencia de la organización de la primera categoría (elementos del modelo curricular), se determinó la transcripción literal de la totalidad de información que comprende cada elemento, por constituir el objeto de investigación en los que se deben identificar rasgos de la categoría uno (elementos del modelo curricular).

Como ejemplo se presenta lo siguiente:

Figura 17: Categoría 2 y subcategorías

Categoría 2: Elementos de la programación curricular de aula			
Subcategoría 1: programación anual del área de comunicación			
Código: pa			
Elementos	Código	Registro textual	
Objetivos	Capacidades	Pac	Toma decisiones Identifica Reorganiza Infiere: Reflexiona Planifica Textualiza. Reflexiona Escucha Recupera y reorganiza Infiere Reflexiona Adecúa Expresa
	Destrezas	Pad	Selecciona, utiliza. Localiza, reconoce, reconstruye. Parafrasea, representa, construye, establece. Formula, deduce. Opina, explica. Selecciona, propone. Escribe, mantiene, establece, relaciona, usa. Revisa, explica. Practica, presta atención, toma apuntes. Identifica, clasifica, reordena, expresa. Deduce, interpreta. Opina, descubre. Adapta, ajusta. Ordena, relaciona.

Elaboración propia

La matriz refleja la organización de la información orientada por los objetivos planteados.

1.7. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

La organización de las categorías con sus respectivas subcategorías contribuyó a la construcción de matrices de manera que posibilitó la contrastación de la categoría 1, elementos del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista con la categoría 2, elementos de la Programación Curricular de Aula. De igual forma entre las subcategorías correspondientes. El diseño de estas matrices exigió de un conocimiento teórico de las categorías y subcategorías, de modo que permitió un sustento categórico en las apreciaciones y análisis de la investigadora.

Como una herramienta de análisis se hizo uso de los memos los que demandaron una investigación fundamentada y la atención de la investigadora en el proceso como lo señala Strauss y Corbin (2002). Los memos respondieron a su propósito de ser: “...an essential technique for qualitative analysis”¹¹ (Maxwell, 2005, p.97), que contribuyeron a dar mayores elementos para la interpretación de los resultados.

A continuación se presentan ejemplos de matrices de análisis de información:

Figura 18: Matrices de análisis de información

Categoría 1 Elementos del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista				Categoría 2 Elementos de la Programación Curricular de Aula de una Institución Educativa de Abancay			Memos
				Subcategoría 1 Programación Anual de Aula			
Subcategoría Elementos	Indicadores	Nº p.	Cód.	Contenidos	Nº p.	Cód.	
2. Contenidos							

¹¹una técnica esencial para el análisis cualitativo.

CATEGORÍA 1 Elementos del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista	CATEGORÍA 2 Elementos de la Programación Curricular de Aula			Análisis
Subcategorías	Subcategorías			
Elementos	1. Programación Curricular Anual	2. Unidad de Aprendizaje	3. Sesiones de Aprendizaje	
Capacidades	Capacidades			
Códigos MCC	Códigos PPAC	Códigos PUC	Códigos PSC	

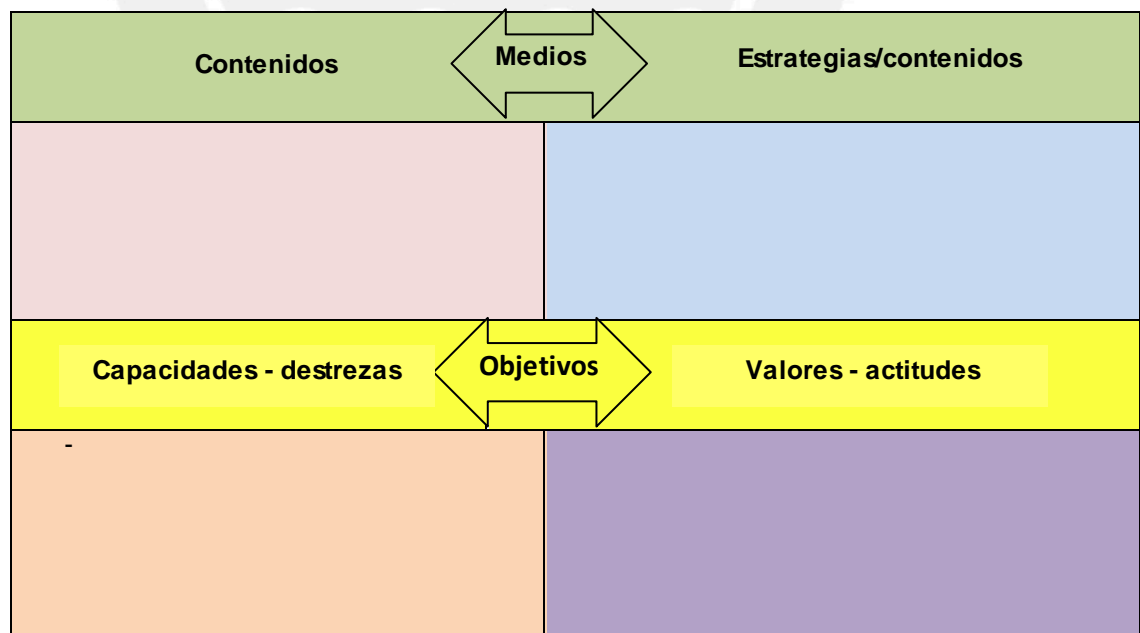
Elaboración propia



CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para iniciar el presente capítulo, conviene recordar que la programación curricular de aula según el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista está conformada por la programación anual, la unidad de aprendizaje y la sesión de aprendizaje. Cabe precisar que este modelo dispone de un organizador de la programación curricular denominado Modelo T de asignatura o área y Modelo T de unidad de aprendizaje respectivamente. La disposición de los elementos de la programación anual y de la unidad de aprendizaje en el Modelo T, corresponden a lo siguiente: contenidos y métodos, parte superior izquierda y derecha; capacidades – destrezas y valores – actitudes, parte inferior izquierda y derecha. Este esquema T se lee de izquierda a derecha y de arriba – abajo.

Figura 19: Modelo T de unidad de aprendizaje



Tomada de "Diseño Curricular Nuevo para una Nueva Sociedad". (Latorre y Seco del Pozo, 2015, p.57)

Con esa precisión efectuada se procedió al análisis e interpretación orientados por los objetivos establecidos por la presente investigación. Así, tenemos los siguientes resultados

- **Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en los valores y actitudes de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.**

El Modelo Curricular Sociocognitivo entiende por valor a un conjunto de actitudes, a través de las cuales se revelan los valores. Las actitudes son observables, se manifiestan a través de la conducta, por tanto, pueden ser evaluadas. En el modelo T de programación se propone un lugar en el esquema donde se visualizan los valores y actitudes que van a ser desarrollados. Asimismo, el modelo curricular sugiere en el marco de un currículum abierto y flexible la elaboración de un cartel de valores y actitudes de una manera institucional.

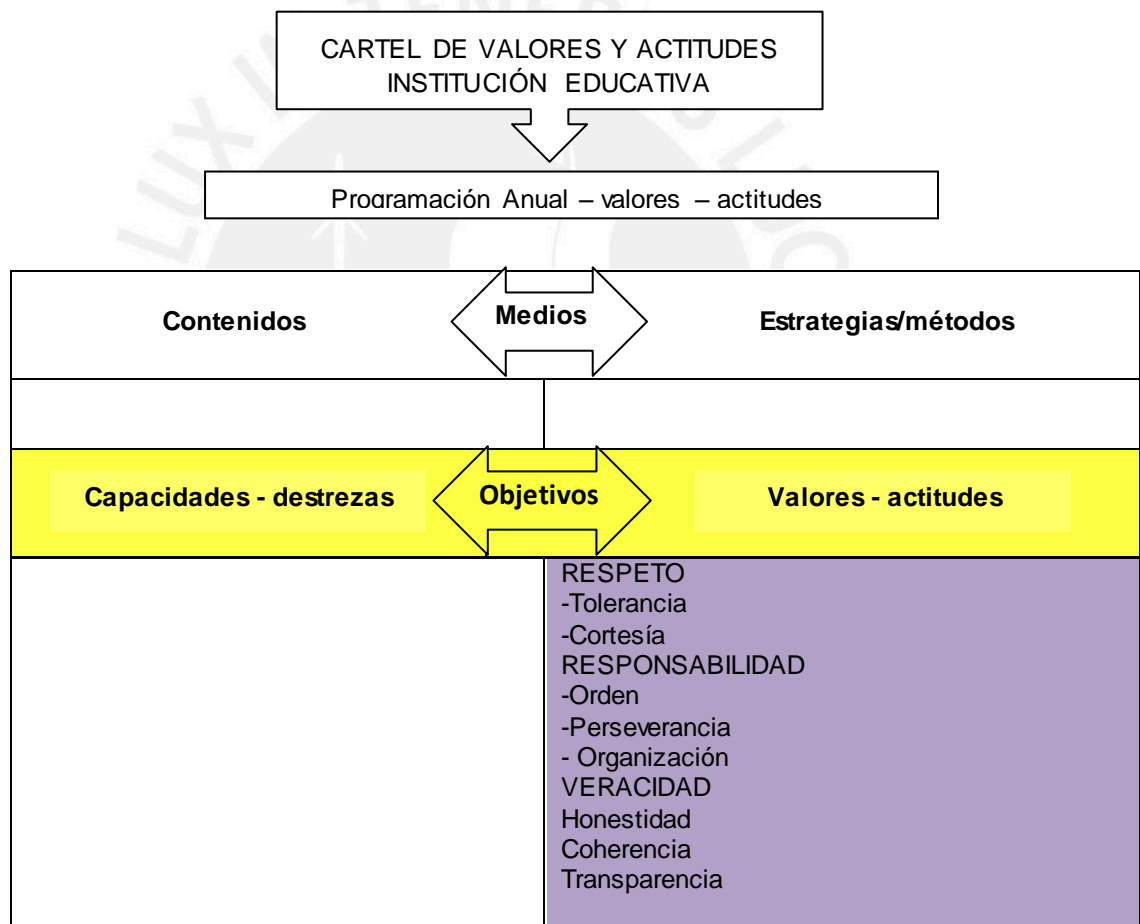
La programación curricular de aula estudiada muestra que los valores seleccionados son de un número de tres: respeto, responsabilidad y veracidad, así como las actitudes derivadas de estos en un número de ocho como: tolerancia, cortesía, orden, perseverancia, organización, honestidad, coherencia y transparencia. Estos valores y actitudes han sido priorizados institucionalmente para el año lectivo 2014. Se hallan ubicados explícitamente en la parte inferior derecha de la programación anual (subcategoría 1) como también de la unidad de aprendizaje (subcategoría 2).

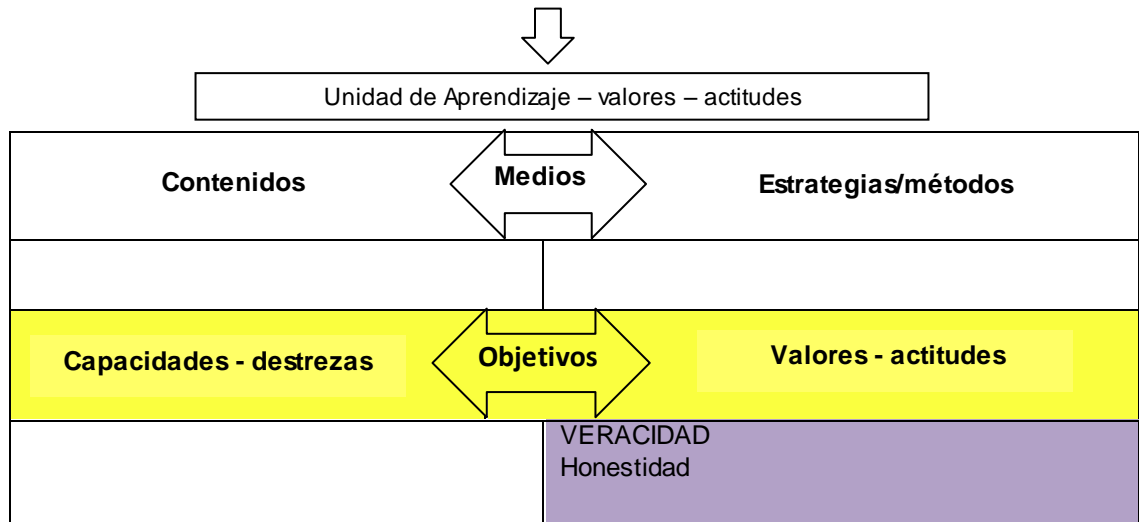
Los valores y actitudes seleccionados se presentan de una manera correlativa, es decir, en su totalidad se concentran en la programación anual y en la unidad de aprendizaje solo está priorizado el valor de la veracidad con su respectiva actitud de la honestidad. Esta última no está expresada a modo de una acción concreta que permita ser evaluada posteriormente, además para la unidad es insuficiente la presencia de solo una actitud, ya que no permitirá realizar una evaluación real

de objetivos. En tanto, en el nivel de la sesión de aprendizaje, donde corresponde la operatividad de todos los elementos de la programación curricular, no hay presencia categórica de la actitud programada, solo se hace referencia en dos ocasiones, por ejemplo: “Opina sobre el tema, escribe sus conclusiones y lo socializa tomando en cuenta el valor de la honestidad (sesión de aprendizaje 2 y 3).

Para una mejor comprensión se esquematiza a continuación:

Figura 20: Programación curricular de aula – valores - actitudes





Elaboración propia

Los valores y actitudes sí se muestran en la programación de aula, pero la manera cómo se presentan a modo de solo un listado no los hacen susceptibles de una evaluación de objetivos o formativa. Significa entonces, que este objetivo muy importante, que le da el carácter de humanista al Modelo Sociocognitivo Humanista, no se está diseñando didácticamente como corresponde, ya que es más probable como expresan Román y Díez (2010) que “el gran problema a nivel didáctico, es el cambio de paradigma en las aulas” (p. 184). Y es que aún priman como objetivos los contenidos y las estrategias/métodos, cuando estos solo deben ser medios que operativicen didácticamente a los valores y actitudes para que cobren el rango más concreto y se desarrollen.

• Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en las capacidades y destrezas de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.

La capacidad para el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista es una habilidad general que el alumno utiliza para aprender, su componente fundamental es cognitivo y se concretiza a través del desarrollo de las destrezas que también son habilidades más específicas. Por ser potenciales y reales permiten su modificación mediante la intervención educativa.

En esa línea, la programación curricular de aula y sus subcategorías: programación anual, unidad de aprendizaje y sesión de aprendizaje, consideraron capacidades y destrezas priorizadas del cartel de capacidades y destrezas de la institución. A nivel de programación anual se presentaron a manera de un listado 13 capacidades con sus 38 destrezas y en la unidad de aprendizaje se seleccionaron del nivel anterior, programación curricular de aula, 7 capacidades y 19 destrezas. En esa lógica, fueron operativizadas a través de los contenidos y estrategias/actividades en las tres sesiones de aprendizaje, dándoles el carácter de un aprendizaje centrado en procesos.

Se ilustra a continuación la programación anual, la unidad de aprendizaje y la primera sesión de aprendizaje en la que se desarrollaron las capacidades con sus respectivas destrezas: toma de decisiones (selecciona, utiliza), identifica (localiza, reconoce, reconstruye), reorganiza (parafrasea, representa, construye, establece), infiere (formula, deduce), reflexiona (opina, explica).

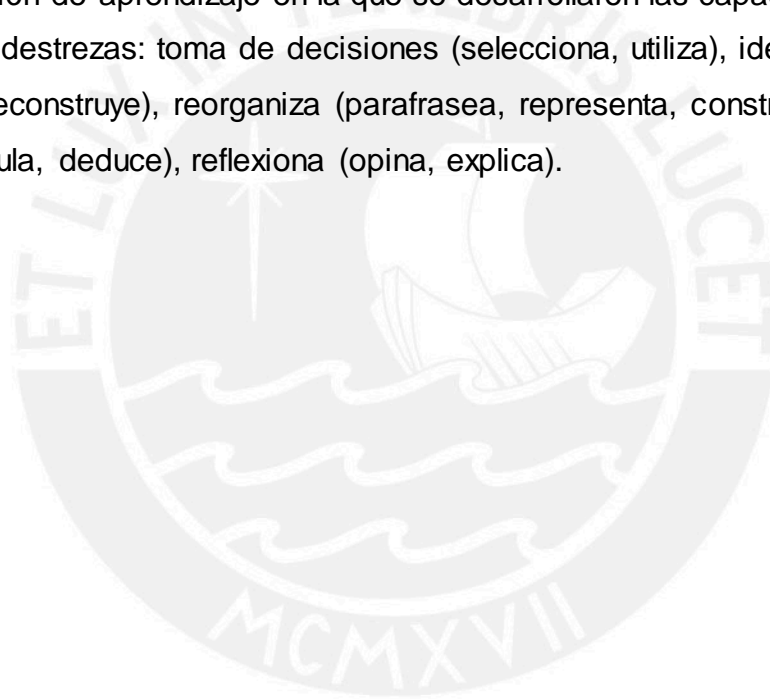
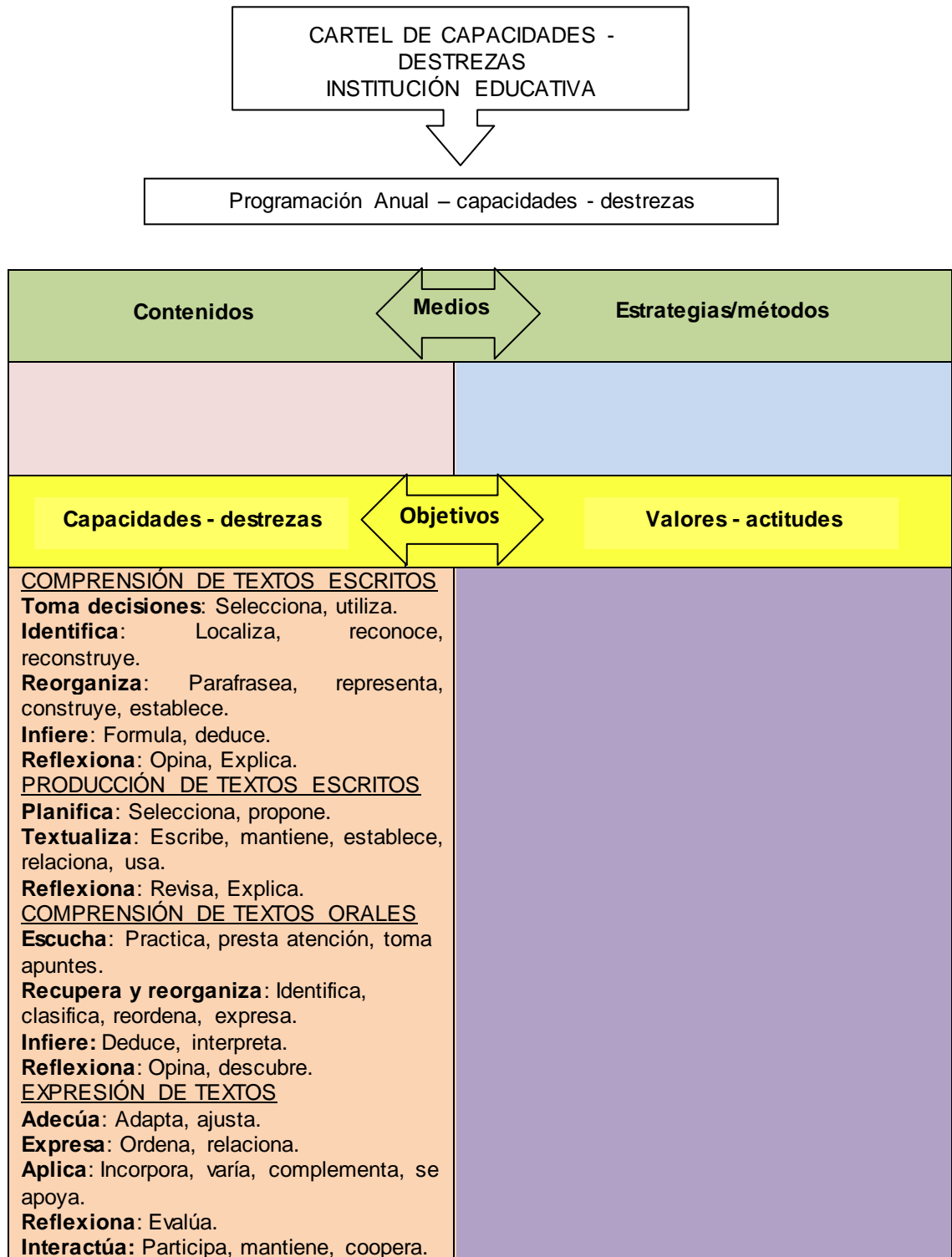
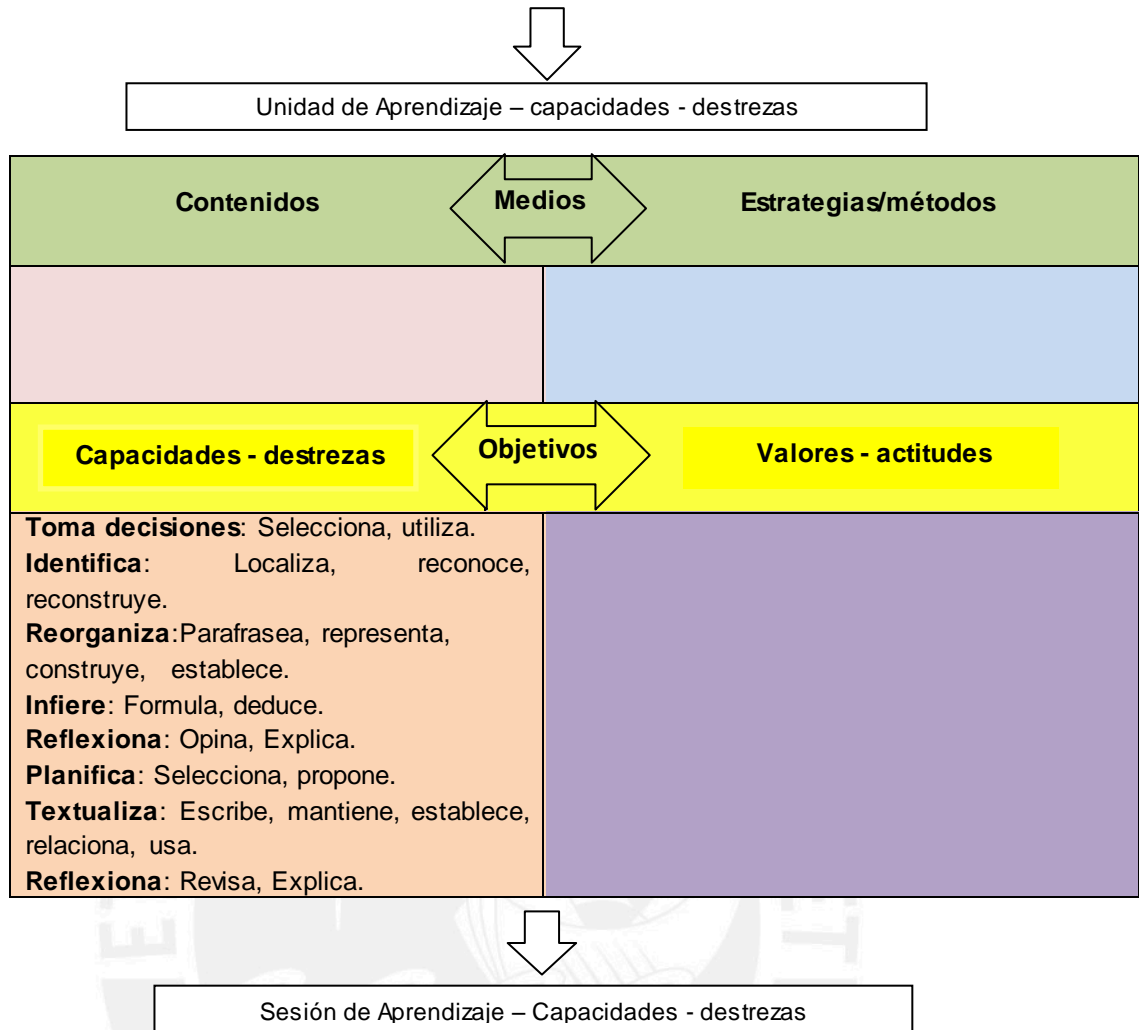


Figura 21: Programación curricular de aula – Capacidades - destrezas





Selecciona en grupos textos narrativos, como prioridad cuentos, leyendas, mitos y fábulas, los anota en un organizador (título y autor).

Utiliza estrategias o técnicas de lectura como el subrayado en los cuentos, leyendas, mitos y fábulas que lee.

Forma grupos:

Reconoce la silueta o estructura externa y las características del cuento, leyenda, mito y fábula. Elabora esquemas.

Reconstruye la secuencia del cuento, la leyenda, mito y fábula: inicio – nudo – desenlace, mediante esquemas.

Representa en grupos el contenido del cuento, leyenda, mito y fábula, utilizando la técnica de juego de roles.

Construye un mapa semántico a partir de la lectura del cuento, leyenda, mito y fábula.

Establece semejanzas y diferencias entre los acontecimientos del cuento, leyenda, mito y fábula y su contexto real. Lo muestra en un cuadro de doble entrada.

Formula hipótesis sobre el contenido del cuento, leyenda, mito y fábula a partir de los indicios, *el prólogo, la presentación, la introducción*, que le ofrece el texto.

Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita (3). La inferencia. Aplica las fichas y los socializa.

Deduce las características y cualidades de personajes. Toma en cuenta los *valores establecidos en la institución* y los muestra en un esquema.

Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre los hechos que se suscitan en el cuento, leyenda, mito y fábula que lee. Elabora una espina de Ishikawa.

Deduce el tema central y los subtemas del cuento, leyenda, mito y fábula que lee, lo organiza en un cuadro.

Opina sobre el tema, escribe sus conclusiones y lo socializa tomando en cuenta el valor de la honestidad. ¿Qué nos enseña el cuento, leyenda, fábula y el mito? ¿Cómo aplicarías el mensaje dentro del aula para lograr una convivencia fraterna?

Elaboración propia

Es evidente que en la programación curricular estudiada están presentes capacidades y destrezas tal como lo plantea el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista, pero no se están manifestando de una manera clara, precisa y coherente. Algunas capacidades no responden apropiadamente al área de comunicación y al grado. Del mismo modo, algunas destrezas no corresponden con precisión a su capacidad. Se muestran también muchas capacidades y destrezas para ser desarrolladas en una sola sesión. Sin embargo, es notoria la movilización de ellas a través de las estrategias y su contribución en el aprendizaje de las alumnas. Estos resultados conllevan entonces a afirmar la necesidad de reforzar los conocimientos de los procesos cognitivos implicados en las capacidades y destrezas para un manejo adecuado y pertinente en la elaboración de la programación.

En suma, en la Programación Curricular de Aula se evidencia la presencia de capacidades y destrezas, pero estas no se muestran en mayor número claras y precisas, por lo que no permite que el alumno desarrolle el instrumento de la inteligencia que le posibilite, como expresan Latorre y Seco del Pozo (2010), “aprender cualquier cosa que se proponga; enseñarle pensar, valorar, sentir. En definitiva que le permita “aprender a aprender” (p.11), para convivir en un mundo globalizado enmarcado en la era de la información y el conocimiento.

• **Modelo curricular Sociocognitivo Humanista presente en los contenidos de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.**

Para el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista los contenidos son los medios significativos para desarrollar capacidades y valores, estos deben presentarse a partir de la estructura lógica de una disciplina y estar organizados en bloques de contenidos o núcleos temáticos de acuerdo a las áreas o asignaturas.

La programación curricular de aula estudiada en su subcategoría 1, programación anual, organiza los contenidos en la parte superior izquierda como un medio que

viabiliza el desarrollo de capacidades y valores. Sin embargo, se observa una gran cantidad de contenidos y están desarticulados entre los mismos organizadores del área que son: discurso oral, técnicas de lectura y teoría del texto, gramática y ortografía, lenguaje audiovisual y literatura. No se muestra una organización por núcleos temáticos, ni menos aún se evidencia jerarquía y relaciones entre ellos.

En lo referente a la subcategoría 2, unidad de aprendizaje, se observa que la programación organiza los contenidos en un bloque temático relacionando conceptos de igual nivel para posibilitar el aprendizaje significativo coordinado.

Por ejemplo:

- Texto narrativo con estructura lineal. El cuento, la leyenda, el mito y la fábula.
- El prólogo, la introducción y la presentación.
- La inferencia
- El sustantivo
- Uso de mayúsculas
- Signos de puntuación: coma, punto y coma, guion, puntos suspensivos.
- Conectores.

En el nivel de la subcategoría 3, sesión de aprendizaje, los contenidos organizados en la unidad de aprendizaje se desarrollan de modo articulado, así por ejemplo, el prólogo, la introducción, la presentación y la inferencia favorecen la comprensión de los textos lineales (cuentos, leyendas, fábulas y mitos) y para su producción se desarrollan y aplican los contenidos gramaticales como el sustantivo, uso de mayúsculas, signos de puntuación y los conectores.

De la misma manera, el modelo hace mención que los contenidos deben tener una estructura psicológica en función de los alumnos, ya que su organización deben tomar en cuenta, los procesos de maduración, personalidad y características psicológicas de los alumnos. En el caso de la programación curricular analizada los contenidos sí corresponden a la edad y grado de los alumnos, ya que están relacionados a las narraciones de tipo lineal como los cuentos, las fábulas, las leyendas y los mitos, que tienen estructuras textuales no complejas acordes a la edad de los alumnos.

El modelo curricular promueve también el equilibrio entre los contenidos propios de la escuela (cultura institucional) con los contenidos oficiales (cultural social) y el modelo de globalización cultural. Sin embargo, la programación curricular de aula en su subcategoría 1, programación anual, consideró en su totalidad solo contenidos oficiales tomados del Diseño Curricular Básico 2009. En tanto, en la subcategoría 2, unidad de aprendizaje y en la subcategoría 3, sesión de aprendizaje se tomaron en cuenta solo algunos contenidos de la cultura institucional, por ejemplo: *“Escribe en grupos variados tipos de textos narrativos: cuentos, leyendas, mitos y fábulas sobre temas diversos, “Día mundial de la tierra, “Gestión en mejoramiento de la calidad del suelo”, “Día de Apurímac, “Día de la Madre”, a partir de sus conocimientos previos y fuentes de información”*. Con esta actividad programada se propició la producción de textos de tipo lineal como los cuentos, las leyendas, las fábulas y mitos con temas del contexto que resultan bastante significativos para los alumnos.

Por otro lado, el Modelo Sociocognitivo Humanista plantea la construcción de la Arquitectura del Conocimiento organizando los contenidos en Marcos y Redes Conceptuales de modo que propicien aprendizajes significativos y sean almacenados en la memoria de largo plazo. En la presente programación no se advierte la construcción de los Marcos y Redes Conceptuales, por tanto, no se muestra una visión global, sintética y sistémica de los contenidos para generar mentes bien ordenadas (Román y Díez, 2004, p.198).

Para apreciar mejor cómo se manifiestan los contenidos se grafica lo siguiente:

Figura 22: Programación curricular de aula - contenidos

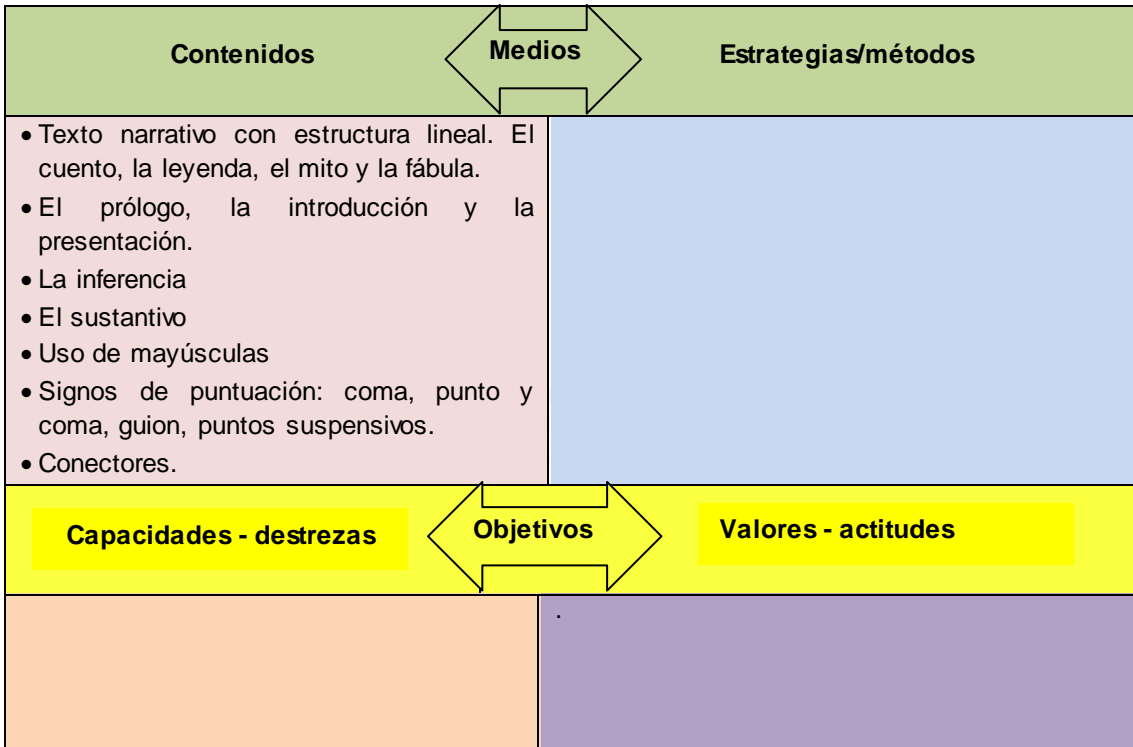
Programación Anual – Contenidos

Contenidos	Medios	Estrategias/métodos
<p>1. DISCURSO ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El diálogo. Condiciones y organización. • La presentación de personas. Las cualidades de la voz (entonación, timbre, intensidad, ritmo). • La explicación de instrucciones. • La narración de costumbres • Giros expresivos y de entonación propios de la comunidad y región. • La descripción de un lugar. Los gestos. • La opinión. La cortesía comunicativa al expresar una opinión. • La narración de una tradición. • La comunicación asertiva: características. • La representación teatral. Recursos no verbales: la mímica. <p>2. TÉCNICAS DE LECTURA Y TEORÍA DEL TEXTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos (estructura lineal y no lineal): cuento, fábula, leyenda , mito y tradición. • Textos instructivos: la receta. • El prólogo, la presentación y la introducción. Importancia. • Tipos de inferencia: significado de la ironía y el doble sentido. • El diccionario y el contexto lingüístico • El parafraseo: características y utilidad. • El sumillado. • El cuadro sinóptico. • Fichas textuales. <p>3. GRAMÁTICA Y ORTOGRAFÍA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sustantivo. • Uso de mayúsculas. • El adjetivo. • Los monosílabos. • Los determinantes. • Clases de palabras por la ubicación del acento. • El grupo nominal. • El punto • Los conectores temporales. 		

<ul style="list-style-type: none"> • El punto y coma. • Los conectores lógicos. • El uso de la b. • El verbo • Uso de la v. • Sujeto y predicado. • Homófonos con b y con v. <p>4. LENGUAJE AUDIOVISUAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El chat. Características del código. Utilidad • El radiodrama. Características y estructura. • Lenguaje radial. Música y efectos sonoros. • Las pancartas y los grafitis. • La infografía. • Los géneros periodísticos. • Avisos publicitarios: estructura. • Caricaturas y fotografías. <p>5. LITERATURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El cuento popular • Literatura infantil y juvenil. • Géneros literarios. Denotación y connotación. • El mito • Poesía y narrativa. Diferencias. • Textos lúdicos (rimas, acrósticos). • El texto teatral. <p>Lecturas sugeridas Mitos, cuentos y leyendas del Perú e Hispanoamérica. Poesía, cantos, cuentos, mitos, leyendas y fábulas de la localidad.</p> <p>Obras de teatro infantil y juvenil.</p>		
<p>Capacidades - destrezas</p>	<p>Objetivos</p>	<p>Valores - actitudes</p>



Unidad de Aprendizaje 3 – Contenidos



Sesión de Aprendizaje – Contenidos

ACTIVIDAD 1:

Comentan sobre las características y los contenidos de los textos leídos en la sesión anterior. **Selecciona** de manera autónoma el destinatario, el tema (“Día mundial de la tierra”, “Gestión en mejoramiento de la calidad del suelo”; “Día de Apurímac”, “Día de la Madre”), el tipo de Texto (cuento, leyenda, mito y fábula), los recursos textuales y las fuentes de consulta que utilizará de acuerdo con su propósito de escritura. Técnica del escarabajo.

Escribe en grupos, variados tipos de textos narrativos: cuentos, leyendas, mitos y fábulas sobre temas diversos: “Día mundial de la tierra”, “Gestión en mejoramiento de la calidad del suelo”; “Día de Apurímac”, “Día de la Madre”, a partir de sus conocimientos previos y fuentes de información.

Relaciona ideas mediante conectores de tiempo. El sustantivo, uso de mayúsculas, signos de puntuación y conectores de tiempo.

Usa los recursos ortográficos de puntuación (coma, punto y coma, guion, puntos suspensivos) y tildación en la medida que sea necesario, para dar claridad y sentido al texto que produce.

Propone interrogantes a partir de los textos creados, considerando los niveles de comprensión lectora, toma en cuenta el valor de la honestidad.

Revisa si ha usado un vocabulario variado y apropiado para los textos que ha escrito.

Explica la organización de sus ideas, la función de los conectores y signos de puntuación que ha empleado y el propósito del texto que ha producido.

Elaboración propia

En suma, la manera cómo se presentan los contenidos en la programación curricular de aula no responde en alguna medida y de modo coherente con la propuesta de organización de los contenidos del Modelo Sociocognitivo Humanista. Por un lado, se muestran ampulosos y desorganizados en función solo a contenidos del DCN 2009, adicionado a ello la ausencia de un Marco y Red Conceptual. Sin embargo, por otro lado, ya en el nivel de unidad y sesión de aprendizaje se muestran organizados en un bloque de contenidos considerando ciertos temas de la cultura institucional.

Se puede notar entonces que las dificultades se están dando desde un nivel institucional en la que se deben establecer mecanismos para una eficiente diversificación curricular, que considere contenidos de la cultura institucional y contenidos de la cultura social. De la misma forma se requiere del conocimiento, criterio y destreza del docente para seleccionar y organizar apropiadamente los contenidos de modo que estos sean significativos y se inserten en la memoria de largo plazo de los alumnos.

• **Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en los métodos de aprendizaje de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.**

Para el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista las estrategias y el método son formas de hacer en el aula, por tanto constituyen medios para desarrollar capacidades – destrezas y valores – actitudes. Las estrategias tienen una estructura específica según se desee desarrollar una determinada capacidad – destreza o un valor - actitud. Estas se muestran de acuerdo al nivel de la programación. Por ejemplo en la programación anual y en la unidad de aprendizaje se presenta la siguiente estructura:

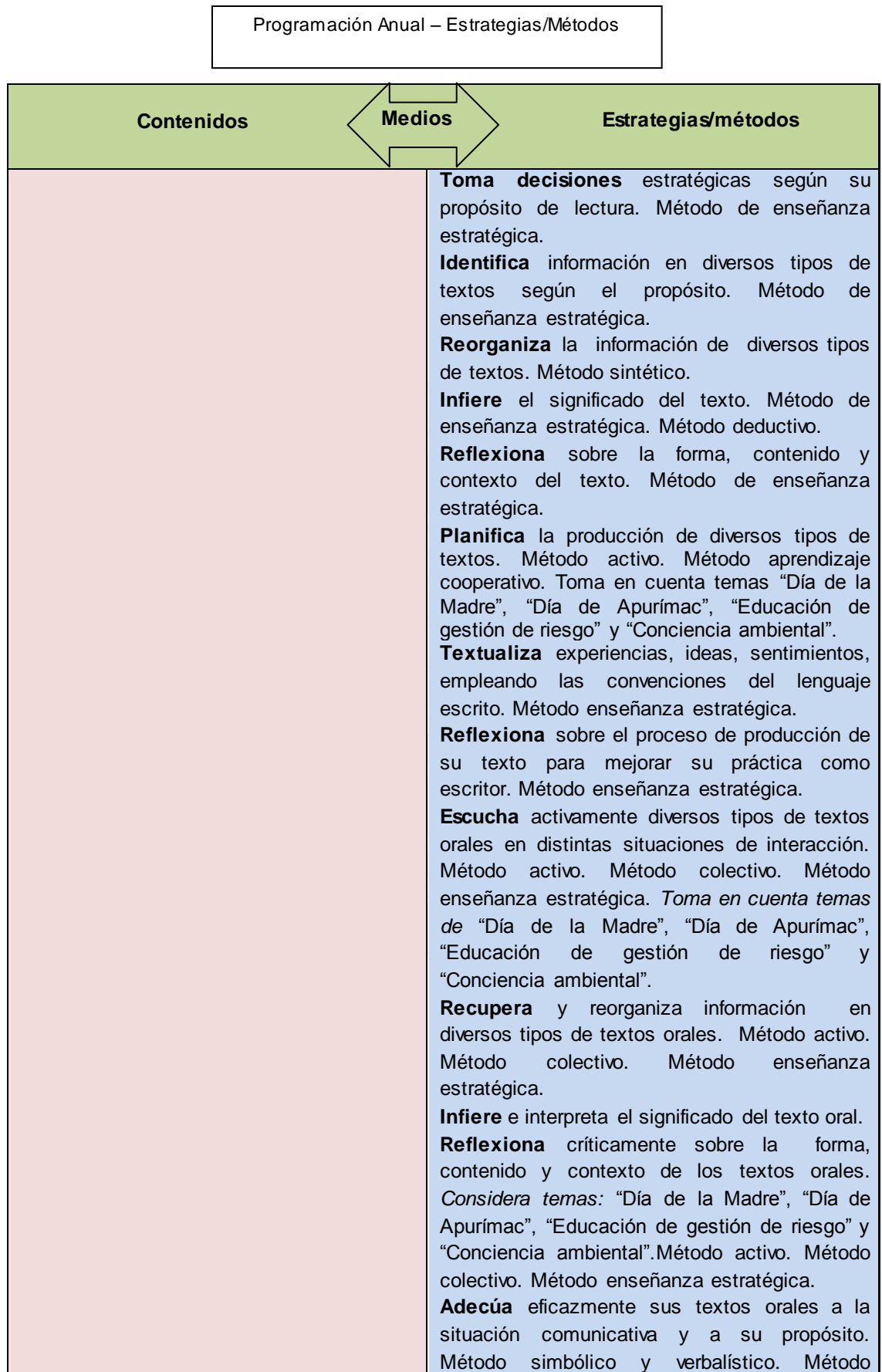
capacidad+contenido+método / capacidad+contenido+método+valor. Y a nivel de la sesión de aprendizaje, la operatividad de la estrategia se hace evidente, resultando la estructura como sigue: destreza+contenido+método / destreza+contenido+método+actitud.

La programación curricular de aula analizada muestra la presencia de estrategias como caminos que deben seguir los alumnos, a decir por ejemplo, en la subcategoría 1, programación, anual, literalmente se presenta: *Planifica la producción de diversos tipos de textos. Método activo. Método aprendizaje cooperativo. Toma en cuenta temas del “Día de la Madre”, “Día de Apurímac”, “Educación de gestión de riesgo” y “Conciencia ambiental”* (capacidad+contenido+método). No obstante, esa estructura no se presenta en la elaboración de todas las estrategias. Por ejemplo dice: *Infiere e interpreta el significado del texto oral*. Solo se muestran la capacidad+contenido, no se expresa el cómo. Tampoco se evidencia en la redacción de alguna de las estrategias el valor seleccionado, por lo que, no se expresa el siguiente esquema capacidad+contenido+método+valor.

En cuanto a la subcategoría 2 y 3, unidad de aprendizaje y sesión de aprendizaje respectivamente, las estrategias también están elaboradas como medios para desarrollar capacidades – destrezas y valores – actitudes, por ejemplo: *Planifica la producción de un cuento, leyenda, fábula y mito. Técnica, aprendizaje activo en grupos pequeños. Considera temas de conciencia ambiental: “Día mundial de la tierra”, “Gestión en mejoramiento de la calidad del suelo”; “Día de Apurímac”, “Día de la Madre”,* (destreza+contenido+método). En la sesión de aprendizaje, se aprecia la inserción de la actitud seleccionada solo en dos oportunidades manifestadas como sigue:: destreza+contenido+método+actitud.

El siguiente esquema grafica el objetivo interpretado:

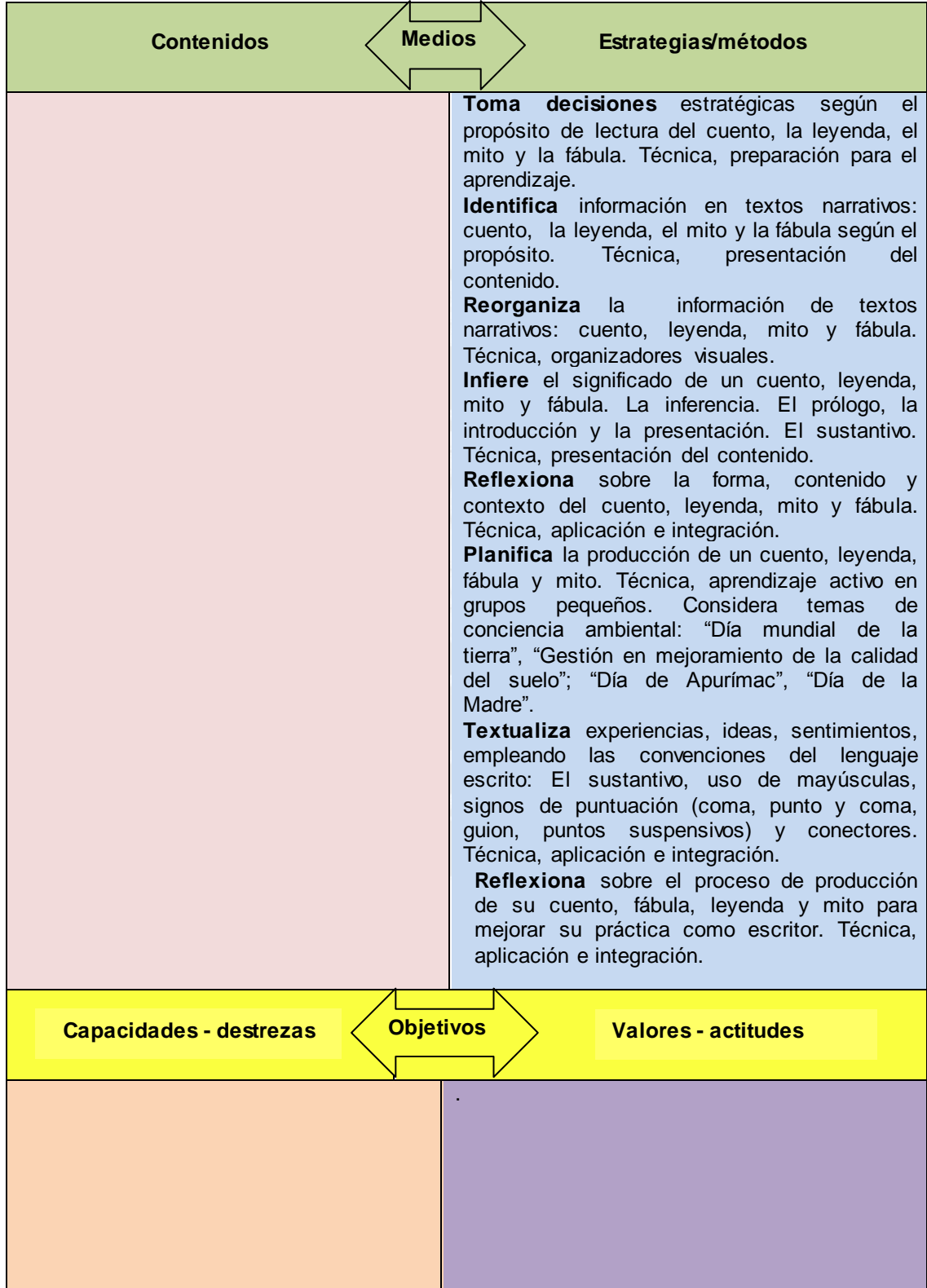
Figura 23. Programación curricular de aula - métodos



	<p>colectivo. Método recíproco. Método activo.</p> <p>Expresa ideas, emociones y experiencias con claridad empleando las convenciones del lenguaje oral en cada contexto. Método simbólico y verbalístico. Método colectivo. Método recíproco. Método activo. <i>Considera temas de educación de gestión de riesgo y conciencia ambiental.</i></p> <p>Aplica variados recursos expresivos según su propósito y las distintas situaciones comunicativas. Método simbólico y verbalístico. Método colectivo. Método recíproco. Método activo.</p> <p>Reflexiona sobre sus textos orales para mejorarlos de forma continua. Método simbólico y verbalístico. Método colectivo. Método recíproco. Método activo.</p> <p>Interactúa manteniendo el hilo temático y adaptándose a las necesidades de la interacción. Método simbólico y verbalístico. Método colectivo. Método recíproco. Método activo.</p>
<p>Capacidades - destrezas</p>	<p>Objetivos</p>
	<p>Valores - actitudes</p>



Unidad de aprendizaje – Estrategias/Métodos





Sesión de aprendizaje 2 - Estrategias

Selecciona de manera autónoma el destinatario, el tema (“Día mundial de la tierra”, “Gestión en mejoramiento de la calidad del suelo”; “Día de Apurímac”, “Día de la Madre”), el tipo de Texto (cuento, leyenda, mito y fábula), los recursos textuales y las fuentes de consulta que utilizará de acuerdo con su propósito de escritura. Técnica del escarabajo.

Escribe en grupos, variados tipos de textos narrativos: cuentos, leyendas, mitos y fábulas sobre temas diversos: “Día mundial de la tierra”, “Gestión en mejoramiento de la calidad del suelo”; “Día de Apurímac”, “Día de la Madre”, a partir de sus conocimientos previos y fuentes de información.

Relaciona ideas mediante conectores de tiempo. El sustantivo, uso de mayúsculas, signos de puntuación y conectores de tiempo.

Usa los recursos ortográficos de puntuación (coma, punto y coma, guion, puntos suspensivos) y tildación en la medida que sea necesario, para dar claridad y sentido al texto que produce.

Propone interrogantes a partir de los textos creados, considerando los niveles de comprensión lectora. toma en cuenta el valor de la honestidad.

Elaboración propia

Es evidente que el diseño de las estrategias en la programación curricular analizada, operativizan y movilizan con mayor incidencia las capacidades y destrezas que los valores y actitudes. Alguna de estas estrategias no están elaboradas de manera clara, precisa y pertinente, ello a causa de un manejo no adecuado de las capacidades – destrezas y valores – actitudes y de una inapropiada organización de los contenidos. Por tanto, su diseño requiere de un trabajo más prolijo para que realmente sean caminos que el alumno debe seguir para desarrollar habilidades, como sostienen Latorre y Seco del Pozo (2010).

• **Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista presente en la evaluación de la Programación Curricular de Aula del Nivel Secundario en el Área de Comunicación de Segundo Grado de una Institución Educativa de Abancay.**

El sentido de la evaluación para los sociocognitivos es una evaluación real de objetivos, ya que se valora el qué (contenidos), el cómo (métodos) y en el para qué (capacidades y valores), lo que significa entonces que los indicadores de evaluación resultan de una adecuada elaboración de las estrategias, por tanto, se presentan de la siguiente manera:

capacidades+contenidos+método

capacidades+contenidos+método+valor

destreza+contenidos+método

destreza+contenidos+método+valor

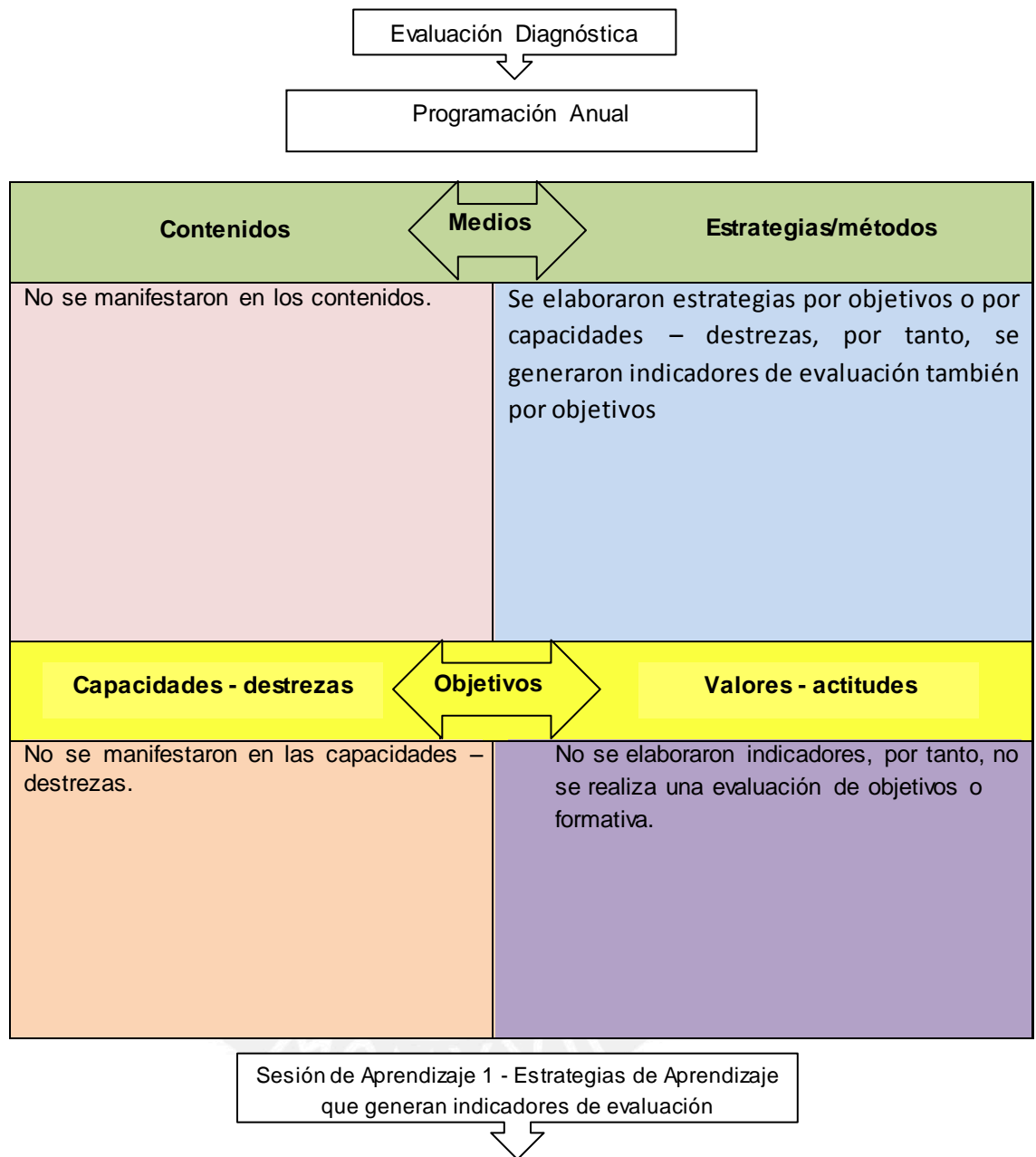
La evaluación se efectúa antes del proceso de aprendizaje - enseñanza, para recoger saberes y andamios previos; durante, para optimizar el aprendizaje y después para tomar decisiones. Se propone entonces una evaluación inicial o diagnóstica, una evaluación de objetivos o formativa y una evaluación por objetivos o por capacidades.

En ese marco, en la programación curricular de aula, subcategoría 1, programación anual, no se evidencia una evaluación diagnóstica o inicial, por lo que no permitió que los alumnos conozcan de inicio sus aprendizajes y se hagan partícipes de ellas. De igual manera, la falta de aplicación como un primer paso en la construcción de la Arquitectura del Conocimiento hace que esta no cuente con saberes y andamios previos. Entonces, la ausencia de una evaluación diagnóstica no permitió el refuerzo de saberes de un grado anterior (primer grado).

A nivel de las sesiones de aprendizaje se muestran dos fichas de evaluación, en ellas están elaborados los indicadores de evaluación que resultaron de las estrategias diseñadas en las sesiones, manteniéndose la línea sociocognitiva de evaluar lo que se hace en aula. Sin embargo, estos indicadores están orientados más a una evaluación por objetivos (destreza+contenido+método), es decir, no hay presencia de una evaluación de objetivos o formativa.

A seguir se muestra un esquema que refleja lo interpretado:

Figura 23: Programación curricular de aula – evaluación



Reconoce la silueta o estructura externa y las características del cuento, leyenda, mito y fábula. Elabora esquemas.

Reconstruye la secuencia del cuento, la leyenda, mito y fábula: inicio – nudo – desenlace, mediante esquemas.

Representa en grupos el contenido del cuento, leyenda, mito y fábula, utilizando la técnica de juego de roles.

Construye un mapa semántico a partir de la lectura del cuento, leyenda, mito y fábula.

Establece semejanzas y diferencias entre los acontecimientos del cuento, leyenda, mito y fábula y su contexto real. Lo muestra en un cuadro de doble entrada.

Formula hipótesis sobre el contenido del cuento, leyenda, mito y fábula a partir de los indicios, *el prólogo, la presentación, la introducción*, que le ofrece el texto.

Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita (3). La inferencia. Aplica las fichas y los socializa.

Deduce las características y cualidades de personajes. Toma en cuenta los *valores establecidos en la institución* y los muestra en un esquema.

Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre los hechos que se suscitan en el cuento, leyenda, mito y fábula que lee. Elabora una espina de Ishikawa.

Deduce el tema central y los subtemas del cuento, leyenda, mito y fábula que lee, lo organiza en un cuadro.



Indicadores de evaluación

1. Reconoce la silueta o estructura externa y las características del cuento, leyenda, mito y fábula. Elabora esquemas.
2. Reconstruye la secuencia del cuento, la leyenda, mito y fábula: inicio – nudo – desenlace, mediante esquemas.
3. Establece semejanzas y diferencias entre los acontecimientos del cuento, leyenda, mito y fábula y su contexto real. Lo muestra en un cuadro de doble entrada.
4. Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita (3). Aplica las fichas y los socializa.
5. Deduce relaciones de causa-efecto, problema-solución y comparación entre los hechos que se suscitan en el cuento, leyenda, mito y fábula que lee. Elabora una espina de Ishikawa.

Elaboración propia

La evaluación en la programación curricular de aula se aproxima con dificultades a la línea del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista. Propende más a una evaluación por objetivos, es decir, en tanto hay primacía de las capacidades y las destrezas en la elaboración de las estrategias, los indicadores de evaluación también serán por capacidades – destrezas o una evaluación por objetivos. Significa entonces que se orienta más a una evaluación de tipo cognitivo. La ausencia total de una evaluación de objetivos o formativa radicaría primero en las dificultades que tiene el docente en el manejo, pericia y pertinencia de articular los valores - actitudes con los contenidos y métodos, de manera que constituyan en indicadores claros para una evaluación. Segundo, elaborar de manera precisa las actitudes que corresponden a los respectivos valores y mostrarlos literalmente en la programación curricular de aula, para que constituyan indicadores claros establecidos en los instrumentos de evaluación.

La aplicación de ambos tipos de evaluación permitirá una evaluación real de objetivos cognitivos y afectivos de acuerdo a Román y Díez (2000), ya que se evalúa lo que se diseña, se valora y mide lo que se hace en el aula (Latorre y Seco del Pozo, 2010).

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que llegó la investigación son:

- La programación curricular de aula del área de Comunicación del segundo grado del nivel secundario, presenta explícitamente como uno de sus elementos a los valores – actitudes. Pero contrariamente a lo que plantea el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista, este elemento se muestra a manera de solo un listado, es decir, no están redactados como acciones y no se hallan adecuadamente insertados en las estrategias, de modo que no permiten su desarrollo ni tampoco se constituyen en indicadores de evaluación.
- Las capacidades – destrezas como objetivos del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista se presentan en la programación curricular de aula de manera más evidente. La presencia de estas muestra una secuencia lógica en los niveles de programación que permiten ser desarrolladas en aula. Sin embargo, se advierte dificultades en el conocimiento de los procesos cognitivos de las capacidades y destrezas que interfieren en la articulación con los contenidos y métodos, por lo que no posibilitan la elaboración de estrategias ni los indicadores de evaluación.
- De acuerdo a la propuesta del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista, los contenidos en la programación curricular de aula cumplen con su rol de ser medios para desarrollar valores y capacidades. De inicio se presentan de manera ampulosa y desorganizada, extraídas literalmente en su mayoría del DCN 2009, obviando contenidos de la cultura institucional. No se evidencia la construcción de Marcos y Redes Conceptuales.
- Los métodos y las estrategias conforme a lo establecido por el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista, están presentadas en la programación curricular como medios que articulan las capacidades, los contenidos y el método, traducidas en formas de hacer en el aula. Sin embargo, en la redacción de algunas no se muestran de forma clara y precisa a causa de un manejo inadecuado de las capacidades y los valores y la selección inapropiada de contenidos.
- Contrariamente al sentido Humanista que sustenta el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista, no se evidencia una evaluación de objetivos o

formativa que propicie un seguimiento didáctico de la práctica de valores. Pero, sí responde a una evaluación por objetivos en la medida que se programaron destrezas+contenidos+método, puesto que se evalúa lo que se hizo en el aula. La programación curricular de aula no revela tampoco una evaluación diagnóstica que contribuya a la elaboración de la Arquitectura del Conocimiento.

- En términos generales se puede concluir entonces, que la aplicación del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista en la Programación Curricular de aula se evidencia con dificultades, de manera insuficiente, confusa e incompleta.



RECOMENDACIONES

- Presentar los resultados de la investigación a la Institución Educativa “Santa Rosa”, de modo que se promueva que la investigación prosiga con otras áreas y grados para tener mayores evidencias que permitan la toma de decisiones.
- Aún cuando el objeto de estudio haya sido limitado, los resultados del proceso de análisis e interpretación revelan la necesidad de proseguir con la investigación de la totalidad de programaciones curriculares de aula de las diversas áreas y grados, para ser reorientados en la línea del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista previsto en la visión del Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Propiciar la reflexión institucional que conduzca a la comprensión y apropiación del Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista, condición importante para que la Programación Curricular de Aula lo asuma en su estructura de manera coherente.
- A partir de la investigación propiciar una evaluación del desarrollo curricular que permita demostrar las fortalezas y deficiencias de un currículo en acción a la luz de un modelo curricular.
- Elaborar de manera comprometida y colaborativa las programaciones curriculares de aula por grados y áreas afines, para seleccionar de modo pertinente las capacidades – destrezas, los valores – actitudes, contenidos y estrategias/métodos. Asimismo, para aplicar una evaluación diagnóstica que permita conocer los aprendizajes previos de los alumnos.
- Promover espacios de interaprendizaje con otras instituciones educativas para socializar, generar opiniones y propuestas acerca de la trascendencia de una programación curricular de aula a la luz de un modelo curricular que garantice el aprendizaje real de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, J. y Blanco, N. (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.
- Ausubel, D. (1982). *Psicología educativa* (4a ed.). México: Trillas.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Canton, I. y Pino-Juste, M. (coord.). (2010). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza.
- Casanova, Ma. A. (2012). El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), pp. 6-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.htm>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, vol. 14(1), pp. 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, vol. 19 (33). pp. 228 – 247. Valencia. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- De la Herrán A. y Paredes J. (2008). *Didáctica General*. Madrid/Mc Graw Hill.
- Elliot, J. (2009). Connecting action with research. En Short E. y Wark L. (Ed.), *Leaders in Curriculum Studies*. Philadelphia/Sense Publishers.
- Escamilla G. A. (2011). *Las competencias en la programación de aula* (vol. II). Educación Secundaria (12-18 años).Barcelona: Grao.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008) Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, vol. 6. pp. 27–36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Gardner H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (7a ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, G. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza* (4a ed.). Madrid: Morata.
- Gonzales, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *En Revista Iberoamericana de Educación*. N° 029. pp. 85 – 103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- Hennik, Hutter y Bailey (2011). *Qualitative Research Methods*. London: Sage.
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2012). *Evolución de la pobreza monetaria 2007 y 2012*. Recuperado de

- http://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/pobreza_informetecnico2013_1.pdf
- Latorre, M. y Seco del Pozo C. (2010). Paradigma Socio – Cognitivo – Humanista. Desarrollo y evaluación de Capacidades y Valores en la Sociedad del Conocimiento para “aprender a aprender”. Lima: Graficastellanos S.A.C.
- Latorre, M. y Seco del Pozo C. (2010). Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad. Perú: Visiónpcperu.
- Latorre, M. y Seco del Pozo C. (2015). Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad. Programación y evaluación Educación Secundaria (2a ed.). Lima: Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.
- Leliwa, S. y Scangarello I. (2013). Psicología y Educación (2da. Edición). Argentina: Brujas.
- Manrique, L., Revilla, D. y Lamas, P. (2014). Theoretical Approaches Underlying Primary Education Curricula in Perú. En Pinar, W. (Ed.). International Handbook of Curriculum Research (2a. ed.). New York: Routledge.
- Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad. Madrid: Díaz De Santos.
- MINEDU (2015). Rutas de Aprendizaje. Programación Anual Quinto Año. Recuperado de <http://recursos.perueduca.pe/rutas/documentos/Secundaria/Sesiones/Unidad01/Comunicacion/QuintoGrado/COM-5-Programacion-Anual.pdf>
- Miles, Huberman y Saldaña (2014). Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook (3a ed.). United States of América: Sage.
- Ortiz, E. (2000). El peligro del eclecticismo en las investigaciones psicopedagógicas contemporáneas. El caso de las concepciones de Vigotsky y Piaget. *Revista Pedagógica Universitaria*, vol. 5 (3). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/164/161>
- Patiño, M. (2006). Modelo socio – cognitivo. Teoría educativa y de diseño curricular. *Med. Interna (Caracas)*, vol. 2 (1), 17 – 40. Recuperado de http://www.svmicongreso.org/svmi.web.ve/documentos/doc_files/Modelo%20Soc%20Teoria%20Educ.pdf
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información cultura y sociedad*. N°. 16 (2007), p. 55 – 81. Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/inibi_nuevo/n16a04.pdf
- Pérez, R. (1994). El currículum y sus componentes. Barcelona: Oikus – tau
- Piaget, Jean (1999). La psicología de la inteligencia. Barcelona: ROMANYA/VALLS
- Pozuelos, F., y Romero, A. (2002). Decidir sobre el currículum: distribución de competencias y responsabilidades. Sevilla: MCEP.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). Informe sobre desarrollo humano Perú 2013. Recuperado de http://www.pe.undp.org/content/dam/peru/docs/Publicaciones%20pobreza/INDH2013/00%20Presentaci%C3%B3n_Introducci%C3%B3n000.pdf
- Rodríguez G., Gil J. y García E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Román M. y Díez E. (2000). *Revista Enfoques Educativos*, vol. 2 , n°2 1999 – 2000. Departamento de Educación Facultad de Ciencias Sociales Universidad

- de Chile. Recuperado de http://mafalda.univalle.edu.co/~curpes/privado/publicaciones/publicacion/documento/Curriculo_procesos_cognitivos_y_afectivos.pdf
- Román, M. (2009). El modelo T como instrumento de evaluación. Boletín Sociocognitivo n°5 – año 1 – septiembre de 2009. Recuperado de <http://www.editorialconocimiento.cl/editoriales/50-el-modelo-t-como-instrumento-de-evaluacion.html>
- Román, M. (2011). Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento. Santiago de Chile: Conocimiento S.A.
- Román, M. y Díez E. (1994). Currículum y enseñanza. Madrid: EOS.
- Román, M. y Díez E. (2001). Diseños Curriculares de Aula. Un modelo de planificación como aprendizaje – enseñanza. Argentina: Novedades Educativas.
- Román, M. y Díez E. (2003). Aprendizaje y Currículum. Diseños curriculares aplicados. Argentina: Novedades Educativas.
- Román, M. y Díez E. (2004). Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula. Perú: Libro Amigo.
- Román, M. y Díez E. (2009). La inteligencia Escolar. Aplicaciones al Aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad. Santiago de Chile: Conocimiento. Recuperado de file:///C:/Users/User/Download/la_inteligencia_escolar_liberado.pdf
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, vol. (11), pp. 113-118. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/727/LA_CATEGORIZACION_UN_ASPECTO_CRUCIAL_EN_LA_INVESTIGACIONCUALITATIVA.pdf
- Ruiz, J. (2005). Teoría del Currículum. Madrid: Universitas.
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson.
- Stephen, M. (2008). Curriculum Theory. United States of América/Sage Publications.
- Sternberg, R. (1985). Beyon IQ. A triarchic theory of human intelligence. United States of America: Congress Cataloging in Publication Data. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=jmM7AAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Strauss A. y Corbin J. (1998). Basic of Cualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park, CA: SAGE.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Taba, H. (1976). Elaboración del currículo. Buenos Aires: Troquel.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2014). Resultados de evaluación censal de estudiantes 2014, 2do. Grado de primaria. Apurímac. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/?p=2338>
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. España: Síntesis.

- Vargas, J. (2010). *El Paradigma Sociocognitivo como base del cambio en la Cultura Pedagógica: Análisis de una experiencia de intervención regional*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/10324/>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and Language*: Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=B9HCIB0P6d4C&oi=fnd&pg=PR4&dq=vygotsky+thinking+and+language&ots=TrIfVfc4Ns&sig=ScMgFq_Hz4a3kVzUn_jGy8UQPhg#v=onepage&q=vygotsky%20thinking%20and%20language&f=false
- Wiggins, G. y Mc Tighe J. (2006). *Undesstanding by design*. United States of America/Pearson.
- Zabalza, M. (2007). *Diseño y Desarrollo Curricular (10a ed.)*. Madrid: Narcea





ANEXO 1

Matrices de análisis de la categoría 1 y categoría 2

CATEGORÍA 1 Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista	CATEGORÍA 2 Programación Curricular de Aula			Análisis
Subcategorías	Subcategorías			
Elementos	1. Programación Curricular Anual	2. Unidad de Aprendizaje	3. Sesiones de Aprendizaje	
Valores	Valores			
Códigos MCV	Códigos PPAV	Códigos PUV	Códigos PSV	

CATEGORÍA 1 Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista	CATEGORÍA 2 Programación Curricular de Aula			Análisis
Subcategorías	Subcategorías			
Elementos	1. Programación Curricular Anual	2. Unidad de Aprendizaje	3. Sesiones de Aprendizaje	
Actitudes	Actitudes			
Códigos MCA	Códigos PPAA	Códigos PUA	Códigos PSA	

CATEGORÍA 1 Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista	CATEGORÍA 2 Programación Curricular de Aula			Análisis
Subcategorías	Subcategorías			
Elementos	1. Programación Curricular Anual	2. Unidad de Aprendizaje	3. Sesiones de Aprendizaje	
Contenidos	Contenidos			
Códigos MCCO	Códigos PPACO	Códigos PUCO	Códigos PSCO	

CATEGORÍA 1 Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista	CATEGORÍA 2 Programación Curricular de Aula			Análisis
Subcategorías	Subcategorías			
Elementos	1. Programación Curricular Anual	2. Unidad de Aprendizaje	3. Sesiones de Aprendizaje	
Estrategias	Estrategias			
Códigos MCE	Códigos PPE	Códigos PUE	Códigos PSE	

CATEGORÍA 1 Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista	CATEGORÍA 2 Programación Curricular de Aula			Análisis
Subcategorías	Subcategorías			
Elementos	1. Programación Curricular Anual	2. Unidad de Aprendizaje	4. Sesiones de Aprendizaje	
Evaluación	Evaluación			
Códigos MCEV	Códigos PPEV	Códigos PUEV	Códigos PSEV	