

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**INFLUENCIA DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR BASADA EN LAS RUTAS
DEL APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES COMUNICATIVAS
DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA “JAVIER PRADO” – POLLOC - LA ENCAÑADA, 2015.**

Para optar el Grado Académico de
MAESTRO EN CIENCIAS

Presentada por:
FÉLIX TELLO VÁSQUEZ

Asesora:
Dra. DORIS CASTAÑEDA ABANTO

CAJAMARCA - PERÚ

2017

COPYRIGHT © 2017 by
FÉLIX TELLO VÁSQUEZ
Todos los derechos reservados.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS APROBADA

INFLUENCIA DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR BASADA EN LAS RUTAS DEL APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JAVIER PRADO” – POLLOC - LA ENCAÑADA, 2015.

Para optar el Grado Académico de

MAESTRO EN CIENCIAS

Presentada por:
FÉLIX TELLO VÁSQUEZ

Comité Científico

Dra. Doris Castañeda Abanto
Asesor

Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar
Miembro de Comité Científico

M.Cs. Waldir Díaz Cabrera
Miembro de Comité Científico

M.Cs. Andrés Valdivia Chávez
Miembro de Comité Científico

Cajamarca - Perú

2017



Universidad Nacional de Cajamarca

Escuela de Posgrado

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las *10:00 am* de la mañana del día 25 de enero de Dos Mil Diecisiete, reunidos en el Auditorio de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Comité Científico Evaluador presidido por el **Dr. RICARDO CABANILLAS AGUILAR**, en Representación del Director y como Miembro del Comité Científico, **Dra. DORIS CASTAÑEDA ABANTO**, en calidad de Asesora, **M.Cs. WALDIR DÍAZ CABRERA**, **M.Cs. ANDRÉS VALDIVIA CHÁVEZ** como integrantes del Comité Científico. Actuando de conformidad con el Reglamento Interno y el Reglamento de Tesis de Maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, se dio inicio a la Sustentación de la Tesis titulada “**INFLUENCIA DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR BASADA EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JAVIER PRADO-POLLOC –LA ENCAÑADA, 2014”**”, presentada por el **Bach. Educación FÉLIX TELLO VÁSQUEZ**, con la finalidad de optar el Grado Académico de **MAESTRO EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la facultad de Educación, con Mención en **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**.


Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Comité Científico, y luego de la deliberación, se acordó... *APROBAR*... con la calificación de *DIECISEIS (16) CON LAUREA*... la mencionada Tesis; en tal virtud, el **Bach. Educación FÉLIX TELLO VÁSQUEZ**, está apto para recibir en ceremonia especial el Diploma que lo acredita como **MAESTRO EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la facultad de Educación, con Mención en **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**.

Siendo las *11:50 am* horas del mismo día, se dio por concluido el acto.


.....
Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar
Miembro de Comité Científico


.....
Dra. Doris Castañeda Abanto
Asesora


.....
M.Cs. Waldir Díaz Cabrera
Miembro de Comité Científico


.....
M.Cs. Andrés Valdivia Chávez
Miembro de Comité Científico

DEDICATORIA

A mi esposa e hijos.

Judith, Jhoiner y Johan, con profundo amor y ternura porque son la razón de mi existencia y estímulo de mi superación profesional permanente. Ellos me estimulan con sus voces y su presencia, es el caso de la culminación con éxito esta noble maestría

AGRADECIMIENTOS

Al Presidente Regional de Cajamarca, por brindarme el apoyo necesario para hacer realidad un sueño que por mucho tiempo ha estado truncado, además ha contribuido con la mejora de la calidad educativa de la Región Cajamarca y del país, dando prioridad de estudiar a los maestros de las Redes Educativas. Esto redundará en un buen desempeño docente y mejorará el aprendizaje de los estudiantes.

A la Dra. Marina Estrada Directora de la EPG por preocuparse en brindar una formación académica de calidad, seleccionando los mejores maestros.

Al Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar, Director de la Sección de la EPG, por poner toda su experiencia en la revisión de las tesis para que salga de lo mejor y sirva de algo a los futuros maestrías y otros lectores interesados por el trabajo de investigación.

A la doctora Doris Castañeda Abanto, con gratitud, porque me brindó su valiosa y desinteresada orientación. Ella me guio en la elaboración de esta tesis.

EPÍGRAFE

El investigador sufre las decepciones, los largos meses pasados en una dirección equivocada, los fracasos. Pero los fracasos son también útiles, porque bien analizados pueden conducir al éxito.

(Alexander Fleming)

Es importante para cualquier investigación que las pruebas vayan aflorando, pero la fuerza del investigador, su resolución y su rabia son imprescindibles para que las cosas vayan adelante.

(Alicia Giménez Bartlett).

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria.	v
Agradecimiento.	vi
Epígrafe	vii
Índice	viii
Lista de Tablas	xi
Lista de cuadros	xii
Lista de gráficos	xiii
Lista de formatos	xiv
Lista de abreviaturas o siglas	xv
Resumen	xvi
Abstract	xvii
Introducción	xviii

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1	Planteamiento del problema	1
1.2	Formulación del problema	3
1.2.1.	El problema central	3
1.3	Justificación de la investigación	3
1.4	Delimitación	4
1.5	Limitaciones	5
1.6	Objetivo General	5
1.6.1.	Objetivos Específicos	5

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1	Antecedentes de la investigación	6
2.1.1	Internacionales	6
2.1.2	Antecedentes nacionales	9
2.1.3	Antecedentes a nivel local	11
2.2	Bases Teóricas	12
2.2.1.	Teoría reconceptualista procesual	13
2.2.2	Teoría el currículo: una reflexión sobre la práctica	18

2.2.3	Teoría crítica	19
2.2.4.	Tipos de currículum	21
	2.2.4.1. Currículo formal	21
	2.2.4.2. Currículo real	21
	2.2.4.3. Currículo oculto o informal	22
2.2.5	Características del currículum	22
	2.2.5.1 La gradualidad	22
	2.2.5.2 La baja densidad	22
	2.2.5.3. La pertinencia	23
2.2.6	Teorías del aprendizaje	23
	2.2.6.1. Teoría del aprendizaje cooperativo	23
	2.2.6.1.1 El cooperar para aprender tiene sustento cognitivo y afectivo	26
	2.2.6.1.2 Características de las situaciones cooperativas en el aula	27
	2.2.6.1.3 Métodos y técnicas para desarrollar el aprendizaje cooperativo	27
2.2.7	Enfoques	29
	2.2.7.1 Enfoque de las rutas de aprendizaje	29
	2.2.7.2 Enfoque por competencias	31
	2.2.7.3. Enfoque comunicativo integral	36
2.2.8	Definición de términos básicos	43

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1	Hipótesis de investigación	46
3.1.1	Hipótesis general	46
3.2	Variables	46
3.3	Matriz de operacionalización de variables	48
3.4	Población	49
3.5	Muestra	49
3.6	Unidad de análisis	49
3.7	Tipo de investigación	49

3.8	Diseño de investigación	49
3.9	Técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos	50
CAPÍTULO IV		
RESULTADOS Y DISCUSIÓN		52
CONCLUSIONES		69
SUGERENCIAS		70
LISTA DE REFERENCIAS		71
APÉNDICES/ANEXOS		79

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Pre test del Coeficiente de variabilidad de expresión y comprensión oral.	53
Tabla 2. Post test del Coeficiente de variabilidad de expresión y comprensión oral.	54
Tabla 3. Promedió de porcentajes de la prueba de salida de las capacidades comunicativas.	55
Tabla 4. Prueba de entrada y salida de expresión y comprensión oral.	56
Tabla 5. Porcentajes de entrada y salida de expresión y comprensión oral.	57
Tabla 6. Pre Test del coeficiente de variabilidad de comprensión escrita	59
Tabla 7. Pos Test del Coeficiente de variabilidad de comprensión escrita.	60
Tabla 8. Prueba de entrada y salida de comprensión escrita.	61
Tabla 9. Porcentaje de entrada y salida de comprensión escrita.	62
Tabla 10. Pres Test del coeficiente de variabilidad de producción de textos.	64
Tabla 11. Pos Test del coeficiente de variabilidad de producción de textos.	65
Tabla 12. Prueba de entrada y salida de producción de textos.	66
Tabla 13. Porcentajes de entrada y salida de producción de textos.	67

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Capacidades de expresión y comprensión oral	40
Cuadro 2. Matriz de operacionalización de variables	46
Cuadro 3. Coeficiente de confiabilidad.	51

LISTA DE GRÁFICOS

		Pág.
Gráfico 1.	Capacidades de comprensión escrita.	40
Gráfico 2.	Realidad educativa.	42
Gráfico 3.	Capacidad de producción de textos.	43
Gráfico 4.	Porcentajes positivos de la prueba de salida de las capacidades comunicativas.	55
Gráfico 5.	Comparación de la prueba de entrada y salida de expresión y comprensión oral.	56
Gráfico 6.	Porcentaje de la prueba de entrada y salida de expresión y comprensión oral.	57
Gráfico 7.	Comparación de la prueba de entrada y salida de comprensión escrita.	61
Gráfico 8.	Porcentajes de la prueba de entrada y salida de comprensión escrita.	62
Gráfico 9.	Porcentaje de la prueba de entrada y salida de producción de textos.	66
Gráfico 10.	Porcentajes de la prueba de entrada y salida de producción de textos.	67

LISTA DE FORMATOS

	Pág.
Formato 1. Competencias, capacidades, e indicadores a trabajar en una sesión.	128
Formato 2. Medición de logros en oratorio.	129

LISTA DE ABREVIATURAS O SIGLAS

MINEDU:	Ministerio de Educación
DCN:	Diseño Curricular Nacional
SUTEP:	Sindicato único de Trabajadores en la Educación del Perú
UGEL:	Unidad de Gestión Educativa Local.
PELA:	Proyecto Educativo de Logros de Aprendizajes.
CNE:	Consejo Nacional Educativo.
PEN:	Proyecto Educativo Nacional.
PEI:	Proyecto Educativo Institucional.
CONEI:	Consejo Educativo Institucional.
PCI:	Proyecto Curricular Institucional.
EBR:	Educación Básica Regular.
EIB:	Educación Intercultural Bilingüe
RA:	Rutas del Aprendizaje.
KR:	Kuder Richardson.
MBDD:	Marco del Buen Desempeño Docente.

RESUMEN

En la presente investigación se demuestran los resultados de la aplicación de la Programación Curricular basada en las Rutas del Aprendizaje en el desarrollo de capacidades comunicativas de los estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa “Javier Prado – Polloc-La Encañada, 2015. El objetivo general fue, determinar la influencia de la aplicación de la Programación Curricular basada en las Rutas del Aprendizaje, en el desarrollo de las capacidades comunicativas con los estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa “Javier Prado”. Los objetivos específicos es, Identificar el nivel de desarrollo de las capacidades comunicativas, Aplicar las Sesiones de Aprendizaje basadas en las Rutas del Aprendizaje para el desarrollo de las capacidades comunicativas y evaluar el nivel de desarrollo de las Capacidades comunicativas de los estudiantes antes indicados. La hipótesis de estudio fue, la aplicación de la Programación Curricular basadas en las Rutas del Aprendizaje influye significativamente en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes del Grado e Institución Educativa líneas arriba mencionadas.

El tipo de investigación es aplicada-explicativa con diseño pre experimental. La muestra de estudio estaba conformada por 32 estudiantes de la Institución Educativa “Javier Prado”. Los datos se recogieron mediante una prueba de entrada y una prueba de salida. A la muestra de estudio se aplicó un programa curricular basada en la Ruta del Aprendizaje. La muestra de la investigación demuestra que la aplicación de la Programación Curricular basadas en las Rutas del Aprendizaje, influye significativamente en 67% en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa antes indicada. La comparación de resultados de la prueba de entrada y salida demuestra que hubo mejora significativa en las siguientes dimensiones: Expresión y Comprensión Oral 59%; Comprensión Escrita 53% y en producción de textos 50%. Los resultados de la investigación demuestran que los objetivos de investigación se cumplieron y que la hipótesis de estudio ha sido confirmada.

Palabras clave: Programación curricular, rutas de aprendizaje, capacidades comunicativas.

ABSTRACT

The results of the application of the Curricular Planification based in the Learning Routes in the development of communicative capabilities in second grade students at Javier Prado Educational Institution – Polloc-La Encañada 2015 are shown in this research. The general objective was to determine the influence of the development of communicative capabilities in second grade students at Javier Prado Educational Institution. The specific are to identify the development level of the communicative capabilities, to apply the learning sessions based in the Learning Routes to the development of the communicative capabilities and to evaluate the level of the communicative capabilities in the students. The research hypothesis was the application of the Curricular Planification based in the Learning Routes influences in a significant way in the development of the communicative capabilities in second grade students al Javier Prado Educational Institution.

The is an explanatory applicative research with a pre experimental design. The sample was made by 32 students from the Javier Prado Educational Institution. Los datos se recogieron mediante una prueba de entrada y una prueba de salida. A curricular program based in the Learning Route was applied to the study simple. The research results show that the application of the Curricular Planification based in the Learning Routes influences in a significant way in 67% of the development in the development of the communicative capabilities in second grade students in the institution mentioned above. The comparison of the results between the pre test and post test show that there was a significant improvement in the following dimensions: oral comprehension and production 59%, Reading comprehension 53% and text production 50%. The research results show that the objectives were reached and the hypothesis has been confirmed.

Key words: Curricular planification, learning routes, communicative capabilities.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación trata de la Programación Curricular basada en las Rutas del Aprendizaje, para el desarrollo de las capacidades comunicativas con los estudiantes de la Institución Educativa “Javier Prado” de Polloc, La Encañada 2015. Es importante abordar el problema en forma científica porque es necesario mantener, en los maestros, el interés permanente del buen uso de la herramienta de trabajo.

El propósito es aportar conocimientos sobre el tema y una propuesta metodológica para desechar el paradigma rutinario de la copia.

Esta investigación se realizó con 32 estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria, los equipos de trabajo no fueron organizados al azar, sino de manera intencional. Se aplicó el pre-test, luego el post-test, de quince ítems dicotómicos afirmativos y negativos (p, q) demostrándose que los estudiantes aumentaron significativamente el desarrollo de sus capacidades comunicativas de Expresión y Comprensión Oral, Comprensión y Producción de textos Escritos.

La investigación está estructurada en cinco capítulos: Capítulo I. Planteamiento del problema: programación curricular, Rutas del Aprendizaje, formulación del problema central y derivados, justificación (práctica y metodológica). La delimitación: espacial, temporal, científica y social. Línea, eje, limitaciones, objetivo general y específicos.

Capítulo II: Marco teórico. Basado en estudios existentes en relación al problema, la hipótesis, los objetivos, la propuesta y bases teóricas para sustentar el estudio con los contenidos: antecedentes (internacionales, nacionales y locales). Teorías científicas. El currículum, teoría curricular, teoría crítica, teorías del aprendizaje como base para el currículo: teoría de la psicología genética y cooperativa.

Bases teóricas científicas. Teoría Curricular, Clases, Tipos del Currículo, Características, Teorías del Aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, Psicología Genética de Jean Piaget. Enfoques: Planificación Curricular, Rutas del Aprendizaje, Enfoque por Competencias, Comunicativo Textual o Funcional y Desarrollo de las Capacidades Comunicativas, Expresión y Comprensión Oral, Comprensión Escrita, Producción de Textos Escritos y Definición de Términos Básicos.

El Capítulo III comprende: Marco metodológico, con diseño pre experimental, posteriormente se incluye la variable independiente y dependiente, matriz de operacionalización de variables, población, muestra, unidad de análisis, tipo de investigación, técnicas e instrumentos de recolección, procesamiento de datos, validación y aplicación de los instrumentos.

El Capítulo IV: Resultados y discusión. Presenta el análisis de la investigación para verificar que la programación curricular basada en las rutas del aprendizaje influyeron significativamente en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes, como muestran las tablas y gráficos.

El último capítulo (Capítulo V) contiene la propuesta metodológica innovadora para la continuación acertada del empleo de la programación curricular en base a las Rutas del Aprendizaje y se finaliza con las conclusiones, sugerencias, referencias bibliográficas, apéndice y anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Pocos profesores de las Instituciones Educativas Públicas del país muestran deficiencias para elaborar la programación curricular, porque desconocen el Marco del Buen Desempeño Docente, lo repercute en la práctica pedagógica en el aula y perjudica a los estudiantes. En consecuencia, los docentes deben disponer de un diagnóstico situacional de la Institución Educativa donde laboran, sólo de esta manera elaborarán una programación curricular eficiente y de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

La educación de calidad necesita de maestros del área rural y urbana con conocimiento de las bases teóricas del currículum, el enfoque constructivista y cooperativo del aprendizaje, Rutas del Aprendizaje; así como del desarrollo socio- emocional, afectivo y cognitivo, para desarrollar en los estudiantes las capacidades comunicativas de expresión y comprensión oral, comprensión escrita y producción de textos; es decir, que el estudiante sepa leer bien, comprender lo que lee y escribir lo que percibe de su realidad, mediante el empleo de diferentes estrategias e instrumentos de aprendizaje.

La Ley General de Educación N° 28044, en Art. 33 expresa que: “el DCN tiene que ser pertinente, abierto, flexible, permanente, integrador y diversificado”; por ello, el Ministerio de Educación en el 2012 propone que “para diseñar técnicas y estrategias de una programación curricular sistematizada, el docente debe estar capacitado”; sin embargo, en la región Cajamarca el nivel de desempeño de los maestros se encuentra por debajo del nivel básico. La tasa de desaprobados es alta, en comparación de los años anteriores, sólo el 56% de los docentes de la región Cajamarca cumple con la certificación académica para el nivel secundario. (Ministerio de Educación, 2012).

El Ministerio de Educación, para la provincia de Cajamarca ha organizado capacitaciones de maestros, con la Dirección Regional de Educación, UGEL y la Universidad Nacional de Cajamarca. En aras de mejorar el Marco del Buen Desempeño Docente para una educación de calidad, porque de esto depende la buena elaboración de una planificación curricular. En el año 2013, la UGEL-Cajamarca brindó capacitación en Rutas del Aprendizajes de manera gratuita en los niveles de inicial, primaria y secundaria, y en el año 2014 nuevamente ha desarrollado una réplica en REDES Educativas y por Distritos de la Provincia de Cajamarca, esto implica que ha cubierto el 100% de maestros capacitados.

A nivel local, la RED Educativa “El Rosario” de Polloc, en el año 2013 ha brindado capacitación para los tres niveles educativos, en Planificación Curricular de Rutas del Aprendizaje, Evaluación y Proyecto Educativo Institucional, beneficiando a 60 profesores que representan al 100 % de la RED. Este tipo de eventos fortalece a los docentes para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, a los profesores sólo les queda reflexionar y cambiar de actitud.

La Programación Curricular es el proceso que le da sentido a la gestión pedagógica y según el uso óptimo de sus elementos brinda la calidad de atención a los estudiantes. Entonces, programar con oportunidad es un ejercicio de madurez institucional y profesional necesaria e impuesta por el tipo de gestión de las actividades en el aula, lo que permite la adquisición oportuna de recursos para el desarrollo del proceso educativo; asimismo, esto implica la búsqueda de la identificación de los actores involucrados con la institución educativa, para la obtención de los objetivos y/o productos determinados.

Los archivos de los años 2010 a 2013 de la Institución Educativa “Javier Prado” de Polloc evidencian la forma cómo se ha elaborado la programación curricular, unos han

copiado lo que los folletos del Ministerio de Educación y las librerías brindan, otros sólo han cambiado los datos informativos y la calendarización del año escolar, sin importar muy poco el diagnóstico de la Institución Educativa donde laboran.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. El problema central

¿Cuál es la influencia de la aplicación de la Programación Curricular basada en las Rutas del Aprendizaje, para el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa “Javier Prado”, Polloc-La Encañada, 2014?

1.3. Justificación de la investigación

Teórica. Esta investigación tiene el propósito de conocer la efectividad de la Programación Curricular, basada en las Rutas del Aprendizaje, en el desarrollo de las capacidades comunicativas con los estudiantes de la Institución Educativa “Javier Prado”, para hacer conocer a los maestros la importancia de la teoría curricular, las Rutas del Aprendizaje y las capacidades comunicativas enfocadas desde un marco teórico-científico, lo que servirá en la elaboración y desarrollo de una programación curricular técnica, específica y transversal, en todas las áreas educativas para beneficiar a los estudiantes y mejorar sus aprendizajes.

Práctica. El trabajo tiene la finalidad de sensibilizar y motivar la conciencia de los profesores de la Institución Educativa “Javier Prado”, para antelar, al inicio del año lectivo, la planificación de la Programación Curricular basada en las Rutas del Aprendizaje en las áreas educativas, según la teoría curricular fomentando

una educación de calidad, fortaleciendo el desempeño docente y evitando la improvisación que perjudica el aprendizaje del estudiante.

Asimismo, los instrumentos aplicados en esta investigación pueden ser utilizados por los docentes para medir las variables de programación curricular y desarrollo de capacidades comunicativas de los estudiantes, en general.

Metodológica. Este trabajo sirve de orientación y antecedente a otras investigaciones experimentales de los Profesores de Educación Secundaria de todas las áreas, que visionen el mejoramiento de la planificación curricular, para emprender el diseño adecuado y eficiente de la Programación Curricular, basada en las Rutas del Aprendizaje, para su resonancia en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa “Javier Prado” de Polloc-La Encañada.

Social. El trabajo investigativo se realizó con adolescentes de ambos sexos, de 13 y 14 años de edad, del ámbito rural, con la autorización de la Dirección de la Institución Educativa “Javier Prado”, Polloc - La Encañada, 2014.

1.4. Delimitación

Espacial. La investigación se efectuó en el año 2014, en la Institución Educativa “Javier Prado” de Polloc - La Encañada, ubicada al Este de Cajamarca, con una altitud de 2800 msnm y a una distancia de 30 km de dicha ciudad.

Temporal. Fue elaborada desde diciembre del año 2013 y se terminó en diciembre del año 2014.

Científica. El proceso fue sistémico e implicó la revisión de referencias, métodos, técnicas y procedimientos científicos, lo que sirvió para el desarrollo del trabajo y la elaboración del informe final.

Línea de investigación. Gestión Curricular e Intercultural.

El eje. Currículo y Gestión de la Calidad.

1.5. Limitaciones. El tiempo, la responsabilidad laboral, la revisión bibliográfica y referencias han significado cierto meollo para elaborar el informe final de esta investigación y presentar beneficios, por la calidad educativa.

1.6. Objetivo General

Determinar la influencia de la aplicación de la Programación Curricular basada en las Rutas del Aprendizaje, en el desarrollo de las capacidades comunicativas con los estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa Pública “Javier Prado”-Polloc - La Encañada, 2014.

1.6.1. Objetivos Específicos.

- 01.** Identificar el nivel de desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa “Javier Prado”- Polloc-La Encañada, 2014.
- 02.** Aplicar las Sesiones de Aprendizaje basadas en las Rutas del Aprendizaje, para el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa “Javier Prado”.
- 03.** Evaluar el nivel de desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa, en estudio, en esta investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Internacionales

El informe del estudio: Influencia de la Aplicación de la Programación Curricular basada en las Rutas del Aprendizaje, para el Desarrollo de las Capacidades Comunicativas de los Estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa “Javier Prado”, Polloc - La Encañada-2014 se basa en estudios anteriores realizados en otras latitudes y que sirven a la pertinencia, relevancia y validez del presente trabajo; así véase el resultado de esas investigaciones:

En la tesis doctoral “Diseño Curricular por Competencias” de Valarino, Elizabeth, Yáber, Guillermo y Cemboraín, María Silvia. (2011) desarrollada en la Universidad Simón Bolívar concluye que, en caso de una reforma curricular por competencias, los postgrados deben considerar las competencias transversales de la investigación y sus diferentes unidades de competencias descritas en el trabajo, para fortalecer aquellas variables que deciden en los estudiantes para una satisfactoria finalización de sus estudios de postgrado.

En “Diseño del Currículo”, (2010), tesis maestra de Ortega, N. Universidad de Palermo se entiende que, las facultades en sus currículos mostraron diferencias conceptuales, metodológicas y operativas, representando la garantía del diálogo y la posibilidad de moldear las prácticas sin refrendar patrones abstractos. El currículo de diseño puede jerarquizar aspectos tan diversos como la atención prioritaria hacia el mercado, hasta lo social, las tecnologías o la comunicación, pero en todos los casos estas

variaciones, que configuran los marcos ideológicos pragmáticos, deben ser comprendidas como un contrato entre las particularidades de la situación que se aborda y la formación profesional y humana de los diseños concretos.

“Estudio de la Integración de los Medios Informáticos en los Currículos de Educación Infantil y Primaria sus Implicancias en la Práctica Educativa” es la tesis doctoral de Martínez Lobato. E, (1998) sostiene que, el perfil personal y profesional de los profesores, sus propósitos y expectativas sobre la integración curricular de los medios informáticos en la enseñanza, con textos escolares y extraescolares son condicionantes de la integración curriculares de los ordenadores de las aulas.

El currículo como proyecto de cultura de los objetivos, contenidos y otros recursos: materiales curriculares manipulativos, selección, organización y/o secuenciación de impresos e informáticos integran y cierran el currículo para la práctica educativa en el aula.

“Ortega Zurita, Grace Elaine. (2014). *El Fundamento Metodológico de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (AFCEGB) y su Incidencia en la Planificación Curricular del Área de Ciencias Experimentales del Ciclo Básico Superior de la Unidad Educativa Particular INSUTEC*. Tesis mastral. Universidad de Ambato – Ecuador- 2014, y de esta se recoge la conclusión aplicable al presente estudio en el sentido de que, el docente está claro en que el proceso de la fundamentación metodológica de la AFCEGB desarrollan la construcción del conocimiento del estudiante y su resistencia para aplicarla, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se evidenciara en la calidad de la educación.

Los docentes conocen medianamente la Fundamentación Metodológica de la AFCEGB, por tanto no aplican en su praxis educativa procesos que estimulen a los estudiantes para que desarrollen al máximo su aprendizaje.

Los docentes no manejan una cultura de planificación curricular con concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo y en especial con la pedagogía de algunos principios críticos que evidencia la manera de enseñar y preparar a los estudiantes para la comprensión con estructuras metodológicas que relacione el proceso educativo en la interpretación y resolución de problemas.

La relación y secuencia de la metodológica de la AFCEGB con las planificaciones curriculares no se aplican de manera eficiente por los docentes en el accionar educativo, desarrollándose actividades sin sustento con las concepciones teóricas y metodológicas viables para la enseñanza y el aprendizaje, no contribuyendo a la calidad educativa del quehacer educativo.

“Integración Curricular de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Nivel de Educación Parvulario” es una tesis de maestría de Moreno, V. (2009), sustentada en la Universidad de Chile y en esta se obtiene la conclusión de que: La información recabada y luego de contrastar la hipótesis, ha permitido constatar evidencias de la realidad, respecto a la integración curricular de las TICs, en la educación parvularia, donde se visualiza como principal logro, una tendencia al avance en el mejoramiento de la integración curricular de las TICs, demostrándose así la participación, compromiso y aporte de otros actores; en la gestión de la escuela centrada en los procesos innovadores de enseñanza y aprendizaje.

La tesis: “La Planificación Curricular en el Aula. Un Modelo de Enseñanza por Competencias” de Meléndez y Gómez (2008) desarrollada en la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador de Venezuela concluye que: En cuanto al diagnóstico, la actual planificación curricular contiene debilidades evidenciadas en diferentes dimensiones e indicadores, lo que demanda su corrección. Valorizado este asunto, a través de la encuesta aplicada a los docentes (objetos del estudio) se determina que con esto y otros factores, no se promueve la calidad de los aprendizajes y la motivación individual no se eleva ni se coadyuva a la exploración y rescate de los conocimientos previos, ni facilita la transferencia de aprendizaje a situaciones presentes en los centros de trabajo.

2.1.2 Antecedentes nacionales

La tesis de maestría: “Programación curricular en el aula” de Sánchez, Valera y López (2013) desarrollada en La Libertad Trujillo concluye que la programación curricular: Permite tomar decisiones deliberadas, argumentadas y organizadas coherentemente, ayudando a clarificar los aprendizajes que pretendemos potenciar en los niñas(os), atendiendo sus necesidades educativas individuales o grupales, que conduce al uso flexible de las actividades de aprendizaje, tiempo, espacio, y materiales educativos. Garantizando un acompañamiento técnico que evidencia la intencionalidad pedagógica. (p.52).

En la tesis maestra “Aplicación del Módulo sobre Rutas de Aprendizaje y su influencia en el logro de aprendizajes en el área de matemática de los estudiantes de la Institución Educativa N° 1733. “Mi Mundo Maravilloso” del Distrito de Trujillo, Región La Libertad 2013”, presentada por Milagros Jacinto Reinoso (2013) concluye que: Se ha demostrado que la aplicación del módulo de aprendizaje sobre las Rutas del Aprendizaje influye significativamente en los logros de aprendizaje en el Área de Matemática de los estudiantes de 5 años de edad de la I. E N°1733 “Mi Mundo Maravilloso”. Trujillo–2013.

La tesis maestra “Desarrollo de habilidades comunicativas a través de las actividades lúdicas en los niños menores de cuatro años de las salas de estimulación temprana del módulo 41 de Puente Piedra” de Urbina (2013) sustentada en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Escuela de Postgrado da cuenta de que: El desarrollo de habilidades comunicativas es favorable a través de actividades lúdicas en niños menores de cuatro años de las SET del módulo 41. Puente Piedra, lo que significa la interrelación de los aspectos afectivos y cognitivos en los niños que los predispone favorablemente al desarrollo de habilidades comunicativas, mucho más en la expresión artística por la realización de actividades lúdicas, inciden en el área afectiva de los niños que desarrollan manifestaciones gráfico-plásticas, corporales, dramáticas y musicales. Todo esto contribuye a establecer una diferencia significativa. Asimismo el desarrollo de la expresión y comprensión oral es favorable a través de actividades lúdicas, ya que el trabajo sistemático en la discriminación secuencial de sonidos, sílabas y palabras, como el reconocimiento de rimas permite desarrollar la base para la comunicación oral y establecer una diferencia significativa entre las puntuaciones de expresión y comprensión oral.

Cuéllar Laupa, S. (2015), en su tesis maestra “Programación curricular de aula desde el modelo curricular sociocognitivo humanista en una Institución Educativa de Abancay, en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Post Grado. San Miguel, Lima, concluye que: Las capacidades destrezas como objetivos del Modelo Curricular Socioconitivo 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 95 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 y métodos, 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.

2.1.3 Antecedentes a Nivel Local

En este ámbito se encuentra la tesis doctoral de Bueno (2002): El Currículo de la Facultad de Medicina en la Universidad Nacional de Cajamarca: Una Propuesta, presentada y desarrollada en la Universidad Nacional de Cajamarca de la Escuela de

Post Grado, concluye que: El currículo de 1990 en su análisis muestra información deficiente para definir el Marco Referencial, aún carece de los Marcos Conceptuales y de Evaluación Curricular y principios que orienten el currículo. Paradigma de aprendizaje conductista. Modelo Médico Biologista.

El plan de estudios está organizado por disciplinas, sin integración entre las mismas que dificulta considerarse en objetivos curriculares comunes, omisión de un principio rector para la selección y la organización de los contenidos; se motiva el uso de clases expositivas. Adolece de dirección del aprendizaje; débil definición para las actividades de proyección social.

El currículo de 1977 tiene bien estructurado esquemas, pero tampoco contiene un paradigma pedagógico específico que guíe el desarrollo curricular, los lineamientos operativos de evaluación curricular son pertinentes gracias a la guía de orientación para elaborar el currículo de la Universidad en su conjunto, en 1997 continuo con el plan de estudios del currículo de 1990, aun cuando el Marco Conceptual varió de un currículo a otro. En ambos currículos los elementos del currículo no tienen una secuencia lógica sistémica.

La situación mostrada en las conclusiones de la tesis mencionada líneas arriba hace converger en la ocurrencia similar en el desarrollo del proceso educativo, puesto de manifiesto por varios docentes que no programan curricularmente para el éxito educativo.

2.2 BASES TEÓRICAS

Esta parte del estudio tiene la finalidad de encontrar y fijar las relaciones o influencia teórico-práctica sostenida por investigadores o tratadistas sobre el

desarrollo de capacidades comunicativas de los estudiantes y aplicables a la hipótesis y objetivos del problema de estudio del presente.

2.2.1 Teoría reconceptualista procesual

Stenhouse, J. (1987). Propone la Teoría de la Práctica, en cuyo estudio se entiende que: el mejor momento para la introducción en el sistema educativo de una concepción del diseño curricular es la individualización de los procesos de enseñanza aprendizaje. Ello exige un modelo de trabajo creativo, abierto, participativo, particularizado, flexible, un profesor investigador en el aula y un modelo de proceso para la elaboración y desarrollo del currículum. “Las escuelas necesitan desarrollarse como comunidades”.

Se entiende en la frase que: la tarea de cada comunidad, I. E. Y profesor creativo de mente abierta, flexible; observe la realidad con profesionalidad que le permita poner en práctica este proyecto y evaluar permanentemente su proceso de actuación. Las auténticas clases tienen que ser laboratorios y estén bajo el mando de profesores, no de investigadores. El acto de investigación debe conformarse las obligaciones del contexto profesional. Esto es lo que se entiende por investigación en la acción. El profesor no puede aprender por indagación sin hacer que también aprendan los estudiantes. El adiestramiento de profesores debe ser siempre la materia del experimento. Esto es un punto de crecimiento de la educación. Los puntos de crecimiento son incertidumbres porque éstas constituyen potencialidades. Solo se enseñará mejor si se aprende inteligentemente de la experiencia de la que resulte insuficiente la captación del conocimiento ofrecido, como el propio conocimiento al momento de ofrecerlo. Este es el caso de la investigación como base de la enseñanza. El mismo autor sugiere tener en cuenta:

- a. La necesidad de un marco flexible para experimentación e innovación curricular
- b. El concepto de currículum como proyecto a experimentar en la práctica que plantee una forma de trabajo y de colaboración de los profesores en la traslación y realización del currículum.

Los incisos son, entonces, la política y el “formato” curricular de un factor potencial decisivo de la renovación pedagógica, un instrumento de formación de profesores y un determinante de la calidad de la educación. Esto es lo que determina los sucesos en el aula entre profesores y estudiantes. El currículo así se convierte en un instrumento potente e inmediato para la transformación de la enseñanza, ya que los propios textos y materiales curriculares son la guía que determinan su enseñanza; entendiendo que esto es mucho más que una selección secuencial de contenidos. (p, 10).

El mismo autor en este estudio toma en cuenta que: la formulación de un programa debe considerar la incidencia de las ideas contenidas en la acción misma, con una visión del conocimiento y de la cultura se plasmen en el aprendizaje de los estudiantes, modelándose una práctica educativa de acuerdo con una concepción psicológica del estudiante y del aprendizaje, en la pretensión de engarzar el aprendizaje escolar con el contexto social. Estas ideas tienen que estar plasmadas en la selección, presentación y estructuración de los contenidos del currículum, que condiciona la actividad didáctica. Esta forma de desarrollar el currículum hasta la acción hace necesaria la participación en el proceso de elaboración del proyecto curricular del profesorado para permitirle su iniciativa de darle oportunidades de ensayar técnicas y estrategias.

Un problema central en la teoría del currículum es superar la brecha que existe entre el currículum como intención y los mecanismos para hacerlo operativo, es decir, la separación entre teoría y acción.

El modelo curricular basado en el proceso supone poner en relación tres elementos:

- a. El respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología
- b. La toma en consideración del proceso de aprendizaje
- c. El enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores.

Dentro de estas bases teóricas es necesario considerar a juicio del tesista la evolución conceptual referido al currículum, así tendríamos que en la década del 80 surgen varios tratadistas que proponen un concepto diferente de currículum, como aquellos citados en: Propuesta de un Nuevo Concepto de Currículum. Tomado de Nuevos Fundamentos para la Transformación Curricular, por Giovanni Lafrancesco V. (s/f), que se citan por ejemplo:

- a. Bernstein (1980): El currículum son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, asimismo considera que el currículum refleja la distribución del poder y los principios de control social.
- b. Acuña (1980), Glazman y Figueroa (1980), y Díaz – Barriga (1981): El currículum es el proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.
- c. Heubner (1981) y para Mc Neil (1983): El currículum es la forma para acceder al conocimiento.
- d. Arredondo (1981): El currículum es el resultado de a) análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) La definición, tanto explícita como implícita de los fines y los objetivos educativos; c) La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera que se logren los fines propuestos. En la más reciente edición del

diccionario de la Real Academia, se define el currículum como el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

- e. Schuber (1985) también plantea las definiciones de currículum que han encontrado más válidas: El currículum es el conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza. El currículum es el programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente. El currículum son los resultados pretendidos de aprendizaje. El currículum es la plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad, que contiene conocimientos, valores y actitudes. El currículum es la experiencia recreada en los alumnos a través de la cual pueden desarrollarse. El currículum son las tareas y destrezas a ser dominadas en la formación profesional y laboral. El currículum es el programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma.
- f. Whitty (1986) El currículum es aquella intervención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad. (p.1).

El derrotero seguido en este afán de conceptualizar el currículum exige abordar la década del 90 y así se recoge que:

- a. Para Gimeno Sacristán (1991) El currículum es el elemento de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, y a la hora de diseñar en proyecto alternativo de institución. Viene a ser como el conjunto temático, abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportes sobre la educación.
- b. Para Jurjo Torres (1992): El currículum es explícito y oculto: el currículum explícito u oficial son las intenciones que, de manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro escolar. El currículum oculto son todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza.
- c. Para U. P. Lundgren. (1992). El currículum es: a) Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; b) Una organización del conocimiento y las destrezas; c) Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los

contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículum es el conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar.

- d. Para el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, el currículum es, según el artículo 76 del capítulo II de la ley 115 de febrero 8 de 1994, el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional. (p. 1).

Finalmente el currículo iniciando el siglo XXI, luego de la revisión bibliográfica anterior, de ver cómo ha evolucionado la concepción curricular, de interpretar las definiciones de currículum dadas por los principales investigadores en esta temática desde 1954 hasta la fecha, y de contextualizarnos en el movimiento pedagógico actual mundial y latinoamericano y en la renovación educativa colombiana, nos atrevimos a decir que el currículum podría ser y por tanto, definirse así:

- a. “Currículum es el conjunto de: principios antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y proceso de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad entornal.
- b. Los medios de que se vale para -desde estos principios- lograr la formación integral de los educandos, entre ellos: la gestión estratégica y estructura organizacional escolar, los planes de estudio, los programas y contenidos de la enseñanza, las estrategias didácticas y metodológicas para facilitar los proceso del aprendizaje, los espacios y tiempos para la animación escolar y el desarrollo de los procesos de formación de las dimensiones espiritual, cognitiva, socio afectiva-psico-biologica y expresiva-comunicativa, los proyectos uni, multi, trans e interdisciplinarios que favorecen el desarrollo individual y sociocultural, los criterios e indicadores evaluativos a todo proceso -proyecto-actividad-resultado, los agentes educativos que intervienen como estamentos de la comunidad escolar, educativa-ecelsial-local-

regional, los contextos endógenos y exógenos situacionales, los recursos locativos - materiales-instrumentales y de apoyo docente y los procesos y métodos de rediseño a todo nivel, para hacer que los medios (desglosados e b), permitan lograr los principios (anotados en a) en el proceso de formación integral de los educandos y con ella facilitar el liderazgo transformador que permita dar respuesta al entorno sociocultural.

Asimismo, habrá que tomar en cuenta la concepción de Iafrancesco, G. (2004) quien sostiene que:

“La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del educando y de la calidad de los procesos, procedimientos y estrategias empleadas por los educadores (docente, padres de familia, comunidad educativa), la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten y aseguren el aprendizaje por parte de los educandos y los esfuerzos de la gestión de los educadores”. (p. 1).

2.2.2 Teoría el currículo: una reflexión sobre la práctica

Sacristán (1995) organiza definiciones, acepciones y perspectivas sobre el currículo en cinco ámbitos diferenciados: a) La función social que cumple; b) El proyecto o plan educativo pretendido o real; c) La expresión formal y material del proyecto educativo; d) El campo práctico y e) La actividad discursiva académica e investigadora. (p.15).

Este autor considera al currículum, en el campo científico como relativamente nuevo y agrupa las diversas definiciones en cinco grupos:

- 1° **“El currículum como estructura organizada de conocimientos:** dentro de esta perspectiva el currículum es concebido como un curso de estudio, como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela. Esencialismo y perennialismo: hace hincapié en la dimensión estática y

permanente del conocimiento. La reforma curricular y la estructura de disciplinas, este movimiento de reforma curricular se desarrolló en los años 60 con el fin de disciplinar el conocimiento científico. El desarrollo de modos del pensamiento, se basa en el postulado integrador de John Dewey, al considerar la dimensión sintáctica de las disciplinas como eje del currículum, orientado a modos de pensamiento reflexivo, sobre la naturaleza y la experiencia del hombre.

2° El currículum como sistema tecnológico de producción dentro de una concepción tecnológica de la educación, el currículum se reduce a un documento donde se especifican los resultados pretendidos en dicho sistema de producción.

3° El currículum como plan de instrucción se puede mencionar que, en este caso el currículum es un documento que planifica el aprendizaje, en él se incluye un amplio territorio de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación y a través de los procesos de instrucción el currículum se actualiza constantemente.

4° El currículum como conjunto de experiencia de aprendizaje, esta corriente de desarrollo curricular surge como una tendencia contraria a la concepción del currículum como un programa de contenidos; y propone definirlo como el conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela. En este postulado curricular se toma en cuenta el currículum oculto, y el influjo controlado que ejerce en el desarrollo formativo del alumno.

5° El currículum como solución de problemas a principio de la década de los setenta, comienza a desarrollarse esta teoría curricular, dando un giro radical al concepto de currículum concentrado principalmente en el análisis de la práctica curricular; orientándose en la solución de problemas; por lo tanto, deberá de proporcionar bases para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo.”. (Sacristán, 1998. p. 9).

2.2.3 Teoría crítica

Angulo, Lilian Nayive, León, Aníbal R. (2004) presentan una síntesis de la propuesta de Paulo Freire referida a la teoría curricular. Este artículo: *Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo*. Destaca aspectos estructurales y funcionales de la misma, en ella se sustenta teóricamente la concepción de que educando y educador tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular.

La concienciación es la exigencia, curiosidad y crítica en los alumnos, lo que supone apoyar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para decidir por sí mismos qué aprender, cuándo y cómo de acuerdo con su realidad, experiencias, necesidades e intereses específicos, asumiendo sus propias convicciones sin tener que esperar que los demás interpreten los hechos en una actitud pasiva. Esa realidad mediatizadora, según la postulación de Freire se expresa en la búsqueda de temas significativos en el presente con el conocimiento y la interpretación de problemas vinculados con otros componentes principales de esta investigación como el diálogo. Una investigación cooperativa realizada por las comunidades locales (de maestros, estudiantes y otros participantes del proceso educativo) esta realización será la elaborando una teoría crítica, participativa y redimensionadora del currículo.

Los maestros del planeta se auxilian de Freire (1973) porque su concepción teórica constituye importante contribución a la pedagogía crítica y se sitúa su teoría dentro de la práctica. La obra de Freire es de claro interés liberador y significa la amalgama del diseñador e implementador del currículo para liderar la educación. La contradicción educador-educando es resultado de ambos que tienen derecho y responsabilidad de contribuir al contenido curricular; de aquí que estudiantes y maestros sean activistas en la construcción del conocimiento. Este consenso significa que quien se ocupe de enseñanza debe ocuparse de aprendizaje a la vez.

El programa de Freire incluye tres principios fundamentales para el análisis: “Los aprendices deben ser participantes activos en el programa de

aprendizaje, la experiencia debe resultar significativa para el aprendiz y el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico”.

El enfoque crítico de problemas educativos surge de situaciones particulares. Para investigar sobre las contradicciones entre retórica y realidad, teoría y práctica, prescripción y acción, conciencia y cultura. El inicio puede efectuarse por modestas investigaciones, relevantes, en las instituciones educativas desarrollando la crítica, ocupándose de buenas o malas relaciones con las comunidades; este tipo de investigación es de enfoque cooperativo y acción emancipadora. (Freire, 1970).

2.2.4. Tipos de currículum

2.2.4.1. Currículo formal. Tratar este tipo de currículum es referirse:

A la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico administrativas. Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica. (Casarini, 1999, pp. 7 - 8).

2.2.4.2. Currículo real. Sinónimo: Currículum práctico, vivido y en uso. Es "la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula" (Casarini, 1999, pp. 8).

La significación de currículum tiene que ser el acontecimiento “escenificado” por los estudiantes y maestros en la convergencia de la comunicación significativa; un currículum es parte de una cultura escolar que se realiza en la vida comunicativa de una institución; entendido así, el

currículum es una forma comunicativa. El currículo puede considerarse un espacio de realización de prácticas de índole establecida. (Remedi, 1999).

2.2.4.3. Currículo oculto o informal. En el ámbito de este entendimiento se puede citar:

Todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos y alumnas. Este conjunto de normas, supuestos tácitos, creencias y valores se manifiestan en diversos rituales regularizados, reflejado normalmente en la cara informal de la organización del Centro, contribuyendo a socializar a los sujetos. (Bolívar, 1998).

Entender la cita es identificar la ideología presente en las II. EE. Para mejorar el desempeño docente programando debidamente lo que se va a enseñar durante el año lectivo escolar.

2.2.5 Características del currículo

2.2.5.1 La Gradualidad. Esta se refiere a que cada competencia debe desarrollarse de manera continua y progresiva a lo largo de los períodos y niveles de estudio. En los primeros grados es visible y según el asentamiento de sus las bases y se va comprobando cómo se va consolidando y profundizando al pasar de un grado a otro (Marco Curricular, 2013, p.8).

2.2.5.2. La Baja Densidad. Es la cantidad de contenidos proporcionales al tiempo y disponible durante el período de enseñanza y aprendizaje. La elevada concentración de contenidos hace imposible cumplir con la programación curricular (Marco Curricular, 2013, p.9).

2.2.5.3. La Pertinencia. Trata de las competencias y capacidades que deben aplicarse para resolver problemas cotidianos en contornos reales o plausibles y (Marco Curricular, 2013, p.9).

La referencia a los tipos de currículo y toda la teorización sobre diseño y teoría curricular hace concebir que, el currículo es el tipo de hombre que queremos formar, según la sociedad que se desee tener, a través de la enseñanza y aprendizaje, por ejemplo la sociedad universal.

2.2.6. Teorías del aprendizaje

2.2.6.1. Teoría del Aprendizaje Cooperativo

Esta teoría se desarrolla, según Johnson, D y Holubec (1999), citado por el Ministerio de Educación de Perú, (2007), ellos sostienen que el aprendizaje cooperativo: “Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia de gestión de aula basada en la organización de los estudiantes en grupos heterogéneos para la realización de tareas y actividades de aprendizaje en el aula. Este tipo de aprendizaje parte de la reunión de los estudiantes en grupos heterogéneos, según el género y el ritmo de aprendizaje. Los estudiantes trabajan grupalmente para aprender a ser responsables con sus compañeras y compañeros de grupo como de sí mismos. El aprendizaje cooperativo se resume en una frase entendida como la afirmación derivada de la perspectiva de complejidad, que sentencia: “la suma de las partes interactuando es mejor que la suma de las partes solas”.

Los autores citados señalan que son cinco los elementos básicos que forman el aprendizaje cooperativo:

1° La interdependencia positiva: Sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás. Si todos consiguen sus objetivos, se logrará el objetivo final de la tarea. Pero si uno falla, será imposible alcanzar el objetivo final. De este modo todos necesitarán de los demás y, a la vez, se sentirán parte importante para la consecución de la tarea (Johnson, D, 2006, pp. 73-78).

2° La interacción “cara a cara” o simultánea: El aprendizaje cooperativo hace trabajar juntos, a los estudiantes, “aprender con otros” (Prieto, 2007, p. 49) favoreciendo, de esta manera, el compartir conocimientos, recursos, ayuda o apoyo. Discutir sobre los distintos puntos de vista, manera de enfocar determinada actividad, explicar a los demás lo que cada uno aprende. Son acciones que se realizan con todos los miembros del grupo para lograr los objetivos previstos.

3° La responsabilidad individual. Cada miembro asume individualmente la responsabilidad de lograr las metas que le han asignado. Por tanto, cada persona es y debe sentirse responsable del resultado final del grupo. Este concepto sintoniza y complementa al de interdependencia positiva. Sentir que algo depende de uno mismo y que los demás confían en la propia capacidad de trabajo (y viceversa) aumenta la motivación hacia la tarea y el rendimiento individual y grupal. Prieto (2007. P. 45) señala que la responsabilidad individual “implica, que cada uno sea responsable de contribuir de algún modo al aprendizaje y éxito del grupo y se requiere que el estudiante individual sea capaz de demostrar públicamente su competencia”.

4° Las habilidades sociales. Necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referente al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los miembros. Los roles que cada persona se va ejerciendo en el equipo

(líder, organizador, animador). Su aceptación o no por parte del resto de compañeros, la gestión de conflictos que surja y que hagan, el ambiente general que existe en el mismo; son temas que los estudiantes tienen que aprender a manejar.

En el aprendizaje cooperativo resultan muy importante en estos aspectos sociales, necesario para la práctica profesional de los estudiantes. Resulta fundamental que los docentes dediquen tiempo a trabajar y supervisar estos aspectos.

De acuerdo con estas líneas, Morales (2007, p. 135) señala que: “lo que podemos cuestionar es que por el mero hecho de trabajar en equipo se aprende a trabajar en equipo” ya que se puede aprender a trabajar mal, a no aportar ideas o a mantenerse pasivo y ajeno a lo que ocurre en el equipo. Sin embargo, “saber trabajar en equipo es una competencia profesional que no se va a aprender si no se ejercita y evalúa durante el proceso de enseñanza aprendizaje”. Se puede apreciar que el aprendizaje y el trabajo en equipo son eficaces si se reflexiona sobre ellos y se evalúan. El proceso de evaluación es el que ofrece verdadera información de cómo se está trabajando y de qué aspectos son necesarios cambiar para que el equipo optimice sus funciones.

5° La autoevaluación del grupo. Los alumnos disponen de la oportunidad de ser capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido su grupo. Esta evaluación guiada por el profesor es muy importante en la toma de decisiones para futuros trabajos y cada miembro pueda llevar a cabo un análisis de la actuación que ha desempeñado en el aprendizaje cooperativo. (Ministerio de Educación de Perú, 2007. p. 4).

2.2.6.1.1 El cooperar para aprender tiene sustento cognitivo y afectivo

El aprendizaje cooperativo se basa en las teorías del aprendizaje socio cognitivo. En psicología, hay dos corrientes que tienen un interés particular por el tema de la interacción entre el ambiente (social) y el individuo: el enfoque psicosocial, derivado de la teoría de Piaget, y el enfoque sociocultural, derivado de la teoría de Vygotsky. Ambas teorías consideran que la naturaleza de la actividad de los individuos no puede estar aislada del ambiente social y cultural, sino que este guía y proporciona significado a las actividades individuales, a la vez que es interpretado y simultáneamente modificado por la actividad del propio sujeto. El ambiente y los individuos se encuentran, de este modo, vinculados en una relación que los hace absolutamente interdependientes.

De Paolis, Giroto, Mugny y Pérez (2003, p.30; citado en el Ministerio de Educación 2007, p.7) sostienen que los trabajos de investigación que confirman que las construcciones cognitivas que se generan en interacciones sociales grupales dan lugar a mejores resultados en el aprendizaje que las construcciones cognitivas individuales.

En síntesis, para el docente, la situación de trabajo cooperativo implica un importante cambio de perspectiva. Pasaría de ser un transmisor de conocimientos, a un planificador de las actividades y a un mediador y supervisor de las interacciones que se produzcan en el equipo. Así pues, el docente necesitará dedicar menos tiempo a la explicación concreta a los estudiantes y, en cambio, tendrá un importantísimo papel en tareas de planificación, supervisión y también cooperación con el equipo.

2.2.6.1.2 Características de las situaciones cooperativas en el aula. Eslavin (1985)

citado por Ministerio de Educación, 2007, p.12) dice que en la práctica, estructurar de una forma cooperativa el aprendizaje dentro del aula es utilizar una finalidad didáctica del trabajo en equipos reducidos de estudiantes, para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con el objeto de que todos los miembros aprendan. Así, los estudiantes: aprenden los contenidos escolares y aprenden a trabajar juntos, como un contenido escolar más. Es decir, “cooperar para aprender y aprender a cooperar”.

2.2.6.1.3 Métodos y técnicas para desarrollar el aprendizaje cooperativo. Entre

estas se citan:

1° Tándem. Roeders, citado en el Ministerio de Educación, (2007, p. 18)

sostiene que en una bicicleta para dos personas en la cual ambos ciclistas pedalean juntos, ambos deben manejarla simultáneamente para avanzar lo suficientemente rápido. El tándem como metodología pedagógica tiene mucha semejanza y es la forma más elemental de cooperación entre estudiantes.

2° Tutoría entre iguales o Peer tutoring. Pujalas (2004); citado en

Ministerio de Educación (2007, p. 15). Sostiene que la Relación cooperativa entre parejas de estudiantes de la misma clase. Uno es tutor y el otro el estudiante. El tutor enseña y el estudiante aprende. Se inicia con una fase preparatoria y de negociación, se diseñan las sesiones y el sistema de evaluación. La asesoría es constante.

3° Aprendizaje en equipos. La Red Institucional (Institution Development

Network). Esta institución indica que el aprendizaje en equipos es:

“La disciplina del aprendizaje en equipo es una invitación abierta a retomar uno de los elementos claves del Movimiento Scout, el trabajo en pequeños grupos, en su perspectiva educativa, para desarrollar entre todos un crecimiento organizacional, un real aprendizaje en equipo” (p. 1).

Asimismo considera que:

Para los miembros de las organizaciones scouts en general trabajar en equipos es algo común y muy frecuente, principalmente porque uno de los elementos del Método Scout es precisamente el trabajo en pequeños grupos, que para los jóvenes se manifiesta a través de las patrullas y equipos que sirven de base organizativa para su crecimiento personal y la vivencia de los valores que promueve la ley scout. Sin embargo, la formación de equipos es parte también de los diferentes niveles institucionales de las asociaciones y, difícilmente, se dan casos de programas exitosos donde una sola persona pueda llevar adelante todo el proceso. Cuando los equipos alcanzan a desarrollar un nivel de calidad tanto en la tarea como en las relaciones interpersonales de sus miembros, se puede notar un proceso de aprendizaje en equipo. Cuando un grupo de personas funciona satisfactoriamente como una totalidad, entonces nos encontramos frente a un fenómeno que se conoce como alineamiento. (p. 2).

Un aprendizaje de equipo es un proceso de alineación y desarrollo de las capacidades del grupo para creación y resultados que sus integrantes concretamente desean. Este aprendizaje se ejecuta con la disciplina de una visión de conjunto, a la vez, con un dominio o toque individual, entonces el equipo con talento está integrado por personas talentosas. Pero estos dos factores por separados no es esencial porque los que integran el equipo deben saber trabajar en conjunto, saber aprender en equipo; pues en las instituciones, el aprendizaje en equipo tiene tres dimensiones críticas:

1. Necesidad de pensar sesudamente respecto a la complejidad, es decir sacarle el mayor provecho a la capacidad e inteligencia de cada integrante, para lograr un trabajo superior del equipo.

2. Necesidad de innovación y coordinación. El “ímpetu operativo” de un equipo puede lograr un nivel de marcada unidad entre ellos, según este cada integrante es consciente de la participación y actuación de los otros. Por lo que sus propias acciones resultan complementarias de las del equipo, muchas veces como manifestaciones de una coordinación natural. Se trata de ese como hecho de coordinación natural.
3. El rol de cada integrante de un equipo en otros equipos. Un equipo como tal tiene relaciones con otros equipos, no solo como consecuencia de coordinación de tareas sino también por la conexión de cada integrante (p, 2).

Es interesante que el docente desarrolle el trabajo en grupos, para demostrar que dos o más cabezas piensan y hacen mejor que una sola; el Perú no puede escapar a esta metodología de trabajo en grupo ya que los países desarrollados han avanzado a su propio bienestar y progreso mediante esta estrategia.

2.2.7. ENFOQUES

2.2.7.1. Enfoque de las rutas de aprendizaje

Según el Ministerio de Educación (2013). Las Rutas del Aprendizaje son herramientas pedagógicas de apoyo a la labor del docente en el logro de los aprendizajes. El documento contienen: enfoque, competencias, capacidades y sus indicadores, los estándares a alcanzar al término de cada ciclo, así como orientaciones pedagógicas y sugerencias didácticas. Estos instrumentos se constituyen en los orientadores y articuladores de los Currículos Regionales. Representan un número menor de competencias y

capacidades iguales para toda la EBR, identificando aquellas capacidades consideradas indispensables para lograr la competencia que se descubra en los mapas de progreso. También contienen habilidades cognitivas, actitudes que están consideradas en las capacidades, además consideran estrategias metodológicas.

Según lo expresado por el MINEDU se abstrae la puesta en marcha de las reformas educativas, que supere el enfoque educativo, el enfoque burocrático predominante en América Latina, debe estar precedida de un profundo debate y debe estar implementada cuando haya una general aceptación por parte de la comunidad educativa, fundamentalmente de los docentes, cosa que no se ha hecho. Sin duda alguna, las reformas educativas impuestas no logran alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009):

“Las rutas del saber hacer, son un Sistema de Acompañamiento a Experiencias Significativas que las identifica, evalúa, promueve y acompaña, con el objetivo de que la comunidad educativa las conozca y genere en torno a ellas dinámicas que las fortalezcan, pues representan una oportunidad de fortalecer la gestión institucional y desarrollar competencias en los estudiantes.” (p, 1).

Para IPEBA (2013). Las Rutas del Aprendizaje (RA) son:

La metodología que debe seguir el profesor para conseguir los estándares indicados en los mapas de progreso, (el CÓMO de la educación). Son herramientas pedagógicas de apoyo a la labor del docente en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Contienen el enfoque metodológico, las competencias, las capacidades y sus indicadores, los estándares que hay que alcanzar al término de cada ciclo, así como orientaciones pedagógicas y sugerencias didácticas. (Págs. 2-3).

Se puede decir que las RA significa una herramienta metodológica y didáctica de ayuda al docente en el proceso enseñanza y aprendizaje en el aula, para el estudiante logre las competencias programadas.

Entonces observadas así Las rutas del aprendizaje brindan:

- a. Orientaciones pedagógicas, sugerencias didácticas y estrategias metodológicas para facilitar los aprendizajes.
- b. Ejemplos y orientaciones de cómo evaluar lo que se está aprendiendo.
- c. Libros de texto y materiales didácticos son instrumentos de apoyo al desarrollo de los aprendizajes del currículum en el aula. Ayudan a conseguir los aprendizajes definidos en el marco curricular para apoyar el trabajo de estudiantes y docentes. (Págs., 2-3).

El fin de las rutas de aprendizaje es la formación unilateral de la personalidad de los estudiantes, es decir, lo reduce a la formación cognitiva de las cuatro áreas curriculares priorizadas, presenta una discriminación hacia las demás áreas.

2.2.7.2. Enfoque por competencias

En un contexto particular si no se sabe combinar ciertas cualidades exigidas con conocimientos, un saber hacer, capacidades cognitivas apropiadas, lo que produce la acción competente es la combinación. (Guy Le Boterf, 2013).

La competencia “no rutinaria analítica” ha tenido una creciente demanda. Se trata de la capacidad para trabajar con la mente, pero de manera menos predecible y extrapolando lo que conoce y aplicando sus conocimientos a situaciones nuevas. Tienen que ver con creatividad e imaginación, utilizar la mente de manera diferente, que permita traducir los paradigmas de la ciencia o los de la historia para aplicar su conocimiento en campos que hasta ese momento era desconocida. (Andreas Schleicher, 2013).

Es un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que sirven para resolver problemas, es la capacidad de resolver problemas haciendo uso de conocimientos, capacidades, actitudes, equivale a un conocimiento. Una capacidad, una habilidad, una destreza, una actitud o un procedimiento. (Tobón, 2007).

Ser competente significa saber actuar sobre la realidad y modificarla, sea para resolver un problema o para lograr un propósito, haciendo uso de saberes diversos con pertinencia o contextos específicos.

Jesús Valverde Berrocoso y otros (2012) citan a De la Orden (2011) en Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado; quien considera dos formas de concebir y definir la competencia como instrumento de evaluación:

- a) Como el desempeño efectivo y eficiente de una función, de un papel o de una posición
- b) Como la combinación y uso integrado de conjuntos de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes para realizar una determinada tarea. En cualquier caso, la competencia es de origen profesional y está vinculada a la idea de realizaciones en la «vida real». El uso de la evaluación por competencias necesariamente transforma muchas de las prácticas docentes en la educación superior, generalmente más centradas en el contenido que en la actividad de aprendizaje, y, además, cambia sustancialmente el concepto de evaluación que predomina en las aulas universitarias. (p. 3).

En esta parte de enfoques de las Rutas de Aprendizaje se enumeran algunos aspectos importantes para proporcionar coherencia y relevancia a la investigación:

1° Competencia en la práctica docente

La práctica docente demanda auxiliarse de los procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir) para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo continuo y compromiso ético, con la meta a contribuir el desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, búsqueda continua de desarrollo económico, empresarial, sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (Tobón, 2007).

El desarrollo del proceso de enseñanza por competencias se apoya también en capacidades e indicadores:

a. Capacidades

Según Rubinstein, (1996) las capacidades constituyen propiedades o cualidades del hombre que lo hacen apto para realizar con éxito algunos tipos de actividad socialmente útiles.

Leontiev, (1986) sostiene que las capacidades son “propiedades del individuo cuya condición es el éxito en el cumplimiento de determinada actividad”.

Según lo visto, existe sinergia entre capacidades, que son dinámicas e interdependientes. Una capacidad contribuye al logro de la otra. Por esta razón, no desarrollamos primero una capacidad y luego otra. El aprendizaje simultáneo de las capacidades conduce al desarrollo de la competencia.

b. Indicadores

El indicador es el indicio, huella o rastro que el estudiante exhibe en su desempeño. Los indicadores sirven para planificar, diagnosticar, acompañar y asegurar la progresión de los principales aspectos de determinada capacidad. Es decir, en el contexto del desarrollo curricular, los indicadores son instrumentos de medición de los principales aspectos asociados al cumplimiento de una determinada capacidad.

2° Finalidad de Las Rutas del Aprendizaje. Entre estas se enumeran:

- a.** Orientar el trabajo de los docentes en cada uno de los grados y ciclos de la Educación Básica para alcanzar los estándares establecidos en los mapas de progreso al fin de cada ciclo.
- b.** Visualizar y comprender la articulación de los aprendizajes del grado anterior con los del grado actual, favoreciendo el tránsito de un ciclo a otro con la Educación Básica.
- c.** Entender que las competencias son aprendizajes complejos que requieren tiempo para ser logrados y consolidados.
- d.** Promover el uso de materiales y recursos educativos para el logro de los aprendizajes.
- e.** Orientar la evaluación de los aprendizajes a partir de la identificación de indicadores, que evidencien el desarrollo de las capacidades y el logro de las competencias durante el itinerario escolar de los estudiantes.
- f.** Brindar orientaciones ejemplificadas a los docentes y directivos para desarrollar las sesiones de aprendizaje.
- g.** Realizar una gestión curricular y pedagógica en aula, de cara al desarrollo de las competencias y el logro de los aprendizajes prioritarios (MIDEDU, 2014, p, 12).

3° Rol del docente en el proceso de implementación de Las Rutas del Aprendizaje

MINEDU (2014). El desarrollo de las capacidades y el logro de las competencias planteadas en los fascículos de las Rutas de Aprendizaje, demandan la presencia de un docente que asuma de manera plena la responsabilidad que su profesión trae consigo, “lograr que sus estudiantes aprendan de manera significativa y pertinente”. (p, 14).

En este sentido, la actividad del docente se orienta a promover aprendizajes significativos, culturalmente pertinentes y auténticos, en la medida que:

- a. Facilita el protagonismo del estudiante para que este pueda jugar un papel más activo en su propio proceso de formación.
- b. Asume el rol de mediador o facilitador de la construcción socio-cognitiva del conocimiento, ofreciendo oportunidades de aprendizaje, espacios para la discusión y la reflexión, materiales educativos, retroalimentación.
- c. Diseña creativa e intencionalmente actividades generadoras y desarrolladoras de capacidades y conocimientos en los estudiantes.
- d. Presenta ciertos contenidos relacionados a la cultura local, regional, nacional y mundial que sean culturalmente pertinentes a los estudiantes.
- e. Se preocupa porque todos sus estudiantes logren aprendizajes significativos. (MINEDU, 2014, p. 12).

4° Realizar una labor docente centrado en el aprendizaje

Este aspecto se sostiene, según la fuente consultada en lo siguiente:

- a. Involucrar a más estudiantes en un proceso de aprendizaje efectivo.
- b. Lograr que los estudiantes aprendan mejor.
- c. Brindar una formación integral con calidad y calidez humana.
- d. -Desarrollar habilidades de reflexión y crítica de su propia práctica docente.
- e. Desarrollar sesiones de aprendizaje, utilizando las metodologías activas y didácticas centradas en el aprendizaje. (MINEDU, 2014, p. 12).

5° Aportes de Las Rutas del Aprendizaje a la programación en el aula

El empleo de las RA da mayor claridad sobre lo que deben aprender los estudiantes y cómo facilitar esos aprendizajes desde diversas estrategias didácticas.

El Ministerio de Educación, (2014) prescribe en las RA para inicial, primaria y secundaria las competencias y capacidades para orientar el trabajo pedagógico del docente quien cuenta con: El plan de mejora de los aprendizajes. Esta es la razón para considerar en el trabajo pedagógico:

- 1° **Situación actual de los aprendizajes.** Es la presentación estadística de los resultados de aprendizaje por grado, sección y área curricular en el caso de primaria y secundaria. En inicial se socializa el diagnóstico que realiza la docente al inicio del año escolar para conocer a sus estudiantes.
- 2° **Metas.** Propuestas de lo que se desea alcanzar en cada uno de los niveles y/o grados.
- 3° **Estrategias y acciones.** Consiste en señalar cómo se pretende mejorar los aprendizajes empleando nuevas metodologías en el aula, organizando horarios, formas de trabajo de los maestros, entre otros.
- 4° **Compromisos.** Cada actor de la educación debe asegurar que todos aprendan y ninguno se quede atrás. (p. 49).

La cita anterior es la orientación de las RA para que el docente elabore y disponga en su desempeño: programaciones didácticas que existan para lograr aprendizajes, como: unidades, proyectos, módulos y sesiones de aprendizaje. (MINEDU, 2014).

2.2.7.3. ENFOQUE COMUNICATIVO INTEGRAL

La respuesta al acentuado gramaticalismo en la enseñanza de la lengua da origen a una profunda reflexión sobre la manera apropiada de lograr el desarrollo máximo de las habilidades comunicativas, es decir hay que enseñar a comprender a cabalidad cualquier tipo de texto e igualmente se los produzca. Es así que durante las últimas décadas surgen una serie de propuestas que centran su atención en el proceso mismo de la comunicación, iluminadas por la lingüística textual, la pragmática, la psicología, la sociolingüística, entre otras disciplinas (MINEDU 2006, p.8.).

Según Lily Bermúdez* y Liliana González en su artículo científico *La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones* afirman que:

...la competencia comunicativa es vista como un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación, “como proceso de interacción en el que dos o más sujetos se reconocen como iguales, comparten experiencias, actúan con sentido de comunidad en función de un diálogo orientado a la construcción de acuerdos” (Pasquali, 1972, p.2).

Esta cita ha servido para orientar a los estudiantes de la muestra (32) del estudio para este informe, en el desarrollo de sus capacidades comunicativas, destacándose la producción de textos debido a que el coeficiente de variabilidad (pre test: 0,34 y pos test: 0,53).

Así, el sistema educativo peruano propone, desde hace muchos años, un enfoque comunicativo que los docentes del área curricular deben asumir en la medida de sus posibilidades, experiencias y saberes. Este enfoque encuentra su fundamento en los aportes teóricos y las aplicaciones didácticas de distintas disciplinas relacionadas con el lenguaje.

Este enfoque comunicativo integral apuesta por el buen uso del lenguaje. Los estudiantes emplean su lengua cada día en múltiples situaciones, en diversos actos comunicativos en contextos específicos, en una comunicación real, en sus distintas variedades dialectales y en diferentes registros lingüísticos. Los estudiantes emiten y reciben textos completos que responden a sus necesidades e intereses. Por ello, bajo este enfoque, en la escuela se concibe el lenguaje en pleno funcionamiento y la práctica pedagógica toma en cuenta textos completos, reales o verosímiles.

Características del enfoque comunicativo integral

- 1°. El contexto es determinante en todo acto comunicativo.
- 2°. La lengua se enseña y se aprecia en pleno funcionamiento.
- 3°. El texto es la unidad básica de comunicación.
- 4°. Los textos deben responder a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- 5°. La enseñanza de la lengua toma en cuenta las variedades dialectales y los diferentes registros de uso lingüísticos (MENEDU 2006, p.8-9).

El enfoque comunicativo de manera integral tiene dos perspectivas:

1ª. Perspectiva cognitiva. Un aspecto esencial del lenguaje en la escuela es que, por naturaleza se convierta en un instrumento para la construcción de conocimientos. La lengua materna es crucial en la construcción de la experiencia

de nuestros estudiantes y contribuye a determinar su visión del mundo, que está íntimamente ligada a sus convenciones culturales. Esta experiencia configurada por su lengua no alude solo al mundo físico y externo, sino a la propia subjetividad, sus creencias e imaginaciones (MINEDU 2015. p 16). Entonces la lengua materna es un aspecto de la individualidad de nuestros estudiantes, un medio de investigación de la realidad, un instrumento para aprender y para reflexionar sobre lo aprendido.

2^{da}. Perspectiva sociocultural. Los docentes tienen gran responsabilidad para democratizar los saberes comunicativos, garantizar que todos los estudiantes dominen un amplio espectro de discursos sociales “que les permitan desentrañar lo mejor de usos cotidianos, y si es posible volverse actores de su propia vida, saberes que les darán la capacidad de pensar y transformarse a sí mismos y transformar la sociedad y la cultura” (Bautier y bucheton 1997, p. 3). Pues, mediante la comunicación se establecen diversos tipos de relaciones con los otros y se crean distintas identidades que conforman la vida social. Por ello, es esencial enseñarles a los estudiantes a reflexionar sobre el significado social de esos usos comunicativos, las variables culturales que los condicionan y determinan el sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas.

Desarrollo de las Capacidades Comunicativas, según el enfoque comunicativo integral

Ramón Montaña Calcines. (s/f) en “La enseñanza de la reflexión sobre la lengua y la literatura y su metodología”, artículo científico en el que sostiene que:

La enseñanza de la lengua y de la literatura debe combinar armónicamente tres prácticas medulares y sistemáticas con el objetivo de provocar el desarrollo y el crecimiento integral de los sujetos que aprenden. Esas tres prácticas son: a. La

instrumental, que presupone concebir el aprendizaje de la lengua como herramienta que permite el desarrollo de competencias con el objetivo de poder hablar y escribir, escuchar y leer adecuadamente, ajustándose a las diversas situaciones comunicativas y socioculturales en las que el alumno deberá participar. b. La expresiva, pues la emisión de opiniones y juicios personales, la expresión de los afectos, así como la posibilidad de compartir con los otros las experiencias vitales que se experimentan, son necesidades básicas y esenciales del ser humano que se expresan esencialmente mediante el lenguaje. c. La estética, pues la peculiar índole de esta capacidad del lenguaje puede y debe asumirse desde un tratamiento dual: el de la recepción y el de la producción. Lograr una recepción placentera, gozosa, y transitar por un camino de producción en el que enseñemos a nuestros alumnos a “embarrase” las manos, la boca y el corazón con las palabras son condiciones indispensables para lograr un aprendizaje y una enseñanza desarrolladora en la que se adquieran y vivencien experiencias del lenguaje y con el lenguaje, de la literatura y con la literatura. (p. 2).

Dentro de este aspecto del Desarrollo de las Capacidades Comunicativas se considera: 1º Expresión y Comprensión Oral, definida como la capacidad para expresar ante los demás, en forma organizada, sin inhibiciones y con soltura, demostrando actitud dialógica. (Casas, D. 2004, p. 5). Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión.

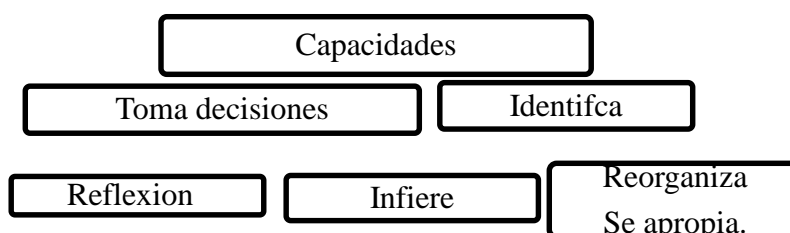
Chomsky (citado por Gómez, 2010, p. 34) ha demostrado que los seres humanos poseen disposiciones innatas que permite adquirir y desarrollar una modalidad oral del lenguaje. Desde niños se aprende a hablar por contacto social. En la medida que se adquieren las palabras, se va construyendo la gramática de la lengua. Es decir, se pasa a ordenar las palabras, frases y luego las oraciones. Véase el cuadro que sigue:

Cuadro 1. Capacidades de expresión y comprensión oral

Escucho activamente mensajes en distintas situaciones de interacción social.
Identifico información en diversos tipos de discursos orales.
Reorganizo la información de diversos tipos de discursos orales.
Infiero el significado del discurso oral.
Reflexiono sobre la forma, contenido y contexto del discurso oral.

Fuente. Texto 2º grado MINEDU 2012.

Gráfico 1. Capacidades de comprensión escrita.



Fuente. Texto 2º grado MINEDU 2012.

Pues, el discurso oral es parte de la vida social y, a la vez, un instrumento que crea la vida social (Calsamiglia y Tusón, 2007, p.1). La comunicación oral refleja la vida social y la construye la persona, pero al mismo tiempo es un instrumento para construir nuevas representaciones de la cultura y de la sociedad.

Asimismo, la comprensión escrita es un producto luego de la práctica de la lectura y comprensión de textos relacionados con la realidad próxima e intereses personales y grupales, y que además fortalecen el hábito de la lectura y desarrollo de otras capacidades. (Casas. D. y otros. 2004: p.5), por esta razón amerita destacar la práctica de lectura en los términos a continuación se fija:

La lectura del texto escrito puede realizarse siguiendo el desarrollo de los siguientes procesos: a. Constructivo, porque es un proceso activo de elaboración e interpretaciones del texto y sus partes. b. Interactivo, debido a que la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. c. Estratégico, variación según la meta, naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema.

En este sentido, la comprensión de textos es una competencia que implica un saber actuar en un contexto particular, en función de un objetivo o de la solución de un problema, para movilizar una diversidad de capacidades, saberes propios o recursos del entorno.

Y para entender mejor la lectura de los textos escritos, la base la sienta Cooper, D, (1990) en su artículo científico *Cómo mejorar la comprensión. Noción de Lectura y Uso de Macrorreglas*, y en él propone los siguientes niveles de comprensión lectora:

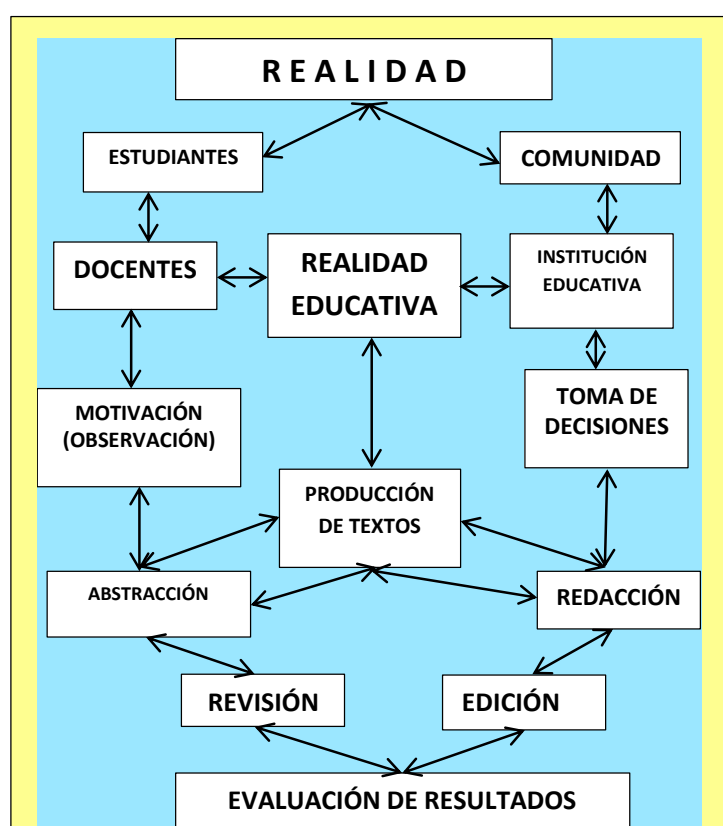
- a. **Nivel literal.** Este nivel implica el reconocimiento y el recuerdo de la información explícita del texto, es decir, de aquella que parece escrita en él. Incluye la reorganización de la información expresa en el texto.
- b. **Nivel inferencial.** Este nivel requiere la interpretación o deducción de información implícita. Según los investigadores, las inferencias surgen de dos maneras: Al interrelacionar diversas partes del texto entre sí y al relacionarse los contenidos del texto y sus pistas con nuestros saberes previos.
- c. **Nivel crítico.** Exige examinar y emitir juicio de valor sobre la forma y el contexto. Pide argumentar la posición frente a él. Este nivel también está relacionado a la comprensión del mundo: las ideas, experiencias, vivencias, valores y formas de pensar. A continuación, planteamos algunas formas de ejercitar este nivel.
 - a. Analizar el contenido del texto: tema, acciones de los personajes.
 - b. Propósitos y posición del autor, ideas que se transmiten en el texto.
 - c. Realizar una apreciación de la estética del texto. Para esto se dispone de conocimientos sobre estilo, técnicas literarias, estructuras textuales, niveles de lenguaje. En algunas ocasiones se responden preguntas de nivel crítico-valorativo, en ese caso, se tendría que formular la opinión sobre el contenido o la forma del texto y sustentar con argumentos.
 - d. Actividades de extensión o transferencia.
 - e. Reflexión sobre valores y actitudes.
 - f. Actividades de metacognición (reflexión).
 - g. Aplicación de técnicas de lectura y teoría del texto. (p, 21).

Las actividades de comprensión de textos son variadas y están graduados, según el nivel de demanda cognitiva que requiere su realización.

B.1. Producción de textos

Este apartado de este estudio exige considerar algunos e importantes aspectos de la producción de textos, estratégicamente, por ello véase el siguiente cuadro, que nos remite, según la experiencia docente y la labor de aula.

Gráfico 2. Realidad educativa

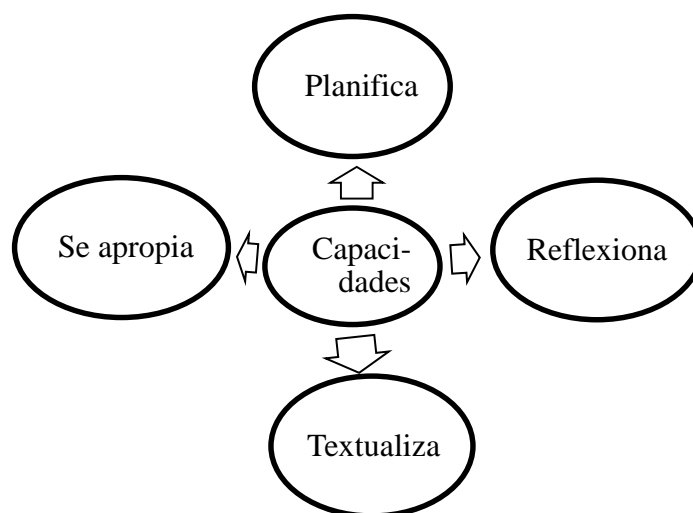


Fuente: elaboración propia.

Se remite la atención al cuadro observará que contiene varios aspectos a los cuales podría llamárseles indicadores o estrategia, lo que acá puede importar es que, el hecho de elaborar textos, es pasar ordenadamente de un estadio a otro logrando, además, cohesión y la coherencia para que tenga razón de ser de un texto producido del tipo que fuere: expositivo, descriptivo, narrativo o argumentativo u otro tipo que puede elaborarse dentro de los que se producen en educación secundaria. El trabajo importante a lograr de parte

de los estudiantes es que se motiven, entusiasmen y emocionen con sus propios trabajos, de allí que es necesario, a la vez, destacar la capacidad de tomar conciencia sobre la importancia de expresar por escrito lo que piensa o siente, lo cual implica elaborar textos en diferentes situaciones comunicativas. (Casas, D y otros, 2004: P. 5). Se ilustra lo expresado con el siguiente gráfico:

Gráfico 3. Capacidad de producción de textos



Fuente. Texto 2º Grado MINEDU 2012

2.2.8. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

El tesista de este estudio se respaldó en algunos términos que a modo de evocación se anotan a continuación:

Currículo. Véase dos citas de básica importancia:

- 1) El Diccionario de la RAE define: “currículo es plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”.
- 2) La Epistemología conceptúa: “currículo es el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo”.

Programación curricular. Proceso dinámico durante que relaciona las necesidades e intereses de los estudiantes, la problemática del entorno y las competencias, capacidades distribuidas en el PCI.

Programación curricular anual. Definición de los alcances y secuencias que se consideran para desarrollar capacidades, contenidos diversificados, temas transversales y actitudes en períodos previstos por la Institución Educativa.

Diversificación curricular. Proceso fundamental para adecuar y orientar el desarrollo integral del estudiante y comunidad, en la que se inserte la institución educativa. Es el primer paso para una educación transformadora orientada hacia el desarrollo.

Unidades didácticas. Programación y organización a corto alcance, de aprendizajes de área, según el grado de estudio, secuencialidad y nivel de desarrollo de los estudiantes.

Rutas de aprendizaje. Herramientas pedagógicas de apoyo al docente para el logro de los aprendizajes. (MINEDU, 2014).

Capacidades comunicativas. Según Tomás Lázaro Rodríguez Collar, Miguel Ángel Blanco Aspiazu e Isel Bibiana Parra Vigo, en “Las habilidades comunicativas en la entrevista médica” sostienen que habilidad significa: “capacidad o destreza para hacer algo bien o con facilidad; lo que alguien realiza con facilidad, gracia y destreza”. La abstracción del tesista es que, respecto a esta cita: el desarrollo cognitivo, aprendizaje de habilidades sociales y convivencia, en el contexto de la globalización e informática es importante para el enriquecimiento personal, progreso y bienestar colectivo.

Teoría. Una comprensión llana del término exige citar los conceptos importantes del diccionario Oxford en dos consideraciones:

- 1º. Conjunto de reglas, principios y conocimientos acerca de una ciencia, una doctrina o una actividad, prescindiendo de sus posibles aplicaciones prácticas: *teoría de la música; teoría literaria; teoría pedagógica.*
- 2º. Conjunto organizado de ideas que explican un fenómeno, deducidas a partir de la observación, la experiencia o el razonamiento lógico, por ejemplo, *la teoría de la relatividad de Einstein.*

Teoría curricular. Es la teorización social y educativa que analiza sociopolíticamente al currículo apoyándose en el sustento ideológico y teoría de sistemas, como una situación de transformación histórica; por eso puede advenir una filosofía curricular, epistemológica, científica, pedagógica y social. (Vanessa Guzmán Paz, p. 61)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de investigación

3.1.1. Hipótesis General

La aplicación de la programación curricular basada en las Rutas del Aprendizaje influye significativamente en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa Pública “Javier Prado” – Polloc-2015.

3.2. Variables

La Dra. Adela Del Carpio Rivera proporciona un concepto general de variables, en su trabajo *Definición de Variables cuya cita se transcribe en los siguientes términos*: “Entidad abstracta que adquiere distintos valores, se refiere a una cualidad, propiedad o característica de personas o cosas en estudio y varía de un sujeto a otro o en un mismo sujeto en diferentes momentos.” (p.1). Siguiendo el estudio referido a las variables, en la investigación científica y siguiendo a la misma doctora Del Carpio, se encuentra que estas se clasifican en:

3.2.1. Independiente: es aquella que “Explica, condiciona, o determina el cambio en los valores de la variable dependiente → Actúa como factor condicionante de la variable dependiente → Se le llama también causal o experimental porque es manipulada por el investigador. → Se utilizan para describir o medir los factores que se supone son la causa o influyen en el problema”. Y en el caso de considerar en este estudio la variable independiente es: La programación curricular basada en las Rutas del Aprendizaje.

3.2.2. Dependiente: Asimismo en el trabajo de la Dra. Del Carpio, figura que: “Es el fenómeno o situación explicado. Es la variable que es afectada por la presencia o acción de la variable independiente. Se llama también de efecto o acción condicionada. Es utilizada para describir o medir el problema estudiado”. Desarrollo de las capacidades comunicativas.

3.3. Cuadro 2. Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
V.I. Programación curricular basada en las Rutas del Aprendizaje.	Programación anual.	- Aplicación la programación curricular. - Desarrollo unidades de aprendizaje.	Sesiones de aprendizaje
	Unidades de aprendizaje	- Desarrollo de sesión de aprendizaje.	
	Sesiones de aprendizaje	- Desarrollo de la expresión y comprensión oral. - Desarrollo de la comprensión escrita. - Desarrollo de la producción escrita.	
V.D. Desarrollo de las capacidades comunicativas.	Dimensión 1 Comprensión y expresión oral	- Escucha mensajes. - Identifica información. - Reorganiza información. - Infiere el significado. - Reflexiona sobre la forma del contenido.	Cuestionario.
	Dimensión 2. Comprensión escrita	- Toma de decisiones estratégicas. - Identifica información. - Reorganiza información - Infiere el significado. - Reflexiona sobre el contenido.	
	Dimensión 3. Producción de textos	- Planifica la producción de textos. - Textualiza experiencias. - Reflexiona sobre el proceso de producción de textos. - Organiza ideas principales y secundarias. - Se apropia del sistema de escritura.	

Fuente. Elaboración propia

3.4. Población. Está conformada por los 242 estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa “Javier Prado” de Polloc.

3.5. Muestra. Integrada por 32 estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Javier Prado” de Polloc. La muestra es intencional.

3.6. Unidad de análisis

Cada uno de los estudiantes del Segundo Grado, de la Institución Educativa Pública “Javier Prado”, Polloc–La Encañada.

3.7. Tipo de investigación: Aplicada-explicativa.

Aplicada o práctica. Se caracteriza porque requiere de un marco teórico y busca la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren. Busca el conocer para hacer, actuar, construir, modificar o producir cambios en un determinado sector de la realidad. Tiene propósitos prácticos inmediatos bien definidos.

Explicativa. Esta es así porque pretende responder preguntas: ¿Por qué ocurre?, ¿en qué condiciones ocurre? Son estructuradas y en la mayoría de los casos requieren del control y manipulación de las variables, en mayor o menor grado. Busca encontrar las razones o causas que ocasionan ciertos fenómenos.

3.8. Diseño de investigación. El trabajo es Pre-experimental porque se trabajó con un solo grupo de estudiantes. En este diseño se empleó pre y post-test con un solo grupo, al que se le aplicó un cuestionario previo al estímulo o tratamiento experimental (pre-test), después se le administró el tratamiento, es decir el desarrollo de talleres con diversos contenidos; finalmente se aplicó el mismo cuestionario (post-test) al estímulo. En este diseño existe un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en la variable dependiente antes del estímulo.

Diagrama del diseño

G: 01.....X.....O2

Donde

G: grupo de sujetos.

O: medición a los sujetos de un grupo (cuestionario).

X: estímulo o condición pre experimental aplicada.

3.9. Técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos

La técnica que se utilizó durante el desarrollo de la investigación fue la encuesta, definida según Arias, F. (2006) como "método o técnica que consiste en obtener información acerca de un grupo de individuos", esta con su respectivo cuestionario como instrumento de 15 ítems cerrados, denominados dicotómicos. Se divide en 5 ítems de comprensión y expresión oral, 5 de comprensión escrita y 5 de producción de textos, para obtener información del desarrollo de las capacidades comunicativas (APÉNDICE 01). Se aplicó el pre post-test, como consta en el (APÉNDICE 02) y las sesiones de aprendizaje (APÉNDICE 03).

Fórmula

$$KR - 20 = \left(\frac{k}{k - 1}\right) * \left(1 - \frac{\sum p \cdot q}{Vt}\right)$$

KR-20 = Coeficiente de Confiabilidad (Kuder Richardson).

k = Número de ítems que contiene el instrumento.

Vt = Varianza total de la prueba.

S p*q = Sumatoria de la varianza individual de los ítems.

p = TRC / N; Total respuesta correcta entre número de sujetos

q = 1 - p

CONSISTENCIA INTERNA DE KR-20

$$0 \leq PRK-20 \leq 1$$

Cuadro 3. Coeficiente de confiabilidad.

Escalas	Categorías
0, 81 a 1, 00	Muy alta
0, 61 a 0, 80	Alta
0, 41 a 0, 60	Moderada
0, 21 a 0, 40	Baja
0, 01 a 0. 20	Muy baja

Fuente. Ruiz 2000, p.70

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo comprende el análisis y resultados de la información obtenida con la aplicación del instrumento de recolección de datos, aplicado a los estudiantes del Segundo Grado de la Institución Educativa “Javier Prado” Polloc - La Encañada, los que se consolidan y dan a conocer mediante tablas, para observar la efectividad positiva de la aplicación del diseño curricular con influencia de las RA para el desarrollo de capacidades comunicativas de los estudiantes del Segundo Grado de la I. E. de Polloc - La Encañada.

Los resultados especifican el número de propuestas por cada alternativa ítem, mediante el detalle de p (si), q (no), que determina la consistencia interna de KR-20 y el coeficiente de confiabilidad de escalas y categorías de las mismas. Además se ha elaborado tablas y gráficos para comparar el pre y post test de estudiantes que sí o no desarrollaron las capacidades comunicadas.

Tabla 1. Pre test del Coeficiente de Variabilidad de Expresión y Comprensión Oral

Estudiantes	Ítems					Totales
	1	2	3	4	5	
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	0	1	0	0	0	1
5	0	1	0	0	0	1
6	0	0	0	0	0	0
7	1	0	0	0	0	1
8	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0
10	0	0	1	0	1	2
11	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0
18	0	1	0	0	0	1
19	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0
26	0	1	0	0	0	1
27	0	0	0	0	0	0
28	0	1	1	0	0	2
29	0	0	0	0	0	0
30	0	0	0	0	0	0
31	0	0	0	0	0	0
32	0	0	0	0	0	0
TRC	1	5	2	0	1	
P	0.03	0.16	0.06	0.00	0.03	
q	0.97	0.84	0.94	1.00	0.97	
p*q	0.03	0.13	0.06	0.00	0.03	
$\sum p*q$	0.25					
VT	0.34					
KR20	0.32					

Fuente. Cuestionario dicotómico de expresión y comprensión oral.

Tabla 2. Post Test del coeficiente de variabilidad de expresión y comprensión oral

Estudiantes	Ítems					Totales
	1	2	3	4	5	
1	0	0	0	0	0	0
2	1	0	0	0	1	2
3	1	1	1	1	1	5
4	0	1	1	1	0	3
5	1	1	1	1	1	5
6	0	1	0	1	0	2
7	1	0	0	1	0	2
8	0	0	0	1	1	2
9	0	1	1	1	1	4
10	1	1	1	0	1	4
11	1	0	0	1	0	2
12	0	0	0	1	1	2
13	1	0	0	0	0	1
14	1	0	0	1	0	2
15	1	0	0	0	0	1
16	1	0	0	0	0	1
17	0	0	0	1	1	2
18	0	0	0	1	1	2
19	1	0	0	1	1	3
20	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	1	1
23	1	0	0	1	1	3
24	0	0	0	0	0	0
25	0	1	0	0	0	1
26	1	0	0	0	0	1
27	0	0	0	1	0	1
28	1	0	0	1	0	2
29	0	1	0	1	1	3
30	1	0	0	0	0	1
31	0	0	0	0	1	1
32	1	0	0	1	1	3
TRC	16	8	5	18	15	
P	0.50	0.25	0.16	0.56	0.47	
q	0.50	0.75	0.84	0.44	0.53	
p*q	0.25	0.19	0.13	0.25	0.25	
$\sum p*q$	1.06					
VT	1.80					
KR20	0.51					

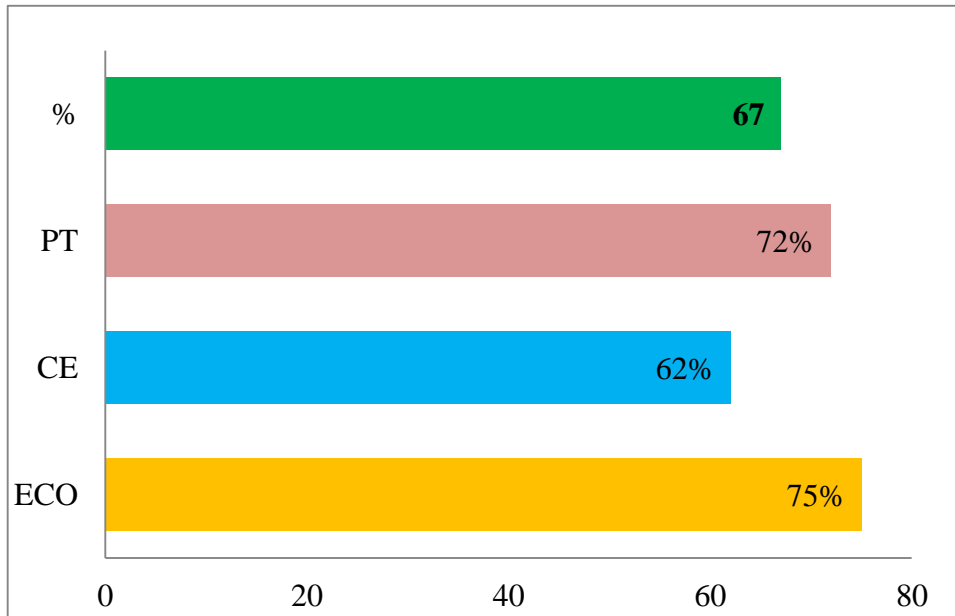
Fuente. Cuestionario dicotómico de expresión y comprensión oral.

Tabla 3 Promedio de los porcentajes positivos de la prueba de salida de las capacidades comunicativas

ECO	CE	PT	%
75	62	72	67

Fuente. Resultados de los porcentajes de las capacidades comunicativas

Gráfico 4. Porcentajes positivos de la prueba de salida



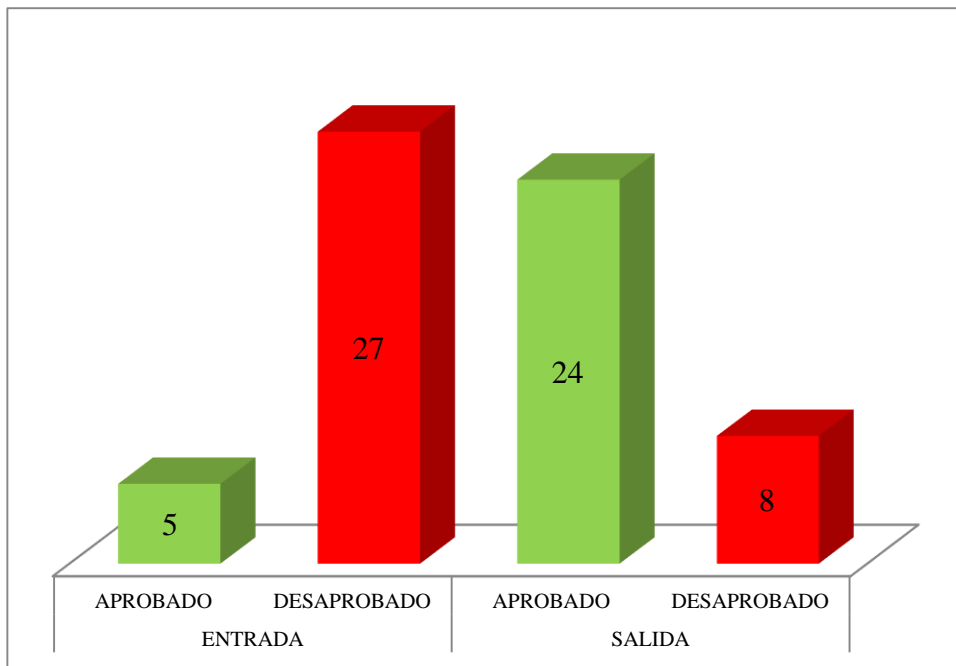
Fuente. Tablas de la prueba de salida de las capacidades comunicativas

Tabla 4. Prueba de entrada y salida de expresión y comprensión oral

ENTRADA		SALIDA	
APROBADO	DESAPROBADO	APROBADO	DESAPROBADO
5	27	24	8

Fuente. Resultados de la prueba de entrada y salida

Gráfico 5. Comparación de la prueba de entrada y salida de expresión y comprensión oral



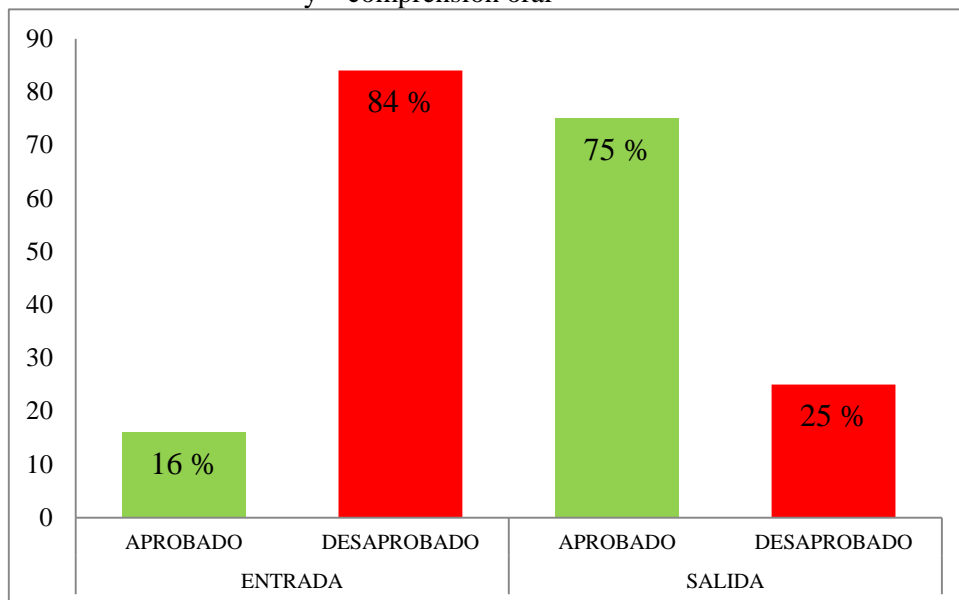
Fuente. Resultados de la tabla 3

Tabla 5. Porcentajes de entrada y salida de expresión y comprensión oral

ENTRADA		SALIDA	
APROBADOS	DESAPROBADOS	APROBADOS	DESAPROBADOS
16	84	75	25

Fuente. Resultados de la prueba de entrada y salida

Gráfico 6. Porcentajes de la prueba de entrada y salida de expresión y comprensión oral



Fuente. Resultados de la tabla 4

Análisis. Las tablas 1 y 2, muestra resultados de la Expresión y Comprensión Oral, según la aplicación del pre test mostró que los estudiantes obtuvieron un 0,32 en el coeficiente de confiabilidad de escalas y categorías, ubicándose en un nivel bajo; pero al desarrollar las sesiones de aprendizaje dicha capacidad en la aplicación del post test se obtuvo el 0,51, con lo cual dichos estudiantes ascienden al nivel moderado. En consecuencia la capacidad se ha desarrollado significativamente.

Discusión. Así mismo los resultados concuerdan con los de la tesis “Desarrollo de Habilidades Comunicativas a Través de las Actividades Lúdicas en los Niños Menores de Cuatro Años de las Salas de Estimulación Temprana del Módulo 41 de Puente Piedra de Urbina, E. (2013); porque concluye que:

“el desarrollo de habilidades comunicativas es favorable a través de actividades lúdicas en niños menores de cuatro años de las Salas de Estimulación Temprana (SET) del módulo 41. Puente Piedra, esto significa que al interrelacionarse los aspectos afectivos y cognitivos en los niños predispone favorablemente el desarrollo de las habilidades comunicativas.”

Esta cita coincide con los resultados del estudio, en forma sistemática, de los estudiantes en la expresión y comprensión oral es favorable a través de actividades lúdicas, de representación dramática, así como del reconocimiento de rimas, lo que permitió desarrollar una base para la comunicación oral y establecer una diferencia significativa entre las puntuaciones de expresión y comprensión oral.

Chomsky, N (2008; tomado de Gómez, F, 2010, p. 34) ha demostrado que los seres humanos poseen disposiciones innatas que permiten adquirir y desarrollar una modalidad oral del lenguaje. Desde niños aprenden a hablar por contacto social. Entonces así desarrollemos un sin número de investigaciones para esta capacidad si el ser humano no tiene una relación social con su entorno no va a desarrollar esta capacidad comunicativa.

Tabla 6. Pre Test del coeficiente de variabilidad de comprensión escrita

Estudiantes	Ítems					Totales
	1	2	3	4	5	
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	1	0	0	1	0	2
5	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0
10	1	0	0	0	0	1
11	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	1	1
16	0	1	0	0	0	1
17	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0	0
27	0	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0
29	0	0	0	0	0	0
30	0	0	0	0	0	0
31	0	0	0	0	0	0
32	0	0	0	0	0	0
TRC	2	1	0	1	1	
P	0.06	0.03	0.00	0.03	0.03	
q	0.94	0.97	1.00	0.97	0.97	
p*q	0.06	0.03	0.00	0.03	0.03	
$\Sigma p*q$	0.15					
VT	0.20					
KR20	0.32					

Fuente. Cuestionario dicotómico de comprensión escrita

Tabla 7. Post Test del coeficiente de variabilidad de comprensión escrita.

Estudiantes	Ítems					Totales
	1	2	3	4	5	
1	1	0	0	0	0	1
2	1	0	0	0	1	2
3	0	1	0	1	0	2
4	0	0	1	0	1	2
5	0	1	0	1	0	2
6	0	0	0	1	1	2
7	0	1	0	0	0	1
8	1	0	1	1	1	4
9	0	0	0	0	1	1
10	1	0	1	1	1	4
11	0	1	0	0	1	2
12	1	0	1	0	1	3
13	1	1	1	1	1	5
14	1	0	0	1	1	3
15	1	1	1	1	0	4
16	1	1	0	1	1	4
17	0	0	1	0	1	2
18	1	0	1	1	1	4
19	0	0	0	0	1	1
20	1	1	1	1	1	5
21	0	0	1	0	1	2
22	0	0	0	1	1	2
23	1	1	1	0	1	4
24	1	1	1	1	1	5
25	0	1	0	0	0	1
26	1	0	1	1	0	3
27	0	1	0	0	0	1
28	1	0	0	1	1	3
29	0	1	1	1	0	3
30	0	0	0	0	0	0
31	0	1	0	0	0	1
32	0	0	0	0	0	0
TRC	15	14	14	16	20	
P	0.47	0.44	0.44	0.50	0.63	
q	0.53	0.56	0.56	0.50	0.38	
p*q	0.25	0.25	0.25	0.25	0.23	
$\Sigma p*q$	1.23					
VT	2.06					
KR20	0.51					

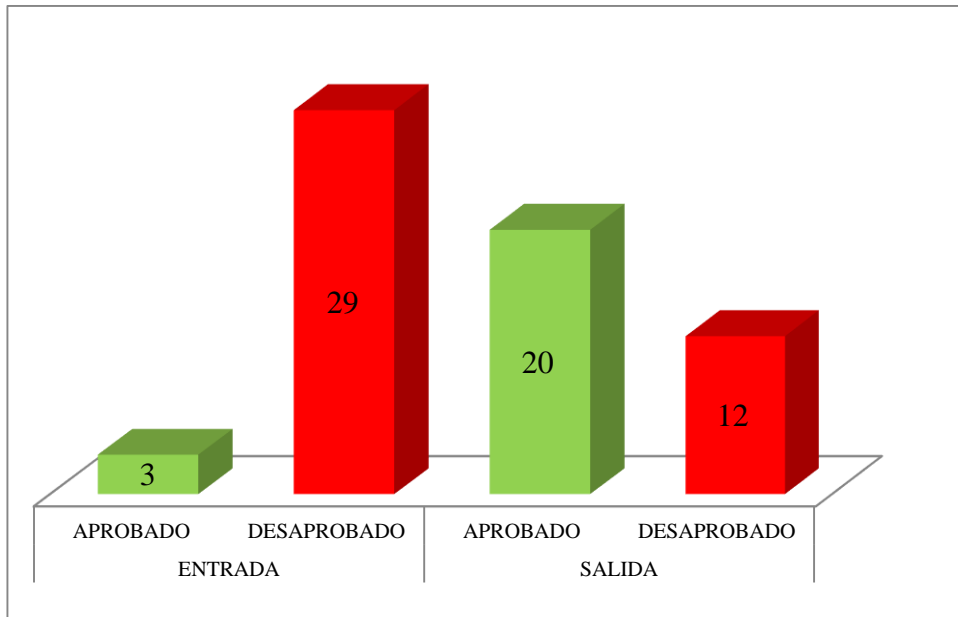
Fuente. Cuestionario dicotómico de comprensión escrita.

Tabla 8. Prueba de entrada y salida de comprensión escrita

ENTRADA		SALIDA	
APROBADO	DESAPROBADO	APROBADO	DESAPROBADO
S	S	S	S
3	29	20	12

Fuente. Resultados de la prueba de entra y salida

Gráfico 7. Comparación de la prueba de entrada y salida de comprensión escrita



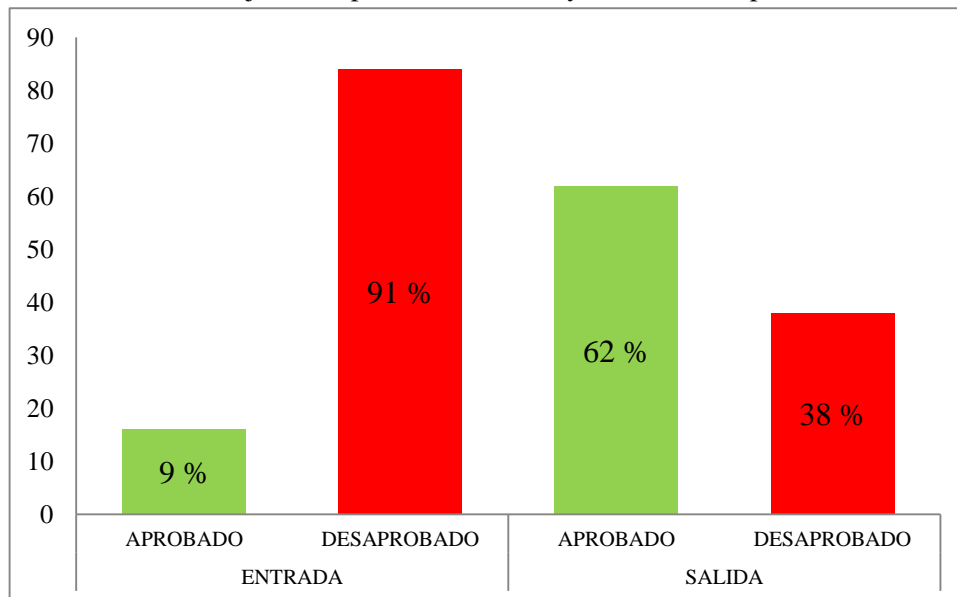
Fuente. Resultados de la tabla 5

Tabla 9. Porcentajes de entrada y salida de comprensión escrita

ENTRADA		SALIDA	
APROBADOS	DESAPROBADOS	APROBADOS	DESAPROBADOS
9	91	62	38

Fuente. resultados de la prueba de entrada y salida

Gráfico 8. Porcentajes de la prueba de entrada y salida de comprensión escrita



Fuente. Resultados de la tabla 6

Análisis. Las tablas 6, 7 son los resultados de la comprensión escrita, según el pre test, en el que los estudiantes obtienen 0,32 en el coeficiente de variabilidad. Al desarrollar la capacidad y aplicar el post test obtienen 0,51. Es decir, la escala y categoría de baja ascienden a la moderada. Se evidencian que los aprendizajes se han logrado significativamente.

Discusión. Los estudios realizados muestran resultados similares a la investigación desarrollada, en la tesis “Uso de las computadoras Portátiles XO, en el Desarrollo de los Componentes del área de Comunicación Integral en los Alumnos del Sexto Grado de la I.E. N° 30115 del Centro Poblado Chucupata de Junín”, esta presentada por Gutiérrez, G. (2010) que concluye refiriendo la aplicación del componente de comprensión de textos y se obtuvo un promedio del 57%: dominio alto; el 37%: dominio bajo; el 37.5%: dominio

medio; el 45%: dominio bajo, indicando así que los estudiantes no optan por escoger el juego de memoria, ya que este sirve para la adición de palabras al léxico. Así mismo Cooper, D. (1998) señala al respecto que, “mediante el uso de esquemas los alumnos pueden encontrar el significado del texto con mayor facilidad y consiguen darse cuenta de cómo ha organizado el autor sus ideas con sus esquemas previos”, y Solé, I. (2001) propone estrategias de lectura, antes, durante y después, como procedimientos de carácter elevado, que implican objetivos a cumplir. La planificación de las acciones se establece para su evaluación y posible cambio. Según esto se entiende que los textos, para los estudiantes deben estar relacionados con su comunidad próxima, intereses personales y grupales; lo que sirve al fortalecimiento del hábito de la lectura y permitir el desarrollo de capacidades para inferir, obtener conclusiones y hacer comentarios.

Tabla 10. Pre Test del coeficiente de variabilidad de producción de textos

Estudiantes	Ítems					Totales
	1	2	3	4	5	
1	0	0	0	1	1	2
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0
7	0	0	1	0	0	1
8	1	0	0	0	1	2
9	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	1	0	1
13	0	1	0	0	0	1
14	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0
17	1	0	0	0	0	1
18	0	0	0	0	0	0
19	0	0	1	0	0	1
20	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	1	1
23	0	0	0	1	0	1
24	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0	0
27	0	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0
29	0	1	0	0	0	1
30	0	0	0	0	0	0
31	0	0	1	1	1	3
32	0	0	0	0	0	0
TRC	2	2	3	4	4	
P	0.06	0.06	0.09	0.13	0.13	
q	0.94	0.94	0.91	0.88	0.88	
p*q	0.06	0.06	0.08	0.11	0.11	
$\sum p*q$	0.42					
VT	0.58					
KR20	0.34					

Fuente. Cuestionario dicotómico de producción de textos.

Tabla 11. Post Test del coeficiente de Variabilidad de producción de textos.

Estudiantes	Ítems					Totales
	1	2	3	4	5	
1	1	1	0	0	0	2
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0
5	0	1	1	1	0	3
6	0	0	0	0	0	0
7	1	0	0	0	1	2
8	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	1	0	1
10	0	0	1	0	0	1
11	0	0	0	1	0	1
12	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	1	1
14	0	0	0	0	0	0
15	1	0	0	0	1	2
16	0	0	0	0	0	0
17	0	1	1	0	1	3
18	0	0	0	1	0	1
19	0	0	0	0	0	0
20	1	1	0	1	1	4
21	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	1	0	1
23	0	0	1	0	0	1
24	0	1	0	1	1	3
25	1	0	0	0	1	2
26	0	1	1	1	0	3
27	0	0	0	1	0	1
28	1	1	1	1	0	4
29	0	1	0	1	0	2
30	0	0	1	1	0	2
31	1	0	0	0	1	2
32	0	1	1	1	1	4
TRC	7	9	8	13	9	
P	0.22	0.28	0.25	0.41	0.28	
q	0.78	0.72	0.75	0.59	0.72	
p*q	0.17	0.20	0.19	0.24	0.20	
$\sum p*q$	1.00					
VT	1.74					
KR20	0.53					

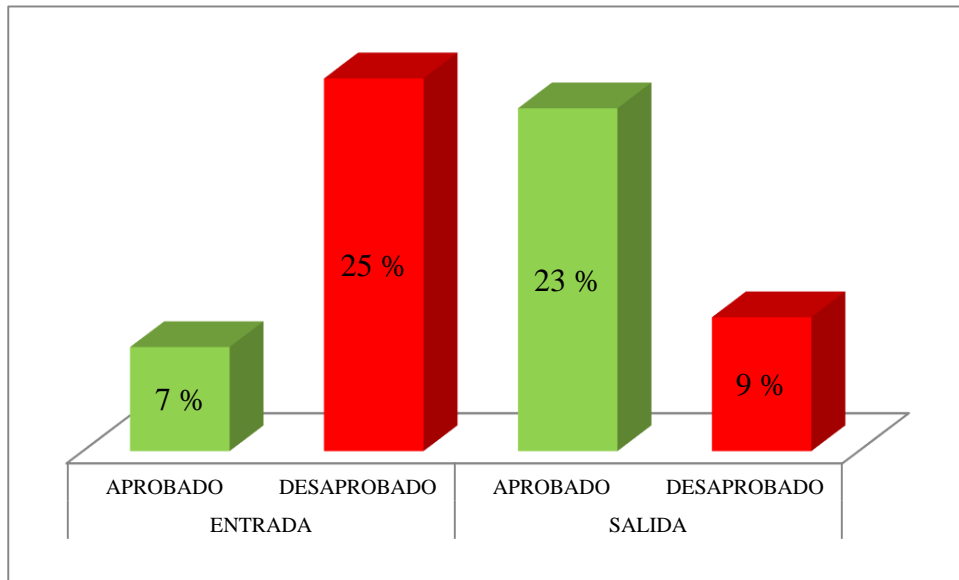
Fuente. Cuestionario dicotómico de producción de textos.

Tabla 12. Prueba de entrada y salida de producción de textos

ENTRADA		SALIDA	
APROBADOS	DESAPROBADOS	APROBADOS	DESAPROBADOS
7	25	23	9

Fuente. resultados de la prueba de entrada y salida

Gráfico 9. Porcentajes de la prueba de entrada y salida de producción de textos



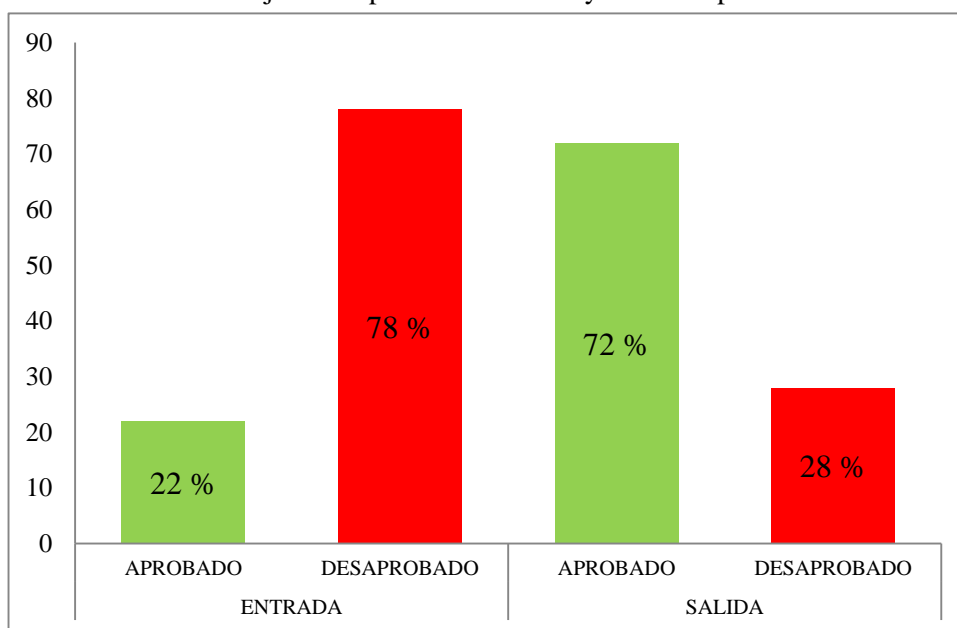
Fuente. Resultados de la tabla 7

Tabla 13. Porcentajes de entrada y salida de producción de textos

ENTRADA		SALIDA	
APROBADOS	DESAPROBADOS	APROBADOS	DESAPROBADOS
22	78	72	28

Fuente. Resultados de la prueba de entrada y salida

Gráfico 10. Porcentajes de la prueba de entrada y salida de producción de textos



Fuente. Resultados de la tabla 8

Análisis. Tanto las tablas 10 como la 11 muestran que la capacidad de Producción de Textos de los estudiantes, de acuerdo a los resultados del pre test es de 0,34, es decir de escala y categoría baja del coeficiente de variabilidad y después de desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje mediante el desarrollo de sesiones de aprendizaje y aplicar el post test se obtuvo el 0,53: categoría moderada. Por lo tanto, la capacidad se ha desarrollado significativamente.

Discusión. En la tesis “Uso de las computadoras Portátiles LXO, en el Desarrollo de los Componentes del área de Comunicación Integral en los Alumnos del Sexto Grado de la I. E. N° 30115 del Centro Poblado Chucupata de Junín”, de G. Gutiérrez (s/f) se expresa que: se trabajó para la producción de textos con las LXO y concluye que, los alumnos

de la muestra se encuentran en promedio del 70, 1%: dominio alto; en la producción de textos orales y escritos, 27%: dominio medio, el 2,5%: dominio bajo. Esto evidencia que los estudiantes aprenden más y mejor cuando se toma en cuenta su contexto, viéndose reflejados en la producción de textos orales y escritos.

CONCLUSIONES

1. La aplicación de la Programación Curricular basadas en las Rutas del Aprendizaje, influye significativamente en 67% en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa “Javier Prado” - Polloc-La encañada 2015.
2. La comparación de resultados de la prueba de entrada y salida demuestra que hubo mejora significativa en las siguientes dimensiones: Expresión y Comprensión Oral 59%; Comprensión Escrita 53% y en producción de textos 50%.
3. Los resultados de la investigación demuestran que los objetivos de investigación-se cumplieron y que-la hipótesis de estudio ha sido confirmada.

SUGERENCIAS

Según los logros obtenidos y mostrados en esta tesis es posible sugerir a la DRE, UGEL, docentes de la Red “El Rosario” de Polloc, como al Director de la I. E. Javier Prado, y docentes de otras II. EE. Que leyeran este trabajo, lo siguiente:

1. Planificar y realizar un Plan de Capacitación permanente en Programación Curricular y Rutas del Aprendizaje, para docentes de las II. EE. Públicas y Privadas, para mejorar la calidad de la educación.
2. Incluir en el Plan Anual de Trabajo de la RED **El Rosario** la propuesta de capacitación docente para los maestros de los tres niveles educativos basado en la Programación Curricular y Rutas de Aprendizajes para el desarrollo eficiente de las capacidades comunicativas estudiantiles.
3. La Programación Curricular Anual basadas en las Rutas del Aprendizaje generalizar en todas las áreas de los tres niveles educativos.
4. Difundir y trabajar la propuesta de este trabajo inserta en el presente informe.

LISTA DE REFERENCIAS

- Acuña (1980), Glazman y Figueroa (1980), y Diaz – Barriga (1981): *Nuevos Fundamentos para la transformación curricular*. Giovanni Lafrancesco V. Recuperado de http://www.huila.gov.co/documentos/educacion/huilaensena/Acompa%C3%B1amiento-Curricular/Taller%202/CONCEPTO_DE_CURRICULO.pdf
- Angulo, Lilian Nayive, León, Aníbal R. (2004). *Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo*. Universidad de Los Andes Escuela de Educación Mérida–Venezuela. Educere. Artículos arbitrados. ISSN: 1316 – 4910. Año 9, vol. 9, núm. 29, abril-junio, 2005, pp. 159-164. Resumen por Lilian Nayive Angulo Aníbal R. León aniballeon@hotmail.com Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602903.pdf> y ABC-Definición, 2016. <http://definicion.de/gratitud/#ixzz4BeLfczVU>
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación, Introducción a la Metodología Científica*. 5º Edición. Editorial ESPISTEME, C.A. Caracas–Venezuela.
- Arredondo (1981). *Planeación educativa y diseño curricular: un ejercicio de sistematización*. Notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. Volumen 7. Número 1. 2011. Pág. 53-64. Tomado. http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/140_planeacion_educativa_curriculum.pdf
- Bautier y Bucheton (1997). *Un enfoque comunicativo integral. Rutas del Aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* Versión 2015. VI Ciclo. Área curricular: Comunicación. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Secundaria/ComunicacionVII.pdf>.
- Bernstein (1980). *Proceso de Diseño Curricular. Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia*. SEDUCA–FUNLAM, 2006–2008. Tomado. http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num13/02_06/procesodeldisenocurricular.pdf.

- BID- Proyecto Sistema Integrado de Formación de Capital Humano. *Estrategia de Acompañamiento Docentes Noveles* (2011). Ministerio de Educación de Colombia, Universidad la Sabana. Chía, Campus Universitario del Puente del Común. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-327885_recurso_1.pdf
- Bolívar, A. (1998). *Sobre el Currículum Oculito Escolar*. Maquetación y selección debida a Demófilo, para la Biblioteca Virtual Omegalfa. 2012.
- BUENO, S. (2002). *El Currículo de la Facultad de Medicina en la Universidad Nacional de Cajamarca: Una Propuesta*. Tesis doctoral. Cajamarca-Perú. Recuperado de <http://es.slideshare.net/SegundoBueno/tesis-de-maestra-ao-2002>
- Calsamiglia, H y Tusón, A. (2007, p.16). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Editorial Ariel. España.
- Campus Vitual. Maestría en Desarrollo Pedagógico. (s/f). *Teorías Curriculares*. Recuperado de <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/diseva/5/5.pdf>
- Casarini, Ratto Martha. (1999). "La Evaluación y el Currículo", en Teoría Curricular. México, D. F.: Trillas, pp. 184-214. Recuperado de https://planeaciondeclases.files.wordpress.com/2012/07/la-evaluacion-y-el-curriculo_-casarini.pdf
- Casas, D. y otros (2004). *Desarrollo de capacidades*. Lima. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DCBasicoSecundaria2004.pdf>
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires. Paidós.
- Cassany, D. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.
- Castellanos, Simona, B. y otros (2003). *Esquema conceptual, referencial y operativo*. La Habana: ESPEJV. Coll, C. et al (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. RA XIMHAI ISSN-1665-0441 Volumen 10 Número 5 Edición Especial Julio – Diciembre 2014. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134018.pdf>
- Cuellar Laupa, Sara Milagros. (2015). *Programación Curricular de Aula Desde el Modelo Curricular Sociocognitivo Humanista en una Institución Educativa de Abancay*. Tesis maestral. Pontificia Universidad Católica del Perú Escuela de Posgrado. San Miguel, Lima Recuperado de [file:///C:/Users/TELLO/Downloads/CUELLAR_LAUPA_SARA_PROGRAMACION%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/TELLO/Downloads/CUELLAR_LAUPA_SARA_PROGRAMACION%20(1).pdf)
- De Paolis, Mugny y Pérez (1998, p.30). *Regulaciones relacionales y socio cognitivas del conflicto socio cognitivo*. En G. Mugny y J.A. Pérez, *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo* (pp. 119-137). Barcelona: Anthropos.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua. (2004). Recuperado de http://ecastrosantiago.weebly.com/uploads/3/0/4/1/30419648/prueba_1_eteg_503.pdf
- Diccionario Oxford. (2015). University Press. Recuperado de <http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/espanol/teoria>
- Eslavin (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. México, D. F.: Edamex
- Freire, P. (1973). *La Educación Liberadora*. Editorial Graó, de ERIF, S.L.
- Giovanni Marcello Iafrancesco V. (2004). *La Evaluación Integral y de los Aprendizajes desde la Perspectiva de una Escuela Transformadora Contexto, Concepto, Enfoque, Principios y Herramientas*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174388_archivo.pdf
- González. J. (1999). *Aprendizaje en equipos*. La Red Institucional (Institutional Development Network, Movimiento Scout. Basado en: Peter Senge, “*La Quinta Disciplina*”. Edición Gránica, 1999. Santiago–Chile.
wscout@interamerica.scout.org; www.scout.org/interamerica.
- Gómez, F. (2010). *Rutas del Aprendizaje*. Lima: Cimagraf. S.A.C, p. 34.

- Guy, L. (2013). *Construir las competencias individuales y colectivas*. Sexta edición-GEODIF.
- Guzmán, P. (2012). *Teoría Curricular. Red Tercer Milenio*. México, D. F. Recuperado de http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Teoria_curricular.pdf.
- Hernández, A. y Quintero A. (2007). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, S. et al. (2005). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: Graw Hill, 850, pp.
- Hernández, Sampieri, R, Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.).México: McGraw-Hill.
- IPEBA (2013). Instituto Peruano de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad de la educación Básica. *Programa de estándares de aprendizaje*. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.educacionenred.pe/noticia/?portada=28999>
- Jacinto Reinoso, Milagros. (2013). *Aplicación del Módulo sobre Rutas de Aprendizaje y su influencia en el logro de aprendizajes en el área de matemática de los estudiantes de la Institución Educativa N° 1733. “Mi Mundo Maravilloso” del Distrito de Trujillo, Región La Libertad 2013*”. Tesis maestral. Recuperada de <http://es.slideshare.net/jorgearanda22/tesis-filosofia-kaysen-satisfaccion-del-usuario>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Johnson, D. (2006). Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (Eds.). (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (2ª reimp. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Jonnaert, P y otros. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación hacia un desempeño competente*. Montreal: Universidad de Quebec, observatorio de Reforma Educativa. www.ore.ugam.ca.
- Lafrancesco V., Giovanni. (S/f). *Propuesta de un Nuevo Concepto de Currículo*, Tomado de Nuevos Fundamentos para la transformación curricular. Nuevos Fundamentos para la transformación curricular. Recuperado de

http://www.huila.gov.co/documentos/educacion/huilaensena/Acompa%C3%B1amiento-Curricular/Taller%20/CONCEPTO_DE_CURRICULO.pdf

Leontiev, A. (1986). *Formación de las capacidades*. La Habana: Pueblo.

Lundgren. U. (1992). *Propuesta de un Nuevo Concepto de Currículo*. Recuperado de http://www.huila.gov.co/documentos/educacion/huilaensena/Acompa%C3%B1amiento-Curricular/Taller%20/CONCEPTO_DE_CURRICULO.pdf.

Martínez Lobato, Esteban. (1998). *Estudio de la integración de los medios informáticos en los currículos de educación infantil y primaria, sus implicancias en la práctica educativa*. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid, España. Tesis doctoral. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/5/S5014601.pdf>

Meléndez, S. y Gómez, L. (2008). *La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias*. Laurus, vol. 14, núm. 26, enero-abril, 2008, pp. 367-392. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491018.pdf>

MINEDU (2006). *Elabora dominios para el desarrollo de capacidades comunicativas en los estudiantes*. Humanista.

Ministerio de Educación. (2004). *“Guía de Diversificación Curricular”*. Primera edición.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Cartilla Las Rutas del Saber Hacer—Experiencias Significativas que Transforman la Vida Escolar*”. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-197126_pdf.

Ministerio de Educación. (2005). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima.

Ministerio de Educación. (2007). *Aprendizaje Cooperativo*. Lima

Ministerio de Educación (2010). *Orientaciones para el trabajo pedagógico del área de Comunicación*. Lima.

- Ministerio de Educación. (2013). *Rutas de aprendizaje*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete S.A.
- Montaño Calcines, Juan Ramón. (s/f). *La enseñanza de la reflexión sobre la lengua y la literatura y su metodología*. Recuperado de <http://espanol.cubaeduca.cu/medias/pdf/762.pdf>
- Morales, P. (2007). *Aprendizaje Cooperativo*. Madrid – España. Tomado de http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf.
- Moreno, V. (2009). *Integración curricular de tecnología de la información y la comunicación en el nivel parvulario*. Universidad de Chile. Tesis de Maestría. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Postgrado. Programa de Magíster en Educación. Santiago, Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-moreno_v/pdfAmont/cs-moreno_v.pdf
- Niño, V. (2012). *Competencias en la comunicación*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Ortega, Néstor Damián. (2010). *Diseño del currículo*. Universidad de Palermo. Argentina. Tesis mastral. Recuperado de http://www.palermo.edu/dyc/maestria_diseño/pdf/tesis.completas/62%20Ortega%20Damián.pdf
- Ortega Zurita, Grace Elaine. (2014). *El Fundamento Metodológico de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (AFCEGB) y su Incidencia en la Planificación Curricular del Área de Ciencias Experimentales del Ciclo Básico Superior de la Unidad Educativa Particular INSUTEC*. Tesis mastral. Universidad de Ambato – Ecuador- 2014. Recuperado de <http://redi.uta.edu.ec/bitstream/123456789/7606/1/Mg.DCEv.Ed.2365.pdf>
- Piaget, J. (1948). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Prieto, L. (2007, p. 49). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Eumo-Octaedro.
- Rameli, A. (1999). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- Red de Desarrollo Institucional (Institutional Development Network). Recuperado de https://www.scout.org/sites/default/files/library_files/RDI fasciculo06.pdf
- Rubinstein, S. (1996). *El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Reinoso, M. (2013). *Aplicación del módulo sobre rutas de aprendizaje y su influencia en el logro de aprendizajes en el área de matemática de los estudiantes de la I.E. N° 1733. Mi mundo maravilloso del Distrito de Trujillo Región La Libertad*. Universidad César Vallejo. La Libertad – Trujillo. Tesis.
- Rodríguez, C; Blanco, A; Parra, V; Bibiana, I. (2009). *Las habilidades comunicativas en la entrevista médica*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572009000300009
- Rubinstein, S. (1986). *El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica. Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Compilado por I. Iliasov y Ya Liaudis. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial.
- Ruiz, C. (2000). *Validez y confiabilidad de instrumentos en la investigación cuantitativa. México: Trillas*.
- Sacristán, G. (1991). *Aproximación al concepto de currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. (1995). *El currículo, una reflexión sobre la práctica*. 5ª ed. Madrid: Morata. http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num13/02_06/procesodeldisenocurricular.pdf.
- Sánchez, Valera, López. (2013). Tesis de Maestría: *Programación curricular en el aula*. Trujillo, La Libertad.
- Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de Lectura*. Barcelona. Graó.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Universidad Particular Cayetano Heredia (1999), *Diseño de la sesión de aprendizaje*. Lima: separata elaborada por la UPCH, Ente Ejecutor de PLANCAD.

- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso IGLU. México. Recuperado de <file:///C:/Users/TELLO/Downloads/3478Tejeda.pdf>.
- Torres, J. (1992). *Propuesta de un Nuevo Concepto de Currículo*. Recuperado de http://www.huila.gov.co/documentos/educacion/huilaensena/Acompa%C3%B1amiento-Curricular/Taller%202/CONCEPTO_DE_CURRICULO.pdf.
- Urbina, E. (2013). *Desarrollo de habilidades comunicativas a través de las actividades lúdicas en los niños menores de cuatro años en la sala de estimulación temprana del módulo 41 de Puente Piedra*. Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Tesis maestra. Recuperado de <http://es.slideshare.net/emmaurbinaestrada/tesis-desarrollo-de-habilidades-comunicativas>
- Valarino, Elizabeth, Yáber, Guillermo y Cemborain, María Silvia. (2011). *Diseño curricular por competencias*. Tesis doctoral. Universidad Simón Bolívar Venezuela. Recuperado de <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/Ponencia-Nucleo-Autoridades-PG.pdf>
- Valera, Y. López, A. (2013). *Programación curricular en el aula*. Universidad César Vallejo. La Libertad - Trujillo. Tesis.
- Valverde Berrocoso, Jesús; Ignacio Revuelta Domínguez, Francisco; Fernández Sánchez, María Rosa. (s/f). *Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado*. Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, España. Artículo recibido: 31/07/12; evaluado: 22/08/12 - 10/09/12; aceptado: 12/09/12. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N° 60 (2012), pp. 51-62 (10226508)OEI/CAEU. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/rie60a03.pdf>

APÉNDICES/ANEXOS

CUESTIONARIO

PRE Y POST TEST

Distinguido estudiante, te agradeceríamos mucho que colabores resolviendo el cuestionario que sigue, para lo cual debes MARCAR una X en el recuadro de SÍ o NO, al frente de cada una de las preguntas del cuadro. PRACTICA LA SINCERIDAD EN TUS RESPUESTAS.

Apellidos y Nombres:.....

Grado 2º Sección: única. Fecha..... N° Orden.....

CAPACIDADES	ÍTEMES	CRITERIOS EVALUATIVOS	
		SÍ (p)	No (q)
Expresión y comprensión oral	1. ¿Escucho activamente mensajes en distintas situaciones de actuación social?		
	2. ¿Identifico información en diversos tipos de discursos orales?		
	3. ¿Reorganizo la información de diversos tipos de discursos orales?		
	4. ¿Infiero el significado del discurso oral		
	5. ¿Reflexiono sobre la forma, contenido y contexto del discurso oral?		
Comprensión escrita	6. ¿Tomo decisiones estratégicas según el propósito de lectura?		
	7. ¿Identifico información en diversos tipos de textos según el propósito?		
	8. ¿Reorganizo la información de diversos tipos de textos?		
	9. ¿Infiero el significado del texto?		
	10. ¿Reflexiono sobre la forma, contenido y contexto del texto?		
Producción de textos	11. ¿Planifico la producción de diversos tipos de texto?		
	12. ¿Textualizo experiencias, ideas, sentimientos, empleando las convenciones del lenguaje escrito?		
	13. ¿Reflexiono sobre el proceso de producción del texto para mejorar mi práctica como escritor?		
	14. ¿Organizo mis ideas principales y secundarias para producir textos?		
	15. ¿Me apropio del sistema de escritura de textos?		

PRUEBA DE ENTRADA

APELLIDOS Y NOMBRES

.....

GRADO.....

Sección.....

Señor estudiante, colabore resolviendo el cuestionario que sigue a continuación.

DIMENSIONES	ÍTEMS
EXPRESIÓN Y COMPREENSIÓN ORAL	1. ¿Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección?
	2. ¿Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo, mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás?
	3. ¿Se expresa con pronunciación y dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen?
	4. ¿Utiliza un vocabulario adecuado a su edad, en sus expresiones adecuadas, para las diferentes funciones del lenguaje?
	5. ¿Utiliza en forma efectiva el lenguaje oral, para comunicarse y aprender escuchando activamente?
COMPREENSIÓN ESCRITA	6. ¿El tema leído del texto es el desplazamiento de los mamíferos?
	7. ¿El tema es el asunto del discurso que puede expresarse con una o varias palabras?
	8. ¿El tema del texto leído es los animales?
	9. ¿La palabra animales es sustantivo?
	10. ¿La idea principal es el enunciado más importante que el autor presenta, para explicar el tema?
PRODUCCIÓN DE TEXTOS	11. ¿Los periódicos te sirvieron como fuente de información, para escribir tu reportaje?
	12. ¿En el reportaje se incluye subtemas?
	13. ¿Para redactar el reportaje empleaste recursos cohesivos (conectores, signos ortográficos, pronombres)?
	14. ¿Has redactado tu reportaje en borrador, utilizando la adecuación, coherencia y cohesión?
	15. ¿El reportaje se publicó en el periódico mural de la I. E?

PRUEBA DE SALIDA

APELLIDOS Y NOMBRES

GRADO DE ESTUDIOS..... SECCIÓN.....

INSTRUCCIÓN:

Señor estudiante, colabore resolviendo el cuestionario que sigue a continuación.

DIMENSIONES	ÍTEMS
EXPRESIÓN Y COMPREENSIÓN ORAL	1. ¿Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección?
	2. ¿Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás?
	3. ¿Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen?
	4. ¿Utiliza un vocabulario adecuado a su edad en sus expresiones adecuadas para las diferentes funciones del lenguaje?
	5. ¿Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente?
COMPREENSIÓN ESCRITA	6. ¿EL texto trata de la diferencia que existe entre la comunicación de los animales y la de los humanos?
	7. ¿La comunicación depende de estímulos internos y externos, en tanto que en la comunicación humana no hay control de ningún tipo de estímulo?
	8. ¿La comunicación humana se adapta al contexto, lo cual permite mensajes o respuestas diferentes ante situaciones nuevas?
	9. ¿En el texto a los animales se nombra como especies inferiores?
	10. ¿La comunicación animal es ilimitada?
PRODUCCIÓN DE TEXTOS	11. ¿El manual y la guía está dirigida a turistas?
	12. ¿Para escribir tu borrador del manual y la guía, empleaste tu cuaderno?
	13. ¿Has redactado tu manual y guía en borrador, utilizando la adecuación, coherencia y cohesión?
	14. ¿La cartulina que utilizaste fue decorada para editar la versión final del manual y guía?
	15. ¿El documento editado fue presentado ante tus compañeros y profesores, pediste comentarios?

MÓDULO: SESIONES DE APRENDIZAJE

SESIÓN DE APRENDIZAJE

INSTRUCCIONES GENERALES:

1. Presta mucha atención al desarrollo de la clase
2. El estudiante que desee hacer alguna consulta sobre aquello que no entiende levante la mano y pregunte
3. No tema interrumpir la clase para preguntar y aprender.
4. Luego de la clase resolverá cada estudiante un cuestionario referido al desarrollo de la clase.
5. Atienda y trabaje con atención, concentración e interés todo lo que su profesor le indique.
6. Reciba las apreciaciones y valoraciones de sus compañeros y su profesor, referidas a su trabajo y desempeño en la clase, sin incomodarse.
7. Si se le observa algo o mucho es con la finalidad de que usted aprenda de la mejor manera.

I. Datos informativos:

- 1.1. Institución Educativa: “Javier Prado”
- 1.2. Grado: Segundo. Sección: única
- 1.3. Título de sesión: Dialogamos sobre los programas de televisión
- 1.4. Área: Comunicación.
- 1.5. Docente: Félix Tello Vásquez.
- 1.6. Fecha: 14 – 04 – 2014.
- 1.7. Duración: 90 Minutos.

II. APRENDIZAJES ESPERADOS

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos orales	1. Escucha activamente diversos textos orales.	1. Presta atención activa y sostenida dando señales verbales y no verbales según el tipo de texto oral y las formas de interacción propias de su cultura.
Se expresa oralmente	2. Expresa con claridad sus ideas.	2. Ordena sus ideas para dialogar sobre los programas de televisión, a partir de sus saberes previos y fuentes de información.
	3. Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.	3. Mantiene la interacción desarrollando sus ideas, a partir de los puntos de vista de su interlocutor para profundizar el tema sobre los programas de televisión.

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO: 10 MINUTOS

(Explicitar lo que se trabajará en la sesión y generar conflicto cognitivo e interés)

1. El docente da la bienvenida a los estudiantes. Se afirman los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión.
2. El docente recapitula la sesión anterior planteando la siguiente pregunta: ¿Qué actividades realizamos en la sesión anterior? A partir de las respuestas de los estudiantes se vincula con el tema de los programas televisivos. Se continúa preguntando para recoger saberes previos:
 - a. ¿Qué programas televisivos ves con frecuencia?
 - b. ¿En qué formatos se presentan estos programas?
 - c. ¿Qué mensajes te ofrecen los programas que ves?
3. El docente escribe las respuestas en la pizarra y presenta la sesión “Dialogamos Sobre Programas de Televisión”, para que los estudiantes aprendan a interactuar socialmente, dialogando sobre los programas de televisión. Para ello, se requiere plantear acuerdos de convivencia que evidencien un estilo de comunicación asertivo.

DESARROLLO: 70 MINUTOS

(Actividades de diverso tipo que lleven a desarrollar los desempeños esperados; debe especificar lo que deben hacer los docentes y los estudiantes)

El docente propone a los estudiantes realizar un diálogo sobre los programas televisivos y los formatos a los que corresponden, considerando la estrategia “Bisagras interactivas” presentada en el Fascículo de las Rutas del Aprendizaje: Comprensión y expresión de textos orales del VI ciclo (pág. 74 – 77).

ANTES DEL DIÁLOGO:

4. Se forman grupos de 4 integrantes. Los estudiantes eligen a un coordinador de grupo y un secretario.
5. Se define el propósito: Interactúa y dialoga reflexivamente sobre los programas de televisión.
6. Indicamos a los estudiantes que escuchen, observen y tomen apuntes con detenimiento el video: Torpezas célebres: la educación más allá de las luces y reflectores. Secuencia del Programa Panorama de Panamericana Televisión.
<https://www.youtube.com/watch?v=6WtJLzIDCc>

En esta actividad se puede proponer que de manera libre anoten lo que más les llama la atención y los mensajes que se comunican, o se puede proponer que se registre la información de algunas secuencias que presentan la forma en se relacionan los interlocutores, los temas de conversación o diálogo, el tipo de registro que utilizan, los usos del lenguaje no verbal (palabras, miradas, movimientos), los tonos de voz. Esta decisión quedará a criterio del docente dependiendo de las características de los estudiantes, sin descuidar el propósito de la sesión.

Pedimos a los estudiantes que a nivel de grupo dialoguen sobre sus observaciones y escriban sus conclusiones en tarjetas colocándolas en un espacio asignado en la pizarra.

7. El docente organiza las tarjetas con las respuestas y las vincula con las preguntas planteadas en la actividad inicial.

-¿Qué programas televisivos ves con frecuencia? *Combate, Esto es guerra...*, entre otros.

-¿En qué formatos se presentan estos programas? Reality ¿En qué consiste este formato?

-¿Qué mensajes te ofrecen los programas que ves? Esta última pregunta permitirá a los estudiantes ingresar al análisis y a la emisión de la opinión en cuanto al contenido y el formato.

Se propicia el diálogo para la presentación de opiniones sobre lo observado y los mensajes que se transmiten en estos programas televisivos.

8. Luego pregunta ¿Cómo te has sentido al realizar las actividades con tu grupo? ¿Consideras que han participado de una conversación o de un diálogo? ¿Por qué? ¿Cuáles son las diferencias? ¿Esta última actividad ha sido un diálogo o una conversación?
9. El docente escribe las respuestas de los estudiantes en la pizarra para el contraste posterior.
10. En este punto, se utiliza la información que se ofrece en la página 18 del Libro de Comunicación 2: El diálogo, condiciones, organización, roles del emisor y el receptor. Se realiza el contraste teórico con las respuestas de los estudiantes.
11. Los estudiantes elaboran un esquema resumen del tema con la orientación del docente. Proceden a registrarlo en sus cuadernos de trabajo.

Para esta actividad, también se puede utilizar la información que se presenta en la página 74 del Fascículo Rutas del Aprendizaje: Comprensión y expresión de textos orales - VI ciclo u otras fuentes.

- 1º. El diálogo es un intercambio de intervenciones entre dos o más interlocutores, que alternan las funciones de emisor y receptor con la finalidad de manifestar sus ideas o sentimientos en torno a un determinado tema de interés común y llegar a unas conclusiones satisfactorias para todos (Prado Aragonés 2011: 163).

2°. La conversación es más abierta, no tiene requisitos previos, puede improvisarse y puede tratar sobre cualquier tema que surja espontáneamente, y puede comenzarse a iniciativa de un sujeto. El diálogo es más cerrado, mantiene la unidad temática, y las condiciones no suelen estar impuestas por los interlocutores sino que son inherentes al proceso dialogal". (Álvarez 2001: 18).

3°. A continuación, el docente y los estudiantes definen el propósito del diálogo a realizar.

Ejemplo:

4°. Las razones que los motivan a mirar un programa de televisión.

5°. La importancia del programa favorito en la vida diaria.

6°. Los formatos televisivos que más predominan en los canales de televisión.

a. En este punto, se pueden plantear otros propósitos. Lo importante es que los estudiantes se sientan motivados y en un ambiente de confianza para realizar el diálogo.

b. Para el último propósito, será conveniente facilitar un texto informativo sobre los géneros y formatos televisivos.

7°. Los estudiantes deberán leer el texto informativo sobre géneros y formatos televisivos para ampliar su información antes de iniciar el diálogo. De igual forma, se les recuerda que pueden utilizar como insumo el análisis realizado sobre lo visionado.

DURANTE EL DIÁLOGO:

Los estudiantes escuchan opiniones y puntos de vista, respetan los turnos de palabra, expresan sus ideas con claridad y adecúan sus recursos expresivos y registros a la situación comunicativa.

Es importante, en este punto, que el estudiante sea consciente de las capacidades y procesos que desarrollará en el diálogo. Entonces, habrá que explicar en qué

consiste prestar atención activa. Esto significa evitar distraerse, atender de manera ininterrumpida y mantener la atención en el tiempo, lo que implica:

- Mostrar interés

- Interactuar con el hablante, colaborar con él, preguntar y dar respuestas.

De igual forma, dar señales verbales y no verbales implica que hay que tener en cuenta los gestos corporales, movimientos de la cabeza o manos, expresiones faciales, las miradas, entre otros. Esto nos recuerda la sesión anterior sobre el estilo de comunicación asertivo en el cual hemos considerado características verbales, no verbales y paraverbales, que los estudiantes deberán considerar para esta actividad.

Para efectos de revisar la expresión oral, el estudiante debe tener claridad sobre la importancia de ordenar sus ideas en torno al tema específico que se aborda, en este caso, el diálogo versa sobre los programas de televisión que ven los adolescentes y los mensajes que comunican. El tratamiento se hará a partir de sus saberes previos y fuentes de información, evitando contradicciones.

También es importante, que reparen en el uso de vocabulario variado y pertinente, así como el uso de los recursos expresivos: la entonación, volumen y ritmo para enfatizar el significado de su texto.

El docente monitorea y asesora el trabajo de los grupos. Observa y toma nota de los estudiantes que requieren mayor atención y los aspectos que se deben reforzar.

Para la atención diferenciada, se puede preparar una Guía de observación y realizar el seguimiento a fin de enriquecer los procesos de los estudiantes. Tener en cuenta que este instrumento se podrá utilizar en varias sesiones pues este texto se ejercitará constantemente por ser una práctica social permanente en diferentes espacios.

DESPUÉS DEL DIÁLOGO:

El docente propicia la autoevaluación de los estudiantes, donde puede utilizar como insumo la Lista de Cotejo sugerida en la página 19 del Libro de Comunicación 2, realizando las precisiones necesarias en los indicadores de acuerdo a las competencias y capacidades que los estudiantes desarrollan y observando la matriz correspondiente.

Se reflexiona y enfatiza sobre aquello que los estudiantes necesitan mejorar, estimulándolos a seguir trabajando de manera constante para desarrollar sus competencias de comprensión y expresión oral.

CIERRE: 10 MINUTOS

(Actividad corta de diverso tipo)

El docente solicita a los estudiantes que elaboren un esquema a partir de las conclusiones obtenidas en el diálogo y de la información que contiene el texto informativo.

Para consolidar los aprendizajes el docente propone a cada grupo intercambiar sus esquemas elaborados para revisar las coincidencias y las diferencias en la clasificación de los géneros y formatos televisivos.

Finalmente, los estudiantes registran el esquema en sus cuadernos de trabajo.

Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICIÓN

¿Qué aprendimos hoy? (competencia, capacidades e indicadores)

¿Cómo lo aprendimos?

¿De qué nos sirve el saber dialogar?

¿Qué dificultades reconozco en mi rol de emisor /receptor cuando participo de un diálogo?

¿Qué debo hacer para superar estas dificultades?

MATERIALES

- Visiona la presentación del enlace:

http://es.slideshare.net/VernicaHerediaRuiz/gneros-y-formatos-en-tv?next_slideshow=1

Publicado el 29 de agosto del 2013.

- Compara tu esquema trabajado en el aula y complementa la información sobre géneros y formatos televisivos.
- Plantea ejemplos de los programas que ofrece la televisión peruana de acuerdo a los géneros y formatos televisivos revisados.
- Responde: ¿Qué formatos televisivos recomendarías mirar? ¿Por qué los recomendarías?

BIBLIOGRAFÍA

- Fascículo 2, VI ciclo (comprensión y expresión oral)
- Libro de Comunicación 2

Copia del texto: Géneros y formatos televisivos.

ANEXOS (de ser necesario)

Texto: “**Géneros y formatos televisivos**” a elección del docente.

Géneros y formatos televisivos

http://es.slideshare.net/VernicaHerediaRuiz/gneros-y-formatos-en-tv?next_slideshow=1

SESIÓN DE APRENDIZAJE 2

INSTRUCCIONES GENERALES:

1. Presta mucha atención al desarrollo de la clase
2. El estudiante que desee hacer alguna consulta sobre aquello que no entiende levante la mano y pregunte
3. No temas interrumpir la clase para preguntar y aprender.
4. Luego de la clase resolverá cada estudiante un cuestionario referido al desarrollo de la clase.
5. Atiende y trabaja con atención, concentración e interés todo lo que su profesor le indique.
6. Recibe las apreciaciones y valoraciones de sus compañeros y su profesor, referidas a su trabajo y desempeño en la clase, sin incomodarse.
7. Si se te observa algo o mucho es con la finalidad de que aprendas de la mejor manera.

I. Datos informativos:

- 1.1. Institución Educativa: “Javier Prado”
- 1.2. Grado: Segundo. Sección: Única
- 1.3. Título de sesión: Identificar el tema y la idea principal de los textos narrativos.
- 1.4. Área: Comunicación.
- 1.5. Docente: Félix Tello Vásquez.
- 1.6. Duración: 90 Minutos.

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto expositivo con estructura compleja y vocabulario variado.
	Reorganiza información de diversos textos escritos.	Construye un organizador gráfico, esquema, que resume el contenido de un texto expositivo de estructura compleja.
	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce el tema y la idea principal en textos de estructura compleja y con diversidad temática.

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO: 10 MINUTOS

(Explicitar lo que se trabajará en la sesión y generar conflicto cognitivo e interés)

El docente da la bienvenida a los estudiantes. Se afirman los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión.

Se presenta en la pizarra el siguiente texto:

Mientras que los leones, los perros o los gatos se desplazan en cuatro patas, los primates saltan de rama en rama o caminan sobre sus patas traseras.

Los delfines y las ballenas, sin embargo, se han adaptado a la vida acuática y nadan como si fuesen peces; en tanto que los murciélagos vuelan en la noche, orientándose con su sistema de radar.

Se solicita la participación de un estudiante para realizar la lectura en voz alta. Al término, se pregunta ¿De qué trata el texto leído? Si algunos estudiantes responden de manera voluntaria escribimos en la pizarra. De lo contrario, leemos por segunda vez el texto y damos un tiempo de cinco minutos para el diálogo en pares. Luego, expresan sus respuestas y el docente registra en la pizarra. Se plantea la siguiente pregunta ¿Cuál es la idea principal del texto leído? Nuevamente los estudiantes dialogan en pares por cinco minutos y emiten sus respuestas.

El docente escribe en la pizarra: ¿Qué entendemos por tema? ¿Qué entendemos por idea principal?

Los estudiantes, mediante lluvia de ideas, expresan lo que saben. Se presenta la sesión denominada. *Identificando el tema y la idea principal en los textos que leemos.*

DESARROLLO: 70 MINUTOS

(Actividades de diverso tipo que lleven a desarrollar los desempeños esperados; debe especificar lo que deben hacer los docentes y los estudiantes)

El docente, a partir del texto leído, explica en qué consiste el tema. Para ello, utiliza la información que se presenta en la Ficha de Trabajo (ver anexo) tomada de la página 7 del Módulo de Comprensión Lectora 1 (primera edición 2014). Se sigue la secuencia planteada mediante la técnica exposición diálogo.

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

- a. ¿De qué trata el texto?
- b. ¿Qué es lo más importante que se dice del tema?

Ambos nos muestran la estructura semántica que tiene el texto, es decir, su contenido.

El docente contrasta las respuestas que los estudiantes plantearon en la actividad inicial con la información brindada hasta el momento.

A continuación, realiza el modelado para la identificación de la idea principal tomando como base la información que se ofrece en la Ficha de Trabajo (ver anexo) tomada de las páginas 8 y 9 del Módulo de Comprensión Lectora 1 (primera edición 2014). De igual forma, se sigue la secuencia planteada mediante la técnica exposición diálogo.

TEMA: *EL DESPLAZAMIENTO DE LOS MAMÍFEROS.*

- 1) Los leones, los perros o los gatos se desplazan en cuatros patas.
- 2) Los primates saltan o caminan.
- 3) Los delfines y las ballenas nadan como los peces.
- 4) Los murciélagos vuelan.

- 5) **IDEA PRINCIPAL:** El desplazamiento de los mamíferos se realiza de diversas formas. Se destaca el uso de las macrorreglas: supresión, generalización y construcción.

El docente procede a explicar brevemente la relación que se presenta entre el tema y la idea principal del texto. Además, realiza el contraste con las respuestas sobre la idea principal emitidas por los estudiantes en la actividad de inicio y los procedimientos que se han seguido para identificarla.

El docente consolida la información. Responde a preguntas y aclara dudas.

Los estudiantes registran en su cuaderno el esquema resumen final del texto analizado.

Atención diferenciada: Para la aplicación de macrorreglas, será necesario utilizar diversos tipos de textos y observar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes para el reforzamiento.

CIERRE: 10 Minutos

(Actividad corta de diverso tipo).

Se propone la lectura y el análisis del siguiente texto:

Las termitas, una especie de insectos, pueden ocasionar muchos daños a las estructuras hechas de madera.

Estas criaturas minúsculas viven bajo la tierra y se abren paso hacia la madera, penetrando en los árboles y casas viejas.

Una vez infiltradas en su interior, comienzan a devorar la madera y muchas veces ocurre que las termitas pasan inadvertidas hasta que el daño ya está hecho.

Fuente: David Cooper. Cómo mejorar la comprensión lectora (1990: 342) (Texto adaptado).

Los estudiantes seleccionan un texto que aborde un tema vinculado a la discriminación. Desarrollan los procedimientos trabajados en el aula para identificar el tema y la idea principal. Elaboran un esquema resumen del proceso que siguieron y lo escriben en su cuaderno. Esta actividad se presentará en la siguiente sesión.

1. Los estudiantes, en pares, siguen los procedimientos para identificar el tema y la idea principal. El docente monitorea, asesora y orienta de acuerdo a la necesidad. Se concluye con la presentación de un esquema resumen.
2. El docente, propicia la puesta en común del esquema resumen elaborado por algunas parejas y afirma el trabajo realizado.
3. Los estudiantes registran el texto, los pasos que siguieron para el análisis y el esquema resumen final.

Atención diferenciada: Para esta actividad se puede plantear otros textos de menor a mayor complejidad. Esto se determinará dependiendo de la necesidad de los estudiantes.

Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICIÓN

¿Qué aprendimos hoy? (competencia, capacidades e indicadores)

¿Cómo lo aprendimos?

¿Para qué nos sirve identificar el tema y la idea principal de un texto?

¿Qué dificultades se nos han presentado? ¿Cómo las hemos superado?

¿Qué necesitamos hacer para mejorar nuestro aprendizaje?

BIBLIOGRAFÍA

- Fascículo 2, VI ciclo (Comprensión escrita).
- Libro de Comunicación

FICHA DE TRABAJO REFERIDA A:

Identificando el tema y la idea principal de los textos narrativos

INSTRUCCIONES:

1. ¿Qué entendemos por tema?

El tema es el **asunto del discurso** que puede expresarse con una o varias palabras, donde lo más importante es el sustantivo (sintagma nominal). Normalmente, cuando te preguntan **de qué trata un texto**, te están pidiendo **identificar el tema del discurso**.

Veamos un ejemplo.

Mientras que los leones, los perros o los gatos se desplazan en cuatro patas, los primates saltan de rama en rama o caminan sobre sus patas traseras.

Los delfines y las ballenas, sin embargo, se han adaptado a la vida acuática y nadan como si fuesen peces; en tanto que los murciélagos vuelan en la noche, orientándose con su sistema de radar.

¿De qué trata el texto? ¿No te parece que se refiere a algunos animales? Pues sí, una primera respuesta podría llevarnos a decir que el tema es **los animales** (un sintagma nominal en el que el

Sustantivos es **animales**).

Pero ¿habrá algo en común entre los animales mencionados? Seguramente, recordarás que pertenecen a una misma clase: los mamíferos. Ahora bien, el sustantivo de nuestro tema es otro, ¿verdad?

Bueno, aún hay más, pues también se afirma en el texto que esos mamíferos saltan, caminan, nadan o vuelan. Esas acciones se pueden agrupar en una palabra: **desplazamiento** (que es también otro sustantivo).

¿Has visto cómo hemos realizado aquí agrupaciones de palabras?

En este caso, hemos clasificado palabras; en otros, pueden ser frases o grupos nominales. Como ves, esta organización nos permite relacionar la información que proporciona el texto y, así, identificar el tema.

Leones, Perros, Gatos, Primates, Delfines, Ballenas y Murciélagos: **Desplazamiento.**

Saltar, caminar, nadar, volar: **Mamíferos.**

TEMA: El desplazamiento de los mamíferos.

¿Qué entendemos por idea principal?

La idea principal es el enunciado más importante que el autor presenta para explicar el tema. Este enunciado, al que hacen referencia la mayoría de las frases del texto, puede expresarse con una oración. La idea principal se presenta de manera explícita o implícita. Si está implícita, deberás deducirla.

Cuando te preguntan acerca de cuál es la idea más importante que el emisor intenta explicar en relación con el tema, te están solicitando expresar la idea principal. Esta se diferencia del tema porque abarca más información que la contenida en la palabra o el sintagma que pudieras haber seleccionado para expresar el asunto del discurso.

Volvamos al mismo ejemplo,
en el que ya mencionamos el
Tema, para preguntarnos.

¿Qué se afirma sobre el desplazamiento de los mamíferos?

Y de aquello que se afirma, ¿qué es lo más importante?

VEAMOS

~~Mientras que los leones, los perros o los gatos se desplazan en cuatro patas, los primates saltan de rama en rama o caminan sobre sus patas traseras.~~

~~Los delfines y las ballenas, sin embargo, se han adaptado a la vida acuática y nadan como si fuesen peces; en tanto que los murciélagos vuelan en la noche, orientándose con su sistema de radar.~~

Al analizar el texto hemos considerado que algunas partes de él se pueden suprimir sin afectar el desarrollo del tema. Por eso, las hemos tachado. Como habrás visto, este ejercicio nos permite destacar lo esencial del contenido. Acabas de apreciar la regla de supresión, cuya definición te presentamos a continuación.

LA REGLA DE SUPRESIÓN

Consiste en eliminar toda la información redundante o prescindible, y dejar únicamente aquellas oraciones o frases con las cuales se pueda identificar la idea principal.

La regla de supresión es también una buena técnica para desarrollar el resumen del texto, ¿no te parece?

Luego de aplicarla, nos quedamos con lo siguiente:

Los leones, los perros o los gatos se desplazan en cuatro patas, los primates saltan o caminan.

Los delfines y las ballenas nadan como peces; los murciélagos vuelan.

Así como esta regla, a continuación verás otras dos que en algunos libros encontrarás con el nombre de macrorreglas.

Siguiendo con el ejemplo, lo que tenemos ahora es lo que se afirma del tema. Veamos el siguiente esquema:

TEMA

El desplazamiento de los mamíferos

Los leones, los perros o los gatos se desplazan en cuatro patas.

Los primates saltan o caminan.

Los delfines y las ballenas nadan como los peces.

Los murciélagos vuelan.

IDEA PRINCIPAL: El desplazamiento de los mamíferos.

Como verás, la idea principal no estuvo explícita en el texto, sino que fue necesario deducirla. Para ello, hemos empleado la regla de generalización, que enseguida definimos.

LA REGLA DE GENERALIZACIÓN

Consiste en deducir la proposición más general a partir de un conjunto de oraciones comprendidas en aquella, que se encuentran explícitas en el texto y que constituyen ejemplos o manifestaciones del tema identificado.

Ya sabes que la pregunta **¿de qué trata un texto?** te ayuda a identificar el tema, que puede expresarse como el sujeto de la oración. Para encontrar la idea principal, primero hazte la pregunta **¿qué se dice sobre el tema?**, puedes expresar tu respuesta como el predicado de la oración. Combina en una oración el sujeto con el predicado para expresar la idea principal.

SUJETO: PREDICADO

TEMA : ¿QUÉ SE DICE SOBRE EL TEMA?

El desplazamiento de los mamíferos...

... se realiza de diversas formas.

IDEA PRINCIPAL: El desplazamiento de los mamíferos.

ANEXO 2

Propuesta Teórico-Práctica para el Trabajo Pedagógico con Influencia de las Rutas del Aprendizaje en Programación Curricular Orientaciones para la Programación Didáctica y logro de Aprendizajes

I. Programación curricular

La programación curricular es un proceso de planificación, según el Ministerio de Educación (2013) que garantiza el trabajo sistemático de los procesos pedagógicos evitando la improvisación y rutina. Permite prever, seleccionar y organizar las competencias, capacidades, métodos, procedimientos y otros elementos para generar aprendizajes pertinentes, en función del tiempo escolar establecido (bimestre o trimestre).

Entonces, programar es el acto de anticipar, organizar y decidir cursos variados y flexibles de acción que propicien determinados aprendizajes en los estudiantes, teniendo en cuenta sus aptitudes, contextos y diferencias, la naturaleza de los aprendizajes fundamentales, sus competencias y capacidades a lograr. Una planificación pertinente, sustentada con probabilidades de ser efectiva en el aula. Esto es considerar y desarrollar pedagógicamente la programación curricular para el cambio educativo en el país.

II. Programación curricular Anual

Se señala que la programación curricular anual, basada en las Rutas del Aprendizaje, es un proceso que consiste en el análisis y tratamiento técnico pedagógico, explicitando los propósitos de grado, organizando y secuenciando los contenidos en torno a unidades didácticas; considerar todo esto es velar por la precisión curricular: aprendizajes fundamentales, competencias, estándares de aprendizaje, capacidades, indicadores de evaluación y actitudes que, en la elaboración de las unidades didácticas el docente debe

incluir y manejar en su labor cotidiana, previa integración de contenidos regionales y locales.

Trabajar de la manera que concepciona y prescribe el Ministerio de Educación es tener en cuenta que el docente debe programar y trabajar, debido a que en realidad no lo hace porque su labor no es reconocida debidamente; entonces lo que falta son los incentivos necesarios y pertinentes a su desempeño eficiente.

III. Unidad de aprendizaje. Es el diseño, desarrollo y evaluación de la unidad de aprendizaje la que debe tomar en cuenta:

- 1. La situación significativa.** Es la **construcción** del marco de la unidad de aprendizaje; tiene como eje el tratamiento de un tema transversal que responde al contexto y a la realidad.
- 2. Los propósitos de aprendizaje.** Estos deben definirse en la primera sesión de aprendizaje a partir del recojo los saberes previos. Es importante trabajarlo con los estudiantes para establecer conjuntamente los temas a aprender. Su participación impulsa la concentración en el aula y se los educa en el ejercicio de la ciudadanía.
- 3. Las actividades de aprendizaje.** Estas deben articularse al propósito pedagógico de la unidad, consolidando un resultado que evidencie actitudes, valores y comportamientos, el ejercicio de ciudadanía y el respeto al ambiente.

El aseguramiento del logro de resultados considera las siguientes pautas de organización:

Primero: Actividades que aprovechen el contexto socio-cultural y geográfico-ambiental del estudiante, a través de la observación, la descripción, el análisis de una situación inicial; aprovechándose para integrar las áreas curriculares. **El**

contexto representa la realidad circundante que el estudiante conoce y con la ayuda pedagógica se orienta a reconocerlo y valorarlo, siempre dando énfasis al desarrollo de los aprendizajes que se requieren desarrollar en la edad, grado o ciclo de la EBR.

Segundo. Actividades que impulsen la “investigación” entendida esta como la interacción compartida de los actores del hecho educativo: estudiantes, docentes, padres y madres de familia. Esto se genera a partir del propósito pedagógico y se realiza sobre los hechos del contexto reconocido con anterioridad. Estas actividades se orientan a la búsqueda de información, trabajo en equipo, cooperación, discusión controversial; se debe hacer así para articular las diversas áreas curriculares.

Tercero. Actividades que impulsen acciones propositivas de los estudiantes. Tras el reconocimiento de la realidad (primer paso), pasarán a la investigación (segundo paso) para corroborar sus reflexiones y contrastar la realidad circundante con la información recogida de diversas fuentes referenciales para ello se utilizarán las bibliotecas del aula, de la institución educativa y de la comunidad, así como internet.

- 4. La acción propositiva.** Es la etapa que representa la consolidación de la unidad de aprendizaje. Aquí se construye propuestas para resolver un problema identificado en la realidad o producir un cambio en la misma incluye la difusión oral o escrita (dípticos, trípticos, volantes, afiches, comunicados. Que implican el desarrollo de la escritura) dirigida a los involucrados en el problema identificado.
- 5. La metacognición.** Es el espacio de cierre y comprobación del logro alcanzado por los estudiantes, aquí se aprovecha la producción diversa realizada en las

actividades de aprendizaje (primero, segundo y tercero) que debe ser revisada por los diversos equipos de trabajo, teniendo en cuenta los propósitos del aprendizaje.

IV. Proyecto de aprendizaje. Son las alternativas de planificación concerniente a la efectivización del acto educativo, como las unidades de aprendizaje. Su característica central es que les devuelve el protagonismo a los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes (cuando plantean los problemas a resolver y cuando participan junto con el/la docente en la planificación del proyecto).

Los proyectos demandan de una planificación conjunta entre los estudiantes y el/la docente, quienes se comprometen a la realización del proyecto para conseguir un producto final. Todas las actividades que se planifiquen en el marco del proyecto deben guardar coherencia con el producto que se espera lograr.

Realizar proyectos supone ser flexibles, es decir, poder reajustar permanentemente la planificación sin perder de vista lo que se quiere lograr, en términos de aprendizaje, con los estudiantes. La duración del proyecto es variable (2, 3, 4 semanas...), dependiendo de las actividades que se generen, de la complejidad del tema o de la motivación de los niños para continuar con el proyecto.

Los proyectos dan la posibilidad de integrar las áreas en torno a un tema de interés. Los temas de interés para trabajar un proyecto pueden surgir de:

1º. La iniciativa de los estudiantes.

2º. La iniciativa del docente, quien conoce los intereses de los estudiantes.

4.1 Módulos de aprendizaje. Instrumento de tópicos a desarrollarse en el período lectivo escolar, a fin de facilitar la lectura y aprendizaje de los contenidos de las asignaturas o asignatura específica en atención a la realización del aprendizaje y logro de resultados significativos por el binomio docente-estudiante. (Ministerio de Educación, 2013).

4.2 Sesiones de aprendizaje. Son guías metodológicas orientadoras del desarrollo de contenidos de las asignaturas, por niveles y grados de estudio, según las actividades, materiales, técnicas, métodos y enfoques programados. (MINEDU, 2013).

Estas guías tienen momentos y procesos pedagógicos: Problematización o conflicto cognitivo, propósito y organización, motivación, saberes previos, gestión y acompañamiento al desarrollo de competencias, metacognición, evaluación y extensión. Así con esto se promueve el desarrollo de competencias y capacidades.

V. Estrategias de apoyo a los docentes en la Implementación de las Rutas del Aprendizaje.

Llámense estrategias a la integración de secuencias de actividades y sus procedimientos cuyos propósitos facilitan la utilización de conocimientos, para la formación, según la toma de decisiones durante el proceso continuo de acuerdo al cómo se realiza una clase: en talleres, en grupos de interaprendizaje, manipulación de textos u otros materiales, con monitoreo o acompañamiento para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias darán sus resultados según las técnicas e instrumentos utilizados, para resolver una situación problemática con la finalidad de lograr un propósito determinado o según los planteamientos metodológicos de carácter flexible a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, demandas del entorno social, cultural, lingüístico, geográfico, económico y productivo en el que se encuentran las instituciones educativas.

VI. Dirección y Metodología estratégica, según la adecuación realizada del tratado:

Estrategia de Acompañamiento Docentes Noveles, del Ministerio de Educación de Colombia, Universidad la Sabana (BID- Proyecto Sistema Integrado de Formación de Capital Humano, 2011), para esta propuesta teórico-práctica y considerando

aspectos importantes del trabajo de la Red Educativa “EL ROSARIO” en el ámbito de La Encañada y alrededores, para la relevancia y pertinencia de la calidad educativa y como orientación metodológica, de dicho documento, se toma en cuenta:

6.1 Aspectos operativos de la estrategia

El docente iniciado en sus primeras experiencias pedagógicas, en la Carrera Pública Magisterial, necesita de procesos de formación y tutoría continua para ostentar la calidad requerida y exigida por el MINEDU; por esta causal se propone una Estrategia de Acompañamiento para ser desarrollada el tiempo perentorio de un año escolar, es decir, desde marzo a diciembre.

Esta propuesta es estructurada en cuatro secuencias en las que el docente efectúa sus actividades dirigidas por el docente de mayor experiencia de la Red Educativa “El Rosario” o de otras redes e Instituciones Educativas Estatales y/o privadas de la región y el país, aun podría trabajarse con esta propuesta en alianza con los institutos pedagógicos o universidades cajamarquinas o nacionales

La presentación de cada una de las fases se las hace considerando: a) procesos, b) objetivos previstos, c) actividades, d) instrumentos, e) estrategias o herramientas, f) productos, g) resultados, h) agentes, i) indicadores, j) tiempo. Todo esto según los casos, lo que resultará que la Estrategia de Acompañamiento sea la resignificación de la práctica docente, el planteamiento de nuevas formas de pensar, hacer, ser y convivir con otros.

Considerado así, este proceso de acompañamiento es la explicitación de nuevas concepciones, prácticas de enseñanza, reflexión y análisis de resultados e impacto de las prácticas de capacidades comunicativas con los estudiantes, colegas y comunidad en

general. A la vez, servirá de confrontación, visión de pares pertinentes y efectivas, solución de dilemas y tensiones, para enfrentar adaptativamente al entorno educativo u otro, o semejante.

En una explicación breve, la Fase de Alistamiento de la estrategia tiene la finalidad de crear condiciones, recursos, establecer compromisos para planeación y realizar la estrategia de acompañamiento en cada una de las instancias del sistema educativo. Asimismo, esta fase, en la I. E. define el plan de acompañamiento y el acompañante diseñará la ruta y efectúa las actividades del acompañamiento.

La Fase de Fortalecimiento es la acción que iniciará el perfeccionamiento del rol del docente en los temas definidos por las Rutas del Aprendizaje, con el docente acompañante desde el marco del proyecto de acompañamiento elaborado por los docentes de las II. EE. De una Red y/o I. E. elaborado por el Director, el coordinador académico de la institución y aprobado por la coordinación de calidad de la UGEL y/o la DRE. Definiéndose así la ruta de fortalecimiento por medio de las tareas establecidas en “las unidades de aprendizaje” durante el trabajo de aula, implicando así los aprendizajes teóricos y prácticos que conducen a la reflexión y construcción del conocimiento.

Tres son los ejes de la Fase de Fortalecimiento, mediante los cuales el docente afianza su experiencia:

- a.** El primer Eje: Aspectos generales de pedagogía como enfoques, modelos, currículo, didáctica, evaluación.
- b.** El segundo Eje: Uso y apropiación de Las Rutas del Aprendizaje en la enseñanza y aprendizaje del quehacer pedagógico e innovación educativa para el cambio.
- c.** El último Eje: Definición de I. E. estatal, inclusión educativa, modelos flexibles, etnoeducación, población vulnerable, educación de adultos, educación para la

emergencia, educación en derechos, "proyectos especiales": "proyectos agropecuarios", proyectos de educación técnica y formación profesional.

La realización de cada uno de los Ejes y acciones del acompañamiento plantea el desarrollo de actividades y eventos que tiendan a la consolidación de la identidad docente y promueven las competencias investigativas. Las temáticas son transversales a toda la Estrategia de Acompañamiento. (p. 29).

La elaboración de actividades de los Ejes de acuerdo a los temas según el enfoque pedagógico que la I. E. definió en su PEI, en cuyo diseño compromete la colaboración de la Facultad de Educación o del Departamento de Ciencias de la Educación de la universidad (-es) de la región, cercanas a la I. E. que trabaja por la calidad educativa. Esta tarea demanda la firma de convenios de ayuda que fijen las actividades pedagógicas, lo disciplinar y acción investigativa, esto significa alianzas estratégicas, con participación de los agentes motivacionales internos y externos a la institución educativa.

El éxito de la propuesta depende del seguimiento y retroalimentación de las actividades propuestas, para recoger inquietudes y realizar ajustes necesarios y conducir normalmente el acompañamiento, en horas, semanas o meses del año lectivo; pudiéndose integrar las TIC para que los docentes participen en foros y certámenes virtuales en la plataforma del Ministerio de Educación.

6.2 Características de la estrategia

El acompañamiento en esta propuesta es:

- 1°. Una acción profesional sistemática que posibilita el análisis y el mejoramiento de las prácticas cotidianas de los docentes en su propia institución educativa.
- 2°. Contextualización en la institución educativa por un período temporal definido sobre contenidos y situaciones de la dinámica de la vida escolar y sobre la práctica del docente.

- 3°. Una relación dialógica a través de un lenguaje comprensible que implica saber escuchar y atender a las inquietudes, opiniones y sugerencias de los docentes y aceptarlas.
- 4°. Consenso: Propicia la discusión, el debate y media entre perspectivas y posiciones teórico-prácticas. Conlleva además a realizar acuerdos explícitos entre los actores en relación con las expectativas, logros, compromisos, normas, limitaciones y alcances que se tendrán en cuenta a lo largo del proceso.
- 5°. Construcción: Invita a una influencia mutua de enriquecimiento, con base en la experiencia, manteniendo los diferentes roles y la postura crítica y objetiva frente a las situaciones. (32).

Explicación del Acompañamiento en el desarrollo de la estrategia, según objetivos:

Objetivos:

General: Potenciar el rol docente en la I. E. para afianzar su identidad profesional, mejorar su quehacer pedagógico e incorporar con éxito a la cultura y dinámica institucional, para el mejoramiento de la calidad, al participar en la estrategia.

Específicos:

- 1°. Valorar la incorporación del docente a la I. E., otorgándole un aprendizaje eficaz de la cultura educativa y facilitar su integración afectiva y progresiva en la cultura profesional.
- 2°. Desplegar competencias investigativas y desarrollar el pensamiento crítico del docente.
- 3°. Fomentar la capacidad de reflexión para evaluar y aprender sobre su enseñanza.
- 4°. Valorar las creencias e ideas sobre la enseñanza, lo que significa ser docente, práctica profesional y los contextos donde la realiza.
- 5°. Elevar el autoconcepto y la autoestima de los docentes, propiciando el desarrollo de sus actitudes positivas en la práctica profesional y su entorno.
- 6°. Incrementar la interacción pedagógica entre la I. E., ISP y Facultades de Educación en apoyo pedagógico al acompañamiento para fortalecer la investigación e innovación educativa. (p. 33).

Fases: 1ª Alistamiento, 2ª Fortalecimiento, 3ª Seguimiento y 4ª Agenda de Formación

1ª Alistamiento

Objetivo: Determinar procesos, temáticas, agentes, herramientas y cambios institucionales requeridos para formular y gestionar la estrategia de acompañamiento.

Procesos:

6.3 Preparación de la Estrategia de Acompañamiento en el Ministerio de Educación:

Los resultados de calidad de las pruebas nacionales e internacionales, el Plan de desarrollo Sectorial, el Plan Decenal de Educación, el Plan Nacional de formación docente, el perfil de docente requerido sirven para mejorar la educación de la región y del país, según Las Rutas del Aprendizaje, el docente actúa de acuerdo al Ministerio de Estudios que establece los lineamientos del acompañamiento, en base a los aspectos y temas sobre los que se enfatiza en el proceso.

Actividades

1. Establecer lineamientos para el acompañamiento
2. Analizar la capacidad técnica, administrativa, financiera y tecnológica para el acompañamiento.
3. Diseñar el curso de capacitación de acompañantes para la I. E.
4. Incorporar en la estructura administrativa y funcionamiento del ministerio el acompañamiento a nóveles.
5. Plantear la estrategia de seguimiento y evaluación del acompañamiento esta puede ser presencial y/o virtual
6. Capacitar mínimo a dos integrantes del equipo de calidad sobre el acompañamiento en el acceso y uso del Micrositio del acompañamiento.

Instrumento

- Matriz de análisis para lineamientos

Agentes

- Director(a) de calidad de la EBR, Coordinador(a) de Formación Docente.

Productos:

2. Documento del MINEDU con lineamientos del acompañamiento y Rutas del Aprendizaje.
3. Curso de capacitación por la UGEL.
4. Estrategia de seguimiento y evaluación del acompañamiento a los docentes responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tiempo: Una semana (40 horas).

Indicadores

5. Existencia del documento: Lineamientos del acompañamiento contextualizado a la I. E.
6. Micrositio en la WEB para el acompañamiento.

6.4 Preparación del acompañamiento en la UGEL, DRE Y/O MINEDU

Inicialmente la UGEL, la DRE y/o el Ministerio de Educación, con sus profesionales especializados dan los lineamientos de acompañamiento a los docentes, en base a la política educativa regional, los resultados de la inducción y la caracterización de los docentes define la Estrategia de Acompañamiento.

Actividades

1. Diseñar la Estrategia de Acompañamiento,
2. Determinar la capacidad institucional para realizar el proceso.
3. Identificar los posibles aliados de apoyo a las II. EE. en el desarrollo del acompañamiento (Universidades, Institutos Superiores).
4. Disponer con el especialista de la calidad educativa, la gestión para el acompañamiento.

5. Establecer compromisos que asume la I. E. para favorecer el acompañamiento docente.
6. Definir el seguimiento y evaluación de la Estrategia de acompañamiento.
7. Comunicar a la superioridad la Estrategia de Acompañamiento a aplicar y seleccionar los posibles acompañantes.
8. Planear la capacitación de los candidatos al acompañamiento a realizarse en las II. EE.
Esta capacitación tiene el propósito de fortalecer las competencias y conocimientos para el desempeño adecuado, según a la conformidad de perfiles de acompañante.

Instrumentos

7. Hoja de Caracterización del Docente. Se propone obtener información del proceso de inducción y su evaluación.
8. Registro de alistamiento elaborado por la UGEL, DRE y/o la DRE.

Agentes

Especialista de la Calidad Educativa la UGEL, DRE y/o la DRE.

Productos

- Estrategia de Acompañamiento para la I. E.
- Curso de capacitación para los acompañantes
- Mecanismos de seguimiento y evaluación de la estrategia

Tiempo: Se inicia el proceso desde la primera semana del año lectivo escolar al último día del año escolar.

Indicadores

- Existencia de la Estrategia de Acompañamiento
- Existencia de acciones de apoyo al acompañamiento de docentes en el componente “Formación de docentes y directivos docentes”.
- Existencia de acciones de apoyo al acompañamiento de docentes.

6.5 Preparación del acompañamiento en la I. E:

El responsable del acompañamiento (Especialista de Calidad o el encargado de la I. E.) se reúne con el Director para contextualizar la estrategia de acompañamiento a los docentes de la I. E para incorporar el acompañamiento en el PEI.

Actividades

1. Analizar los resultados de la evaluación de la inducción.
2. Definir los aspectos de la inducción que requieran ampliación por aspectos no comprendidos en el proceso, precisando las necesidades de acompañamiento.
3. Seleccionar los posibles acompañantes de acuerdo con el perfil establecido.
4. Determinar la ejecución de la Estrategia de Acompañamiento en la I. E. para asegurar el seguimiento de la misma.
5. Insertar la Estrategia de Acompañamiento en la I. E. de acuerdo al PEI
6. Revisar que el componente de la gestión educativa corresponde la ejecución de la Estrategia de Acompañamiento.

Estas actividades tienen la finalidad de sensibilizar e iniciar la reflexión de los docentes sobre el conocimiento y estudio del PEI y su relación con la práctica docente.

Instrumentos y herramientas:

- Hoja de Caracterización del docente
- Registro de alistamiento de la I. E.
- Otros que se crean por conveniente

Productos

- Plan de acompañamiento de los docentes en la I. E.
- Programa de acompañamiento de acuerdo al PEI.

Tiempo: 8 horas. Indicadores

- Docente designado como acompañante, con funciones y responsabilidades específicas.

- Existencia de un Plan de ejecución del acompañamiento para la institución educativa.
- PEI actualizado con el programa de acompañamiento.

3.1. Subprocesos:

Inducción y conocimiento del docente. Las actividades de acompañamiento en el proceso de inducción tienen la finalidad de sensibilizar e iniciar la reflexión de los docentes sobre: el conocimiento y estudio del PEI y su relación con la práctica docente, su inclusión en la cultura y gestión e identidad de la profesión para identificar las necesidades de formación e información que requieren suplirse con la estrategia de acompañamiento.

Este subproceso de sensibilización se entiende como conocimiento y aceptación del docente de lo que se espera de él en cada componente desarrollado para mejorar la calidad de la educación, es decir, desde su rol incrementar la vocación como educador, aclarar su función de empleado público, reflexionar su identidad de docente y su desempeño como integrante de la I. E. de la comunidad en donde labora. En la inducción, el Director asume el liderazgo del proceso y el acompañante participa con las estrategias y temáticas que se plantean con anticipación.

Plan de un subproceso para el acompañamiento: La Inducción

TEMAS	ESTRATEGIA
Sistema Educativo Peruano. Política de Calidad de la I. E.	Tomar los resultados de la inducción en este tema. Casos de resolución de problemas: Se toma un caso en donde el docente aplica principios y normas establecidas para la situación planteada. Analizar los resultados de los estudiantes de la I. E. y de la misma institución, en base de las pruebas o evidencias externas, determinar qué aspectos de la práctica docente se requieren para mejorar dichos resultados.
Orientación de la profesión magisterial: rol del docente, en el sector estatal y privado.	Lectura o visionado de un video y reflexión sobre experiencias positivas y/o negativas. Componentes del PEI relacionados. Análisis de los indicadores referidos al rol docente.

Las Rutas del Aprendizaje y el PEI	Lectura del Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD). Evaluación y reflexión acerca los resultados de la evaluación a la I. E. y al docente.
Cultura institucional: Visión y Misión	Los docentes narran y relatan historias, experiencias y anécdotas de la fundación de la I. E. donde laboran. La pertenencia al grupo exige compenetrarse en el entorno social, para crear vínculos y cohesión, encontrar un lugar. Ejercicios para aumentar la pertenencia: Evaluar el clima motivacional.
Gestión y calidad académica según el PEI. Proyectos transversales.	Taller: Descubrimiento de la articulación del enfoque pedagógico propuesto en el PEI con los componentes de la gestión y calidad académica de acuerdo a los proyectos transversales y los referentes a la calidad. Esta exposición la hace el especialista respectivo de la UGEL y/o DRE.
Contexto sociocultural de la institución educativa.	Ejercicios de diagnóstico para entender el entorno socio-cultural de la institución educativa y de los estudiantes.
Organización de la institución educativa y evaluación del desempeño docente, del período de prueba y evaluación de competencias y actividades extracurriculares.	Presentación y disertación del Director de la I. E. y de estas temáticas.
Actividades de integración de docentes y personal de la institución educativa.	Actividades de apertura de presentación e integración de los docentes y personal de la I. E.
Apoyo virtual de la UGEL y del Ministerio de Educación al acompañamiento.	Presentación del Micrositio, inscripción y desarrollo de algunas actividades del Micrositio, ofertado por el MINEDU.

Actividades

1. Definición y planeación de las actividades complementarias de acompañamiento en el proceso de inducción.
2. Realización de las actividades de acompañamiento en la inducción.
3. Identificación de los vacíos de formación e información de los docentes, para el buen desempeño en la institución educativa.
4. Inscripción y capacitación de los docentes en el Micrositio del acompañamiento.

Instrumentos

1. Plan de acompañamiento docente en la institución educativa.

2. Preguntas referidas al diagnóstico de necesidades de acompañamiento. Formulación del instrumento de evaluación de la inducción
3. Registro de las actividades de acompañamiento de la inducción.

Productos

1. Actividades de acompañamiento para cada ítem del proceso de inducción
2. Listado de necesidades de acompañamiento.

Tiempo: 10 horas

Indicadores

1. Diagnóstico de necesidades de acompañamiento para la fase de fortalecimiento
2. Actividades de acompañamiento de la inducción realizadas en el tiempo establecido.
3. Docente (s) capacitado (s) e inscrito (s) en el Micrositio del acompañamiento.

6.6 Conocimiento del docente:

Según las actividades propuestas en la inducción, y por medio de la tutoría, se debe conocer del docente: concepción pedagógica, actitud docente, estilo de enseñanza, vacíos en su formación para desenvolverse con propiedad en el aula y en la institución educativa; aptitud para el trabajo colaborativo y posibilidades de innovación y cambio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de la I. E. Simultáneamente, preparar al docente para el acompañamiento. Esto sirve para presentar a los docentes la Estrategia de Acompañamiento con sus fases, objetivos, responsables, medios, estrategias, entre otros.

Actividades

1. Pensar sobre el perfil del docente requerido en la I. E. Para mejorar la calidad educativa.
2. Evaluar el conocimiento del docente sobre el PEI de la I. E., el PEN y la gestión académica y temas relacionados con la dinámica institucional para determinar aspectos que deben subsanarse en la fase de fortalecimiento

3. Revisar la planeación de la práctica docente en el aula, observar su desempeño en ella y en otras actividades curriculares y su relación con los estudiantes a su cargo.
4. Programar actividades de intercambio de saberes del docente con sus pares.
5. Definir con el docente la ruta de acompañamiento para la fase de fortalecimiento en el marco de la estrategia propuesta por la I. E., UGEL y/o DRE.
6. Establecer aspectos de la práctica docente en la I. E. para mejorar los aprendizajes.
7. Diseñar la estrategia de seguimiento para la Estrategia de Acompañamiento, según los lineamientos de la I. E., UGEL y/o DRE.
8. Establecer momentos, espacios, criterios e indicaciones para determinar los instrumentos que se han utilizado en otras fases y que puedan servir como indicadores del acompañamiento.

Agentes:

Director, acompañante, docentes del área.

Instrumentos:

- Guía de reflexión con base en lectura documental
- Registro o formato de planeación del trabajo de aula, diseñado u orientado por el acompañante, según enfoque pedagógico específico.
- Estudio de casos para fijar el conocimiento del docente sobre el funcionamiento de la I.E.
- Actas de desarrollo de las jornadas pedagógicas y de las reuniones en las que participa el docente propuestas por el acompañante.
- Hoja de Observación del desempeño del docente en el aula.
- Rutas del Aprendizaje, DCN, PEN, PER, PEL, PEI
- Cuaderno de campo o diario sobre su práctica.

- Entrevista al docente sobre la tarea laboral e intereses en relación a la profesión docente.
- Cuestionario de sondeo sobre el conocimiento del saber disciplinar y la didáctica, para desarrollar las competencias básicas en los estudiantes.

Productos

- Inventario de necesidades para la fase de fortalecimiento.
- Ruta de acompañamiento para la fase de fortalecimiento.
- Informe de retroalimentación al docente según acuerdos, compromisos, implicaciones de la participación en el proceso, tiempos.
- Documento de caracterización inicial del docente referida a su formación para entregar al director de la I. E. y enviar a la Superioridad.
 - Registro de las actividades de alistamiento para la caracterización del docente.
- Estrategia de seguimiento para el acompañamiento

Tiempo: Dos semanas.

Indicadores

- Existencia de un informe de caracterización de docentes.
- Inventario de necesidades de acompañamiento y su ruta respectiva.
- Actividades porcentuales de caracterización del docente realizadas en el tiempo establecido.

2ª Fortalecimiento

Objetivo

Acompañar el proceso de transición de un docente principiante a docente reflexivo, con autonomía sobre su saber práctico, con mayor dominio del saber disciplinar, alta comprensión de

procesos de enseñanza y aprendizaje y competencia profesional, para enfrentarse a problemas educativos de la I. E. con autonomía, mayor confianza y plantear alternativas de solución.

Al finalizar esta fase el docente:

- Alcanza mejor desempeño en el desarrollo de competencias básicas, para el ingreso al escalafón docente y las que requiere la UGEL, LA DRE Y EL MINEDU.
- Valora positivamente su profesión. Tiene actitud positiva y proactiva frente a las exigencias de su quehacer cotidiano en el contexto de la I. E.
- Apropiación del PEI y de la cultura institucional de la I. E.
- Comprende el contexto de sus estudiantes y reconoce sus particularidades en los aprendizajes y propone acciones para sus desempeños.
- Enfrenta y responde asertivamente a los problemas en el ejercicio de su función docente.
- Interpreta la dinámica institucional y participa activamente para mejorarla
- Trabaja colaborativamente con sus pares.

Proceso

Desarrollo la ruta de acompañamiento

Según el inventario de necesidades para el acompañamiento y el plan de acompañamiento de la I. E., el acompañante y el docente determinan los temas y competencias para la fase de fortalecimiento.

Las competencias que se fortalecerán son:

Competencias Funcionales:

- 1°. Dominio Curricular: Capacidad para aplicar y enseñar los conocimientos de las áreas, incorporando las directrices sectoriales. Involucra el conocimiento del currículo de la institución y del plan de estudios específico de cada área.

- 2°. Planeación y organización académica: Es la capacidad para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del plan de estudios de acuerdo con el PEI, para generar y mantener ambientes propicios de aprendizaje.
- 3°. Pedagógica y didáctica: Capacidad para aplicar modelos pedagógicos en el diseño y ejecución de estrategias adaptadas a las características de los estudiantes y al contexto de la institución, para favorecer los aprendizajes significativos y apoyos pertinentes.
- 4°. Evaluación del aprendizaje: Capacidad de valoración al desarrollo de competencias, niveles de aprendizaje y reorganización de estrategias pedagógicas, según los resultados de la evaluación interna y externa de los estudiantes.
- 5°. Evaluación Anual del Desempeño Laboral: Capacidad para manejar, cuidar los recursos de la institución educativa y velar que la comunidad educativa los preserve en óptimas condiciones.
- 6°. Seguimiento de procesos: Cumplir las condiciones de funcionamiento de la I. E., respetando los canales de comunicación.
- 7°. Comunicación Institucional: Interactuación con la comunidad educativa, en el marco de la convivencia armónica, respeto de valores y desarrollo de competencias ciudadanas.
- 8°. Interacción con la comunidad y el entorno: Capacidad para vincular a las familias de los estudiantes e instituciones del entorno con los procesos educativos y condiciones particulares de la comunidad.

Competencias comportamentales

- 1°. **Liderazgo:** Capacidad para motivar e integrar a los miembros de la comunidad educativa con la formación de una identidad común y el desarrollo de la visión institucional.
- 2°. **Comunicación y relaciones interpersonales:** Capacidad para intercambiar con efectividad y empatía conceptos, criterios e ideas, por medio de estrategias y recursos, de acuerdo a las características del contexto y los participantes del proceso comunicativo, para favorecer las relaciones interpersonales cordiales, asertivas basadas en la confianza.

- 3°. Trabajo en equipo:** Es trabajar cooperativamente con los diferentes miembros de la I. E., establece relaciones de cooperación para el logro de objetivos compartidos.
- 4°. Negociación y mediación:** Generación de soluciones efectivas y oportunas a conflictos entre individuos o grupos y promoción de concertaciones justas y equitativas en base a la confianza, la solidaridad y el respeto.
- 5°. Compromiso social e institucional:** Responsabilidad ética y profesional, en y fuera de la I. E. de acuerdo a los intereses institucionales, relevando los valores, principios y políticas institucionales.
- 6°. Iniciativa:** Capacidad proactiva y autónoma frente a las responsabilidades, para proponer y emprender alternativas de solución novedosa situaciones de la institución.
- 7°. Orientación al logro:** Capacidad para dirigir el comportamiento hacia el cumplimiento de estándares elevados, con miras al mejoramiento continuo.

Los temas y competencias que fundamentan los ejes se muestran en el siguiente cuadro:

Ejes y Temas de la Fase de Fortalecimiento

<i>EJES</i>	<i>TEMAS</i>	<i>COMPETENCIAS</i>
PEDAGOGÍA	Enfoques Pedagógico, metodológico, plan de estudios, currículo, proyectos pedagógicos, competencias, estándares y evaluación por competencias de la I. E. Prácticas pedagógicas y gestión de aula. Seguimiento académico. Investigación-Acción en el aula.	Dominio curricular, Planeación y organización académica, Pedagógica y didáctica Evaluación del aprendizaje Seguimiento de procesos institucionales
USO Y APROPIACIÓN DE LAS TICs	- Política Ministerial y regional para el uso e incorporación de las TICs - Nociones básicas de TICs - Programa Nacional de Nuevas Tecnologías: Nivel de profundización y Aprender en Comunidad. - Pedagogía y virtualidad. - Pedagogía apoyada por las TICs - Portales educativos y Portal para el acompañamiento. Redes y comunidades de docentes Investigación formativa.	- Planeación y organización académica - Uso de recursos - Oportunidades y retos en el uso de las TIC para la productividad personal en relación con diversos contextos educativos. - Explora y consulta en las TICs tendencias nacionales e internacionales en relación con su saber disciplinar y pedagógico. - Indaga sobre experiencias-estrategias, didácticas, métodos y roles-producto de la utilización de las TICs en Perú y otros países para innovar en el aula. - Interactuar para abordar los intereses personales utilizando las TICs y participando en redes y comunidades virtuales. Pertenece a redes académicas virtuales y aporta conocimiento disciplinar o pedagógico Comprender las oportunidades, implicaciones y riesgos del uso de las TICs, para la práctica docente y el desarrollo humano. Diseñar e implementar acciones de apoyo al desarrollo de competencias en los estudiantes en las áreas básicas y/o disciplinas haciendo uso de las TICs.

		<p>Seleccionar y utilizar las TICs pertinentes para lograr el desarrollo de otras competencias, según las necesidades.</p> <p>Aprovechar y potenciar las oportunidades que brindan Medios y Tecnologías de Información y Comunicación para promover estrategias de trabajo colaborativo en el contexto educativo.</p> <p>Comprender las oportunidades, implicaciones y riesgos de la utilización de Medios y Tecnologías de Información y Comunicación en la práctica docente y en el desarrollo humano.</p>
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	<p>Gestión directiva: Planteamiento estratégico del I. E.</p> <p>Gobierno Escolar, Manual de Convivencia, Cultura institucional, clima escolar, relaciones con el entorno.</p> <p>Inclusión educativa, educación con perspectiva de derechos.</p> <p>Gestión Administrativa: Apoyo a la gestión académica. Bienestar estudiantil.</p> <p>Talento humano en la I. E.: Apoyo a estudiantes, población vulnerable y grupos étnicos.</p> <p>Proyectos de vida.</p> <p>Fondo de servicios educativos, formulación de proyectos</p> <p>Proyección a la comunidad, participación y convivencia y Prevención de riesgos.</p> <p>Responsabilidad penal de menores en la I. E., Política Educativa y Ley de los derechos del niño y adolescentes.</p> <p>Investigación en la I. E. y comunidad Educativa.</p>	<p>Seguimiento de procesos institucionales</p> <p>Comunicación institucional</p> <p>Interacción con la comunidad y el entorno socio-educativo-cultural.</p>

Actividades:

1. Inclusión de competencias propuestas por la UGEL, la I. E. requerida y planteadas por el MINEDU para el ingreso al escalafón docente (competencias funcionales y comportamentales).
2. Selección de las “Unidades de Trabajo” para cada Eje a trabajar durante la fase, según las competencias que se requiere desarrollar y diseñar la práctica conforme al enfoque pedagógico de la I. E.
3. Seleccionar herramientas, instrumentos y/o materiales y actividades complementarias de apoyo al trabajo de los Ejes
4. Establecer con el docente el cronograma de desarrollo de actividades y tiempos de seguimiento al desarrollo de las mismas

5. Coordinación con Universidades e ISP para su participación en la fase de fortalecimiento
6. Organización de actividades de acompañamiento a desarrollar con docentes de la I. E.
7. Elaboración de informes de seguimiento de la estrategia de acompañamiento.

Agentes:

Docente, acompañante, coordinador o jefe de área

Instrumentos y herramientas:

- Guía de Observación de la práctica docente en el aula.
- Marco del Buen Desempeño Docente. El acompañante observa el desempeño del docente en el aula. Observa por lo menos dos clases de distintas áreas, grados y/o momentos.
- Estudio y discusión grupal con pares sobre lo observado en la gestión la aula.
- Cuaderno de campo. Instrumento donde el docente registra sus reflexiones e inquietudes surgidas durante el proceso del acompañamiento y los espacios de reflexión individual guiada por el acompañante, respecto a experiencias en su ejercicio profesional, problemáticas educativas surgidas en el aprendizaje de sus estudiantes.
- Clase demostrativa con docentes expertos. Es la demostración por la UGEL, ISPs. Y por docentes reconocidos por su práctica educativa en la I. E., para demostrar evidencia, incorporación y articulación de los estándares básicos de las competencias.
- Seminarios: Con la participación de Universidades, ISP los docentes y acompañantes reciben asesoría sobre aspectos de la disciplina que enseñan, para crear didácticas efectivas, investigación en el aula, apoyo psicosocial a los estudiantes, resolución de conflictos, entre otros. La determinación de los temas de los seminarios cumple el requisito de experiencia y vivencia del docente en el aula.

- Intercambio y apoyo virtual. La UGEL por medio de sus especialistas, la DRE y el Ministerio ofrecen a los acompañados y acompañantes un banco de recursos con referencias bibliográficas, material didáctico, sitios de internet, material fílmico para el desarrollo de sus tareas, foros virtuales y asesoría técnica. El acompañado utiliza el blog o Bitácora para expresar sus reflexiones y aprendizajes.
- Talleres de innovación y comunidades de aprendizaje en donde los docentes y sus compañeros podrán intercambiar ideas para mejorar las prácticas, comparación de saberes y la producción de nuevas ideas y estrategias docentes.
- Registro de sistematización de los momentos de producción y retroalimentación sobre los avances. El acompañante consigna los aprendizajes que van logrando los docentes en su tránsito hacia la maduración profesional y los logros y aspectos por mejorar de la fase de fortalecimiento.

Productos:

- Informe sobre el desarrollo y resultados de la fase.
- Inventario de necesidades de formación del docente

Tiempo: 7 meses

Indicadores

- Resultados del docente en la prueba de competencias del período de prueba
- Documento de sistematización de la experiencia de acompañamiento realizado por el docente.

1.6.3. Seguimiento

El cumplimiento de esta fase:

“es rastrear los procesos que se desarrollan en la Estrategia de Acompañamiento, equivale a valorar el funcionamiento de los procesos relacionados con el desarrollo de la Estrategia y con los procesos destinados a producir cambios propuestos en los objetivos. Retroalimentar procesos es atender a la calidad de la educación y garantizar continuamente la calidad. El seguimiento de la Estrategia de Acompañamiento es una acción pedagógica que se corresponde con los objetivos propuestos y para que cumpla con ellos necesita el apoyo, asesoría y estímulo por parte de las instancias gubernamentales e institucionales.”. (p. 50).

Objetivo

Determinar el logro de los objetivos de la Estrategia de Acompañamiento.

Las evidencias tangibles de los avances y oportunidades del mejoramiento son la verificación de la efectividad y eficiencia de la estrategia.

Procesos

La fijación de los espacios de tiempo para el seguimiento sirve para retroalimentar al docente, en relación a nuevas necesidades de formación, actualización y perfeccionamiento. Es el complemento para la evaluación del desempeño docente.

El seguimiento se realiza durante el proceso de acompañamiento que al final corresponde al seguimiento de la Estrategia de Acompañamiento. Es la referencia al seguimiento y retroalimentación efectuada por los agentes implicados en el proceso, en cualquier momento, forma y lugar, es lograr un sistema integral, coherente, continuo por día, entre la práctica habitual del docente y la interacción principalmente con el acompañante; también con los colegas, estudiantes de la I. E., la comunidad educativa, las autoridades, representantes y entorno social.

Los resultados de la Estrategia de Acompañamiento son valorables en el desempeño diario de los docentes, la retroalimentación y el seguimiento se convierten en herramientas eficaces de gestión para las II. EE. Y para el que las realiza, a su vez son una técnica de desarrollo personal.

Actividades durante el Acompañamiento:

Sistematizar, organizar y programar con los docentes acciones de mejoramiento.

1. Retroalimentar a los agentes y en los momentos de seguimiento. Para ello se propone lo siguiente:

a. Auto seguimiento:

El monitoreo a las propias actividades, la satisfacción y sentido a lo que se hace, emisión de juicios, opiniones y conceptos sobre sí mismo, identificación y corrección de errores es el autoseguimiento del docente. El acompañante solo le sugiere portar un cuaderno de campo equivalente a un registro, para anotar literalmente todas sus actividades de su práctica docente, el progreso, logros alcanzados durante y al final del mismo, los aspectos que todavía necesitan fortalecimiento y cambios percibidos en su desempeño profesional.

b. Seguimiento realizado por otro:

Este es realizado por el acompañante, jefe inmediato, o un colega sobre la práctica educativa, actitudes, conductas y desempeños/competencias del docente. Este ejercicio exige al acompañante utilizar los registros consignados por el docente en el Cuaderno de Campo, para interpretarlos y si faltara claridad o precisión en lo registrado emplea entrevista directa.

c. Retroalimentación entre pares:

Es la puesta en común en la que intervienen otros a manera de pares. En conjunto los docentes con sus compañeros verifican, aprecian, valoran desempeños u otros asuntos y comparten experiencias, prácticas de aula, metodologías, desarrollos temáticos, recursos, ayudas. Es una forma de situar con apertura, responsabilidad y confianza, la pedagogía del aula en términos de competencias funcionales para que ese “otro” o esos “otros” incluido el acompañante expresen opiniones, apreciaciones, sugerencias, sobre la práctica pedagógica, experiencias significativas, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, otros; a su vez el docente exprese sus experiencias satisfactorias, inquietudes, dificultades y percepciones.

Actividades al finalizar el Acompañamiento:

1. Análisis conjunto del registro de acciones del seguimiento y retroalimentación del proceso de acompañamiento, respecto a avances, logros y aspectos a mejorar en: la práctica docente, la apropiación de la cultura y la identificación con la profesión.
2. Elaboración de informes del proceso de acompañamiento para: el director de la I. E. como guía para la evaluación de desempeño del docente y sirvan de apoyo a la continuidad al desarrollo profesional del docente.

Agentes: Acompañante, coordinador, director, docente

Producto: Informe de la Estrategia de Acompañamiento

Tiempo: Todo el tiempo de ejecución de la Estrategia de Acompañamiento.

Indicadores

Cambios positivos de la práctica docente verificados en instrumentos de seguimiento y en informes del acompañamiento.

Valoración del director y del acompañante respecto a los conocimientos y apropiación de la cultura educativa y satisfacción del rol docente.

6.7 Agenda de formación

Es el documento que equivale a un proyecto de vida profesional, relacionados con los objetivos del seguimiento y la retroalimentación en el desarrollo de la Estrategia de Acompañamiento. El docente, coordinador de área y/o director elaboran el plan de formación para los siguientes años y un plan de mejoramiento y desarrollo profesional.

Objetivos

– Elaborar el plan de acción con metas a corto, mediano y largo plazo relacionadas a las necesidades de formación personal y profesional del docente y a los requerimientos

institucionales, locales, regionales y nacionales conducentes a elevar la calidad de la educación. – Determinar objetivos precisos según las dimensiones del quehacer docente y la Agenda responda a las metas de calidad.

Actividades

1. Elaborar la agenda de formación, con el docente, para los siguientes años y su plan de mejoramiento y desarrollo profesional.
2. Presentar los resultados del acompañamiento a la UGEL, dirección de la I. E. para su incorporación en la definición del plan de formación docente y en el PEI.

Agentes: Director, coordinador, acompañante, docente.

Productos:

- Informe final con los resultados de la información recolectada, asesoría y orientación trabajada con el docente para su ubicación en el Plan de Formación de docentes.
- Agenda Tiempo: Revisable en un año.

Indicador: Existencia y empleo de la Agenda. (pp. 34- 62).

Dentro de esta misma Dirección y Metodología Estratégica podrían utilizarse los formatos evaluativos empleados en la evaluación a los estudiantes con los que trabajó el tesista, en su I. E. con resultados óptimos. Los formatos fueron utilizados con óptimos resultados en Expresión Oral; resultaría interesante que el o los docentes que trabajaran la propuesta y los formatos que siguen, los adaptarían para la expresión escrita con ítems que propicien evaluar y hallar resultados de sus estudiantes en estos rubros. Los formatos fueron tomados de los Módulos de Oratoria Escuela Valch de Cajamarca. VÉASE

FORMATO 1. Evaluación de competencias, capacidades e indicadores

ESTUDIANTE	Competencia(s), Capacidad(es) e Indicador(es) a Trabajar en la Sesión									
	COMPETENCIA EXPRESIÓN ORAL	CRITERIO EVALUATIVO		COMPETENCIA COMPRESIÓN ORAL	CRITERIO EVALUATIVO		COMPETENCIA EDUCACIÓN VOCAL	CRITERIO EVALUATIVO		PROMEDIO FINAL
		PROCESO 0,5 C / I	LOGRADO 1 C / I		PROCESO 1,5 C / I	LOGRADO 2 C / I		PROCESO 2,5 C / I	LOGRADO 3,5 C / I	
Aguilar Tello, Christian Ayner	1 Lee correctamente	x		1. Se expresa con coherencia		x	1. Aplica técnicas de educación vocal		x	15
	2 Emplea gestos y ademanos	x		2. Practica la pertinencia al hablar sobre el tema		x	2. Emplea técnicamente gestos y ademanos		x	
	3 Actúa al momento de hablar	x		3. Practica el juicio crítico al hablar		x	3. Actúa según técnicas al hablar		x	

Fuente: Módulo Oratoria Escuela Valch (P. 99)

Este formato puede utilizarse como historial de cada uno de los estudiantes participantes y en cada taller y/o sesiones de aprendizaje, para el desarrollo de la programación curricular con influencia de las Rutas del Aprendizaje, como evidencia, objetividad del trabajo y muestra de resultados de la tarea educativa.

FORMATO 2

MEDICIÓN DE LOGROS EN ORATORIA

VALORACIÓN CUALITATIVA					
MALO	REGULAR	BUENO	INTERESANTE	EXCELENTE	BRILLANTE
0 - 10	11 - 14	15 - 16	17 - 18	19	20
EQUIVALENCIA CUANTITATIVA (sistema vigesimal)					

Fuente: Módulo Oratoria Escuela Valch (P. 105).

Este segundo formato debe poseer el estudiante como fuente de conocimiento, motivación e inspiración en el desarrollo de su trabajo innovador y de calidad, determinando él mismo, la calidad y cuantificación a su tarea. Asimismo, el formato es un instrumento y guía para el docente motivador en la evaluación objetiva.

ANEXO 2

Matriz de consistencia

Problema	Hipótesis	Objetivos	Variables	Diseño de la investigación
<p>¿Cuál es la influencia de la aplicación de la programación curricular basada en las rutas del aprendizaje en el desarrollo de las capacidades comunicativas con los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa “Javier Prado” – Polloc – La Encañada, 2015?</p> <p>P1. ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las capacidades comunicativas al aplicar la programación curricular anual basada en las rutas de aprendizaje con los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa “Javier Prado”- Polloc – La Encañada, 2015.</p> <p>P2. ¿Cómo ejecutar las sesiones y actividades de aprendizaje basadas en las rutas para el desarrollo de las capacidades comunicativas con los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa “Javier Prado”- Polloc – La Encañada, 2015.</p> <p>P3. ¿Cuál es la mejora de las capacidades comunicativas, luego de ejecutar las sesiones y actividades de aprendizaje basadas en las rutas con los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa “Javier Prado”- Polloc – La Encañada, 2015?</p>	<p>General. La aplicación de la programación curricular basada en las rutas del aprendizaje influye significativamente en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa Pública “Javier Prado”- Polloc – La Encañada, 2015.</p>	<p>General. Determinar la influencia de la aplicación de la programación curricular basada en las rutas de aprendizaje para el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes de la Institución Educativa “Javier Prado” – Polloc – La Encañada, 2015.</p> <p>O1. Identificar el nivel de desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes de la Institución Educativa “Javier Prado” – Polloc – La Encañada, 2015.</p> <p>O2. Aplicar las sesiones de aprendizaje basadas en las rutas del aprendizaje para el desarrollo de las capacidades comunicativas con los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa “Javier Prado” – Polloc-</p> <p>O3. Evaluar el nivel de desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa en estudio, de esta investigación.</p>	<p>Independiente. La programación curricular basada en las rutas del aprendizaje.</p> <p>Dependiente. Desarrollo de las capacidades comunicativas.</p>	<p>Población. 242 estudiantes.</p> <p>Unidad de análisis. Estudiantes de la I.E. “Javier Prado”- Polloc – La Encañada, 2015.</p> <p>Muestra. 32 estudiantes.</p> <p>Diseño. Pre y Pos Test experimental.</p> <p>Tipo. Aplicada – explicativa</p>