

INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

**RELACIÓN ENTRE DISEÑO CURRICULAR DE AULA Y
GESTIÓN PEDAGÓGICA EN DOCENTES DEL NIVEL
SECUNDARIO DE COLEGIOS SALESIANOS DE LIMA Y
CALLAO**

PRESENTADA POR
JAVIER ANTONIO CESTI LOYOLA

ASESOR
RAFAEL ANTONIO GARAY ARGANDOÑA

TESIS

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN POLÍTICAS Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

LIMA – PERÚ
2022



CC BY-NC-SA

Reconocimiento – No comercial – Compartir igual

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**RELACIÓN ENTRE DISEÑO CURRICULAR DE AULA Y GESTIÓN
PEDAGÓGICA EN DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE
COLEGIOS SALESIANOS DE LIMA Y CALLAO**

TESIS PARA OPTAR

**EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN POLÍTICAS Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTADO POR:

JAVIER ANTONIO CESTI LOYOLA

ASESOR:

DR. RAFAEL ANTONIO GARAY ARGANDOÑA

LIMA, PERÚ

2022

**RELACIÓN ENTRE DISEÑO CURRICULAR DE AULA Y GESTIÓN
PEDAGÓGICA EN DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE
COLEGIOS SALESIANOS DE LIMA Y CALLAO**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO**ASESOR:**

Dr. Rafael Antonio Garay Argandoña

PRESIDENTE DEL JURADO

Dr. Vicente Justo Pastor Santiváñez Limas

MIEMBROS DEL JURADO

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

DEDICATORIA

A Dios por darme la vida, a mi esposa por su apoyo incondicional, a mis hijas por ser los motores de mi crecimiento y a mi familia que es la depositaria de mi superación profesional.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por permitir forjarme una carrera profesional en bien de la sociedad y de la educación salesiana en el Perú.

A la Universidad San Martín de Porres, representada por el director de la Escuela Universitaria de Posgrado, Dr. Vicente Santiváñez Limas, y a toda la plana de destacados docentes, por sus invalorables aportes en mi formación, sus valiosos conocimientos me permiten hacer realidad el anhelo de superación profesional.

Al Dr. Rafael Garay Argandoña, por su aporte profesional en la orientación, asesoramiento en el desarrollo del trabajo de investigación, en la elaboración y aplicación de la tesis, por su paciencia, tolerancia y carisma.

INDICE

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
INDICE	vi
INDICE DE TABLAS	ix
INDICE DE GRÁFICOS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	8
1.1. Antecedentes de la investigación.....	8
1.2. Bases Teóricas.....	10
1.2.1. El Currículo	10
1.2.2. Componentes del currículo.....	10
1.2.3. Niveles de concreción curricular	11
1.2.4. Diseño curricular	12
1.2.5. Diseño curricular por competencias.....	12
1.2.6. Diseño curricular por objetivos	15
1.2.7. Diseño curricular de aula (microcurrículo)	16
1.2.8. Diseño curricular de aula según el modelo T	19
1.2.9. Gestión pedagógica.....	22
1.2.10. Procesos de gestión pedagógica.....	23
1.2.11. Componentes de la gestión pedagógica.....	24
1.3. Definición de términos básicos	29
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	31
2.1. Formulación de hipótesis general y derivadas	31

2.1.1. Hipótesis general.....	31
2.1.2. Hipótesis específicas.....	31
2.2. Variables.....	32
2.3. Operacionalización de las variables.....	33
CAPÍTULO III: MÉTODOLÓGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
3.1. Diseño metodológico.....	37
3.2. Diseño muestral.....	38
3.3. Técnica de recolección de datos.....	39
3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información.....	42
3.4. Aspectos éticos.....	44
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	45
4.1. Contrastación de las hipótesis.....	45
4.1.1. Hipótesis general.....	45
4.1.2. Hipótesis específicas.....	46
4.2. Análisis e interpretación de datos.....	48
4.2.1. Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión pedagógica en la muestra total.....	48
4.2.2. Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión pedagógica por dimensiones.....	49
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	55
CONCLUSIONES.....	59
RECOMENDACIONES.....	62
FUENTES DE INFORMACIÓN.....	64
ANEXOS.....	69
Anexo 1: Matriz de Consistencia.....	69
Anexo 2: Encuesta sobre el Diseño Curricular de Aula según el Modelo T.....	71
Anexo 3: Encuesta sobre la Gestión Pedagógica de los Docentes.....	77
Anexo 4: Constancia de Validación de Experto 1.....	83

Anexo 5: Constancia de Validación de Experto 2.....	84
Anexo 6: Confiabilidad de instrumentos	85
Anexo 7: Ficha de Monitoreo y Acompañamiento de la Sesión de Aprendizaje	88
Anexo 8: Ficha de Observación para Evaluar el Diseño Curricular de Aula según el Modelo T	90
Anexo 9: Matriz de Análisis para Evaluar el Diseño de Evaluaciones Escritas y Registros Auxiliares.....	92

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Distribución de docentes del nivel secundario.....	38
Tabla 2.	Distribución de docentes del nivel secundario por especialidad	38
Tabla 3.	Distribución de docentes del nivel secundario por institución educativa y por especialidad.....	38
Tabla 4.	Validez de los contenidos de los instrumentos.....	40
Tabla 5.	Confiabilidad de la gestión pedagógica.....	41
Tabla 6.	Confiabilidad de la Diseño curricular según modelo T.....	42
Tabla 7.	Relación entre diseño curricular de aula según modelo T y la gestión pedagógica de los docentes de nivel secundaria de los colegios salesianos de Lima y Callao	45
Tabla 8.	Relación entre diseño curricular de aula según modelo T y las dimensiones de la gestión pedagógica de los docentes de nivel secundaria de los colegios salesianos de Lima y Callao	47
Tabla 9.	Relación entre diseño curricular de aula según modelo T y gestión pedagógica de los docentes de nivel secundaria Colegios salesianos de Lima y Callao.....	49
Tabla 10.	Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.	50
Tabla 11.	Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y las estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.....	51
Tabla 12.	Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y los recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.....	52
Tabla 13.	Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la evaluación de aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.....	53

Tabla 14. Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.	54
--	----

INDICE DE GRÁFICOS

Figura 1.	Fases de la planificación curricular	25
Figura 2.	Diseño curricular de aula según modelo T y gestión pedagógica de los docentes de nivel secundaria colegios salesianos de Lima y Callao	49
Figura 3.	Dispersión de puntos entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.....	50
Figura 4.	Dispersión de puntos entre el diseño curricular de aula según el modelo T y las estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.....	51
Figura 5.	Dispersión de puntos entre el diseño curricular de aula según el modelo T y los recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.....	52
Figura 6.	Dispersión de puntos entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la evaluación de aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.....	53
Figura 7.	Dispersión de puntos entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.....	54

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar si existe relación entre el Diseño Curricular de Aula, según el modelo T y la gestión pedagógica de un grupo de docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao. La población de estudio fue de 27 docentes de género masculino y femenino, con una antigüedad laboral comprendida en un rango de 9 meses a 45 años; a quienes se les aplicaron los cuestionarios de elaboración propia que miden el Diseño Curricular de Aula según el modelo T y la gestión pedagógica de los docentes. La investigación fue de tipo descriptivo correlacional, para la obtención de resultados se utilizó el programa estadístico SPSS en el cual se analizó el coeficiente r de Pearson y en algún caso el coeficiente Rho Spearman. Los resultados indicaron que sí existe correlación estadísticamente positiva a nivel de 0.79 entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión pedagógica. Por lo anterior se recomendó a las instituciones educativas de la Congregación Salesiana en el Perú, considerar las relaciones encontradas y con base a ellas implementar un plan de seguimiento y monitoreo de la aplicación del Diseño Curricular de Aula según el modelo T para los coordinadores pedagógicos, con el fin de mejorar la gestión pedagógica de los docentes.

Palabras Claves: Diseño curricular de aula según modelo T, gestión pedagógica.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the correlation between classroom curriculum design as the Model T and the pedagogical management of a group of teachers of Secondary Level Salesian College in Lima and Callao. The study population was 27 teachers male and female, with seniority have a range of 9 months to 45 years; who they were applied the house questionnaires that measure the Classroom Curriculum Design as the Model T and the pedagogical management of teachers. The research was descriptive correlational, to obtain results the SPSS statistical program in which Pearson r coefficient Spearman Rho coefficient was analyzed and used in some cases. The results indicated that if there is statistically positive level of 0.79 between the correlation Classroom Curriculum Design as the Model T and educational management. Therefore, educational institutions of the Salesian Congregation in Peru recommended, considering the relationships found and based on them to implement a monitoring plan and monitor the implementation of the Curriculum Design Classroom, according to the Model T, for coordinators teaching, in order to improve the pedagogical management of teachers.

Key words: Classroom Curriculum Design as Model T, pedagogical management.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe la necesidad de mejorar la calidad educativa en los diferentes niveles. Sin embargo, se ha constatado en el devenir de los últimos años el decaimiento en la labor educativa en el Perú como producto de la insuficiente base epistemológica de la gestión pedagógica (Freire, 2018).

Desde hace muchos años atrás, la praxis pedagógica que los educadores desarrollan se sustenta en el paradigma socio-cognitivo humanista, cuya consideración implica la relevancia de la formación de una persona en el sentido holístico, que sea capaz de adaptarse e interactuar con su entorno y afrontar con competencia las exigencias de una sociedad globalizadora (Sánchez, 2015).

Este paradigma se materializa en la aplicación del diseño curricular del aula según el modelo T, el cual actúa como una planificación de aula global, sintética y sistémica y de hecho se convierte en un mapa mental profesional del educador que sirve de guía global de su práctica educativa. En este modelo de diseño se revelarán y concretarán las intenciones prácticas del currículo y se observarán las mayores dificultades, ya que el trabajo en aula muchas veces no es consecuente con dicho modelo.

Así tenemos que respecto a los fines-objetivos que persigue el diseño curricular del aula según el modelo T, se presenta un escaso desarrollo de las capacidades, destrezas, valores y actitudes de los estudiantes, debido a la falta de dominio de los procesos cognitivos acordes a la edad mental del alumnado. Por otro lado, los contenidos siguen siendo la intencionalidad más importante del educador al impartir sus clases, poniendo así mayor énfasis al desarrollo cognoscitivo en lugar del desarrollo cognitivo (Huffman, 2016).

Se puede evidenciar asimismo que muchos de estos contenidos no se encuentran debidamente estructurados por bloques temáticos, lo que no favorece el aprendizaje significativo y la arquitectura del conocimiento. Es el caso de los métodos y/o procedimientos de aprendizaje que aún presentan inconvenientes, tanto en la redacción de los mismos como en la pertinencia de aquellos procesos mentales que logran desarrollar una determinada destreza y por consiguiente una capacidad. A esto se suma las clases puramente expositivas, en las que el educador implícitamente promoverá el desarrollo de las destrezas, aunque en la realidad esto no ocurra (Fragoso, 2016).

En relación con lo anterior, los desarrollos de las sesiones de clase carecen de una secuencialidad cognitiva, puesto que muchas de ellas no cuentan con las respectivas guías de actividades que evidencian las estrategias cognitivo – afectivas que el estudiante debe desarrollar para lograr una competencia específica. Aun cuando se tengan dichas guías, muchas veces éstas no guardan relación con la programación de unidad o simplemente no son de conocimiento del estudiante.

Se puede deducir que la evaluación, entendida como el seguimiento de los progresos, es incongruente con los fines y objetivos trazados por el modelo de diseño curricular, puesto que muchas de ellas siguen enfatizando contenidos más no capacidades/destrezas. Por otro lado, las actitudes no forman parte de la evaluación, ya que carece de indicadores e instrumentos de evaluación pertinentes. Uno de los motivos más relevantes por el cual esta problemática se hace presente es la insuficiencia de un sustento teórico sobre la intención y/o propósito del paradigma. Esto conlleva a que no se cumpla la concreción de los fines del diseño curricular de aula según el modelo T, ya que no se reconocen los elementos que entrelazan dicho paradigma con el diseño trabajado. Esto implica la formación de un híbrido que desconoce la importancia del desarrollo de capacidades y valores a través de nuestra praxis pedagógica.

Referente a la gestión pedagógica, que implica el conjunto de acciones necesarias para el eficiente desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, evidenciamos que aún nos falta concretar dicha finalidad educativa, puesto que los procesos que atañen a la planificación

curricular, tales como programación, implementación, ejecución y evaluación curricular no son fruto de una reflexión consciente y permanente por parte de los educadores, lo que trae como consecuencia la improvisación del quehacer educativo (Quispe, 2020).

Asimismo, en cuanto a las estrategias y técnicas metodológicas, los educadores no dominan métodos de intervención educativa acordes al nivel del estudiante, pues se registran fallas en el conocimiento, selección, ejecución y pertinencia de los mismos. Un caso similar se puede observar con los recursos didácticos que son usados en la praxis educativa. Muchos de ellos han sido absorbidos por el uso y/o abuso de los medios tecnológicos, reduciendo así la producción didáctica de los educadores.

Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes no refleja la práctica de mecanismos de seguimiento de los estudiantes, ya que en muchos casos no se cuenta con criterios análogos para toda la comunidad magisterial, así como tampoco se cuenta con técnicas ni instrumentos de evaluación cualitativa o cuantitativa.

De la misma manera, el estilo pedagógico entendido como los comportamientos pedagógicos repetidos o preferidos de los educadores en lo que respecta a su forma de enseñanza, siguen orientándose hacia el estilo directivo caracterizado por la autoridad y las clases magistrales, en las que el docente es el artífice del proceso de aprendizaje; mientras que los alumnos son entes pasivos que solo cumplen su deber.

De persistir esta situación problemática, es fácil deducir el desmedro de nuestra propuesta pedagógica y por consiguiente de la calidad educativa, ya que se revela una inconsistencia entre los elementos anteriormente señalados como producto del desconocimiento del diseño curricular de aula, llámese modelo T, circunscrito dentro del paradigma socio-cognitivo humanista.

Por todo lo expuesto, la presente investigación busca determinar la relación entre el diseño curricular de aula y la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao

En base a lo anterior, se plantea como situación general

- ¿Qué relación existe entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión

pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao?

Del cual se derivan los problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao?
- ¿Qué relación existe entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el uso de estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao?
- ¿Qué relación existe entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el uso de recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao?
- ¿Qué relación existe entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la evaluación de los aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao?
- ¿Qué relación existe entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao?

Tomando en consideración las necesidades que presenta actualmente las instituciones educativas, se propone como objetivo general: Determinar la relación existente entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao.

Y los objetivos específicos

- Describir la relación existente entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao.

- Identificar la relación existente entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el uso de estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao.
- Verificar la relación existente entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el uso de recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao.
- Reconocer la relación existente entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la evaluación de los aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao.
- Determinar la relación existente entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao.

La investigación se orienta a la contribución científica y a la aplicación de los postulados a favor de la calidad educativa. Su contribución científica se sitúa en el comportamiento de las variables diseño curricular de aula y la gestión pedagógica de los docentes, así como la relación que existe entre ellas. El trabajo no solo contribuirá a incrementar el bagaje teórico respecto a las variables en mención, sino que constituirá el primer esfuerzo conceptual que involucra la correlación entre diseño curricular de aula y la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao, ya que ambas variables no han sido estudiadas de manera conjunta en nuestra población; es decir, las afirmaciones previas han constituido ideas derivadas de observaciones empíricas, mas no de las variables por sí mismas.

Para la presente investigación se diseñaron una serie de encuestas destinados a conocer los componentes e indicadores de las variables diseño curricular de aula y gestión pedagógica, los cuales permitieron dar mayor validez a los conceptos y definiciones planteadas.

Los beneficiarios directos fueron los integrantes de la comunidad educativa de las instituciones en la que se realizó el estudio, pues los datos recogidos y validados permitirán incorporar a la propuesta pedagógica de años posteriores elementos que faciliten no solo el desarrollo académico sino también personal de los estudiantes, así como ayudará a cumplir con el rol de monitoreo y supervisión que requieren las instituciones educativas. Como beneficiarios indirectos se considera a todas aquellas poblaciones que comparten características comunes con la presente investigación. Dado que esta investigación ha tenido un diseño correlacional, los resultados y conclusiones se han dado sólo en términos de la asociación entre las variables estudiadas: diseño curricular de aula según modelo T y gestión pedagógica de los docentes; es decir, no ha habido conclusiones que impliquen causalidad.

Relacionado con lo anterior está el hecho de no haber encontrado investigaciones que analicen la correlación entre el diseño curricular de aula según modelo T y la gestión pedagógica de los docentes.

Por otro lado, en la selección de la muestra se tuvo que recurrir a las instituciones educativas salesianas de Lima y Callao, dejando de lado a las instituciones educativas de provincia que pertenecen también a la Congregación Salesiana debido a limitaciones temporales y presupuestales, por lo que la muestra quedó circunscrita a Lima y Callao.

También existe un margen de subjetividad en los resultados relacionados con la gestión pedagógica, dado que el cuestionario sobre la gestión pedagógica de los docentes se basa en el criterio de la persona que evalúa y la información que maneja es la que le da su experiencia y conocimiento del objeto evaluado; lo cual no necesariamente puede coincidir con la realidad.

Esta tesis se estructuró en cuatro capítulos:

En el capítulo I se expuso el marco teórico de la investigación, organizado en cuatro apartados: el primero trató sobre las nociones generales de currículo; el segundo abarcó el tratamiento de las variables: Diseño Curricular de Aula según el modelo T y la variable de gestión pedagógica de los docentes; el tercero delimitó el marco conceptual de la investigación y, finalmente, el cuarto formuló las hipótesis de investigación. Todo ello se hizo

revisando la bibliografía actualizada y los recursos provenientes de internet.

En el capítulo II se precisaron las hipótesis formuladas como respuesta tentativa a las preguntas de investigación dividiéndose en general y derivadas, así como el detalle de las variables desde su concepto y operacionalización.

En el capítulo III se delimitó el tipo de investigación: descriptiva-transversal con un diseño de investigación correlacional, las variables, la población y la muestra constituida por docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y su respectivo método de análisis.

En el capítulo IV se presentaron los resultados de la investigación. Las tablas permitieron clasificar y observar los datos de las encuestas – cuestionarios aplicados a la muestra. Y los gráficos nos mostraron la estadística de los resultados en representaciones gráficas desarrolladas aplicando el software SPSS 25.

En el capítulo V se realizó la discusión de los resultados; se señalaron las conclusiones y recomendaciones a las que arribó la investigación, teniendo en cuenta a las personas o instituciones a las que van dirigidas. Asimismo, se consignaron las referencias bibliográficas para dar consistencia científica al trabajo de investigación. Finalmente, los anexos son las pruebas que garantizan la efectividad del trabajo de investigación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En la actualidad no se registran investigaciones que involucren ambas variables en conjunto; sin embargo, se consideró pertinente mencionar aquellos estudios que se correlacionan de forma indirecta con la investigación. Además de tener al menos una variable en estudio.

1.1. Antecedentes de la investigación

Sotomayor (2020) realizó un estudio denominado "*Planificación curricular docente y la calidad educativa de la Unidad Educativa Salitre, Guayaquil, 2020*". El tipo de estudio fue cuantitativo, la muestra fue de 40 docentes a quienes se procedió con aplicar encuestas. En conclusión, la planificación curricular docente no se asocia de manera significativa, sin embargo, la relación es inversamente con la calidad educativa ($\rho=-0.1166$; $p=0.539$)

Antezana (2018) realizó una investigación denominada "*Gestión pedagógica y el trabajo docente en instituciones educativas de nivel primaria de la Provincia de Huanta*". El tipo de estudio fue descriptivo correlacional, la muestra fue 30 docentes a quienes se procedió con aplicar encuestas. Entre los principales resultados se evidenció que la dimensión Gestión Curricular ($\rho=0.8456$; $p=0.0027$), Enseñanza y aprendizaje en el aula ($\rho=0.757$; $p=0.004$) y Apoyo al desarrollo de los estudiantes ($\rho=0.046$; $p=0.000$) se asociación al trabajo docente. En conclusión, la gestión pedagógica se asocia con el trabajo docente.

Anco (2017) en su estudio titulado "*La calidad en la gestión pedagógica de las áreas técnicas en las Instituciones Educativas del Distrito de Santa Eulalia, provincia de Huarochirí, UGEL N° 15 – 2012*". El enfoque fue cuantitativo, descriptivo-correlacional, hipotético

deductivo. La muestra fue 40 docentes y 4 directores a quienes se aplicó un cuestionario. Entre los principales resultados se evidenció que la dimensión Planificación Curricular ($\rho=0.65$; $p=0.0000$), Estrategias metodológica ($\rho=0.68$; $p=0.000$), Materiales y recursos didácticos ($\rho=0.61$; $p=0.000$) y Evaluación ($\rho=0.54$; $p=0.000$) se asociación a la calidad. En conclusión, la gestión pedagógica se asocia a la calidad ($\rho=0.67$, $p=0.000$)

Ángeles (2017) realizó un estudio denominado "*Gestión de calidad y gestión pedagógica en docentes de Institución Educativa N° 88229 – Chimbote 2017*". El tipo de investigación fue correlacional, básica, la muestra fue 18 docentes a quienes se encuestó. Los resultados arrojaron que el 30.6% percibieron que existe un mal sistema de dirección, similar respuesta fue en el clima organizacional con el 38.9%. Por otro lado, el 68.5% de los docentes encuestados percibieron de manera regular el indicador Política institucional. Respecto a la Gestión Pedagógica se evidencio que el 38.1% siempre manejan el currículo, el 35.7% a veces usan estrategias metodológicas, el 37.9% casi siempre evalúan el aprendizaje, el 28.4% a veces usan materiales y recursos didácticos y el 24.6% casi siempre participan de los agentes educativos. En conclusión, la gestión de calidad de asocia a la gestión pedagógica.

Huachalla (2011) en su estudio "*Influencia de la formación profesional y el liderazgo en la gestión pedagógica de los directivos en la I.E. No. 6071 República Democrática Alemana*" evidencia que existe influencia significativa en un 95% entre la formación profesional y el liderazgo en la gestión pedagógica de los directivos de la I.E. No. 6071 República Democrática Alemana; pero aún falta reforzar más la relación que existe entre estas dos variables, para así consolidar la misión y el perfil que tiene diseñados la institución educativa. Se recomendó crear un programa de capacitación permanente, a nivel institucional, tanto en el ámbito pedagógico como de gestión, dirigido por especialistas en estas menciones; así como también un monitoreo para corroborar los objetivos y metas propuestas en pos de brindar una educación de calidad que evidenciara una excelente gestión.

Abad (2008) realizó una investigación titulada *“Evaluación del paradigma socio cognitivo humanista a través del Modelo T como una forma de acercar el diseño curricular de aula en una concepción agustiniana de la educación, en el área de educación religiosa del nivel secundaria”*. El objetivo de dicho estudio fue evaluar la implementación del paradigma socio cognitivo en el colegio San Agustín a través de los diseños curriculares de aula del área de Educación Religiosa. Los resultados del estudio revelaron que había mejorado sustancialmente el conocimiento y dominio del diseño curricular de aula del modelo T, aunque muchos de los docentes confunden la jerarquía de dichos elementos. También se hizo evidente que los documentos que acompañan la labor docente necesitan ser mejorados, puesto que en los registros de evaluación no visualizan todos los procesos e instrumentos de evaluación.

1.2. Bases Teóricas

1.2.1. El Currículo

De acuerdo a González (2018), se asume como el proyecto que estructura las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y ofrece guías de acción adecuadas y útiles para los profesores, quienes tienen la responsabilidad directa de su ejecución. El currículo constituye un programa de intervención educativa para el desarrollo de procesos cognitivos, afectivos y volitivos de los estudiantes a largo plazo (Martínez, Tobón, y López 2019).

1.2.2. Componentes del currículo

Según Huerta (2011), al igual que García, Cerdas y Torres (2018) se distinguen dos tipos de componentes del currículo, que a continuación presentaremos:

- a. Los factores endógenos que “son los componentes internos del currículo referidos a los contenidos expresados en: competencias y capacidades, la secuenciación lógica y psicológica de los contenidos y las estrategias para desarrollarlos y los procesos, formas e instrumentos de evaluación” (2011: 48). Es decir, los elementos que están íntimamente relacionados con las intenciones educativas y la práctica pedagógica.

- b. Los factores exógenos que “son los componentes externos del currículo referidos al contexto donde se ubica la escuela y el sistema educativo; son elementos condicionantes indirectos de las necesidades educativas insertos en el desarrollo socioeconómico, cultural, el avance tecnocientífico y otros fenómenos reflejados de la sociedad del conocimiento” (2011: 48). Esto es el marco sociocultural donde se circunscribe nuestro proyecto educativo.

1.2.3. Niveles de concreción curricular

Huerta (2011) distingue con precisión los niveles de la concreción curricular, que a continuación se presentan:

- a. Primer nivel de concreción del currículo.** El primer nivel de concreción del currículo es el que proviene de las políticas del Ministerio de Educación, es el macro currículo, de carácter normativo, general, prescriptivo y no exhaustivo, pues este último permite que cada institución educativa y cada profesor defina, a partir de lo establecido, los elementos curriculares que correspondan con la realidad inmediata y con las necesidades de la comunidad y de los estudiantes.
- b. Segundo nivel de concreción del currículo.** En este nivel la acción corresponde a directivos y profesores de las instituciones educativas, que toman como punto de partida el primer nivel y efectúan adaptaciones curriculares considerando el contexto institucional. Con esto se logrará un currículo propiamente institucional que responda a las necesidades educativas básicas del contexto circundante.
- c. Tercer nivel de concreción del currículo.** El micro currículo tiene como base el nivel anterior y se ubica en el ámbito de acción en el aula. Pues compete al maestro la tarea de formular el proyecto curricular del aula o el diseño curricular de aula, el cual contiene los elementos curriculares básicos (objetivos, destrezas, contenidos, procedimientos, actividades de enseñanza aprendizaje e instrumentos de evaluación) que se concretan en un proceso de enseñanza aprendizaje articulado y completo de acuerdo a las necesidades y características de los alumnos.

En conclusión, estas fases le permitirán al docente orientar el currículo nacional a

situaciones más específicas y concretas de acuerdo al contexto y necesidades de la institución educativa, así como del aula y de los alumnos.

1.2.4. *Diseño curricular*

Según Fonseca y Gamboa (2017), el diseño curricular se entiende como la estructura del currículo basado en la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, protocolo, modelación y planificación de los proyectos curriculares. Es una conceptualización educativa que al implementarse tiene como objeto solucionar problemas y satisfacer necesidades, en su valoración permitirá identificar aspectos que se desean mejorar para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Este autor precisa que en el aspecto metodológico, busca explicar cómo diseñar la concepción curricular; en el aspecto de la acción, se refiere al proceso de elaboración, y en cuanto al resultado, está determinado por los documentos curriculares para su concepción, y el procedimiento para ejecutarlo y evaluarlo (Fonseca y Gamboa, 2017).

Montes de Oca (2016) sostiene que el diseño curricular es un conjunto de pautas que orienta el proceso educativo formal y la labor docente. Es un plan donde se establece fines y propósitos educativos, donde se tomará en cuenta los problemas, demandas sociales y culturales, y las necesidades como aspiraciones de los aprendices. Son las competencias que los educandos deben alcanzar para realizar cambios en la sociedad y enriquecer su cultura.

Según Valero (2016) el diseño curricular comprende parámetros que se aplican a los diversos niveles de la educación, que empezarán desde la intervención del docente hasta los principios pedagógicos, la malla curricular, el perfil de egreso, las competencias para la vida, los procedimientos curriculares y las áreas de formación en cada uno de los niveles.

1.2.5. *Diseño curricular por competencias*

El diseño curricular por competencias es un documento desarrollado a partir de la selección de los contenidos curriculares fundamentales que facilita al estudiante a desempeñarse de forma adecuada en la sociedad, esta actividad comprende la identificación y selección de los contenidos basado en aprendizajes cognitivos, procedimentales y

actitudinales, que sean esenciales y necesarios. Su elaboración se basa en las competencias que son exigidas por el entorno laboral en relación a determinadas profesiones, las dificultades que se dan en el contexto actual donde se desarrolla el plan curricular, y que debe investigarse con prontitud, así como la normalización de los procesos de enseñanza – aprendizaje (García y Tobón, 2008).

1.2.5.1. Importancia del diseño curricular por competencias. Según Santivañez (2019), es importante elaborar un diseño curricular basado en competencias por las siguientes consideraciones:

- El currículo tiende a que se realice la innovación de forma continua.
- La innovación de los contenidos del plan curricular se basa en aspectos como la realidad social, cultural, económica, y no tiene una imposición vertical, es decir por expertos o modelos que son ajenos al contexto real en donde se desarrolla en plan curricular.
- El desarrollo del plan curricular implica que todo el sistema educativo este comprometido, es decir alumnos, docentes, administrativos, directivos de las instituciones educativas y a los actores representativos del sector productivo.
- El diseño de un plan curricular nos indica que se desea aplicar una educación de calidad, contando con docentes actualizados, la instauración de una cultura familiar educativa, así como una cultura por la educación a nivel nacional.
- Exige el desarrollo del perfil del egresado a partir de competencias y desempeños determinados a partir de las áreas ocupacionales, puestos laborales y dominios del desempeño laboral de futuros profesionales, incluyendo competencias competitivas y las tendencias en el sector laboral, de investigación, y sociales con proyección a futuro.
- Exige la formulación de planes de estudios cuyos cursos tienen como fuente los contenidos curriculares donde están implícitos los desempeños y competencias específicas del perfil del egresado de la institución educativa, estrategias que deben ser demostradas en la labor educativa.
- Exige la elaboración del plan curricular de una organización educativa (planificación, ejecución y evaluación), con un criterio disciplinado, ordenado, organizado y correlacional.

- Exige que la educación se innove en concordancia al avance del entorno respecto a la era de la información y de la globalización, y teniendo en cuenta la modernización de los sistemas de información.

1.2.5.2. Etapas del diseño curricular por competencias. Según Tobón (2007) el currículum por competencias implica el desarrollo de diez etapas o fases interrelacionadas, agrupadas en tres macroprocesos: Direccionamiento de la Formación, Organización Curricular y Planeamiento del Aprendizaje. A continuación, se describe cada etapa según los macroprocesos:

a) Macroproceso: Direccionamiento de la Formación

- Etapa 1: Establecer el proceso de liderazgos: Se inicia con la definición de los líderes del proceso, describir la forma de realizar el trabajo en equipo y el objetivo del proceso.
- Etapa 2: Realizar la planificación estratégica del proceso: Se trata del proceso de planificación, de describir como innovar o reformar la formación de los educandos, de forma continua y que establezca un plazo de finalización.
- Etapa 3: Construcción y afianzamiento del modelo pedagógico: Se desarrolla el modelo pedagógico, que contiene el diseño de los currículos de las diversas materias. Si el modelo ya está elaborado solo se revisa para mejorarlo y/o comprenderlo.
- Etapa 4: Gestión de la calidad del currículo y mejora continua: Consiste en la planeación del modelo de gestión de calidad del diseño curricular, con cierta periodicidad en las revisiones, gestionando un equipo y los criterios para la evaluación de la calidad.
- Etapa 5: Elaboración del proyecto formativo del programa: Tomando como base el modelo pedagógico, se elabora el proyecto formativo, que implica la innovación por competencias. Comprende las siguientes actividades: definición de los antecedentes, describir la profesión, marco normativo, detalles del código de ética, organización profesional, competencias de la profesión, entre otras.

b) Macroproceso: Organización curricular

- Etapa 6: Elaboración del perfil académico del profesional que egresa: Desarrollo del perfil académico del profesional que ya termino el programa, que implica competencias

específicas y genéricas.

- Etapa 7: Elaboración de la red curricular: Trata del desarrollo del también conocido como malla curricular, que incluye módulos y/o proyectos formativos que se utilizarán para las competencias, así como los créditos, periodos académicos y los requisitos de titulación.
- Etapa 8: Formulación de políticas generales del trabajo en equipo, formación, evaluación y acreditación de las competencias: Se delimitan las políticas de forma general para conducir la formación de los educandos, así como el proceso evaluativo, que sirva de orientación para los docentes, administrativos y estudiantes.

c) Macroproceso: Planeamiento del aprendizaje

- Etapa 9: Elaboración de módulos y proyectos formativos: Se establece la planeación de los módulos y proyectos formativos para la red curricular, sustentada en una determinada metodología.
- Etapa 10: Planificación de actividades concretas de aprendizaje y evaluación, con sus recursos: Comprende el planeamiento de las sesiones de aprendizaje en cada módulo y proyecto formativo, que incluye la elaboración de instrumentos de evaluación, las horas que el docente acompañara y las horas de aprendizaje autónomo.

1.2.6. Diseño curricular por objetivos

Según Stenhouse (1987) citado por Ravelo (2018) el diseño curricular por objetivos, está enfocado por realizar cambios en el rendimiento o las conductas de los educandos. Este tipo de diseño curricular está influenciado por las teorías conductistas, en donde las conductas deben ser señaladas previamente, y que debe ser manifestada homogéneamente por los estudiantes, y que implica la posibilidad de predecir la enseñanza en el comportamiento conductual. La formación educativa se determinaría por la aplicación de medios para lograr un fin. Este tipo de diseño se caracteriza por los siguientes elementos:

- Detallar los fines de la conducta (destino),
- Detallar o comprobar la conducta inicial (punto de partida),
- Esbozar el currículum, y enseñar a los educandos, y
- Demostrar que los estudiantes han alcanzado los objetivos de la conducta. La conducta

de inicio se puede observar a través de un pre test y la conducta final a través de un post test.

1.2.6.1. Fortalezas del diseño curricular por objetivos. Este tipo de diseño curricular utiliza recursos investigativos educativos basada en la psicología, y los criterios proporcionados al ser simples y directos buscando asegura el éxito de la educación, implica que la evaluación de la educación sea bastante simple. En este tipo de modelo, los docentes deben tener un pensamiento analítico acerca de lo que están buscando lograr al momento de desarrollar el proceso de enseñanza, así como al momento de establecer los objetivos o reflexionar sobre estos (Ravelo, 2018).

1.2.6.2. Debilidades del diseño curricular por objetivos. Según Ravelo (2018), las debilidades que presentaría este tipo de diseño curricular, serían las siguientes:

- No está de acuerdo con los estudios que se realizan de forma empírica en clase, y tampoco los aprovecha. No es la forma como aprenden los educandos ni como enseñan los docentes. La enseñanza y el aprendizaje tiene una estructura estratificada y no se enfocaría solo hacia un objetivo, se aumentaría en lo posible.
- El enfoque por objetivos de la conducta, suele trivializar las finalidades de la educación. Busca uniformizar las conductas.
- Se aleja de los problemas vinculados al aspecto ético y político que implique el control de los aspectos educativos, sus aspiraciones y en gran medida la parte individual. La realidad de contexto educativo varía año tras año, pero como no se puede predecir los hechos y efectos educativos de forma fiable, los objetivos se fijarían en la práctica con un propósito bajo, y circunscribe a los educandos dentro de ciertos límites.
- Sobreestima la capacidad de comprensión del proceso educativo. Aumenta la claridad de la intención sin embargo hace poco por mejorar la calidad. Un docente es hábil si logra que los educandos alcancen las metas u objetivos; sin embargo, terminan aprobando estudiantes que no comprenden el curso.

1.2.7. Diseño curricular de aula (microcurrículo)

El diseño curricular de aula, desde un enfoque constructivista, consiste en el

agrupamiento de contenidos programáticos con valores que incluya el desarrollo de ambientes didácticos y pedagógicos, que utiliza las experiencias para favorecer el desarrollo educativo, mediante la resolución de los problemas y el desarrollo de proyectos de corto, mediano y largo plazo, innovando y produciendo según las exigencias del mercado productivo y tecnológico actual (Meléndez, 2008).

Según Urrego (2011) citado por Haydar et al. (2017) el diseño curricular de aula o microcurrículo es la hoja de ruta del modelo tradicional educativo basado en el desarrollo de competencias del estudiante, y que nos indica hacia donde ir, como ir y en que momento hacerlo. Se justifica por el apoyo al proceso formativo de los estudiantes que brinda una institución educativa.

Luego, un diseño curricular de aula es una acción creativa por parte del profesor, quien decide trayectos formativos recuperando el currículum institucional y orientando hacia el desarrollo de capacidades y valores esenciales para la conformación del proyecto formativo del alumno, mediante los contenidos y los métodos que para ello se requieran (Fragoso, 2016).

Este diseño curricular de aula es una oportunidad para la escuela y el profesor de reaprender y transformar su práctica educativa, dado que le permite recuperar fines y medios, así como reconfigurar la figura del docente, para que no sea considerado un operario, sino un diseñador que toma decisiones y prevé, proyecta y genera posibilidades, es decir un estrategia (Fragoso, 2016).

1.2.7.1. Implementación del diseño curricular de aula (microcurrículo). La concreción de microcurrículo es el proceso que implica el trabajo colegiado de los docentes y se concreta con la elaboración de los sílabos de cada materia o curso, los criterios, los desempeños específicos e instrumentos de evaluación. Los sílabos se desarrollan a partir que se describen cada materia o curso del programa de estudio presentado en el Diseño Curricular Básico Nacional, donde se explica la finalidad y la intencionalidad en relación a los estándares de la Formación Inicial Docente. Esta información se complementa con las demandas de los aprendizajes de los educandos. Para la elaboración de los sílabos se debe tener en cuenta

las siguientes orientaciones:

- Comprensión de las competencias de forma articulada a cada materia o curso.
- Examinar las descripciones de las materias o cursos.
- Examinar el nivel estandarizado de las competencias que se corresponden al ciclo en donde se desarrolla la materia o curso.
- Distinguir las necesidades de aprendizaje e intereses de los educandos del programa de estudio.
- Desarrollar un trabajo colegiado entre los docentes para definir los desempeños específicos de cada materia o curso.
- Estimar la cantidad y secuencia de escenarios de aprendizaje en relación a la complejidad de los desempeños específicos que se han definido para la materia o curso.
- Delinear escenarios de aprendizaje en relación a las expectativas previstas (Ministerio de Educación, 2020).

1.2.7.2. Diseño curricular de aula basado en enfoque por competencias. Asimismo, un diseño curricular de aula basado en un enfoque por competencias, consiste en lograr formar educandos que creen, consoliden hábitos y valores para su desenvolvimiento, desarrolle actitudes para el trabajo efectivo, y que logre adaptarse de forma exitosa a los requerimientos que exige la sociedad cambiante y productiva. La exigencia incluye innovar el pensamiento y la actitud para desarrollar su participación, responsabilidad, autoconfianza, creatividad y compromiso (Meléndez y Gómez, 2008).

El diseño curricular de aula basado en enfoque por competencias exige una planificación con contenidos programáticos, el logro de un aprendizaje significativo, el perfil del egresado por especialidad y con una plana docente que deben estar actualizados y que efectúen esta planificación realizando las siguientes actividades: diagnóstico, finalidad, selección de técnicas metodológicas, herramientas y valoración de la planificación (Meléndez y Gómez, 2008).

1.2.8. Diseño curricular de aula según el modelo T

1.2.8.1. Concepto y características del modelo T. Según Román (2011) un modelo didáctico que sintetiza y expresa el diseño curricular de aula es el modelo T, pues en este se articulan los elementos fundamentales de la sociedad del conocimiento; es decir, capacidades/destrezas (herramientas mentales) y valores/actitudes (tonalidades afectivas), contenidos (sintéticos, globales y sistémicos) y métodos de aprendizaje (contenidos aplicados). En este sentido, el modelo T recoge y sintetiza las demandas de la sociedad del conocimiento haciéndolas llegar a las aulas como conocimiento aplicado (Llanes y Moreno, 2017).

Desde dicha perspectiva, el modelo T se nos presenta como una puerta de entrada a la sociedad del conocimiento porque visualiza globalmente los elementos de dicha sociedad; porque exige la reordenación profesional de las actividades del aula, donde los contenidos y los métodos son medios para desarrollar capacidades y valores; posibilita una transición de la cultura centrada en contenidos a la cultura centrada en capacidades y valores; además porque integra adecuadamente los elementos básicos de la cultura institucional y facilita su desarrollo; promueve el cambio del paradigma conductista (centrado en la enseñanza) al paradigma socio-cognitivo (centrado en el aprendizaje) y, finalmente, facilita la evaluación de objetivos y por objetivos.

El diseño curricular de aula según el modelo T es una forma de planificación curricular en el aula, capaz de actuar como una planificación de aula global, sintética y sistémica y de hecho se convierte en un mapa mental profesional del docente que sirve de guía global de su acción pedagógica (Latorre y Seco del Pozo, 2010a).

Así pues “el Modelo T es una herramienta sintética de planificación (y evaluación), en cuyo trasfondo existe un modelo más amplio de Diseño Curricular de Aula (una planificación larga anual y varias planificaciones cortas de unidades de aprendizaje)” (Román 2011: 53). Como mapa mental profesional, el modelo T nos permite organizar los elementos esenciales del currículum de forma lógica, coherente y jerarquizada en una sola hoja para que sea percibido de izquierda a derecha y de arriba abajo con la estructura de doble T: modelo T de

medios (contenidos y métodos de aprendizaje) y de modelo T de fines (capacidades-destrezas y valores-actitudes) (Latorre y Seco del Pozo, 2010b).

Dicho modelo se fundamenta en la teoría del procesamiento de la información, organizando y procesando los elementos del currículum para convertirlos en estrategias de aprendizaje; en la teoría de la Gestalt, actuando como un mapa global de los elementos básicos del currículum y en la teoría del interaccionismo social integrando los elementos básicos de la cultura globalizada, social e institucional (Latorre y Seco del Pozo, 2010b).

Por consiguiente, el modelo T "...posibilita el desarrollo de los procesos mentales cognitivos, afectivos y los esquemas mentales –la arquitectura del conocimiento- creando así mentes sintéticas y sistemáticas que posibilitan al sujeto el aprender a aprender" (Latorre y Seco del Pozo, 2010b: 14).

1.2.8.2. Componentes del diseño curricular de aula según el modelo T. Los elementos del diseño curricular de aula están basados en el marco de la sociedad del conocimiento, donde la escuela permite el desarrollo del aprendizaje a través de estrategias cognitivas y metacognitivas y, por otro lado, en la teoría tridimensional de la inteligencia escolar que considera "la inteligencia en tres dimensiones: la dimensión cognitiva - procesos cognitivos-, dimensión afectiva -procesos afectivos- y arquitectura mental -conjunto de esquemas mentales-." (Latorre y Seco del Pozo, 2010b: 52). Dichos componentes son los mismos que los del currículum: capacidades, valores, contenidos y métodos de aprendizaje. Estos últimos deberán ser diseñados con claridad y también evaluados con precisión.

El diseño curricular de aula que presentamos a continuación es una adaptación de la propuesta de Román (2011) efectuada por la Universidad Marcelino Champagnat, bajo la dirección de Marino Latorre y Carlos Seco del Pozo, el cual consta de una programación general expresada en el modelo T de asignatura y una programación específica formulada en modelo T de unidad de aprendizaje. Esta división facilita el aprendizaje constructivo y significativo, desde la perspectiva del aprendizaje global, sintético y sistémico capaz de producir mentes bien ordenadas.

a. Programación general. Incluye lo siguiente:

- Un panel de capacidades y destrezas por áreas, las destrezas pueden ser diferentes según niveles primaria-secundaria.
- Un glosario de capacidades y destrezas del área, con la finalidad de acercarse al significado de dichas capacidades y destrezas, contextualizando dentro del área el significado de las mismas.
- Una identificación y jerarquización de los procesos cognitivos de cada destreza circunscrita a una taxonomía y contextualizada a la realidad estudiantil.
- Una lista de métodos de aprendizaje en función a cada destreza de las áreas, y algunas técnicas metodológicas para cada uno de ellas.
- Un panel general de valores y actitudes del colegio que parte de las necesidades y demandas educativas de la institución.
- Un glosario de los valores y las actitudes con el fin de que toda la comunidad educativa tenga claro lo que significan y suponen los valores elegidos para vivenciarlos en la institución educativa.
- Una evaluación inicial (diagnóstica) que trata de identificar el nivel de logro de los conceptos previos y de las destrezas básicas con que llega el estudiante al comenzar el año escolar.
- El modelo T de asignatura (anual) que trata de integrar los elementos básicos del currículum (capacidades y valores como fines y contenidos y métodos de aprendizaje como medios) en una sola hoja para que sea percibido de una manera global y desde ella el profesor pueda construir una imagen mental útil para su actuación profesional en un año escolar. Este modelo T anual consta de:
 - Entre dos y tres capacidades con sus respectivas destrezas
 - Entre dos y tres valores con sus respectivas actitudes
 - Los contenidos agrupados en bloques temáticos
 - Una lista de métodos de aprendizajes generales y aplicables a toda el área o por niveles.

- La arquitectura del conocimiento puesto que es necesario presentar los contenidos del modelo T anual agrupados por bloques temáticos o componentes del área. Así se podrán elaborar un marco conceptual de la asignatura y el marco y las redes conceptuales de las unidades de aprendizaje.
- Las rejillas para la evaluación cualitativa de los valores a partir de las actitudes. Las rejillas con perfiles de autoevaluación y coevaluación de los valores se suelen utilizar una vez por bimestre o trimestre.

b. Programación específica. Consta de:

- Los modelos T de unidad de aprendizaje nos dan una visión global y concreta del trabajo a realizar en el aula durante un tiempo determinado. Conviene elegir muy bien las destrezas en función de las capacidades y lo mismo las actitudes en función de los valores. Los modelos T de unidad de aprendizaje son tantos, cuántas unidades de aprendizaje hayamos incluido en el modelo T anual respectivo a cada área.
- La red conceptual de la unidad de aprendizaje que se elabora a partir de los contenidos de dicha unidad.
- La guía de actividades de la unidad de aprendizaje que asegura que se realicen en el aula las actividades programadas por el profesor en la unidad de aprendizaje.
- Las evaluaciones de proceso y la evaluación final de la unidad de aprendizaje que están en función de las actividades que se han trabajado. Dichas evaluaciones son cualitativas o cuantitativas (excelente, bueno, aceptable, etc. o sus signos equivalentes) o también una graduación que puede ser numérica.

1.2.9. Gestión pedagógica

La gestión pedagógica se encuentra estrechamente relacionada con los procesos de enseñanza, la visión del currículo, la planificación didáctica, la evaluación de los aprendizajes y la relación docente-alumno y/o docente-padre de familia con el fin de garantizar el aprendizaje de los estudiantes. De ahí que el éxito escolar resida en la gestión del aula, este es el factor más importante en cuanto a los resultados de aprendizaje en relación al desarrollo

cognitivo y socio afectivo de los estudiantes (Bravo, Bocángel, y Bocángel, 2019; Farfán y Reyes, 2017)

1.2.10. Procesos de gestión pedagógica

Es un conjunto de fases que buscan dinamizar el desarrollo del currículo en sus diferentes etapas: fase de diseño, fase de implementación, fase de evaluación y fase de rediseño (Álvarez, 2010), las cuales son detalladas a continuación:

- a. Diseño:** referida al proceso sistemático, continuo y abierto que sirve para disponer formas de actuación aplicables a la gestión pedagógica, pues esta debe “prever e identificar las estrategias necesarias para convertir lo deseado, valorado y pensado en realidades educativas” (Hidalgo, 2009:15). Este proceso exige un levantamiento de información de la realidad, que permitirá priorizar las necesidades y reconocer los intereses y expectativas del aula; en segundo lugar, la fijación de metas en concordancia con el proyecto curricular institucional; en tercer lugar, el establecimiento de líneas de acción que orientarán la gestión pedagógica y que viabilizarán la implementación del plan operativo (a mediano y a corto plazo), finalmente la previsión de recursos para desarrollar la gestión eficaz.
- b. Implementación:** implica el desarrollo de la gestión pedagógica, facilitando la integración y coordinación de las actividades de los docentes, estudiantes, padres de familia y otros agentes educativos; así como el empleo de los recursos para desarrollar los procesos, programas y proyectos de aprendizaje.
- c. Evaluación:** permite asegurar que la ejecución responda a la programación, además brinda la posibilidad de revisar las líneas de acción que se diseñaron para el logro de los objetivos trazados en el diseño. También se podrán introducir reajustes a la programación y a la asignación de recursos. Con la evaluación se podrá identificar aquellos aspectos que son importantes mantener y aquellos que requieren un mejoramiento para el logro de los objetivos del aula.
- d. Rediseño:** Es el análisis permanente de las fortalezas y debilidades educativas, de

las mejores prácticas que orienten el proceso de enseñanza aprendizaje, de las características del entorno, de las necesidades sociales, del impacto laboral, de la oferta y demanda de perfiles ocupacionales y de las circunstancias políticas y económicas dadas en el país en el momento.

En definitiva, “las formas y estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula son aspectos decisivos a considerarse en el logro de los resultados y que se hacen evidentes en la planeación didáctica, en la calidad de las producciones de los estudiantes y en la calidad de la autoevaluación de la práctica docente”. (Rendón, 2009: 49)

1.2.11. Componentes de la gestión pedagógica

1.2.11.1. Planificación curricular. La planificación curricular es el plan que conduce explícitamente el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de determinada institución educativa, dado que facilita construir conocimiento, estableciendo requisitos de forma eficaz y eficiente (Hurtado, 2020). En este sentido, Bixio (2003, citado en Hualpa, 2019), sostiene que la planificación curricular debe elaborarse consistentemente de modo que sea un soporte para las decisiones que debe tomar el docente en las acciones de enseñanza aprendizaje dentro del aula. Por ende, se requiere enfatizar en que la planificación curricular tiene como función principal desarrollarse en función de las necesidades educativas que se susciten en un determinado período, el fin último es el cumplimiento de los objetivos propuestos, considerando que está basada en un conjunto interrelacionado de constructos, enfoques y criterios, conformado de manera prevista ante la conducción de diversas acciones, con las características de que puede ser modificado si se requiere. La planificación curricular tiene la peculiaridad de orientar el aprendizaje para asegurar mejores resultados en los estudiantes.

En la Figura 1 se pueden observar las diferentes fases que se abordan en la planificación curricular, siendo las siguientes: diagnóstico de la comunidad, establecido por el Ministerio de Educación del Perú (2019), como “la que permite identificar las características y necesidades de aprendizaje más relevantes del grupo” (p. 21). Para el desarrollo de esta fase se debe conocer y analizar el currículo nacional y el programa curricular, para poder recoger la información desde el contexto. La segunda fase es la definición de objetivos

educativos, asociada con los resultados que se espera obtener durante el proceso de aprendizaje. Se requiere conocer el diagnóstico de la comunidad para poder establecer los objetivos en base a las necesidades educativas.

Luego, para la tercera fase, determinación de contenidos, se debe haber fijado los objetivos, siendo éstos analizados a profundidad para establecer los conocimientos, habilidades y actitudes que deben adquirirse. La cuarta fase, diseño curricular, determina la forma en que se va a transmitir el contenido según los objetivos planteados. La quinta fase, selección de metodología, está relacionada con los métodos, técnicas y recursos a emplear, se hace uso de criterios para poder seleccionar las estrategias más apropiadas ante determinada situación de aprendizaje. Finalmente, la sexta fase es la evaluación, la cual está referida a un proceso que permite medir el desarrollo académico de acuerdo a cada plan de clases, para lo cual se deben aplicar algunos formatos considerando las competencias logradas, en función de los objetivos.



Figura 1. Fases de la planificación curricular

Fuente: Hurtado (2020).

1.2.11.2. Estrategias y técnicas metodológicas. Las estrategias son procesos para la elección, coordinación y aplicación de habilidades. En el campo cognitivo, la secuencia de las acciones se orienta a la adquisición y asimilación de la nueva información, las cuales también surgen en base a los valores y las actitudes que se pretenden fomentar (Alcaraz et al; 2004

citados en Arguello y Sequeira, 2016).

Las estrategias metodológicas son un conjunto de procedimientos con un objetivo determinado; el aprendizaje significativo (Torres & Gómez, 2009 citados en Arguello y Sequeira, 2016). En este sentido, el aprendizaje significativo son los conocimientos previos que el alumno tiene y que deben estar relacionados con aquellos que se quieren adquirir de forma que funcione como base o punto de apoyo para la adquisición de nuevos conocimientos (Alcaraz et al; 2004 citados en Arguello y Sequeira, 2016).

Por otro lado, “la técnica metodológica es un método específico, es la forma concreta de aplicar un método y supone una organización de las actividades en el aula por parte del profesor y la utilización de los materiales didácticos [...] o bien el manejo de las personas [...] a fin desarrollar destrezas y actitudes” (Latorre y Seco del Pozo, 2010: 9). En consecuencia, las técnicas metodológicas deben reunir las siguientes características:

- a. La intra-actividad:** supone la confrontación del alumno con los contenidos que debe aprender autónomamente; de modo que desarrolle habilidades cognitivas y afectivas, asimile contenidos mediante la realización de actividades y actúe libre y responsable, siendo activo y creativo en su propio aprendizaje.
- b. La interacción:** referida a la relación entre el alumno y el mediador o entre el alumno con los otros compañeros que aprenden. De este modo aprenderá a trabajar en equipo, resolverá problemas, desarrollará habilidades sociales, potenciará la relación entre iguales y tomará conciencia de los valores sociales y personales.
- c. La metacognición:** consiste en identificar los procesos mentales seguidos; las dificultades encontradas en el proceso de realización de la actividad y cómo se han resuelto.

Por lo expuesto, para seleccionar una estrategia y/o técnica metodológica se requiere tomar en consideración:

- La coherencia entre la estrategia propuesta y las competencias que se desean desarrollar.

- La edad y el nivel escolar de los alumnos.
- El tipo de objetivos que se intenta conseguir.
- Las dificultades materiales (número de alumnos, local, materiales disponibles, etc.)
- La necesidad de variar las técnicas empleadas sin desorientar a los alumnos.
- La competencia del profesor en el dominio de cada técnica.
- El tiempo que durará la estrategia.

1.2.11.3. Recursos didácticos. Morales (2012) afirma que el recurso didáctico es el conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adaptarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además de favorecer la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido.

La importancia del material didáctico se encuentra en la influencia que los estímulos a los órganos sensoriales ejercen en quien aprende, es decir, lo pone en contacto con el objeto de aprendizaje, ya sea de manera directa o dándole la sensación de indirecta. Las funciones que tienen los recursos didácticos deben considerar el grupo al que va dirigido, con la finalidad que ese recurso realmente sea útil. Entre las funciones que tienen los recursos didácticos se encuentran: a) proporcionar información, b) cumplir un objetivo, c) guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, d) contextualizar a los estudiantes, e) factibilizar la comunicación entre docentes y estudiantes, f) acercar las ideas a los sentidos, g) motivar a los estudiantes (Vargas, 2017).

1.2.11.4. Evaluación de los aprendizajes. La evaluación dentro del proceso enseñanza y aprendizaje es una tarea de gran complejidad, debido a que le exige al docente analizar este proceso desde diferentes perspectivas y enfrentarse a una serie de asuntos y problemas difíciles de abordar, de carácter psicopedagógico, técnico-práctico, administrativo-institucional y sociocultural (UJAT, 2005). Debido a ello, una mejora en las propuestas de enseñanza y aprendizaje requiere de forma obligatoria un cambio significativo en los modos

de comprender y realizar la evaluación. Para García (2010) el proceso de evaluación debe estar bastante relacionado a la determinación de los objetivos de la programación docente y los métodos, técnicas y recursos didácticos empleados. Por otro lado, la evaluación según (Villalobos, 2009 citado en Pérez, Méndez, Péres e Yris, 2017) necesita comprenderse como una oportunidad de aprendizaje. Además, debe concebirse el error como fuente de conocimiento (de lo que no es o no se debe hacer) y como oportunidad de rectificar y, por lo tanto, de aprender. La evaluación no debe considerarse como el valor simbólico del profesor; la evaluación precisa acompañarse necesariamente de la prudencia y de la justicia. Asimismo, se requiere que el docente reflexione y entienda su propia práctica de la evaluación, así como sus procesos de intervención pedagógica de la misma evaluación. Esta definición se centra en la importancia de llevar a cabo un análisis profundo para identificar aquellas actividades de aprendizaje que han sido beneficiosas para los alumnos y aquellas que no lo han sido, para corregir y aprender.

La evaluación de aprendizajes requiere de elementos que, según Latorre y Seco del Pozo (2010), permitan viabilizar su comprobación y esto puede lograrse por medio de:

- Criterios de evaluación, que son las medidas de referencia establecidas previamente para dar sentido, justificación e intencionalidad a la evaluación. De modo que cuando se evalúa por criterios se compara el desempeño o la respuesta del estudiante con los objetivos de aprendizaje.
- Indicadores de logro, referidos a las habilidades específicas que permiten conocer el grado de desarrollo del criterio de evaluación.
- Técnicas de evaluación, que son los medios que se utilizan para obtener información.
- Instrumentos de evaluación, entendidos como las herramientas concretas que se utilizan para recoger información.

1.2.11.5. Estilo pedagógico. Basándonos en la categorización de los estilos pedagógicos propuesta por el grupo INVEDUSA (2008) estos pueden ser:

- Estilo directivo, caracterizado por la disciplina, la severidad, la arbitrariedad y las

clases magistrales; en donde el maestro es el principal responsable del proceso educativo y el alumno es pasivo y responde a los requerimientos del docente. Por tanto, aquí predominan el contenido y la acción del maestro sobre el aprendizaje del alumno.

- Estilo tutorial, cuando el maestro es un guía, un facilitador y mediador, que responde a los intereses y necesidades de los alumnos; estos, por su parte, son activos y autónomos. En este estilo se da un aprendizaje por descubrimiento, en el cual el proceso lo determina el alumno; en consecuencia, el aprendizaje parte de las necesidades e intereses del alumno; el cual maneja una conciencia crítica.
- Estilo planificador, cuando el docente planea con anticipación sus actividades para apoyar a los alumnos, tomando en cuenta los diversos estilos de aprendizaje y tipos de inteligencias, y es un evaluador en el proceso mientras que el alumno responde y es activo. Por consiguiente, aquí predominan la diversidad de estrategias que procuran un mayor aprendizaje de parte de los alumnos.
- Estilo investigativo, es aquel que está orientado a la generación de nuevos problemas científicos, con una mirada compleja e interdisciplinaria. El alumno es activo, exigente y está encaminado a la producción científica. La solución de problemas científicos es clave para el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje.

Por lo expuesto, cada estilo tiene un impacto diferente en el aprendizaje de los alumnos, así como en las diversas áreas del conocimiento y en variados contextos culturales.

1.3. Definición de términos básicos

- **Metodología.** Es entendida como un concepto global referido al estudio del método o métodos desde un proceso sistemático en el cual se adquieren modos y formas de conocimiento (Avila, 2017).
- **Capacidad.** La capacidad de una persona representa su libertad o sus oportunidades reales para ser o hacer lo que valora en su vida (Urquijo, 2014).

- **Aprendizaje.** Ausubel et al. (1997 citados en García, Fonseca y Concha, 2015) señalan que el aprendizaje significa organización e integración de información en la estructura cognoscitiva, resaltando lo fundamental que es el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos o conocimientos en las estructuras previas del sujeto.
- **Enseñanza.** La enseñanza es una actividad humana en la que unas personas ejercen influencias sobre otras, las cuales se ejercen de una parte en relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumno, y de otra, responden a una intencionalidad educativa, es decir, se realizan actividades que se justifican en su valor con respecto a objetivos deseables (Granata, Chale y Barale, 2000).
- **Conocimiento.** Es el proceso progresivo y gradual desarrollado por el hombre para aprehender su mundo y realizarse como individuo y especie (Carmona y Morales, 2021)
- **Procedimiento.** Es un conjunto de pasos ordenados y secuenciados que conducen a un fin o propósito (Latorre, 2015).
- **Proceso.** Es un sistema integrado por los elementos básicos del sistema: entrada, procesos y salidas, condicionados por otro elemento circunstancial o contextual, tal como un sistema de control y el alcance del proceso, incluso su división en subprocesos (Cantón, 2010).
- **Información.** La información es un conjunto de datos con una relevancia y un propósito. Se destaca que la información se deriva de los datos con el fin de hacerla disponible para el decisor (Vega, Grajales y Montoya, 2017).

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de hipótesis general y derivadas

2.1.1. Hipótesis general

H_i: El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H₀: El diseño curricular de aula según el modelo T no se relaciona con la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

2.1.2. Hipótesis específicas

H₁: El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H₀: El diseño curricular de aula, según el modelo T no se relaciona con la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H₂: El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con el uso de estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H₀: El diseño curricular de aula según el modelo T no se relaciona con el uso de estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los

colegios Salesianos de Lima y Callao.

H3: El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con el uso de recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H0: El diseño curricular de aula según el modelo T no se relaciona con el uso de recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H4: El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con la evaluación de los aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H0: El diseño curricular de aula según el modelo T no se relaciona con la evaluación de los aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H5: El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H0: El diseño curricular de aula según el modelo T no se relaciona con el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

2.2. Variables

Variable 1

Diseño curricular de aula según modelo T

Definición conceptual

El Diseño curricular de aula según modelo T se define como una herramienta de planificación curricular de aula sintética y sistemática que sirve de guía global de la acción pedagógica docente.

Definición operativa

El Diseño curricular de aula según modelo T se define operativamente mediante las dimensiones: Programación anual y programación específica.

Variable 2

Gestión pedagógica de los docentes

Definición conceptual

La gestión pedagógica de los docentes se define como el conjunto articulado de acciones de planificación, ejecución y evaluación necesarios para la eficiente praxis docente en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Definición operativa

La gestión pedagógica de los docentes se define operativamente mediante las dimensiones: Planificación curricular, Estrategias y técnicas metodológicas, Recursos didácticos, Evaluación de aprendizajes y Estilo pedagógico.

2.3. Operacionalización de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES
Diseño		<ul style="list-style-type: none"> Panel de Capacidades y destrezas por áreas 	<ul style="list-style-type: none"> Correspondencia de las capacidades con el perfil del alumno Secuenciación de capacidades Jerarquización de destrezas por ciclos Correspondencia de las capacidades y destrezas en el área Cantidad adecuada de destrezas por cada capacidad
		<ul style="list-style-type: none"> Glosario de capacidades y destrezas del área 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del significado de las capacidades y destrezas
		<ul style="list-style-type: none"> Lista de métodos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración y socialización de los métodos de aprendizaje por destreza
		<ul style="list-style-type: none"> Panel general de valores y actitudes 	<ul style="list-style-type: none"> Correspondencia de los valores con la axiología de la I.E. Correspondencia de las actitudes con los valores de la I.E.

curricular de aula según el Modelo T	Programación anual	<ul style="list-style-type: none"> • Glosario de los valores y las actitudes 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del significado de las actitudes y los valores
		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración y ejecución de la evaluación diagnóstica • Identificación del nivel de logro de conceptos previos • Identificación del nivel de logro de las destrezas básicas
		<ul style="list-style-type: none"> • Modelo T anual 	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia de las capacidades-destrezas con el Panel del área • División de los contenidos por bloques temáticos • Correspondencia entre los métodos de aprendizaje y las destrezas • Correspondencia de los valores-actitudes con el Panel de valores de la I.E.
		<ul style="list-style-type: none"> • Marco conceptual del área 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del marco conceptual de los contenidos del área.
	Programación específica	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos T de unidad de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Dosificación de destrezas por unidad de aprendizaje • Redacción adecuada de los métodos de aprendizaje • Pertinencia de los métodos de aprendizaje • Especificación de los contenidos de los bloques temáticos
		<ul style="list-style-type: none"> • Red conceptual de la unidad de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de la red conceptual de la unidad de aprendizaje • Correspondencia de la red con el marco conceptual
		<ul style="list-style-type: none"> • Guía de actividades de la unidad de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de las guías de actividades • Jerarquización de procesos mentales por cada actividad • Variedad de actividades según destrezas y contenidos
		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones de proceso y la evaluación final de la unidad de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de evaluaciones de proceso en función de las destrezas programadas • Ejecución de evaluaciones finales de las unidades de aprendizaje en función a las destrezas programadas • Cantidad adecuada de evaluaciones de proceso • Difusión de los resultados de la evaluación de capacidades en la libreta de notas

		<ul style="list-style-type: none"> • Rejilla para la evaluación cualitativa de valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de rejillas para evaluar las actitudes programadas por bimestre/trimestre • Ejecución de la autoevaluación y coevaluación de valores y actitudes al final de cada bimestre • Difusión de los resultados de la evaluación de valores- actitudes en la libreta de notas
Gestión pedagógica de los docentes	Planificación curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico 	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización del diagnóstico estratégico de la institución • Aplicación de la técnica o instrumentos de recopilación de información • Identificación de las necesidades y demandas de la institución
		<ul style="list-style-type: none"> • Implementación curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización y capacitación de los docentes • Selección y/o elaboración de los recursos didácticos • Acondicionamiento de la infraestructura
			<ul style="list-style-type: none"> • Difusión de documentos normativos y técnicos metodológicos
		<ul style="list-style-type: none"> • Programación curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de la programación curricular • Consideración de los aspectos e indicadores del diagnóstico situacional, de los fundamentos de la formación estudiantil y los documentos normativos • Redacción de los componentes relacionados con la programación curricular
		<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de las experiencias de aprendizaje • Correspondencia de desarrollo curricular con la programación curricular
		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificación de los diversos procesos curriculares • Aplicación de acciones de medición, control, monitoreo y retroalimentación
	Estrategias y técnicas metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias metodológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia entre la estrategia propuesta y las competencias que se desean desarrollar • Adaptación a la edad y el nivel escolar de los alumnos • Promoción de experiencias de aprendizaje significativo
		<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas metodológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la técnica • Variedad de técnicas a emplear

	Recursos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Medios materiales educativos y 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia para el desarrollo de las capacidades • Adecuación al nivel de desarrollo del estudiante • Correspondencia con los intereses y necesidades del estudiante
	Evaluación de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los criterios de evaluación • Descripción del desempeño ideal del estudiante
		<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de logro 	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad que facilita su comprensión • Identificación de los niveles de logro
		<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas e instrumentos de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad de técnicas e instrumentos de evaluación • Contextualización de técnicas e instrumentos de evaluación • Validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación
	Estilo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo directivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de reglas estrictas de comportamiento • Imposición de formas de pensamiento • Carencia de participación en clase
		<ul style="list-style-type: none"> • Estilo tutorial 	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta personalizada a los intereses del estudiante • Mediación del proceso de aprendizaje
		<ul style="list-style-type: none"> • Estilo planificador 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación constante de los temas desarrollados • Previsión del plan de actividades • Uso de diferentes estrategias didácticas
		<ul style="list-style-type: none"> • Estilo investigador 	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de problemas • Aplicación de procesos de investigación científica • Desarrollo de proyectos

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño metodológico

El diseño de investigación del presente estudio es no experimental, porque el investigador no manipula deliberadamente la variable independiente para evaluar los cambios producidos en la variable dependiente (Hernández, et al, 2014 y Gallardo, 2017).

La indagación es de tipo cuantitativa puesto que se refiere básicamente a la medición de variables o constructos que permiten identificar comportamientos y la prueba de proposiciones aplicando métodos matemáticos y estadísticos (Hernández, et al, 2014).

Además, el trabajo de investigación es de tipo aplicada ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2014), las variables a utilizarse en la investigación son cuantificables, y analizadas a través de métodos estadísticos.

Según Hernández, et al, (2014), el nivel de investigación del presente estudio es descriptivo-correlacional, puesto que dicho diseño se orienta a la determinación del grado de relación existente entre dos variables de interés en una misma muestra de sujetos.

Este diseño presenta el siguiente esquema:



Donde:

M es la muestra

O1 son las observaciones en la variable diseño curricular de aula según modelo T

O2 son las observaciones en la variable gestión pedagógica de los docentes

r es la relación entre ambas variables

3.2. Diseño muestral

Población. La población del presente estudio estuvo conformada por todos los 27 docentes del nivel secundario de las especialidades de Matemática, Comunicación, Historia, Geografía y Economía y Ciencia, Tecnología y Ambiente, que estuvieron laborando en el año 2018 en las instituciones educativas Salesianas de Lima y Callao.

Tabla 1.

Distribución de docentes del nivel secundario

Docentes del nivel secundario		
Nivel	Hombres	Mujeres
Secundaria	20	7

Tabla 2.

Distribución de docentes del nivel secundario por especialidad

Docentes por especialidad		
Especialidad	Hombres	Mujeres
Matemática	8	0
Comunicación	2	5
Historia, Geografía y Economía	4	1
Ciencia, Tecnología y Ambiente	6	1

Tabla 3.

Distribución de docentes del nivel secundario por institución educativa y por especialidad

Docentes por institución educativa y especialidad									
I.E	Sexo	Matemática		Comunicación		Historia, Geografía y Economía		Ciencia, Tecnología y Ambiente	
		H	M	H	M	H	M	H	M
		Colegio Don Bosco – Callao	1	0	0	1	0	1	0
Colegio Salesiano San Francisco de Sales – Breña	4	0	2	2	2	0	3	0	
Colegio Salesiano Rosenthal de la Puente – Magdalena del Mar	3	0	0	2	2	0	3	0	
TOTAL	8	0	2	5	4	1	6	1	

Muestra. La muestra que se va a considerar en el presente trabajo de investigación está compuesta por la totalidad de las unidades de análisis de la población; es decir, 27 docentes de las asignaturas mencionadas de colegios salesianos de Lima y Callao.

3.3. Técnica de recolección de datos

En esta oportunidad hemos utilizado la técnica de la encuesta empleando el cuestionario autodeterminado y de preguntas cerradas; es decir un conjunto de preguntas respecto a las dos variables a medir: Diseño Curricular de aula según modelo T y Gestión pedagógica de los docentes.

3.3.1. Instrumentos de recolección de datos

Cuestionarios de las variables de estudio

Los cuestionarios presentaron preguntas “cerradas” que contenían categorías o alternativas de respuesta que habían sido delimitadas; es decir, se presentan a los encuestados las posibilidades de respuesta y ellos debieron circunscribirse a éstas. Asimismo; cabe mencionar que, en este estudio, los cuestionarios se les proporcionaron directamente a los respondientes, quienes lo contestaron sin intermediarios y las respuestas fueron marcadas por ellos. (Hernández, et al, 2014, p. 341).

Fichas técnicas de los instrumentos de recolección de datos

A. Ficha técnica del instrumento No. 1: Diseño Curricular de aula, según modelo T

Autor: Javier Antonio Cesti Loyola

Propósito: Identificar el conocimiento de los docentes sobre el diseño curricular según el modelo T.

Grupo de referencia: El instrumento va dirigido a los docentes salesianos de Lima y Callao - 2016

Extensión: La prueba consta de 46 ítems. El tiempo de duración para desarrollar la prueba es de 60 minutos.

Material a utilizar: Cuadernillo con la descripción de ítems para cada dimensión.

B. Ficha técnica del instrumento No. 2: Gestión Pedagógica de los docentes

Autor: Javier Antonio Cesti Loyola

Propósito: verificar el cumplimiento de los criterios tomados en cuenta en la gestión pedagógica de los docentes.

Grupo de referencia: El instrumento va dirigido a los docentes salesianos de Lima y Callao - 2016

Extensión: La prueba consta de 39 ítems. El tiempo de duración para desarrollar la prueba es de 40 minutos.

Material a utilizar: Cuadernillo con la descripción de ítems para cada dimensión.

En la sección “anexos”, adjuntamos los formatos de cuestionarios que utilizamos.

3.3.2. Validez de los instrumentos de recolección de datos

La autenticidad de los instrumentos se realizó a través del asesoramiento de profesionales en la materia; es decir, por medio de juicio de expertos, como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Validez de los contenidos de los instrumentos

Indicador	Calificación (*)		Determinación
	Experto 1	Experto 2	
Suficiencia	4	4	Aplicable
Claridad	4	4	Aplicable
Coherencia	4	4	Aplicable
Relevancia	4	4	Aplicable

(*) En donde: 1 (No cumple con el criterio); 2 (Bajo nivel); 3 (Moderado nivel) y 4 (alto nivel)

La autenticidad de los instrumentos se logró con una calificación de **aplicable** sobre cada cuestionario propuesto. En tal sentido, los cuestionarios se ajustaron a las recomendaciones de los especialistas para que posteriormente a las modificaciones realizadas, se aplicarán a toda la población en estudio.

3.3.3. Análisis de confiabilidad de los instrumentos

Para establecer la confiabilidad de nuestros instrumentos de recolección de datos, elegimos el análisis de correlación denominado: alfa de Cronbach. Este patrón es un modelo de consistencia interna, que se basa en la correlación entre elementos promedio, cuya fórmula es la siguiente:

$$\left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Confiabilidad del instrumento – gestión pedagógica

En el análisis ítems por ítems se observaron los ítems GP17 y GP17_1. Ello debido a que al ser el ítem GP17 un ítem negativo, se le tuvo que invertir la codificación para realizar el análisis estadístico, creando el ítem GP17_1 que es el que vale para el análisis final. Así mismo, en el dicho análisis también se excluyó el ítem GP2 el cual hace referencia a una fecha, específicamente un año (2010, 2011, etc.) el cual no se puede considerar como parte del puntaje del instrumento.

Por lo expuesto, según el estadístico Alfa de Cronbach (Alfa=0.778), el instrumento para evaluar la Gestión Pedagógica de los docentes resultó **confiable** (Alfa>0.7)

Tabla 5.

Confiabilidad de la gestión pedagógica

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,778	37

Confiabilidad del instrumento – Diseño Curricular Según Modelo T

Según el estadístico Alfa de Cronbach (Alfa=0.860) el instrumento resultó confiable (Alfa>0.7)

Tabla 6.

Confiabilidad de la Diseño curricular según modelo T

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,860	46

3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

Los datos han sido analizados siguiendo el programa estadístico SPSS, versión 25. Utilizando las siguientes técnicas de análisis estadístico:

Medida de confiabilidad y validez de instrumentos - alfa de Cronbach. Esta medida consistió en un modelo de consistencia interna, que se basa en la correlación entre elementos promedio, utilizando la varianza para cada ítem.

Prueba de hipótesis (Prueba de Kolmogorov-Smirnov). La prueba es un procedimiento de "bondad de ajuste", que permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica especificada, es decir, contrasta si las observaciones podrían razonablemente proceder de la distribución especificada.

Estimar prueba estadística paramétrica: Coeficiente de correlación de Pearson. Es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón. El coeficiente de correlación de Pearson se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables. Se relacionan las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de otra variable, en los mismos sujetos.

Estimar prueba estadística no paramétrica: Coeficiente de correlación por rangos ordenados de Spearman. Es una medida de correlación para variables en un nivel de medición ordinal, de tal modo que los individuos u objetos de la muestra pueden ordenarse por rangos (jerarquías).

3.4.1. Procesamiento y análisis de datos

Los datos fueron codificados y luego ingresados a una base de datos creada en el programa estadístico SPSS versión 15.0 (Programa estadístico para las ciencias sociales) para su análisis.

Para determinar la relación entre el Diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson, dado que ambas variables cumplieron el requisito de distribución normal.

$$r_{xy} = \frac{\sum Z_x Z_y}{N}$$

Para determinar la relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y las dimensiones de la variable gestión pedagógica, se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson para todas las dimensiones, excepto para la dimensión recursos didácticos que no presentó distribución normal, en cuyo caso se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n^3 - n}$$

Para evaluar el requisito de distribución normal de las variables se utilizó la prueba estadística de Kolgomorov-Smirnov.

Se trabajó a un nivel de significancia de 0.05 ($p < 0.05$) y los resultados fueron presentados en tablas y gráficos de dispersión de puntos con línea de tendencia.

3.4. Aspectos éticos

El investigador respetará la veracidad de los resultados, la confiabilidad de los datos suministrados por los estudiantes y la identidad de los individuos que participan en el estudio; asimismo, el respeto por la propiedad intelectual.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Contrastación de las hipótesis

4.1.1. Hipótesis general

H₁: El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H₀: El diseño curricular de aula según el modelo T no se relaciona con la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

Nivel de significancia: 0.05

Análisis estadístico

Tabla 7.

Relación entre diseño curricular de aula según modelo T y la gestión pedagógica de los docentes de nivel secundaria de los colegios salesianos de Lima y Callao

DISEÑO CURRICULAR MODELO T	GESTION PEDAGÓGICA
Correlación de Pearson	,790**
Sig. (bilateral)	,000
N	27

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Decisión estadística. Como el valor de significancia estadística ($p=0.000$) resultó menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Conclusión. Existen evidencias suficientes, a un nivel de significancia de 0.05, de que el diseño curricular de aula según el Modelo T se relaciona positivamente ($R=0.790$) con la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao, es decir, niveles altos en la aplicación del diseño curricular de aula según el modelo T se corresponden con niveles altos de gestión pedagógica de los docentes, o también, niveles bajos en la aplicación del diseño curricular de aula según el modelo T se corresponden con niveles bajos de gestión pedagógica.

4.1.2. Hipótesis específicas

Ha1: El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H01: El diseño curricular de aula según el modelo T no se relaciona con la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

Ha2: El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con en el uso de estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H02: El diseño curricular de aula según el modelo T no se relaciona con en el uso de estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

Ha3: El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con el uso de recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H03: El diseño curricular de aula según el modelo T no se relaciona con el uso de recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

Ha4: El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con la evaluación de los aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H04: El diseño curricular de aula según el modelo T no se relaciona con la evaluación de los aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

Ha5: El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

H05: El diseño curricular de aula según el modelo T no se relaciona con el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

Nivel de significancia: 0.05

Análisis estadístico

Tabla 8.

Relación entre diseño curricular de aula según modelo T y las dimensiones de la gestión pedagógica de los docentes de nivel secundaria de los colegios salesianos de Lima y Callao

	gestión pedagógica	DISEÑO CURRICULAR MODELO T
PLANIFICACION CURRICULAR	Correlación de Pearson	,744(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	27
ESTRATEGIAS Y TECNICAS METODOLOGICAS	Correlación Rho de Spearman	,431(*)
	Sig. (bilateral)	,025
	N	27
RECURSOS DIDACTICOS	Correlación Rho de Spearman	,552(**)
	Sig. (bilateral)	,003
	N	27
	Correlación Rho de Spearman	,765(**)

EVALUACION DE APRENDIZAJES	Sig. (bilateral)	,000
	N	27
	Correlación Rho de Spearman	,496(**)
ESTILO PEDAGOGICO	Sig. (bilateral)	,009
	N	27

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Decisión estadística. Como todos los valores de significancia estadística resultaron inferiores a 0.05, se rechazan todas las hipótesis nulas.

Conclusión. Existen evidencias suficientes, a un nivel de significancia de 0.05, de que el diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona positivamente ($R > 0$) con todas las dimensiones de la variable gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao, es decir, niveles altos en la aplicación del diseño curricular de aula según el modelo T se corresponden con niveles altos de las dimensiones de la variable gestión pedagógica de los docentes, o también, niveles bajos en la aplicación del diseño curricular de aula según el modelo T se corresponden con niveles bajos de las dimensiones de dicha variable.

4.2. Análisis e interpretación de datos

4.2.1. Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión pedagógica en la muestra total

El coeficiente de correlación de Pearson ($R=0.790$) muestra una correlación positiva entre las variables diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao, la cual resultó estadísticamente significativa. ($p=0.00$), lo que demuestra que puntuaciones altas de la variable diseño curricular de aula según el modelo T se corresponden con puntuaciones altas de gestión pedagógica de los docentes, o también que puntajes bajos de la variable diseño curricular de aula se corresponden con puntuaciones bajas de gestión pedagógica de los

docentes.

Tabla 9.

Relación entre diseño curricular de aula según modelo T y gestión pedagógica de los docentes de nivel secundaria Colegios salesianos de Lima y Callao

DISEÑO CURRICULAR MODELO T	GESTIÓN PEDAGÓGICA
Correlación de Pearson	,790**
Sig. (bilateral)	,000
N	27

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

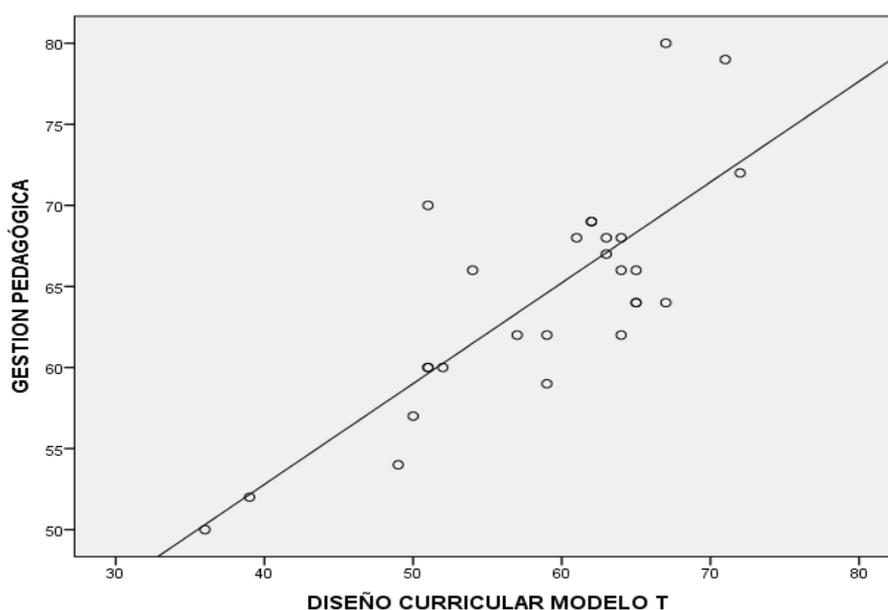


Figura 2. Diseño curricular de aula según modelo T y gestión pedagógica de los docentes de nivel secundaria colegios salesianos de Lima y Callao

4.2.2. Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión pedagógica por dimensiones

Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la planificación curricular

El coeficiente de correlación de Pearson ($R=0.744$) muestra una correlación positiva entre las variables diseño curricular de aula según el modelo T y la dimensión planificación curricular de la variable gestión pedagógica, la cual resultó estadísticamente

significativa.($p=0.000$), lo que demuestra que puntuaciones altas de la variable diseño curricular de aula según el modelo T se corresponden con puntuaciones altas de la dimensión planificación curricular de la variable gestión pedagógica de los docentes o también puntajes bajos de la variable diseño curricular de aula se corresponden con puntuaciones bajas de la dimensión planificación curricular.

Tabla 10.

Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

DISEÑO CURRICULAR DE AULA, SEGÚN MODELO T	PLANIFICACION CURRICULAR
Correlación de Pearson	,744**
Sig. (bilateral)	,000
N	27

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

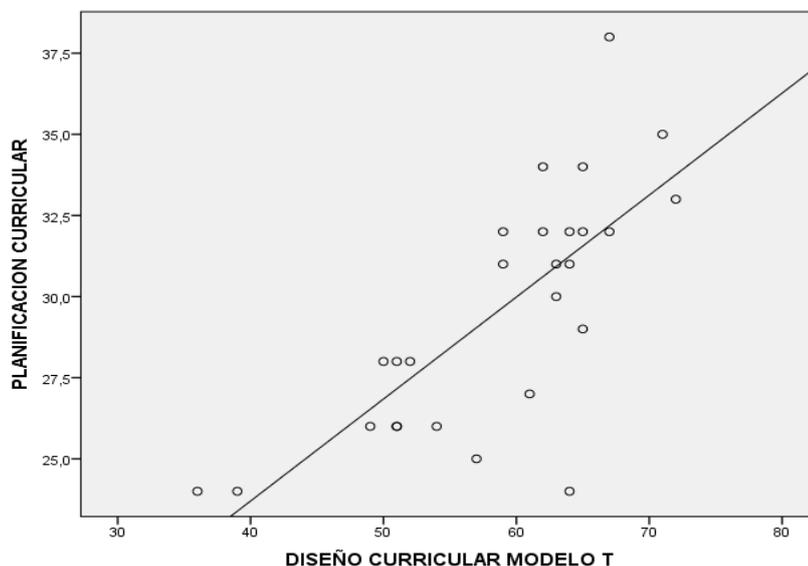


Figura 3. Dispersión de puntos entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao

Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y las estrategias y técnicas metodológicas

El coeficiente de correlación de Pearson ($R=0.431$) muestra una correlación positiva, entre la variables diseño curricular de aula según el modelo T y la dimensión estrategias y técnicas metodológicas de la variable gestión pedagógica, la cual resultó estadísticamente significativa. ($p=0.025$), lo que demuestra que puntuaciones altas de la variable diseño curricular de aula según el modelo T se corresponden con puntuaciones altas de la dimensión estrategias y técnicas metodológicas de la variable gestión pedagógica de los docentes o también puntajes bajos de la variable diseño curricular de aula se corresponden con puntuaciones bajas de la dimensión estrategias y técnicas metodológicas.

Tabla 11.

Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y las estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

DISEÑO CURRICULAR DE AULA, SEGÚN MODELO T	ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS
Correlación de Pearson	,431*
Sig. (bilateral)	,025
N	27

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

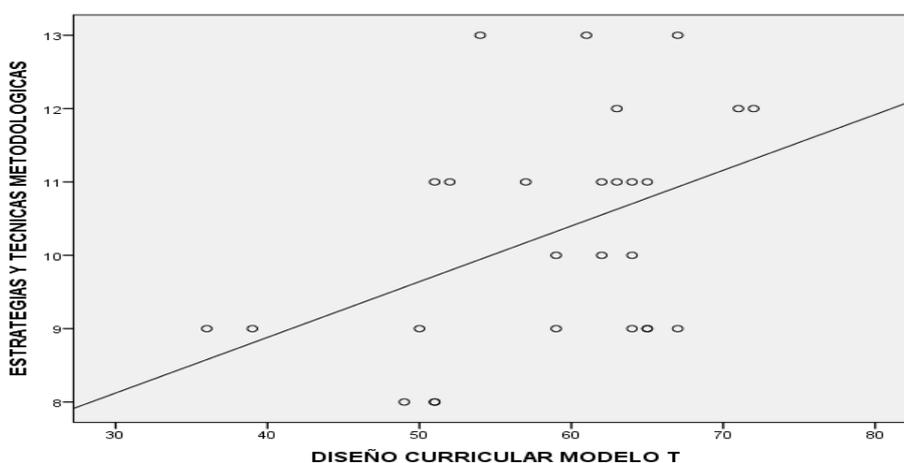


Figura 4. Dispersión de puntos entre el diseño curricular de aula según el modelo T y las estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y los recursos didácticos

El coeficiente de correlación Rho de Spearman ($R=0.552$) muestra una correlación positiva entre la variables diseño curricular de aula según el modelo T y la dimensión recursos didácticos de la variable gestión pedagógica, la cual resultó estadísticamente significativa. ($p=0.003$), lo que demuestra que puntuaciones altas de la variable diseño curricular de aula según el modelo T se corresponden con puntuaciones altas de la dimensión recursos didácticos de la variable gestión pedagógica de los docentes o también puntajes bajos de la variable diseño curricular de aula, se corresponden con puntuaciones bajas de la dimensión recursos didácticos.

Tabla 12.

Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y los recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao

DISEÑO CURRICULAR DE AULA, SEGÚN MODELO T	RECURSOS DIDÁCTICOS
Correlación de Pearson	,552**
Sig. (bilateral)	,003
N	27

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

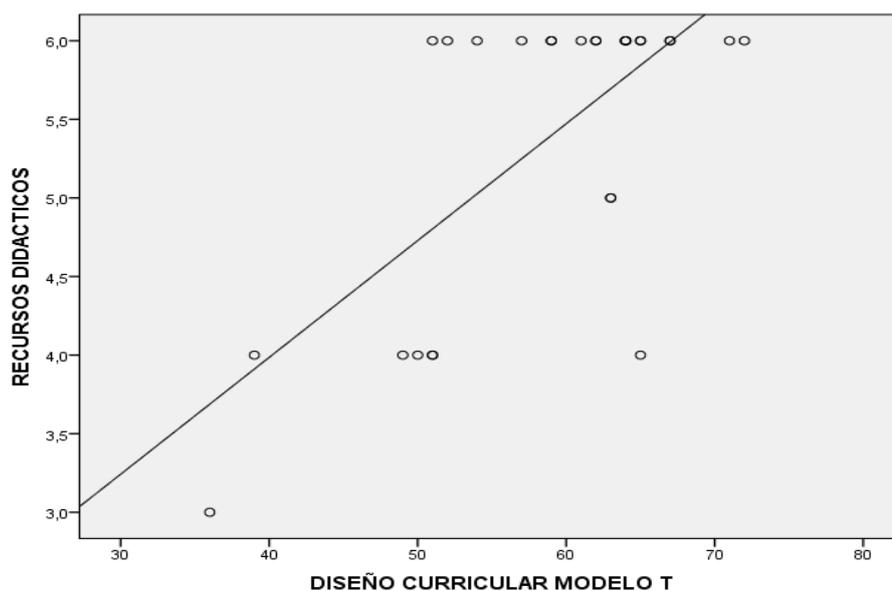


Figura 5. Dispersión de puntos entre el diseño curricular de aula según el modelo T y los recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao

Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la evaluación de los aprendizajes

El coeficiente de correlación de Pearson ($R=0.765$) muestra una correlación positiva entre la variables diseño curricular de aula según el modelo T y la dimensión evaluación de los aprendizajes de la variable gestión pedagógica, la cual resultó estadísticamente significativa. ($p=0.000$), lo que demuestra que puntuaciones altas de la variable diseño curricular de aula según el modelo T se corresponden con puntuaciones altas de la dimensión evaluación de los aprendizajes de la variable gestión pedagógica de los docentes o también puntajes bajos de la variable diseño curricular de aula, se corresponden con puntuaciones bajas de la dimensión evaluación de los aprendizajes.

Tabla 13.

Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la evaluación de aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao

DISEÑO CURRICULAR DE AULA, SEGÚN MODELO T	EVALUACION DE APRENDIZAJES
Correlación de Pearson	,765**
Sig. (bilateral)	,000
N	27

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

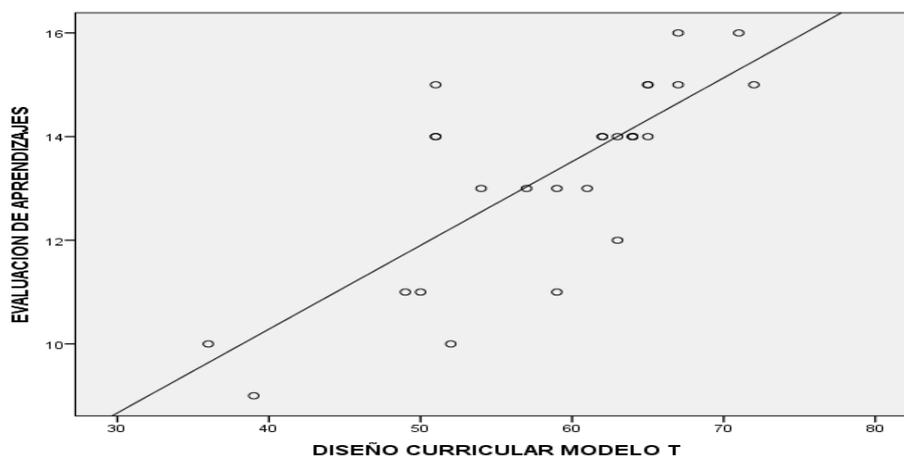


Figura 6. Dispersión de puntos entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la evaluación de aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao

Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el estilo pedagógico

El coeficiente de correlación de Pearson ($R=0.496$) muestra una correlación positiva entre las variables diseño curricular de aula según el modelo T y la dimensión estilo pedagógico de la variable gestión pedagógica, la cual resultó estadísticamente significativa ($p=0.009$), lo que demuestra que puntuaciones altas de la variable diseño curricular de aula según el Modelo T se corresponden con puntuaciones altas de la dimensión estilo pedagógico de la variable gestión pedagógica de los docentes o también puntajes bajos de la variable diseño curricular de aula según modelo T, se corresponden con puntuaciones bajas de la dimensión estilo pedagógico.

Tabla 14.

Relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.

DISEÑO CURRICULAR DE AULA, SEGÚN MODELO T	ESTILO PEDAGÓGICO
Correlación de Pearson	,496**
Sig. (bilateral)	,009
N	27

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

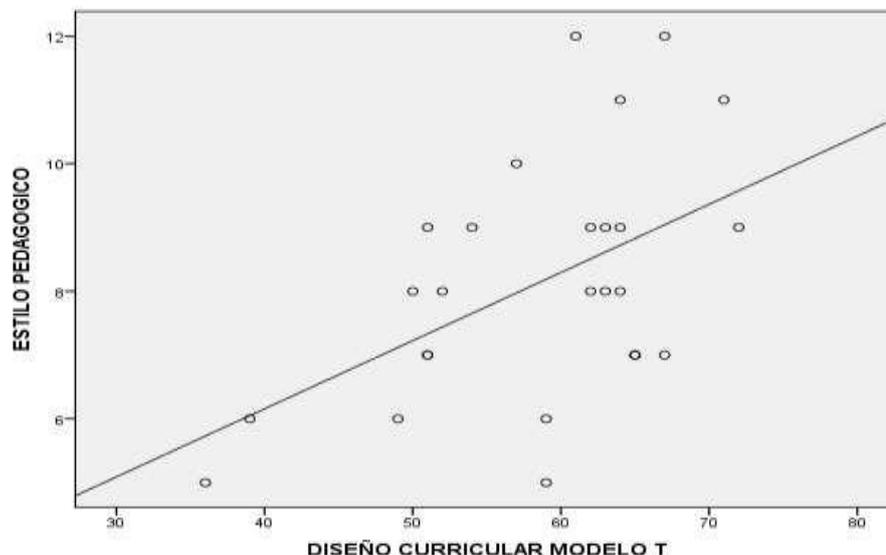


Figura 7. Dispersión de puntos entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Los resultados del análisis de las variables diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión pedagógica de los docentes bajo la prueba de normalidad fueron obtenidos a través de la prueba estadística de Kolgomorov-Smirnov, observándose que en todos los casos se obtuvieron valores significativos.

Al relacionar estadísticamente las variables de estudio se evidencia la existencia de una correlación positiva entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión pedagógica de los docentes ($r=.79$, $p=.00$), con lo cual se asume que existe relación significativa. Estos hallazgos coinciden con el argumento del marco teórico (Latorre y Seco del Pozo, 2010) que señala que el diseño curricular de aula es un mapa mental profesional del docente que sirve de guía global de su gestión pedagógica.

Estos resultados permiten resaltar la importancia que tiene el diseño curricular de aula según el modelo T, pues juega un papel importante en la acción pedagógica docente. Indudablemente el diseño curricular de aula según el modelo T sintetiza y sistematiza las intenciones pedagógicas del docente. Si el dominio y aplicación de diseño curricular de aula según el modelo T es deficiente ejercerá una relación negativa caracterizada por una gestión pedagógica docente ineficaz. Esto significa que el diseño curricular de aula se constituye en la brújula que orienta e indica una manera de actuar óptima y menos improvisada.

A esto se suma, diferentes investigaciones que relacionan al menos una variable como es el caso del estudio Antezana (2018) quien encontró que la variable gestión pedagógica se asocia de manera significativa con el trabajo docente ($p<0.05$). Asimismo, fue para Anco (2017) quien manifestó que la gestión pedagógica se asocia a la calidad ($\rho=0.67$, $p=0.000$). A pesar de que estos estudios evalúan otra variable, se evidencia de

que la relación que existe entre gestión pedagógica y las distintas variables estudiadas.

Al analizar la hipótesis H1 que plantea la existencia de la relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la planificación curricular, se observa que el coeficiente obtenido es de .74, el cual hace referencia a un nivel de correlación positiva y significativa. Estos resultados coinciden el argumento del marco teórico (Fragoso, 2017) que indica que el diseño curricular es una delineación de secuencia estructurada de procesos en los que se articulan los elementos (objetivos, contenidos, procedimientos y evaluación) y los sujetos (educandos, educadores y comunidad) que intervienen en la planificación curricular. En este sentido, si se estructura un buen diseño curricular de aula según el modelo T se concretará el sentido intencional del aprendizaje-enseñanza, previniendo lo que queremos lograr, de lo contrario improvisaríamos nuestro quehacer pedagógico. A esto se suma el estudio de Anco (2017) quien elaboró su estudio titulado “La calidad en la gestión pedagógica de las áreas técnicas en las Instituciones Educativas del Distrito de Santa Eulalia, provincia de Huarochirí, UGEL N° 15 – 2012”. Encontró que la dimensión Planificación Curricular se asocia de manera significativa a la calidad ($\rho=0.65$; $p=0.0000$).

Al analizar la hipótesis H2 que plantea la existencia de la relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y las estrategias y técnicas metodológicas, se observa que el coeficiente obtenido es de 0.43, con el cual se asume que existe una correlación positiva y significativa. Estos resultados coinciden con el argumento del marco teórico (Román, 2011) que afirma que el diseño curricular de aula según el modelo T articula los elementos fundamentales de la sociedad del conocimiento, es decir las capacidades y valores, contenidos y métodos de aprendizaje. Por consiguiente, si se incrementa dicho coeficiente de correlación y/o se implementan estrategias y técnicas metodológicas acordes al diseño curricular de aula según el modelo T se logrará una correcta aplicación del mismo. A se suma el estudio de Anco (2017) quien evidencio una asociación significativa entre las estrategias metodológica y la calidad ($\rho=0.68$; $p=0.000$). Por su parte, Ángeles (2017) realizó un estudio denominado “Gestión de calidad y gestión pedagógica en docentes de Institución Educativa N° 88229 – Chimbote 2017”, manifestó que el 35.7% a veces usan

estrategias metodológicas.

Al analizar la hipótesis H3 que plantea la existencia de una relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y los recursos didácticos, se observa que el coeficiente obtenido es de 0.55, con el cual se asume que existe una relación positiva y significativa. Estos resultados se relacionan con el argumento del marco teórico (Morales, 2012) que señala que los recursos didácticos son los medios físicos (materiales, humanos y organizativos) que el docente utiliza para apoyar sus estrategias metodológicas y facilitar el proceso de aprendizaje considerado en su respectivo diseño curricular de aula. A esto se suma los estudios de Anco (2017) quien manifestó que el uso de materiales y recursos didácticos se asocia a la calidad ($\rho=0.61$; $p=0.000$). Por su parte, Ángeles (2017) manifestó que el 28.4% a veces usan materiales y recursos didácticos. Por ende, si utilizamos más y mejor los recursos didácticos en nuestras clases se favorecería el proceso de aprendizaje que es una de las intenciones pedagógicas del diseño curricular según el modelo T.

Al analizar la hipótesis H4 que plantea la existencia de una relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la evaluación de aprendizajes, se observa que el coeficiente obtenido es de .76, con el cual se asume que existe una relación positiva y significativa. Estos resultados coinciden con el argumento del marco teórico (Román, 2011) que sostiene que el modelo T es una herramienta sintética de planificación y evaluación de los aprendizajes. Por tanto, si consideramos los criterios de evaluación ofrecidos por el diseño curricular de aula que son evaluación centrada en procesos y orientada al desarrollo de capacidades y valores se lograría optimizar la evaluación de los aprendizajes. A esto se suma el estudio de Anco (2017) quien halló que la dimensión evaluación se asoció a la calidad ($\rho=0.54$; $p=0.000$). Por su parte, Ángeles (2017) manifiesta que el 37.9% casi siempre evalúan el aprendizaje.

Al analizar la H5 que plantea la existencia de una relación entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el estilo pedagógico, se observa que el coeficiente obtenido es de 0.49, con el cual se asume que existe una relación positiva y significativa. Este resultado

se relaciona con el argumento del marco teórico (Román 2011) que sostiene que el diseño curricular de aula pretende ser un modelo de enseñanza y evaluación centrado en procesos, orientado al desarrollo real de capacidades y valores del estudiante. En tal sentido, si el estilo pedagógico del docente está centrado en la mera búsqueda y adquisición de contenidos a través del discurso expositivo en las sesiones de clase, el diseño curricular de aula, según el modelo T se desvirtuaría.

Es necesario señalar que los resultados de esta investigación no deben ser adjudicados a la población general ni tampoco a la población docente total. La muestra utilizada en este estudio, aunque es representativa, no implica la población total de docentes salesianos, ya que excluye a los docentes del interior del país. Por lo tanto, no podemos llegar a afirmaciones concluyentes sobre la población magisterial salesiana del Perú.

La carencia de investigaciones y de conocimiento relacionado al comportamiento de las variables de estudio ha impedido que se pueda entender el alcance de los parámetros de esta relación y la magnitud de su impacto en la gestión pedagógica de las instituciones educativas que aplican el diseño curricular de aula según el modelo T. Además, es necesario promover la capacitación y entrenamiento de la plana docente en el diseño curricular de aula según el modelo T para que puedan robustecer su gestión pedagógica y evitar la disociación entre lo planificado y lo ejecutado en sus sesiones de clases.

Por otro lado, de estos resultados se desprende información que puede ser de utilidad para las instituciones universitarias en términos de comparación de diseños curriculares de aula que se utilicen en otras instituciones educativas de la educación básica regular, de tal modo que puedan promover el mejoramiento de la calidad educativa.

Es necesario que se continúe investigando sobre la utilidad y eficacia del diseño curricular de aula según el modelo T en las instituciones educativas para la validación de estos hallazgos. Sería recomendable que futuras investigaciones tomen en cuenta las observaciones del desempeño docente en aula y las percepciones de otros agentes educativos (estudiantes y padres de familia), a fin de efectuar la triangulación de resultados para la elaboración de conclusiones más objetivas.

CONCLUSIONES

1. Con base en el diseño curricular tipo modelo T que ya aplica (en mayor o menor grado) a nivel secundario en colegios salesianos de Lima y Callao, se encontró que este modelo está correlacionado de manera directa y muy estrecha con el nivel de gestión pedagógica que viene siendo realizada por docentes de la institución educativa en cuestión. De modo que, en tanto mejor se considere al diseño curricular, mejores son percibidas las gestiones pedagógicas realizadas por docentes; y cuanto menos adecuado se considera al diseño curricular, la gestión pedagógica es considerada de menor idoneidad. Esto es así porque al ser un documento normativo que sintetiza las intenciones educativas y planifica los aprendizajes previstos en aula bajo un paradigma sociocognitivo ejerce impacto positivo sobre procesos de enseñanza, planificación didáctica y demás elementos de la gestión pedagógica.
2. El diseño curricular que viene siendo aplicado en los colegios salesianos de Lima y Callao de acuerdo con el modelo T, demostró correlacionarse directamente y en grado considerable con las acciones de planificación curricular realizadas por los docentes de nivel secundario de dicha institución educativa. Esto evidencia que cuanto mejor es la aplicación del diseño curricular basado en el modelo T mejor también es la planificación curricular. Esto es así porque el diseño curricular posee un fuerte componente de planificación a corto (de unidad) y largo plazo (anual), lo cual facilita las acciones previsorias de organizar y decidir cursos de acción en materia de aprendizajes.
3. El diseño curricular de acuerdo con modelo T que aplicado en mayor o menor grado, está correlacionado con todas las estrategias y técnicas metodológicas de los docentes

del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao. De tal manera que, cuanto mejor es la aplicación del diseño curricular según modelo T mejores también fueron las estrategias y técnicas metodológicas aplicadas en el aula; y viceversa. Esto es así porque al ser el modelo T un enfoque práctico del diseño curricular aplicado permite la adopción anticipada de estrategias y técnicas metodológicas como medios para el desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes.

4. La aplicación del modelo T como parte del diseño curricular de aula en los colegios salesianos de Lima y Callao demostró correlacionarse directa y moderadamente con el conjunto de recursos didácticos que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje empleados por docentes del nivel secundario. Esto es así porque el diseño curricular basado en el modelo T el docente permite al docente construir una imagen visual-mental de un modelo didáctico, disponible para usarse, fácil de recordar y memorizar; esto promueve una mayor eficiencia en los recursos didácticos empleados, adaptándolos según las necesidades del alumno.
5. La aplicación del modelo T como parte del diseño curricular de aula en los colegios salesianos de Lima y Callao demostró correlacionarse directa e intensamente con los procesos de evaluación de aprendizajes realizado por docentes de nivel secundario. De manera, tanto mejor es realizada la aplicación del modelo T, mejor es la evaluación de aprendizajes. Esto es así porque el diseño curricular basado en el modelo T desde sus pasos iniciales ya procura una evaluación inicial o diagnóstica, impregnando así un carácter evaluativo al proceso de diseño curricular, el cual luego es reafirmado con la evaluación de objetivos trazados como logro de aprendizajes.
6. El diseño curricular de acuerdo con modelo T que viene siendo aplicado en los colegios salesianos de Lima y Callao demostró estar correlacionado directa y moderadamente con los estilos pedagógicos adoptados por docentes de nivel secundario. De tal manera que, cuanto mejor se percibe a los procesos planificación escolar basados en el modelo T, mejores también son los estilos pedagógicos. Esto es así porque el diseño curricular basado en el modelo T al posibilitar la previsión anticipada faculta al docente adoptar

diferentes maneras y/o formas particulares de asumir la mediación pedagógica desde su saber adoptando diferentes estilos pedagógicos.

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere a docentes investigadores desarrollar mayores estudios con respecto al modelo T y su adopción dentro del diseño curricular realizado a partir del monitoreo y acompañamiento de sesiones de aprendizaje, dichos estudios de corte experimental, donde en condiciones controladas, mediante la retroalimentación y compromisos de la ficha de monitoreo y acompañamiento (véase anexo 7) se adopte una aplicación plena del modelo T dentro del diseño curricular, evaluándose el impacto que tendría en la gestión pedagógica. Este tipo de estudios complementarán los hallazgos de investigaciones observacionales (“no experimental”) como esta, donde se proporciona una aproximación del efecto del modelo T sobre la gestión pedagógica, sin la necesidad de formular dicho modelo y solo corroborando su grado de aplicación en la ejecución curricular por medio del acompañamiento docente. Asimismo, para su realización han de participar docentes con el apoyo de directivos, pues requiere del compromiso de los actores educativos.
2. Se sugiere diseñar una matriz de análisis de las programaciones contenidas en el diseño curricular de aula de acuerdo con el modelo T; esta matriz sugerida puede adoptar la forma de una lista de observación (“check list”), de modo que su aplicación permitirá verificar que los contenidos del diseño curricular actualmente aplicados se alinean con el modelo T. Esto permitirá corregir y ajustar las mismas al diseño propuesto cuando el diseño curricular no se ajuste. En esta investigación no se buscó aplicar o proponer dicho modelo, sino más bien evaluar el grado de adopción del mismo como parte del

diseño curricular a cargo de docentes de secundaria. En tal sentido, el monitoreo y supervisión que se sugiere permitirá adoptar en mayor grado el modelo T, cuando su aplicación sea mínima o incipiente. Esta metodología de evaluación del diseño curricular según modelo T basada en el modelo curricular ha de fundamentarse en la técnica de la observación, cuya ficha se muestra en el anexo 8.

3. Utilizar una matriz de análisis de las evaluaciones planteadas en el diseño curricular de aula según el modelo T para que dichas evaluaciones sean debidamente corregidas y respondan a las capacidades y valores propuestos en el diseño. A modo de referencia se propone la matriz (anexo 9) ya que se tiene la expectativa que un mayor de adopción del modelo T en el diseño curricular favorecerá una mayor gestión pedagógica, supuesto que es válido para los docentes de secundaria de los colegios Salesianos de Lima y Callao; en tanto solo es referencial para otros niveles e instituciones educativas, siendo en este último caso necesario de corroborarse científicamente antes de afirmar que el modelo T también tendría similar efecto. Esta recomendación ha de materializarse difundiendo los resultados de la presente investigación a toda la comunidad científica en general publicándose en plataformas abiertas (repositorio USMP) y/o revistas científicas; asimismo, las instituciones educativas contiguas a los colegios salesianos han de corroborar estos hallazgos previo a su plena puesta en práctica.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Abad, E. (2008). *Evaluación del paradigma socio cognitivo humanista a través del Modelo T como una forma de acercar el diseño curricular de aula en una concepción agustiniana de la educación, en el área de educación religiosa del nivel secundaria*. Universidad Marcelino Champagnat. Lima, Perú.
- Álvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, 39 (56), 68-85. <https://bit.ly/3xXi6cX>
- Anco, A. (2017). *La calidad en la gestión pedagógica de las áreas técnicas en las Instituciones Educativas del Distrito de Santa Eulalia, provincia de Huarochirí, UGEL N° 15 - 2012*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle). Repositorio institucional.
- Ángeles, G. (2017). *Gestión de calidad y gestión pedagógica en docentes de Institución Educativa N° 88229 – Chimbote 2017*. (Tesis de Maestría, Universidad San Pedro). Repositorio institucional.
- Antezana, I. (2018). *“Gestión pedagógica y el trabajo docente en instituciones educativas de nivel primaria de la Provincia de Huanta*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú). Repositorio institucional.
- Arguello, B., y Sequeira, M. (2016). *Estrategias metodológicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Básica*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua). Repositorio institucional. <https://bit.ly/3DXfMGw>
- Ávila, G. (2017). *Los instrumentos y técnicas como cuestiones indisolubles en el corpus teórico-metodológico del accionar del Trabajador Social*. <https://bit.ly/3CfQwdt>
- Bravo, J., Bocángel, g., y Bocángel, G. (2019). Gestión pedagógica y el rendimiento escolar en el área de matemática. *Investigación Valdizana*. 14(1). <https://bit.ly/3fsCpIV>
- Cantón, I. (2010). Introducción a los Procesos de Calidad REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 3-18. <https://bit.ly/3dQ5T2O>

- Carmona, D., y Morales, H. (2021). Retos de la pedagogía en los tiempos de Covid-19. *Archivos en Medicina Familiar*, 23(2). <https://bit.ly/3dV20tg>
- Farfán, M., y Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61. <https://bit.ly/3dLEwab>
- Fonseca, J., y Gamboa, M. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Redipe*, 6(3), 83-112. <https://bit.ly/3DXyRIG>
- Fragoso, D. (2016). Los valores desde el diseño curricular de aula. *Rev. Virtual Repide*: 5(5). <https://bit.ly/3UHIvoO>
- Freire, J., Páez, M., Núñez, M., Narváez, M., y Infante, R. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. [Curriculum design, a tool for educational achievement] *Revista de Comunicación de la SEECI*, 45, 75-86. <https://bit.ly/3UIwGP6>
- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la investigación*. Manual autoformativo interactivo (3ra edición). Universidad Continental. Huancayo, Perú.
- García, F., Fonseca, G., y Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3), 1-26. <https://bit.ly/3RjJAQD>
- García, I. (2010). *Sistema de evaluación*. Universidad de Salamanca. <https://bit.ly/3Sp2yXt>
- García, J., Cerdas, V., y Torres N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*. 22(1). <https://bit.ly/3dlpXEo>
- González, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. *Revista Educación*, 42(2). <https://bit.ly/3Ry4ZpD>
- Granata, M., Chada, M., y Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1). <https://bit.ly/3LP5V7N>

- Haydar, A., García, K., y Martelo, Y. (2017). *Diseño de un micro currículo para fortalecer la dimensión artística en la primera infancia en la Fundación Perseverar por Colombia-Cartagena* (Tesis de Licenciatura, Universidad de Cartagena). Repositorio institucional. <https://bit.ly/3Sqoy4s>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta edición. Mc Graw-Hill. México.
- Hidalgo, M. (2009). *Moderna Gestión Pedagógica*. Ed. AMEX. Lima, Perú.
- Huachalla, R. (2011). *Influencia de la formación profesional y el liderazgo en la gestión pedagógica de los directivos en la I.E. No. 6071 República Democrática Alemana*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Hualpa, M. (2019). *La planificación curricular y su relación con la evaluación de los aprendizajes de estudiantes de jornada escolar completa. Chulucanas Piura, 2017*. (Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo). Repositorio institucional. <https://bit.ly/3lhOuR3>
- Huerta, M. (2011). *El currículo escolar*. Ed. San Marcos. Lima, Perú
- Huffman, D. (2016). *Curricular design from a scientific perspective*. Curriculum programming, 20.
- Hurtado, F. (2020). Planificación y evaluación curricular: elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare*, 5(2).
- INVEDUSA (2008). *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos (2001-2008)*. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia.
- Latorre Ariño, M., y Seco del Pozo, J (2010a). *Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad*. Universidad Marcelino Champagnat. Lima, Perú
- Latorre Ariño, M., y Seco del Pozo, J (2010b). *Paradigma Socio-Cognitivo-Humanista*. Universidad Marcelino Champagnat. Lima, Perú
- Latorre, M. (2015). *Método, procedimiento, técnicas y estrategias de aprendizaje*. Universidad Marcelino Champagnat. <https://bit.ly/3CeXTSc>
- Llanes, E., y Moreno, G. (2017). *Concepción de la Formación de Competencia en la*

- Educación Superior de los Ingenieros Mediante la Aplicación del Modelo Metodológico en "T". *INNOVA Research Journal*, 2(4). <https://bit.ly/3LQln3a>
- Martínez, J., Tobón, S., y López, E (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18). <https://bit.ly/3LVau0k>
- Meléndez, S., y Gómez, L. (2008). La planificación curricular en el aula. un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14(26), 367-392. <https://bit.ly/3dJ6hQJ>
- Ministerio de Educación (2019). *La planificación en la educación inicial. Guía de orientaciones*. Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2020). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*. Programa de Estudios de Educación Secundaria especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales. Ministerio de Educación. Lima, Perú. <https://bit.ly/3Ca5vED>
- Montes de Oca, H. (2016). Diseño curricular basado en competencias: un desafío en la educación superior. *Catedrá Villareal Psicología*, 1(2), 159-182. <https://bit.ly/3xXkDDP>
- Morales, P. (2012). *Elaboración de Material Didáctico*. Red Tercer Milenio. Tlalneantla. México.
- Pérez, A., Méndez, C., Pérez, P., y Yris, H. (2017). Los Criterios de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. *Perspectivas docentes*, 63.
- Quispe, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Dirección de Investigación Universitaria, Universidad Nacional Hermilio Valdizán*, 14(1). <https://bit.ly/3xZtULz>
- Ravelo, L. (2018). *Tendencias del diseño curricular por objetivos*. Colectivo de autores. Editorial Feijóo. Cuba. <https://bit.ly/3RmLrnQ>
- Rendón, J. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. Programa de Escuelas de Calidad. México DF.
- Román, M. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Chile: Editorial Conocimiento S.A. <https://bit.ly/3SGmOU3>

- Sánchez, G. (2015). Metodología para el Diseño Curricular en los Programas Nacionales de Formación. Espacio Abierto. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 24(4), 129-150. <https://bit.ly/3rijPpa>
- Santivañez, V. (2019). *Diseño y evaluación curricular, Ciclo II. Currículo, competencias y evaluación*. Material de estudio. Universidad de San Martín de Porres. <https://bit.ly/3dHHH2H>
- Sotomayor, N. (2020). *Planificación curricular docente y la calidad educativa de la Unidad Educativa Salitre, Guayaquil, 2020*. [Maestro en Administración de la Educación]. Universidad Cesar Vallejo. Piura, Perú.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, (16), 14-28. <https://bit.ly/3dHNCot>
- UJAT. (2005). *Modelo educativo*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. <https://bit.ly/3SikLG1>
- Urquijo, M. (2014). *La teoría de las capacidades en AMARTYA SEN*. <http://bit.ly/3cWe2zH>
- Valero, F. (2016). *La evaluación formativa desde el enfoque por competencias en educación básica*. *Educando para educar*, 17(32), 41-50. <https://bit.ly/3fle5sa>
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Cuadernos*, 58(1). <https://bit.ly/3UNSvwW>
- Vega, C., Grajales, H., y Montoya, L. (2017). Sistemas de información: definiciones, usos y limitantes al caso de la producción ovina colombiana *Orinoquia*, 21 (1), 64-72. <https://bit.ly/3rbdonQ>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

Título: RELACIÓN ENTRE EL DISEÑO CURRICULAR DE AULA Y LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LOS COLEGIOS SALESIANOS DE LIMA Y CALLAO.

Maestría: Javier Antonio Cesti Loyola

Problemas de investigación	Objetivos de la investigación	Hipótesis de la investigación	Variables y dimensiones	Metodología de investigación
<p>Problema Principal ¿Qué relación existe entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao?</p> <p>Problemas Específicos 1. ¿Qué relación existe entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao? 2. ¿Qué relación existe entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el uso de estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao? 3. ¿Qué relación existe entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el uso de recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao? 4. ¿Qué relación existe entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la evaluación de los aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los</p>	<p>Objetivo General Determinar la relación existente entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao.</p> <p>Objetivos Específicos 1. Describir la relación existente entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao. 2. Identificar la relación existente entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el uso de estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao. 3. Verificar la relación existente entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el uso de recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao. 4. Reconocer la relación existente</p>	<p>Hipótesis General El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.</p> <p>Hipótesis Específicas 1. El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con la planificación curricular de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao. 2. El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con el uso de estrategias y técnicas metodológicas de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao. 3. El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con el uso de recursos didácticos de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao. 4. El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con la evaluación</p>	<p>Variable 1 Diseño curricular de aula según modelo T</p> <p>Dimensiones Variable 1 - Programación anual - Programación específica</p> <p>Variable 2 Gestión pedagógica de los docentes</p> <p>Dimensiones Variable 2 - Planificación curricular - Estrategias y técnicas metodológicas - Recursos didácticos - Evaluación de aprendizajes - Estilo pedagógico.</p>	<p>Diseño: No experimental, cuantitativo, aplicada, descriptivo-correlacional</p> <p>Población: 27 docentes del nivel secundario</p> <p>Muestra: 27 docentes del nivel secundario</p> <p>Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario Diseño curricular de aula según modelo T y Cuestionario Gestión pedagógica Análisis de datos: Prueba de correlación de Spearman, Coeficiente de correlación de Pearson, Prueba estadística de Kolgomorov-Smirnov</p>

<p>colegios salesianos de Lima y Callao? 5. ¿Qué relación existe entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao?</p>	<p>entre el diseño curricular de aula según el modelo T y la evaluación de los aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao. 5. Determinar la relación existente entre el diseño curricular de aula según el modelo T y el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao.</p>	<p>de los aprendizajes de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao. 5. El diseño curricular de aula según el modelo T se relaciona con el estilo pedagógico de los docentes del nivel secundario de los colegios Salesianos de Lima y Callao.</p>		
--	---	--	--	--

Anexo 2: Encuesta sobre el Diseño Curricular de Aula según el Modelo T

Nombre de la I.E.		Nivel					
Área curricular		Grados en los que labora	1º	2º	3º	4º	5º
Tiempo de servicio en la I.E.		Fecha					

El presente instrumento de evaluación está orientado a recoger información relevante y objetiva respecto al diseño curricular de aula según el modelo T. Con tal fin, le agradecemos llenar la presente encuesta procurando no dejar aspectos en blanco.

Marque con un aspa (x) la alternativa que exprese su apreciación sobre los enunciados que a continuación se señalan.

1. Existe en su institución educativa un perfil de alumno salesiano
 - a) Sí
 - b) No

2. Su Institución educativa cuenta con un Panel Institucional de Capacidades y Destrezas
 - a) Sí
 - b) No

3. ¿Qué nivel de correspondencia existe entre las capacidades propuestas por la institución educativa y el perfil de alumno?
 - a) Alta
 - b) Media
 - c) Baja

4. En el Panel Institucional, la jerarquización de las destrezas por ciclos y/o grados es:
 - a) Pertinente
 - b) Impertinente
 - c) Requiere de muchos reajustes
 - d) Requiere de algunos reajustes

5. ¿Se ha utilizado una taxonomía cognitiva para jerarquizar las destrezas propuestas en el Panel Institucional?
 - a) Sí
 - b) No

6. ¿Las capacidades y destrezas propuestas en el panel institucional guardan relación con su área curricular?
 - a) Sí
 - b) No

7. ¿La cantidad de destrezas en su área curricular es pertinente?
 - a) Sí
 - b) No

8. ¿Existe un glosario de capacidades y destrezas referencial para todas las áreas curriculares?
 - a) Sí
 - b) No

9. ¿Qué nivel de conocimiento tiene Ud. acerca del significado de las capacidades y destrezas de su área curricular?
 - a) Alto
 - b) Medio
 - c) Bajo

10. ¿En su área curricular, se cuenta con un listado de métodos de aprendizaje?
 - a) Sí
 - b) No

11. ¿Se comparten los métodos de aprendizaje entre los miembros de su área curricular?
 - a) Sí
 - b) No

12. ¿Conoce la axiología de su Institución Educativa?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) Parcialmente

13. ¿Su Institución educativa cuenta con un Panel general de valores y actitudes?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) No lo sé

14. ¿Existe un glosario de valores y actitudes referencial en su institución educativa?
 - a) Sí
 - b) No

15. ¿Qué nivel de conocimiento tiene acerca del significado de los valores y actitudes de su institución educativa?
 - a) Alto
 - b) Medio
 - c) Bajo

16. ¿Conoce la axiología salesiana?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) Parcialmente

17. ¿Qué nivel de correspondencia existe entre los valores propuestos por la institución educativa y la axiología salesiana?
- a) Alta
 - b) Media
 - c) Baja
18. ¿Las actitudes guardan relación con los valores propuestos por su institución educativa?
- a) Sí
 - b) No
19. ¿Las áreas curriculares aplican una evaluación diagnóstica por cada grado, al inicio del año escolar?
- a) Sí
 - b) No
20. ¿La evaluación diagnóstica recoge los conceptos previos y las destrezas básicas desarrolladas en el año anterior?
- a) Sí
 - b) No
21. ¿Los resultados de la evaluación diagnóstica son considerados en la planificación del año vigente?
- a) Sí
 - b) No
22. ¿Qué nivel de correspondencia existe entre las capacidades-destrezas propuestas en su Modelo T Anual y el Panel de Capacidades y Destrezas de su área curricular?
- a) Alto
 - b) Medio
 - c) Bajo
23. ¿Organiza por bloques temáticos y/o componentes de área los contenidos en su Modelo T Anual?
- a) Sí
 - b) No
24. En su Modelo T Anual ¿Los métodos de aprendizaje propuestos guardan relación con las capacidades y destrezas?
- a) Sí
 - b) No
25. En su Modelo T Anual ¿Los valores y actitudes propuestos guardan relación con el Panel general de la Institución Educativa?
- a) Sí
 - b) No

26. ¿Con qué frecuencias elabora el marco conceptual del grado asignado al organizar su Modelo T Anual?
- a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Nunca
27. En sus unidades de aprendizaje ¿Dosisifica las destrezas tomando en cuenta el tiempo de desarrollo de las mismas?
- a) Sí
 - b) No
 - c) A veces
28. En sus unidades de aprendizaje ¿Considera las necesidades, intereses y características de sus estudiantes?
- a) Sí
 - b) No
 - c) A veces
29. En la redacción de los métodos de aprendizaje en sus unidades considera la destreza, el contenido específico y el cómo (técnica a desarrollar)
- a) Sí
 - b) No
 - c) A veces
30. ¿Los métodos de aprendizaje propuestos en su unidad son pertinentes para el desarrollo de los contenidos planteados?
- a) Sí
 - b) No
31. ¿La cantidad de métodos de aprendizaje en su unidad corresponden a todos los contenidos propuestos?
- a) Sí
 - b) No
 - c) A veces
32. ¿Usualmente desagrega los contenidos de la programación anual que se desarrollarán en una unidad de aprendizaje?
- a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Nunca

33. En sus unidades de aprendizaje ¿Elabora la red conceptual de cada bloque temático y/o componente de área?
- a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Nunca
34. ¿Qué grado de correspondencia existe entre el marco conceptual de su programación anual y la red conceptual de su unidad de aprendizaje?
- a) Alto
 - b) Medio
 - c) Bajo
35. ¿Las unidades de aprendizaje propuestas están acompañadas por sus respectivas guías de actividades?
- a) Sí
 - b) No
36. ¿Conoce los procesos cognitivos necesarios para el desarrollo de las destrezas propuestas en su guía de actividades?
- a) Conozco todos los procesos cognitivos
 - b) Conozco algunos procesos cognitivos
 - c) No conozco
37. ¿En su guía de actividades, los procesos cognitivos están debidamente jerarquizados?
- a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Nunca
38. ¿En su guía, existe variedad de actividades según las destrezas y contenidos propuestos?
- a) Sí
 - b) No
39. ¿Existe relación entre la evaluación de proceso propuesta y la destreza desarrollada en clase?
- a) Sí
 - b) No
40. ¿Selecciona las destrezas más relevantes de la unidad de aprendizaje desarrollada en la aplicación de su evaluación final?
- a) Sí
 - b) No

41. ¿Cuántas evaluaciones de proceso aplica por cada destreza desarrollada en un bimestre?
- a) De una a dos
 - b) De tres a cuatro
 - c) De cinco a más
42. ¿Qué tipo de instrumento de evaluación utiliza con más frecuencia?
- a) Pruebas de ensayo o de composición
 - b) Pruebas objetivas
 - c) Pruebas de ejecución
 - d) Ejercicios prácticos
43. ¿El reporte de rendimiento académico (libreta de notas) evidencia de forma desagregada los sub-promedios por cada capacidad desarrollada?
- a) Sí
 - b) No
44. ¿Utiliza una lista de cotejo para evaluar las actitudes propuestas en el bimestre?
- a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Nunca
45. ¿Aplica instrumentos de coevaluación y autoevaluación para evaluar las actitudes propuestas en el bimestre?
- a) Sí
 - b) No
46. ¿El reporte de rendimiento académico (libreta de notas) evidencia de forma desagregada los sub-promedios por cada valor desarrollado?
- a) Sí
 - b) No

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 3: Encuesta sobre la Gestión Pedagógica de los Docentes

Nombre de la I.E.		Nivel					
Área curricular		Grados en los que labora	1º	2º	3º	4º	5º
Tiempo de servicio en la I.E.		Fecha					

El presente instrumento de evaluación está orientado a recoger información relevante y objetiva respecto a la gestión pedagógica de los docentes. Con tal fin, le agradecemos llenar la presente encuesta procurando no dejar aspectos en blanco.

Marque con un aspa (x) la alternativa que exprese su apreciación sobre los enunciados que a continuación se señalan.

1. ¿Existe un diagnóstico estratégico en su Institución Educativa?
 - a. Sí
 - b. No

2. Si existe el Diagnóstico Estratégico ¿en qué año fue elaborado?
 - a.

3. ¿Qué técnicas se utilizan para efectuar el diagnóstico situacional de su Institución educativa?
 - a. Matriz FODA
 - b. Árbol de problemas
 - c. Diagrama causa-efecto
 - d. Otro:

4. ¿Qué nivel de conocimiento tiene Ud. sobre las necesidades y demandas de la Institución Educativa?
 - a. Alto
 - b. Medio
 - c. Bajo

5. ¿El personal docente se encuentra debidamente implementado y actualizado?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Medianamente

6. ¿El personal docente cuenta con los recursos didácticos necesarios para ejecutar su programación curricular?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Parcialmente

7. Las aulas están debidamente implementadas:
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Parcialmente

8. La implementación del laboratorio es:
 - a. Eficiente
 - b. Deficiente
 - c. Pésimo

9. La implementación de la biblioteca es:
 - a. Eficiente
 - b. Deficiente
 - c. Pésimo

10. La implementación del centro de cómputo es:
 - a. Eficiente
 - b. Deficiente
 - c. Pésimo

11. ¿Se difunden los documentos normativos y técnicos-metodológicos relacionados con el diseño curricular?
 - a. Sí
 - b. No

12. Las unidades didácticas se programan:
 - a. Bimestralmente
 - b. Trimestralmente
 - c. Anualmente

13. En su programación curricular ¿se consideran los indicadores del diagnóstico institucional; los principios educativos de la formación estudiantil y los documentos normativos?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Parcialmente

14. En su programación curricular considera: (puede marcar más de una)
 - a. Objetivos educativos, competencias y capacidades
 - b. Contenidos y actividades
 - c. Métodos y procedimientos de aprendizaje-enseñanza
 - d. Medios y materiales educativos
 - e. Temporalización
 - f. Infraestructura

15. Las experiencias de aprendizaje programadas según su diseño curricular se llevan a cabo:
 - a. Oportunamente
 - b. Interrumpidamente

16. ¿Qué nivel de correspondencia existe entre las actividades ejecutadas y las actividades consideradas en su programación curricular?
 - a. Alto
 - b. Medio
 - c. Bajo

17. ¿Cuál de los siguientes procesos de planificación curricular no se evalúa en su institución educativa? (puede marcar más de uno)
 - a. Diagnóstico
 - b. Implementación curricular
 - c. Programación curricular
 - d. Ejecución curricular
 - e. Evaluación curricular

18. ¿Se llevan a cabo acciones de control, monitoreo y retroalimentación en los procesos curriculares?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Informalmente

19. ¿Las estrategias metodológicas empleadas para el desarrollo de sus sesiones de clase guardan relación con las capacidades que se desean desarrollar?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Parcialmente

20. ¿Con qué frecuencia las estrategias metodológicas utilizadas en sus sesiones de clase se adaptan a la edad y nivel escolar de los estudiantes?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. A veces
 - d. Nunca

21. ¿En qué nivel domina las técnicas metodológicas para el desarrollo de sus sesiones de clase?
 - a. Alto
 - b. Medio
 - c. Bajo

22. ¿Cuál es el propósito prioritario que persiguen sus estrategias metodológicas en el desarrollo de sus sesiones de clase? (marque solo uno)
 - a. Despertar el interés
 - b. Procesar adecuadamente la información
 - c. Fomentar la participación
 - d. Fomentar la socialización
 - e. Permitir el desarrollo autónomo
 - f. Desarrollar valores
 - g. Permitir la resolución de problemas

23. ¿Con qué frecuencia utiliza variadas técnicas metodológicas para el desarrollo de sus sesiones de clase?
- Casi siempre
 - A veces
 - Rara vez
24. ¿Los medios y materiales educativos que emplea en el desarrollo de sus sesiones de clase permiten el desarrollo de las capacidades programadas?
- Sí
 - No
 - Parcialmente
25. ¿Los medios y materiales educativos que utiliza en sus sesiones de clase guardan correspondencia con la edad y nivel de desarrollo de los estudiantes?
- Sí
 - No
 - Parcialmente
26. ¿Los medios y materiales educativos que utiliza en sus sesiones de clase guardan relación con los intereses y necesidades de los estudiantes?
- Sí
 - No
 - Parcialmente
27. ¿Qué nivel de conocimiento tiene sobre los criterios de evaluación (capacidades y actitudes generales) para desarrollar las competencias en su área curricular?
- Alto
 - Medio
 - Bajo
28. ¿Los criterios de evaluación propuestos logran describir el desempeño de los estudiantes con respecto a su progreso de aprendizaje?
- Sí
 - No
 - Parcialmente
29. ¿Los indicadores de evaluación (realizaciones cognitivas, afectivas y motoras) son claros y precisos?
- Sí
 - No
 - Parcialmente
30. ¿Los indicadores de logro propuestos permiten identificar los niveles de logro de los aprendizajes del estudiante?
- Sí
 - No
 - Parcialmente

31. ¿Con qué frecuencia utiliza variadas técnicas e instrumentos para evaluar el logro de los aprendizajes de sus estudiantes?
- Casi siempre
 - A veces
 - Rara vez
32. Las técnicas e instrumentos de evaluación aplicados por Ud. ¿están relacionados con las situaciones escolares cotidianas?
- Sí
 - No
33. ¿Con qué frecuencia elabora matrices de evaluación para diseñar sus instrumentos de evaluación?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Nunca
34. ¿Los instrumentos de evaluación utilizados respetan criterios de validez y confiabilidad?
- Sí
 - No
35. Conforme a su estilo pedagógico ¿con qué frecuencia pesan más el contenido y su protagonismo en el desarrollo de sus sesiones de clase?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Nunca
36. Según su estilo pedagógico ¿con qué frecuencia se parte de las necesidades individuales de los estudiantes y se muestra un rol mediador del aprendizaje en el desarrollo de sus sesiones de clase?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Nunca
37. Según su estilo pedagógico ¿con qué frecuencia predominan la planificación ejecución y evaluación de diversas estrategias metodológicas en el desarrollo de sus sesiones de clase?
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Nunca

38. Según su estilo pedagógico ¿con qué frecuencia la generación de problemas es clave para el aprendizaje en el desarrollo de sus sesiones de clase?
- a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. A veces
 - d. Nunca

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 4: Constancia de Validación de Experto 1

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Mg. Verónica Bringas Álvarez, mediante la presente hago constar que los instrumentos utilizados para la recolección de datos del trabajo de grado titulado: **“INFLUENCIA DEL DISEÑO CURRICULAR DE AULA, SEGÚN EL MODELO T, EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LOS COLEGIOS SALESIANOS DE LIMA Y CALLAO”**, elaborado por el ciudadano Javier Antonio Cesti Loyola aspirante al grado de Magíster en Administración y Gestión de la educación, reúne los requisitos suficientes y necesarios para ser considerados válidos y confiables y por tanto aptos para ser aplicados en el logro de los objetivos que se plantean en la investigación.

Atte.



Verónica Bringas Álvarez

Anexo 5: Constancia de Validación de Experto 2**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Quien suscribe, Mg. Luis Leoncio Hurtado Mondoñero, mediante la presente hago constar que los instrumentos utilizados para la recolección de datos del trabajo de grado titulado: **“Influencia del Diseño curricular de aula, según el modelo T en la gestión pedagógica de los docentes del nivel secundario de los colegios salesianos de Lima y Callao”**, elaborado por el ciudadano Javier Antonio Cesti Loyola aspirante al grado de Magíster en Administración y gestión de la educación, reúne los requisitos suficientes y necesarios para ser considerados válidos y confiables y por tanto aptos para ser aplicados en el logro de los objetivos que se plantean en la investigación.

Atte.


Luis Hurtado Mondoñero
FIRMA

Anexo 6: Confiabilidad de instrumentos

Confiabilidad de la Variable Gestión Pedagógica

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
GP1	65,89	55,795	,214	,775
GP3	63,11	54,410	,154	,780
GP4	65,44	56,872	-,001	,783
GP5	65,41	53,020	,432	,766
GP6	65,26	55,507	,193	,775
GP7	65,33	58,077	-,131	,789
GP8	65,74	55,353	,174	,776
GP9	65,96	59,499	-,315	,793
GP10	65,04	56,960	,004	,781
GP11	65,89	55,256	,306	,772
GP12	65,00	58,154	-,163	,786
GP13	65,41	50,789	,490	,760
GP14	61,74	48,661	,429	,764
GP15	65,93	55,225	,288	,772
GP16	65,22	53,487	,466	,766
GP17_1	63,04	52,191	,314	,771
GP18	64,96	54,806	,334	,771
GP19	64,93	53,764	,527	,766
GP20	64,30	54,447	,341	,770
GP21	65,26	53,584	,455	,766
GP22	64,59	56,558	-,015	,791
GP23	64,15	53,900	,352	,769
GP24	64,96	53,575	,526	,765
GP25	64,81	54,541	,544	,768
GP26	64,96	53,114	,600	,763
GP27	65,15	54,208	,369	,769
GP28	64,93	53,994	,489	,767
GP29	64,93	52,610	,592	,761
GP30	64,81	55,695	,297	,773
GP31	63,96	57,037	-,003	,781
GP32	65,74	57,430	-,086	,780
GP33	65,07	51,225	,513	,760
GP34	65,74	55,430	,245	,774
Estilo directivo	65,00	58,462	-,147	,801
Estilo tutorial	64,74	50,276	,592	,755
Estilo planificador	64,48	50,567	,570	,757
Estilo investigador	64,44	52,026	,456	,763

Confiabilidad de la Variable Diseño Curricular según Modelo T

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
DC1	57,74	77,430	,262	,859
DC2	57,63	79,011	,000	,861
DC3	57,30	75,370	,346	,857
DC4	56,26	75,892	,199	,861
DC5	57,93	76,456	,287	,858
DC6	57,67	77,308	,492	,857
DC7	57,67	79,462	-,142	,862
DC8	57,93	73,994	,600	,853
DC9	57,15	74,593	,473	,854
DC10	58,04	74,268	,521	,854
DC11	57,96	73,960	,583	,853
DC12	56,89	74,718	,530	,854
DC13	57,81	77,157	,244	,859
DC14	58,00	73,308	,648	,851
DC15	57,00	72,923	,598	,851
DC16	57,00	75,538	,281	,858
DC17	57,11	73,103	,500	,853
DC18	57,63	79,011	,000	,861
DC19	58,15	74,054	,536	,853
DC20	58,07	74,456	,492	,854
DC21	58,11	74,795	,449	,855
DC22	56,89	74,564	,551	,854
DC23	57,67	78,692	,083	,860
DC24	57,67	79,308	-,097	,862
DC25	57,67	78,538	,128	,860
DC26	56,74	77,430	,008	,876
DC27	56,81	74,618	,619	,853
DC28	56,85	75,208	,493	,855
DC29	56,74	76,430	,443	,856
DC30	57,59	78,558	,122	,860
DC31	56,89	75,026	,407	,856
DC32	56,19	74,926	,271	,859
DC33	56,78	69,256	,561	,851
DC34	57,26	72,353	,529	,852
DC35	57,74	76,738	,387	,857
DC36	57,30	76,755	,200	,860

DC37	56,30	74,140	,478	,854
DC38	57,70	78,447	,104	,860
DC39	57,63	79,011	,000	,861
DC40	57,70	78,524	,088	,860
DC41	56,70	77,140	,163	,861
DC42	56,15	76,439	,104	,867
DC43	57,70	79,370	-,090	,862
DC44	56,52	68,490	,659	,847
DC45	58,07	75,148	,411	,856
DC46	58,04	77,114	,187	,860

Anexo 7: Ficha de Monitoreo y Acompañamiento de la Sesión de Aprendizaje

Profesor: _____ Grado y Secc.: _____ Fecha: __/__/__
 Área: _____ Tema: _____ Hora: _____

Escala	M.B.	B.	R.	D.
Criterios a evaluar				
CLIMA DE AULA				
1. Demuestra puntualidad y responsabilidad				
2. Promueve la participación de todos los estudiantes				
3. Estimula y mantiene el trato amable, respetuoso, cooperativo y solidario entre los compañeros del aula.				
4. Establece relaciones empáticas y asertivas con sus estudiantes.				
PLANIFICACIÓN EN MODELO T				
5. Presenta su carpeta pedagógica conteniendo: Programación anual, unidades, sesión, matriz de evaluación, registros e instrumentos de evaluación.				
6. Presenta su guía de actividades de acuerdo a la capacidad y destreza a trabajar según los momentos didácticos, los materiales e instrumentos de evaluación.				
7. El diseño de la sesión guarda coherencia con la capacidad, destreza y actitudes, el grado y nivel de desarrollo de los estudiantes.				
8. El diseño de la sesión incorpora actividades o estrategias que permiten vivenciar los valores y actitudes seleccionadas.				
APLICACIÓN EN MODELO T				
9. Recoge de los estudiantes sus saberes previos relacionados con el aprendizaje a lograr				
10. Genera conflicto cognitivo en los estudiantes, a partir de la presentación de una pregunta, caso, situación, etc.				
11. Activa en los estudiantes procesos cognitivos, socioafectivos y motores correspondientes a las capacidades y destrezas planificadas.				
12. Posibilita que los estudiantes transfieran los aprendizajes a situaciones diferentes.				
13. Emplea tiempo para que los estudiantes reflexionen (metacognición) sobre los procesos vividos (cognitivos, socioafectivos y motrices)				
14. Posibilita que los estudiantes realicen actividades de aprendizaje individual y grupal.				
15. Brinda orientaciones claras a los estudiantes para la realización de trabajos individuales y grupales.				
16. Acompaña a los estudiantes en la realización de trabajos individuales y grupales				
17. Los materiales utilizados ayudan a consolidar el aprendizaje de los estudiantes.				
18. El docente propicia el uso de las TIC's de manera pertinente para la construcción de los aprendizajes individuales y grupales.				
19. Favorece la formulación de preguntas diversas en relación con el tema desarrollado.				
20. Utiliza diversos instrumentos para evaluar a los estudiantes.				

21. Propicia que los estudiantes se evalúen a través de la autoevaluación y/o coevaluación.				
---	--	--	--	--

M.B. = Muy bueno; B.= Bueno; R. = Regular; D = Deficiente

OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES:

COMPROMISOS ASUMIDOS:

PROFESOR (A)

MONITOR(A)

Anexo 8: Ficha de Observación para Evaluar el Diseño Curricular de Aula según el Modelo T

Nombre de la I.E.		Fecha	
-------------------	--	-------	--

Marque con una X sobre la casilla "Sí" o "No" según corresponda. Responda en todas las alternativas

1. Panel de Capacidades y destrezas por áreas	SI	NO
a. Contiene las capacidades y destrezas básicas del área		
b. Las destrezas guardan relación con las capacidades del área que		
c. La cantidad de destrezas establecidas por cada capacidad es la		
2. Modelo T Anual y Arquitectura del Conocimiento	SI	NO
a. El Modelo T Anual está diseñado con: capacidades, valores, contenidos y métodos de aprendizaje		
b. Las capacidades y destrezas se relacionan con el Panel del área		
c. Contiene las capacidades básicas del área		
d. Las destrezas establecidas por cada capacidad son las más		
e. La cantidad de destrezas por capacidad es conveniente según la carga horaria		
f. Los contenidos están divididos por bloques temáticos (de 3 a 8		
g. Los métodos de aprendizaje están relacionados con las destrezas que desarrollan y conforme al mismo orden en que aparecen las		
h. Los valores – actitudes pertenecen al panel de valores y actitudes		
i. Se diseña el marco conceptual de cada bloque temático del área en el grado respectivo		
3. Programaciones específicas	SI	NO
a. Se han realizado los Modelos T de Unidades de Aprendizaje		
b. Considera las capacidades básicas necesarias		
c. Las destrezas guardan relación con la capacidad		
d. Establece el número de destrezas adecuadas en función a la carga		
e. Las actividades programadas son adecuadas para desarrollar destrezas- actitudes		
f. Las actividades contienen: destreza, contenido específico, método y actitud		
g. Cada actividad sigue los procesos mentales de las destrezas		
h. Se han realizado las redes conceptuales de los Modelos T de Unidades de Aprendizaje		
4. Valores y actitudes	SI	NO
a. Los valores – actitudes pertenecen al Panel de valores de la I.E.		
b. Los valores elegidos están relacionados con la axiología de la I.E.		
c. Las actitudes guardan relación con el valor		
d. El número de valores - actitudes elegido es adecuado según la		
e. Se programan en los Modelos T de Unidades de aprendizaje algunos valores		
5. Evaluaciones por capacidades y destrezas	SI	NO
a. Se diseñan las evaluaciones de proceso en función de las destrezas programadas en los Modelo T de Unidad de Aprendizaje		

b. Se diseñan las evaluaciones finales de los Modelo T de Unidades de Aprendizaje en función de las destrezas programadas en dichas		
c. Se adecúan los contenidos de las evaluaciones a las destrezas que se van a evaluar		
d. El número de evaluaciones de proceso es conveniente para garantizar el desarrollo de las destrezas al final del bimestre-		
e. Se utilizan los registros auxiliares para anotar los resultados de las evaluaciones		
f. Se califican las destrezas sobre veinte puntos cada una de ellas		
g. Se obtienen los resultados de la evaluación de cada capacidad en función del progreso observado en las destrezas durante el bimestre y al final del curso escolar		
h. Se elabora la libreta de notas informando a los padres de familia las capacidades de cada área		
6. Evaluaciones por valores y actitudes	SI	NO
a. Se programan los valores y actitudes por cada bimestre-trimestre		
b. El número de actitudes programados en el bimestre está en relación con la cantidad de horas del curso		
c. Se evalúan los valores-actitudes programados en las actividades		
d. (El docente) utiliza rejillas para evaluar por observación las actitudes programadas cada bimestre-trimestre		
e. Se realiza la autoevaluación y coevaluación de valores- actitudes al final de cada bimestre en función de microactitudes		
f. Se evalúan los valores-actitudes por todos los profesores en la sesión de evaluación		
g. Se utilizan los registros para anotar los niveles de logro de los valores- actitudes, las incidencias y anécdotas		
h. Se informa a los padres los resultados de la evaluación de valores-actitudes en la libreta de notas		

OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES:

 PROFESOR (A)

 MONITOR(A)

Anexo 9: Matriz de Análisis para Evaluar el Diseño de Evaluaciones Escritas y Registros Auxiliares

DOCENTE:		ÁREA CURRICULAR:	
-----------------	--	-------------------------	--

CRITERIOS A EVALUAR	Presencia		Frecuencia		
	Si	No	C.S	A.V	R.V
SECCIÓN ADMINISTRATIVA DE LA EVALUACIÓN					
1. El encabezado contiene los elementos básicos: <i>título, nivel, nombre del estudiante, grado, sección, fecha, responsable.</i>					
2. Se precisa los objetivos a evaluar: <i>Capacidad(es) y destreza(s).</i>					
3. Presenta indicaciones generales a considerar antes, durante y después de la prueba.					
SECCIÓN TÉCNICA DE LA EVALUACIÓN					
4. Las preguntas tienen consignados sus puntajes respectivos.					
5. Las preguntas y/o ejercicios guardan relación con la destreza a evaluar.					
6. La cantidad de preguntas es pertinente con respecto a la cantidad de destrezas.					
7. Se enumeran las indicaciones y/o preguntas propuestas.					
8. Asigna espacios pertinentes para la resolución de preguntas.					
9. Respeta los márgenes establecidos (mínimo 2 cms. por lado).					
10. Existe correspondencia entre la(s) capacidad(es) y la(s) destreza(s) a evaluar.					
11. La(s) destreza(s) guardan relación con la unidad de aprendizaje.					
12. Las indicaciones, problemas y/o preguntas están redactadas con claridad y precisión.					
13. Dosifica el número de preguntas por cada destreza.					
14. Se puntualizan aspectos a tener en cuenta en las respuestas.					
15. La evaluación evidencia niveles de complejidad: básico, intermedio y avanzado.					
16. La evaluación contempla procesos cognitivos previos a la(s) destreza(s) a evaluar.					
SECCIÓN REGISTRO AUXILIAR DE NOTAS					
17. Existe correspondencia en la capacidad y la destreza consignada en su registro.					
18. Existe correspondencia entre la actitud frente al área y los valores institucionales.					
19. Redacta adecuadamente las destrezas a evaluar (en mayúsculas y como verbos en infinitivo)					
20. Redacta con claridad y precisión sus instrumentos de evaluación.					
21. Considera la cantidad mínima de instrumentos para garantizar el logro de una determinada destreza.					

OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES:

MONITOR(A)