



María Felicia Cálcena²

Instituto Teresiano, Paraguay

Luis Ortiz³

Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

*Autor de correspondencia: l.ortiz@yahoo.com

138

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Cálcena, M F. & Ortiz, L. (2024). La institucionalidad escolar en la producción curricular. Análisis de la gestión del currículum en un establecimiento educativo paraguayo. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 8(15), 138-158. doi: doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.08081508

Recibido: 24 de enero de 2024 | **Revisado:** 27 de febrero de 2024 | **Aceptado:** 30 de mayo de 2024

¹ Esta investigación autofinanciada es resultado de un trabajo de tesis de la Maestría en Educación en el Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos (ISEHF), Paraguay.

² Magister en Educación, Instituto Superior en Estudios Humanísticos y Filosóficos San Francisco Javier, Paraguay. Responsable de Calidad e Innovación Pedagógica, Instituto Teresiano, Asunción, Paraguay. ORCID: 0009-0003-5680-6062. Correo electrónico: mafcalcena@gmail.com

³ Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Francia. Docente de la Universidad Nacional de Asunción e investigador de INDEX - Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Asunción, Paraguay. ORCID: 0000-0002-1902-8834. Correo electrónico: l.ortiz@yahoo.com

Resumen: Este trabajo presenta un estudio descriptivo de caracterización de la gestión curricular en un centro educativo privado confesional durante el transcurso de la escolaridad, desde la educación inicial hasta la educación media, analizando tres áreas académicas: Lengua castellana, Matemática y Ciencias naturales. Los hallazgos muestran una baja correspondencia entre estas tres áreas que podría comprometer la calidad de los aprendizajes entre los alumnos. Ante esto, se problematiza la necesidad de una propuesta metodológica de proceso participativo para la construcción de una visión compartida en la comunidad educativa, que se traduciría en un proyecto curricular institucional de carácter dinámico y pertinentemente contextualizado. En este sentido, un valor agregado del estudio es resituar la escuela, con su autonomía relativa, como espacio clave del saber académico, definidor del currículum, cuya gestión implica interpretaciones de las prescripciones formales, la adaptación en los procesos de selección y secuenciación de intenciones educativas y la formulación de propuestas didácticas específicas.

Palabras claves: educación, Paraguay (Tesauros); currículum, institucionalidad escolar, gestión curricular (Palabras clave sugeridas por los autores)

School institutional framework in curriculum development: analysis of curriculum management in a paraguayan educational institution

Abstract. This paper presents a descriptive study characterizing curriculum management in a private denominational school, examining three academic areas—Spanish Language, Mathematics, and Natural Sciences—across all educational levels from kindergarten through high school. The findings reveal limited alignment among these three areas, potentially compromising student learning outcomes. This highlights the need for a methodological approach based on participatory processes to build a shared vision within the educational community, leading to a dynamic and contextually relevant institutional curriculum. The study's added value lies in repositioning the school, with its relative autonomy, as a key space for academic knowledge and curriculum definition. This management process involves interpreting formal requirements, adapting the selection and sequencing of educational objectives, and developing specific pedagogical approaches.

Keywords: education, Paraguay (Thesaurus); curriculum, school institutional framework, curriculum management (Authors' keywords)

A institucionalidade escolar na produção curricular. Análise da gestão do currículo em uma instituição educacional paraguaia

Resumo. Este trabalho apresenta um estudo descritivo da caracterização da gestão curricular em um centro educacional privado confesional durante o curso da escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio, analisando três áreas acadêmicas: Língua Castellana, Matemá-

tica e Ciências Naturais. Os achados mostram uma baixa correspondência entre essas três áreas, o que pode comprometer a qualidade da aprendizagem dos alunos. Diante disso, questiona-se a necessidade de uma proposta metodológica de processo participativo para a construção de uma visão compartilhada na comunidade educacional, que se traduziria em um projeto curricular institucional de caráter dinâmico e adequadamente contextualizado. Nesse sentido, um valor agregado do estudo é reposicionar a escola, com sua autonomia relativa, como um espaço chave do saber acadêmico, definidor do currículo, cuja gestão implica interpretações das prescrições formais, adaptação nos processos de seleção e sequenciação das intenções educativas e formulação de propostas didáticas específicas.

Palavras-chave: educação, Paraguai (Tesoros); currículo, institucionalidade escolar, gestão curricular (Palavras-chave sugeridas pelos autores).

Introducción

Situados en la sociedad del conocimiento se nos impone una nueva cultura de aprendizaje: nuevas metas y propósitos, nuevos enfoques y nuevas prácticas. Así, somos testigos de la presión de cambio exigida a los sistemas educativos, sobre todo, desde finales del siglo XX; cambios que repercuten en el interior de las escuelas para responder a las demandas sociales.

Considerando que uno de los vectores claves de incidencia en el cambio educativo es el currículum, este trabajo se centra en dicha dimensión para caracterizarla en términos de su producción y su gestión, en el marco de un establecimiento educativo particular y concreto: el Colegio Santa Teresa de Jesús, de la ciudad de Asunción, para exponer la magnitud en que responde a nuevas modalidades de aprendizaje y definir posibles procesos de actualización y proyección. El Colegio Santa Teresa de Jesús, por su carácter confesional, responde a unos lineamientos carismáticos que requieren su integración con las prescripciones formales de la política educativa. Desde esta base, se define y guía el proceso de gestión curricular para alcanzar las metas que sean coherentes con su misión, visión y objetivos institucionales.

El estudio consiste en una exploración del proceso educativo en un establecimiento educativo de gestión privada confesional, para la caracterización de la gestión curricular orientada al transcurso de la escolaridad, desde la educación inicial hasta la educación media, analizando tres áreas académicas: Lengua castellana, Matemática y Ciencias naturales. Con estas bases, se problematiza la necesidad de una propuesta metodológica de proceso participativo para la construcción de una visión compartida en la comunidad educativa, que se traduciría en un proyecto curricular institucional de carácter dinámico y pertinentemente contextualizado.

El trabajo se justifica en el hecho de que el establecimiento educativo tiene una propuesta académica que reivindica la calidad, de tipo constructivista, en la que se promueve la partici-

pación de los actores educativos (que incluye a los padres y a los estudiantes) en la definición de los objetivos institucionales, tanto académico como pedagógicos y plantea estrategias de adaptación, tanto institucional como social, de la política curricular nacional.

Esto se debe a que si bien el establecimiento tiene un perfil socioeconómico de clase media, dispone de un sistema de becas para estudiantes de orígenes socialmente desfavorecidos, lo que hace interesante la propuesta de producción curricular colectiva, pues ésta, se define en la práctica a través de la gestión del currículum, considerando no sólo los aspectos estrictamente escolares, sino también los sociales: las condiciones de apropiación de los contenidos, las estrategias de aprendizaje según las diferencias de capital cultural, así como la sensibilidad a la diversidad, todos aspectos claves en la definición institucional del currículum real.

El artículo se organiza en cinco apartados. El primero, expone el marco teórico que incluye los conceptos fundamentales que estructuran el estudio emprendido. El segundo, describe el marco situacional mediante la presentación del sistema educativo nacional y del establecimiento educativo en el que tuvo lugar el estudio. El tercero, presenta el método de investigación y el tipo de estudio planteado. El cuarto, recoge el análisis y la interpretación de los hallazgos de la investigación. Por último, en las conclusiones se exponen las reflexiones a partir de las evidencias relevadas y procesadas.

Objetivos

El objetivo general de este estudio fue la caracterización de la gestión curricular en el Colegio Santa Teresa de Jesús, mediante la identificación de las representaciones de responsables pedagógicos, coordinadores y docentes, así como la descripción de los procesos y prácticas emprendidas desde las prescripciones del MEC hasta la experiencia en las aulas.

Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1) Presentar características de las prescripciones especificadas en los programas de estudio ministeriales y su vinculación con las orientaciones institucionales coherentes con su identidad. 2) Describir la adaptación del currículum prescrito en los procesos de selección y secuenciación de aprendizajes, planificación de clases de los docentes, seguimiento de las coordinaciones pedagógicas, implementación en el aula y evaluación del rendimiento. 3) Exponer las representaciones y prácticas de los actores respecto de las orientaciones institucionales y las demandas del entorno.

Marco teórico

A la manera de conceptos como “rendición de cuentas” o “estándar de calidad”, el campo educativo toma prestado del mundo empresarial el concepto de gestión para aplicarlo al “direccionamiento y a los resultados de aprendizaje” (Blejmar, 2006) y adquiere especial relevancia

cuando el conjunto de prácticas del mundo escolar resulta cuestionado porque se toma conciencia de que, si bien es necesario, no es suficiente contar con buenas directrices y adecuados diseños desde la administración para lograr una buena escuela.

Al hablar de *direccionamiento*, el concepto alude a dos significados: uno, establecer una dirección, definir una meta, un horizonte y, el otro, la acción de dirigir, orientar, señalar el camino de un proceso. Así entendida la gestión, comprende propósitos (fines, metas, objetivos), procesos (acciones, prácticas) y resultados. Blejmar (2006) los refiere como significantes claves de la gestión y los denomina, respectivamente, orientación, gobierno y resultados.

Desde sus orígenes, las teorías del currículum han intentado responder a la pregunta ¿qué se requiere enseñar? aunque posteriormente se haya puesto el énfasis en cómo hacerlo y cómo organizarlo (Villena y Martínez, 2008). En ese sentido, el concepto *currículum* se vincula con el “recorrido” propuesto para la educación del sujeto o conjunto de experiencias que éste recorre a lo largo de su formación para lograr determinadas metas.

Sacristán (1998) señala que el currículum puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferentes: (1) su función social, (2) como proyecto o plan educativo (pretendido o real), (3) como expresión formal y material de ese proyecto, (4) como campo práctico o (5) como campo de investigación o actividad discursiva académica. Aunque en el análisis no podría asumirse un único ámbito sin incorporar de alguna manera los demás, en el presente trabajo se pondrá el énfasis en el campo práctico del currículum (ámbito 4) en el que se pretende caracterizar qué ocurre en el establecimiento educativo, cuál es la realidad de la práctica educativa, cómo son asumidas las pautas prescriptas, qué se concreta y qué no, vinculando todo ello con el proyecto o plan educativo (ámbito 2). Subsidiariamente, se abordará también el ámbito de expresión formal y material del proyecto (3).

La formación escolar tiene la función de ofrecer un proyecto amplio que implica hacerse cargo de aspectos educativos cada vez más diversos y complejos. Ya no es suficiente el contenido de la cultura general reducido a las áreas académicas clásicas, sino que se hace necesario explicitar el desarrollo de las habilidades sociales, la comprensión de la vida real y de las manifestaciones culturales en el mundo y diversos componentes que inciden en la globalidad del individuo.

Como mediador de este papel de la escuela, los sistemas educativos establecen el currículum escolar. El currículum es, “antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar” (Sacristán, 1998, p. 20).

Bolívar (2000) define la práctica curricular como “todo aquello que el profesorado y los centros educativos hacen con el currículum como proyecto de acción educativa, desde el diseño oficial a su vivencia en el aula” (p. 73). Es importante exponer aquí lo que Perrenoud (2001) señala:

El currículum formal y el currículum real no son de la misma naturaleza. El currículum formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica; el currículum real es un conjunto de experiencias, actividades, que origina o se supone han de originar los aprendizajes. (p. 201)

Perrenoud (2001) es quien presenta como sinónimo de currículum real el trabajo escolar, refiriéndose al conjunto de actividades que con frecuencia es impuesto por el maestro y que en parte está preparado y planificado fuera de clase y en parte improvisado dependiendo de las reacciones e iniciativa de los alumnos. Vinculando con la denominación de Sacristán, Perrenoud utiliza el concepto de currículum real para referirse al currículum en acción, y sugiere que los aprendizajes a los que habitualmente se refiere el currículum oculto son los relacionados a las habilidades de socialización o los de contenido moral: aprender a esforzarse, el trabajo bien hecho, la perseverancia, la higiene, limpieza, orden, urbanidad, disciplina, pero el mismo autor plantea la duda de si efectivamente estos aprendizajes son ocultos. Él sostiene la idea de que más bien son intenciones de formulaciones vagas que no escapan del todo de la conciencia de los actores sociales y que, de hecho, existe una abierta contradicción porque es consensuado que la escuela cumple la importante función de la socialización y, sin embargo, estos aprendizajes se consideran dentro del currículum oculto (Perrenoud, 2001).

Tanto en el currículum prescrito, como en el plan curricular y en el real pueden identificarse componentes que ayudan a organizar, analizar y caracterizar la práctica educativa. El currículum estructuralmente otorga orientaciones o respuestas en relación a cuatro cuestionamientos básicos: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar (Zabalza, 2000). Finalmente, los contenidos referidos a actitudes expresan normas y valores que constituyen y definen el marco antropológico general que orienta, desde un enfoque ético, el desarrollo del conocimiento científico y técnico (Paredes Labra, 2008).

La evaluación es la recogida de información para tomar decisiones, y por ello, debe ser continua, sistemática, integral y multidireccional. En el ámbito educativo la evaluación debe contemplar a todos los aspectos y actores de una escuela, pero en este apartado se considerará específicamente la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como un componente de la gestión curricular con el fin de tomar decisiones para encauzar el proceso y lograr más y mejores aprendizajes.

En los años setenta tuvo gran influencia la rendición de cuentas o *accountability*, poniéndose el énfasis en la evaluación según resultados visibles, evidencias. Para intervenir en los resultados, se hizo necesario el análisis de las causas para mejorar la práctica y cobró fuerza el fin de la evaluación: tomar decisiones. Como consecuencia de esto, cobran impulso los planteamientos de carácter cualitativo que enfatizan los procesos, en oposición al paradigma racional-cuantitativo. Actualmente, las características de la evaluación han ampliado tanto su concepto como su finalidad y se plantea la evaluación como un proceso de construcción de valores

que requieren asumirse en la cultura institucional del establecimiento educativo para lograr un cambio significativo (Hernández y Salinas, 2008).

Metodología

Reconociendo lo ambicioso de los objetivos, así como la amplitud y la complejidad, el diagnóstico no es exhaustivo y, por ello, se ha realizado un recorte en la descripción de los procesos institucionales y pedagógicos sólo en tres áreas académicas: Lengua Castellana, Matemática y Ciencias, con una selección de evidencias para cada una, en cada nivel educativo ofrecidos por el colegio. La información es suficiente para sustentar la propuesta.

Para atender el logro de los objetivos se ha planteado un abordaje metodológico cualitativo, para un estudio exploratorio descriptivo que buscó indagar sobre la gestión curricular utilizando fuentes variadas de información como evidencias o expresiones específicas del proceso de interpretación de las prescripciones formales, moldeadas y traducidas a experiencias de aprendizaje de los alumnos, así como relevando la percepción y la actitud de los propios actores educativos en contraste con la observación de acciones pedagógicas en clase.

En la tabla 1 se presenta la estructura del diseño de investigación y se explicita las vinculaciones precisas entre los conceptos básicos del marco teórico, las dimensiones de análisis asociadas a las categorías, las unidades de observación y la fuente de información para cada una. Bajo el título genérico de fuentes de información se especifican técnicas, así como instrumentos de relevamiento de información.

Las entrevistas realizadas fueron semiestructuradas, aplicadas a responsables pedagógicos seleccionados de las áreas de Lengua Castellana, Matemática y Ciencias. Las preguntas de la entrevista se han elaborado con base en las dimensiones de análisis para cada unidad de observación, sean coordinadores y/o docentes respectivamente. Los instrumentos tienen varias preguntas comunes porque consideran básicamente las mismas dimensiones, pero se han adaptado a los roles y funciones de estos dos tipos de actores educativos.

El estudio de los datos consideró agrupar temáticamente las dimensiones de análisis y plantear interpretaciones del objeto de investigación a partir de la evidencia empírica articulada a cada una. De este modo, se recuperaron los conceptos que estuvieron en la base de la operacionalización a través de dichas dimensiones analíticas para que sean el tamiz teórico analítico interpretativo.

Tabla 1*Diseño de investigación*

Conceptos principales	Dimensiones de análisis	Unidades de observación	Fuente de información
Currículum formal	1.1.- Enfoque de desarrollo curricular subyacente 1.2.- Características formales de las prescripciones 1.3.- Tipo de aprendizajes propuestos en las áreas de Lengua Castellana, Matemática y Ciencias Naturales 1.4.- Pautas didácticas en las áreas de Lengua Castellana, Matemática y Ciencias Naturales 1.5.- Pautas evaluativas en las áreas de Lengua Castellana, Matemática y Ciencias Naturales	Prescripciones formales	Programas del Ministerio de Educación y Cultura en las áreas de Lengua Castellana, Matemática y Ciencias para la Educación Inicial, Educación Escolar Básica y Educación Media.
Identidad institucional	2.1.- Enfoque de desarrollo curricular subyacente 2.2.- Formato del documento (estructura) 2.3.- Pautas didácticas 2.4.- Pautas evaluativas	Orientaciones institucionales	Documento de la Propuesta Educativa Teresiana y V ECAM, del Modelo Pedagógico Institucional
Currículum moldeado	3.1.- Enfoque de desarrollo curricular subyacente 3.2.- Criterios de selección de aprendizajes en las áreas de Lengua Castellana, Matemática y Ciencias Naturales 3.3.- Criterios de secuenciación de aprendizajes (tipo de ordenación) en las áreas de Lengua Castellana, Matemática y Ciencias Naturales 3.4.- Tipo de aprendizajes intencionados en las áreas de Lengua Castellana, Matemática y Ciencias Naturales 3.5.- Correlación entre intención educativa y diseño de tareas de aprendizaje 3.6.- Grado de cobertura de las prescripciones formales en las áreas de Lengua Castellana, Matemática y Ciencias Naturales 3.7.- Modo de trabajo docente 3.8.- Supervisión del sistema oficial 3.9.- Supervisión institucional	Prácticas de docentes y coordinadores pedagógicos de las áreas de Lengua castellana, Matemática y Ciencias	Entrevistas Planes anuales Planes de unidad/diarios.

Desarrollo curricular o currículum en acción	4.1.- Criterio de selección de tareas de aprendizaje 4.2.- Tipo de aprendizaje que se promueve según tareas propuestas en las áreas de Lengua Castellana, Matemática y Ciencias Naturales 4.3.- Pertinencia según edad evolutiva 4.4.- Consideración de experiencias previas de los alumnos en la realización de tareas 4.5.- Atención a la diversidad (tareas diferenciadas simultáneas) en la realización de tareas 4.6.- Características de las tareas propuestas (variedad, estructuración, modo de realización, lugar, tiempo) 4.7.- Uso de recursos didácticos (variedad, uso de TIC's) 4.8.- Rol del docente en las tareas de aprendizaje 4.9.- Gobierno de la clase	Prácticas docentes de las áreas de Lengua castellana, Matemática y Ciencias	Entrevistas Observación de clases
--	---	---	--------------------------------------

Marco situacional

146

Sistema educativo paraguayo

La educación escolar formal en el Paraguay se organiza en tres niveles: la educación inicial (EI), la educación escolar básica (EEB) y la educación media (EM).

La *educación inicial* es obligatoria y gratuita en los establecimientos educativos de gestión pública y atiende a niños hasta 5 años de edad. Comprende dos etapas: la maternal o etapa 1 destinada a niños de 0 a 2 años de edad y la postmaternal o etapa 2 que abarca a niños de 3 a 5 años de edad. A esta segunda etapa corresponden el prejardín (3 años), jardín (4 años) y pre-escolar (5 años).

La *educación escolar básica* conlleva 9 años de estudio, es de carácter obligatorio y gratuito en los establecimientos educativos de gestión pública, atiende a niños de 6 a 14 años de edad y está organizada en tres ciclos de tres grados cada uno. El *primer ciclo* comprende a niños de 6, 7 y 8 años escolarizados en el 1er, 2o y 3er grados respectivamente; el *segundo ciclo* comprende a niños de 9, 10 y 11 años escolarizados en el 4o, 5o y 6o grados respectivamente, y, el *tercer ciclo*, comprende adolescentes de 12, 13 y 14 años escolarizados en el 7o, 8o y 9o grados respectivamente. Ciertamente, dichas edades y sus graduaciones son normativas.

La *educación media*, obligatoria más recientemente (desde el año 2010), comprende a adolescentes de 15, 16 y 17 años escolarizados en el 1er, 2o y 3er cursos respectivamente, con

una diversificación en dos grandes bachilleratos: de formación científica-tecnológica y de formación técnica. La primera, el Bachillerato Científico, tiene tres énfasis: en Ciencias Básicas y Tecnología, Ciencias Sociales, así como Letras y Artes. La segunda tiene 24 especialidades, de la rama industrial, agropecuaria, de servicios, agropecuario, salud y otros.

Estructura curricular de los niveles de la educación escolar formal

Hay diferencia entre los niveles en lo que respecta a la estructura curricular. El nivel inicial se caracteriza por un currículo de carácter holístico. El plan curricular se organiza en tres ejes amplios con sus dimensiones: i. *Así es mi desarrollo personal y social*, ii. *Así pienso, me expreso y comunico*, y iii. *Así me relaciono con el medio natural, social y cultural*.

La educación escolar básica presenta un currículo organizado en áreas académicas, que es diferente en cada uno de los tres ciclos o, por lo menos, recibe distintas denominaciones y diferente carga horaria semanal (las horas-cátedra son de 40 minutos). El primer ciclo cuenta con 4 áreas académicas y 30 horas-cátedra semanales; el segundo ciclo con 9 disciplinas y 30 horas-cátedra semanales y, el tercer ciclo, con 9 disciplinas y 38 horas-cátedra semanales.

Considerando que la educación media ofrece la formación científica (3 énfasis) y técnica (24 especialidades) se establecen diferentes modalidades de bachillerato. A lo largo de los tres años de dicho nivel, el plan común varía en la carga horaria total y el número de áreas académicas, aunque se mantienen 7 grupos básicos de áreas: Lengua y literatura, Matemática, Ciencias básicas, Ciencias sociales, Artes, Educación física y Desarrollo personal y social.

Colegio Santa Teresa de Jesús

La entidad de la que se da cuenta en este estudio es el Colegio Santa Teresa de Jesús (STJ), establecimiento educativo de gestión privada, confesional católico, con una trayectoria de más de 100 años en Paraguay. El colegio pertenece a la congregación religiosa "Compañía de Santa Teresa de Jesús", fundada en España en 1876 y extendida a 17 países, con 93 establecimientos distribuidos en América, Europa y África. En el año 1915 se fundó el referido colegio en Asunción. Desde sus inicios la formación escolar iba dirigida principalmente a niñas. Sólo en el nivel inicial se admitían varones. Recién en el año 2005 la matrícula fue de carácter mixto. Anteriormente su equipo directivo y parte del plantel docente estaba constituido por religiosas de la congregación. Paulatinamente estos cargos han sido ocupados por personas no consagradas (laicos). La oferta educativa hasta los años ochenta del siglo XX tenía una marcada influencia española. Actualmente, la compañía posee, además del de Asunción, otros dos colegios en Paraguay, en las ciudades de Limpio y Katueté.

El colegio STJ dirige su formación a los niveles de educación inicial, educación escolar básica y educación media, con cuatro modalidades: bachillerato científico con énfasis en Ciencias Sociales, bachillerato científico con énfasis en Ciencias Básicas, bachillerato técnico en Administración de Negocios y bachillerato técnico en Diseño Gráfico y Publicidad, todos bajo los lineamientos de la política educativa nacional.

Es un colegio inclusivo a las necesidades específicas de apoyo educativo (educación especial). La política de inclusión de la institución busca promover el derecho a la educación en igualdad de oportunidades a todos los niños y adolescentes con algún tipo de necesidad educativa especial, así como también a personas con capacidades o talentos excepcionales. Esta atención a la diversidad se realiza siguiendo el criterio de Blanchard y Muzás (2007), manteniendo el programa académico para los alumnos regulares y estableciendo planes curriculares particularizados para los alumnos con necesidades educativas especiales.

El Colegio Teresiano de Asunción, para el año 2019, contaba con una población de aproximadamente 870 alumnos, predominantemente femenina: 89% mujeres y 11% varones, proporciones basadas en el proceso histórico expuesto previamente.

La distribución del volumen de alumnos en los niveles y ciclos en cifras aproximadas es de 290 alumnos en la educación media, 210 en el tercer ciclo de la educación escolar básica, 140 en el segundo ciclo de dicho nivel, 120 en el primer ciclo de ese nivel también y 90 en la educación inicial. La distribución por sexo es relativamente constante en todos los niveles.

El nivel socioeconómico de los alumnos es elevado, de los cuales la mayor parte (aproximadamente el 95%) accede a la educación superior, específicamente la universidad, al culminar su formación escolar. Las familias en su gran mayoría están constituidas por padres con formación académica universitaria. Considerando este punto, en una sociedad como la paraguaya, es indiscutible el efecto del capital cultural que atenúa, incluso disimula, en familias de clases medias y clases superiores, el origen social de sus desempeños escolares y la fuerza del fenómeno evidente del mérito académico en la escolarización (Ortiz, 2012). El alumnado tiene acceso a internet y a tecnología de la información y la comunicación. Aproximadamente el 50% realiza actividades extracurriculares independientes del colegio, predominantemente en deportes, danza e idiomas. Muchos alumnos han experimentado también el contacto con otras culturas por la posibilidad de emprender viajes a otros países; algunos de nivel medio realizan incluso experiencias de intercambio estudiantil internacional.

En la gestión de la institución educativa predominan elementos de los modelos *Estratégico Curricular* y *Estratégico Situacional* según la tipología de Cassasus (2000). En ese sentido, la gestión se orienta a hacer visible la organización mediante una identidad institucional. Los patrocinadores y directivos enfatizan y destinan esfuerzos y recursos para lograr que los acto-

res educativos se identifiquen con la institución, ya que consideran que esta identificación es un requisito fundamental para fomentar un mayor compromiso y responsabilidad profesional. También, lo ven como clave para asegurar la presencia y continuidad de la propuesta educativa en un mundo en constante cambio.

Además, como parte importante de la gestión se tienen las consideraciones estratégicas, esto es, la construcción de la misión, visión, análisis situacional (de fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas) y un plan estratégico; se evalúa, aunque con débil rigor, la viabilidad económica, técnica, organizativa e institucional de las iniciativas de mejora y se construye la documentación del modelo y proyecto educativo respectivamente, las políticas institucionales, entre otros (Ceballos-López, 2023). La institución dedica mucho esfuerzo en la elaboración de documentos rectores, tanto que, en este sentido, la gestión adquiere rasgos de un modelo tecnocrático y burocrático. A este respecto se destaca un elemento interesante y contradictorio: aun cuando se disponen de varios documentos, el colegio no cuenta con plan curricular institucional. En el mismo seno institucional se percibe las debilidades de este modelo que pone énfasis en la planificación, pero donde las fuerzas se debilitan y las responsabilidades se diluyen en la ejecución o aplicación del plan.

Desde la perspectiva de las metas y los objetivos de gestión, en el colegio predomina una orientación de respuesta a las necesidades específicas del público que atiende. La institución está pendiente de las demandas de las familias y de los propios docentes. En su gestión se enfatizan las acciones de respuesta ante problemas emergentes que normalmente no tienen efecto en el aprendizaje de los estudiantes, sin una proyección definida ni sin una meta precisa a alcanzar en un plazo definido. Con frecuencia, a pesar de las metas, las decisiones institucionales se asumen en función a las relaciones interpersonales entre los actores.

Resultados

El currículum formal en un establecimiento con identidad establecida

Los documentos que orientan la gestión curricular en el colegio STJ son: la Propuesta Educativa Teresiana (PET), el Modelo Pedagógico Institucional (MPI) y el documento conclusivo del V Encuentro Continental de América para la educación teresiana (V ECAM).

Propuesta Educativa Teresiana (PET)

La Propuesta Educativa Teresiana en sus orientaciones metodológicas responde claramente al enfoque de la pedagogía crítica (Compañía Santa Teresa de Jesús, 2005). Bajo dicho enfoque, el currículum debería reconstruirse permanentemente por los propios actores educativos en función al contexto y a las demandas de aprendizaje en la realidad concreta y actual de

cada centro, de modo que sea coherente con el tipo de sujeto que pretende formar y la visión compartida desde la propuesta educativa teresiana como horizonte de sentido. Confiere un rol central al docente como responsable de la renovación continua de la educación y, por lo tanto, del currículum, a través de la investigación intencional, sistemática de su propia práctica, movilizándolo la lógica de acción-reflexión-acción.

En sus orientaciones, la PET establece que las herramientas utilizadas por los educadores en su función mediadora del aprendizaje requieren articularse con el marco de referencia: la pedagogía crítica. Promueve el aprendizaje significativo, por resolución de problemas, el trabajo colaborativo, el enfoque de proyecto y el trabajo interdisciplinario.

A partir de la PET, el cuerpo docente del colegio STJ ha pasado por un proceso de reflexión y análisis del documento en cuestión, impulsado en el año 2009 conducente a la definición del modelo pedagógico dialógico cooperativo (Molina y Domingo, 2005) y que motiva la implementación de prácticas como los proyectos cooperativos, las tertulias dialógicas, las sesiones de filosofía para niños y los grupos interactivos. Con estos pasos ha respondido a las orientaciones de la PET en aspectos de construcción cooperativa de aprendizajes y en el desarrollo de la capacidad crítica a través del diálogo, así como más recientemente, a través de proyectos situados que promueven la transferencia de conocimientos a contextos reales, aunque no ha puesto el mismo énfasis en otras dimensiones como la autogestión del aprendizaje o la equidad como horizonte normativo para apuntar a un aprendizaje para todos.

Documento conclusivo del V ECAM

Este documento incluye una descripción de la realidad de toda América, las características de la educación humanizadora, liberadora y transformadora por la que se inclina, el perfil del alumno, del docente y de las familias, el modelo pedagógico, el currículum y el tipo de gestión que responde a esta educación (Compañía de Santa Teresa de Jesús, 2014). Para este trabajo tienen relevancia dos aspectos: el perfil de salida del alumno y el currículum.

a) El perfil de salida del alumno teresiano. En el documento, el perfil del alumno se describe con once atributos, cada uno de los cuales incluye una breve descripción y sus respectivos indicadores. Estos atributos han sido analizados en forma comparativa con el perfil del egresado de la educación media establecido en los documentos del MEC que presenta catorce atributos. Hay concomitancia entre los atributos de ambos perfiles en los siguientes aspectos: comunicación e interacción social, identidad y proyecto de vida, pensamiento crítico y divergente, aprendizaje permanente, ciudadanía y bien común, salud y cuidado de la vida, equidad, identidad y diversidad cultural, desarrollo sustentable, conciencia ecológica, tecnología y sociedad de la información. El documento del V ECAM incluye además aspectos de experiencia de fe, transforma-

ción, compromiso, justicia social y solidaridad, pero no lo hace en relación a la “empresabilidad”, iniciativa y acceso al mundo del trabajo, presentes en el perfil establecido por el MEC.

El perfil del alumno teresiano que detalla el documento del V ECAM no ha sido contextualizado ni asimilado por directivos, coordinadores o docentes como metas de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes, al menos en modo explícito, preciso e intencionado. Un desafío fundamental pendiente sería la promoción de procesos de reflexión y contrastación con el perfil propuesto por el MEC para asumir definiciones según el contexto del país y de las necesidades particulares de los alumnos, de modo a tener consignado en un documento institucional el perfil por alcanzar al concluir la escolarización.

b) El currículum: visión educativa humanizadora, liberadora y transformadora. Entre las características del currículum se destacan las siguientes:

- Es flexible y adaptable a las necesidades de los alumnos y a los rasgos del contexto; parte de la realidad y prepara para la vida. Está en construcción permanente.
- Promueve el desarrollo de competencias en las diferentes dimensiones de la persona: física, cognitiva, afectiva, espiritual, social.
- Integra la interacción desde, con y para la comunidad.
- Transversaliza la construcción del proyecto de vida, el compromiso con el ambiente, la defensa de la vida, la equidad de género, el fortalecimiento de la identidad cultural.
- Se priorizan métodos activos y participativos en la construcción de los aprendizajes desde un trabajo situado, dialógico, colaborativo y cooperativo.
- La evaluación atiende las necesidades de formación integral: la evaluación formativa.
- Se articula el proceso de aprendizaje en las diferentes etapas, ciclos y niveles.

Entre las características del currículum, especificadas en el documento del V ECAM, puede señalarse que presenta rasgos que acompañan las prescripciones formales en el sentido de que promueve aprendizajes de las diferentes dimensiones, la vinculación con la comunidad, la consideración de ejes transversales, métodos activos y participativos, el énfasis en la evaluación formativa y la articulación de los procesos de aprendizaje en las diferentes etapas; aunque la indicación de construcción permanente podría considerarse como un aspecto que de alguna manera se contrapone al currículum formal porque toma como principal criterio de selección de aprendizajes las características y necesidades de los alumnos y como sujeto de esta selección a los actores educativos, en lugar del criterio según el cual el punto de partida son las prescripciones del sistema formal. Se reconoce, empero, que esta oposición no es estricta porque las prescripciones tienen un margen de flexibilidad y adaptación que permiten su integración con las adecuaciones de los docentes para ajustarse al contexto de los alumnos.

Modelo Pedagógico Institucional (MPI)

El modelo pedagógico institucional actual se define como situado, dialógico y cooperativo, aunque el documento solo señala dialógico cooperativo porque no ha sido actualizado según las opciones del V ECAM. Por tratarse de un documento que deriva de la PET tiene muchos aspectos comunes a ésta, pero con énfasis en la práctica educativa.

El modelo señala la opción por el desarrollo de los cinco pilares de la educación paraguaya que, a su vez, se basan en los cuatro que ha establecido la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, de la UNESCO (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, a los cuales se agrega el de aprender a emprender; y la mediación del aprendizaje basado en competencias según el concepto prescripto por el MEC.

En general, no se detectan diferencias o rasgos en los que el modelo pedagógico pueda contraponerse al sistema formal según lo que éste declara en sus fundamentos y generalidades, pero sí podrían remarcarse las inconsistencias que se han detectado en las prescripciones y que también se señalan a propósito del currículum formal: la excesiva fragmentación en asignaturas, el énfasis en conocimientos, la vinculación estructurada entre capacidad y contenido, todas incompatibles con un enfoque de competencias (Coll, 2009).

La capacidad reformadora curricular de los responsables pedagógicos

Los responsables pedagógicos, docentes y coordinadores son quienes, según sus representaciones y prácticas, realizan una modificación, adaptación o modelación (Sacristán, 1998) de las bases curriculares, o sea, el currículum formal y las orientaciones institucionales.

La orientación institucional desde las opciones de la Compañía de Santa Teresa de Jesús es que el trabajo pedagógico fundamental sea el del aprendizaje basado en proyectos situados, con estrategias dialógicas y cooperativas para el desarrollo de competencias. El enfoque situado se refiere a que los proyectos deben partir de una situación problemática vivenciada o significativa en la realidad de los alumnos, debe responder a sus necesidades o intereses, así como el resultado del aprendizaje requiere una transformación, con impacto real en la vida de los alumnos, en la construcción de sus personalidades, en sus opciones y decisiones, con proyección al entorno natural y social (Hernández y Díaz, 2015).

Las bases curriculares para los responsables pedagógicos

La denominación de bases curriculares responde a la idea de punto de partida para la gestión, a la identificación de qué es lo que los responsables pedagógicos consideran como la base sobre la cual emprenden y construyen sus prácticas educativas (Cubillos Padilla y Borjas, 2022).

Se pretende describir cómo los responsables pedagógicos, coordinadores y docentes, perciben las prescripciones formales y las orientaciones institucionales, qué aspectos de éstos constituyen el punto de partida de la gestión curricular en cada uno de los niveles educativos del colegio STJ. Se identifica también qué enfoque de desarrollo curricular adoptan los responsables pedagógicos en relación a las prescripciones: implementación literal, adaptación o construcción (Bolívar, 2000). Para ello, se ha observado comparativamente los programas de estudio del MEC con las planificaciones anuales de los docentes para verificar el nivel de correspondencia y en qué aspectos hay mayor o menor adaptación y/o formulación autónoma, es decir, construcción de parte de estos responsables pedagógicos.

Base curricular para la educación inicial. En la educación inicial del colegio STJ, los responsables pedagógicos asumen como punto de partida para la gestión curricular -la primera fuente de referencia al iniciar la selección de contenidos de aprendizaje y su planificación- un documento que podría considerarse un plan curricular institucional del nivel.

La conformación de un grupo consolidado de docentes, un liderazgo efectivo, la investigación y reflexión sobre la propia práctica realizada en equipos, el trabajo participativo y colaborativo entre dirección del nivel y docentes, la centralidad del alumno y el foco en el aprendizaje son características que remarcablemente se dan desde el nivel inicial del colegio STJ. Estas condiciones han permitido que, en este nivel, realice un proceso de desarrollo sostenido hacia una gestión curricular de marcada coherencia con las orientaciones institucionales y con las demandas de la educación para el siglo XXI (Ruiz-Espinoza y Pineda-Castillo, 2021).

Base curricular para la educación escolar básica y educación media. En los niveles educativos de educación escolar básica y educación media, el punto de partida lo constituyen los programas de estudio del MEC, respondiendo más a un enfoque de desarrollo curricular de adaptación (Bolívar, 2000) por el que los coordinadores y docentes introducen algunos cambios según criterios variados y no unificados.

En la práctica todos los docentes entrevistados de la educación escolar básica y educación media parten de los programas del MEC, pero señalan que los asumen con cierta flexibilidad, introduciendo cambios en el énfasis de unas capacidades sobre otras, en la secuenciación de los aprendizajes o en la selección de contenidos temáticos, aunque pueden notarse algunas diferencias en su abordaje en los ciclos y según las actividades académicas.

En las percepciones con respecto a las prescripciones es frecuente la idea de que el MEC dice enfatizar en capacidades, pero en realidad sigue enfatizando contenidos. Esta percepción motiva a que algunos de los responsables pedagógicos continúen apuntalando los contenidos y tratan de seguir más estrictamente las especificaciones de los programas, mientras que otros

asumen el énfasis en las capacidades, coherente con el enfoque de competencias, de manera que se sienten con libertad de modificar los contenidos o hacer una selección de éstos.

El currículum en acción o desarrollo curricular

Criterios de selección de las tareas

Las actividades seleccionadas por los docentes responden a criterios variados: el tipo de aprendizaje que se desea promover, el tema que resulte más motivador para los alumnos, el perfil del grupo, el momento de la clase, la naturaleza de la asignatura, o bien, el modelo pedagógico. Los docentes en general refieren que priorizan uno o dos criterios y que éstos suelen mantenerse para seleccionar las actividades. La mayoría señala que el principal criterio que consideran para elegir es el del perfil del grupo y generalmente *hacen alusión al perfil conductual más que cognitivo*, en segundo lugar, el aprendizaje a promover, y, en tercer lugar, el tema o contenido conceptual. Menor relevancia como criterio son los aspectos como el modelo pedagógico o el carácter motivador de la actividad.

Características de las actividades propuestas

La mayoría de los docentes caracterizan sus propias prácticas como poco variadas en cuanto a las actividades y actividades propuestas. Todos reconocen que las actividades estructuradas predominan, incluso algunos refieren que son demasiado estructuradas, con mucho énfasis en que sean guiadas y, además homogéneas, es decir, todos los alumnos ejecutan las mismas actividades con pequeño margen de maniobra de unos y otros.

Muchos también refieren que se ven impulsados por el modelo pedagógico asumido y por las orientaciones de los coordinadores a realizar más trabajos o actividades de aprendizaje en grupos, aunque se asignan aún tareas individuales y en grupos. Las docentes del 1er y 2o ciclo, respectivamente, son las que generan mayor variabilidad en la disposición de los alumnos en el aula; los docentes de 3er ciclo y de la educación media tienen más limitaciones para promover disposiciones espaciales variadas en el aula, dada la organización horaria por asignaturas y que, en consecuencia, disponer a los alumnos según las actividades diferentes puede insumir mucho tiempo. Generalmente acuerdan un tipo de disposición y ajustan sus actividades a ésta. En la práctica, puede observarse que en la educación media predomina la disposición convencional de filas de alumnos orientados hacia la pizarra.

Los recursos didácticos

Las estrategias y los recursos traducidos en la ambientación, el mobiliario y la organización de los espacios son muy variados en la educación inicial. Ya en el 1er grado se percibe una

marcada diferencia donde la pizarra pasa a constituir un elemento importante en el aula, y los cuadernos y libros los recursos didácticos predominantes.

Se entiende como libro de texto al material elaborado generalmente para cada grado o curso del transcurso escolar y por área académica, desde el cual los docentes dan habitualmente la indicación de contenidos y actividades, de manera que todos los alumnos deben contar con él. De este modo, todos los alumnos del grado o curso tienen el mismo libro.

Sacristán (1998) señala que el libro de texto es la expresión de lo que sería el currículum presentado a los docentes, ya que “suelen traducir el significado y contenidos del currículum prescrito realizando una interpretación de éste” (p. 124). En efecto, los docentes (e incluso los padres) asumen que los libros de texto aseguran la asimilación de las prescripciones formales.

Al terminar el año yo les dije a las maestras que se basen más en los programas del MEC y eso les va facilitar también el uso de los libros porque los libros se basan bastante en los programas del MEC. Los libros quedaban muy en blanco y los padres cuestionaban por qué no se utilizaban los libros. (D.R., Colegio STJ, 14/04/2016).

Desde la percepción de los docentes hay visiones encontradas incluso en un mismo educador. Por un lado, el libro facilita la disponibilidad de la información ya adecuada a las prescripciones, a la edad de los estudiantes y organizada secuencialmente, pero, por otro, implican un condicionamiento o cierta presión al seleccionar las tareas de aprendizaje. Así, incitan a que los alumnos utilicen el libro de texto porque se les exige que dispongan de él.

Tipos de aprendizajes promovidos

La coordinadora de 3er ciclo y de la educación media establece que las orientaciones institucionales animan a promover el pensamiento crítico y la reflexión, de modo que en las actividades de clase y en las de evaluación ya se constata esta intención. Ahora bien, con las prácticas pedagógicas que tienen lugar en el colegio se continúa poniendo el énfasis en el aprendizaje de conceptos. A pesar de esto, ella detecta progresos en su actividad docente: “Yo, que los tengo en 3er año, veo un cambio; son más capaces de analizar, comentar, criticar y con fundamentos. Los chicos son más reflexivos” (M.C., Colegio STJ, 11/04/2016).

En 1er y 2o ciclos el colegio realiza prácticas que promueven, de manera especial, el desarrollo de habilidades comunicativas y del pensamiento, como son las tertulias literarias dialógicas y la filosofía para niños. Los docentes perciben avances en estos aprendizajes. La coordinadora de Lengua expresa que, a pesar de las limitaciones en vocabulario entre los alumnos, éstos demuestran el desarrollo de habilidades de pensamiento: razonamiento, precisión, agudeza. En

el 3er ciclo se promueve más la aplicación de reglas de buena expresión oral y escrita, mientras que en la educación media más bien la producción creativa.

Conclusiones

Con respecto a la práctica pedagógica se establece que la gestión curricular del nivel inicial responde mejor al modelo pedagógico y adquiere un estilo de aprendizaje coherente con las necesidades del alumno y con las demandas del contexto, dado el enfoque holístico y transdisciplinario, con una estrategia de proyecto, el desarrollo integrado de las dimensiones de la persona y el placer del aprendizaje. Esta gestión, con una valoración favorable se debe a algunos factores determinados por el sistema formal y otros por la institución. Además, en este nivel, los docentes han tenido la experiencia de un proceso de construcción participativa, basada en la investigación en comunidades de aprendizaje y en las propias experiencias pedagógicas de un diseño curricular con una organización elaborada por ellos y con un desglose secuencial de los aprendizajes para cada uno de los años del nivel.

En relación con las representaciones o creencias de los responsables pedagógicos que sustentan su práctica educativa, se establece que la cultura de la enseñanza sigue dominando a la cultura del aprendizaje. Aún permanece cristalizada la idea de que la fuerza del proceso educativo reside en la calidad de la enseñanza donde tiene poco valor la autogestión del aprendizaje, donde el experto tiene autoridad para seleccionar los aprendizajes y diseñar los métodos para adquirirlos. El rol activo del aprendiz es asumido por los docentes como un compromiso al diseñar estrategias de aprendizaje activas que demanden procesamiento de información, pero no como un rol investigador, indagador y crítico del alumno, que le permitan identificar sus necesidades, así como elegir y conducir sus propios aprendizajes. Esta representación repercute en el estilo de la acción pedagógica en aula y en el desarrollo profesional de los docentes que, en sus procesos formativos, manifiestan aún una dependencia de capacitadores o supervisores de la práctica en lugar de un rol autodidacta y reflexivo de la propia práctica.

Los responsables pedagógicos en todos los ciclos de la educación escolar básica y en el nivel de la educación media, no confían en la capacidad de autogestionar el aprendizaje. Entre las competencias establecidas tanto en las prescripciones como en las orientaciones institucionales se señala la autonomía y compromiso con el propio aprendizaje, aunque no son explicitados en forma concreta y progresiva entre las intenciones educativas, ni se promueven a través del trabajo escolar, debido al predominio de las actividades estructuradas y dirigidas en las que el docente tiene un rol central. Esta desconfianza -del docente- tiene sus fundamentos en la preponderancia de la enseñanza sobre el aprendizaje, la experiencia personal del docente en tanto alumno y el ambiente institucional de la profesión docente.

Referencias

- Blanchard, M. y Muzás, M. D. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Narcea Ediciones.
- Blejmar, B. (2006). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2000). Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales. En J. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 165-188). Síntesis.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina: o la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B. *Cuadernos de Trabajo*. UNESCO. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w20971w/L1.pdf>
- Ceballos-López, M.S. (2023). Desafíos en los planes de estudio de la educación media superior en Oaxaca. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 7(13), 75-91. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11071305>
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar (Conferencia magistral). *X Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Veracruz.
- Compañía de Santa Teresa de Jesús. Equipo Educativo. (2005). *Propuesta Educativa Teresiana*. Ediciones STJ.
- Compañía de Santa Teresa de Jesús. (2014). *Documento del V Encuentro Continental de América*. Guadalajara.
- Cubillos Padilla, D. y Borjas, M. P. (2022). Hacia la construcción de indicadores para la consolidación de escuelas sostenibles. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 6 (11), 15-28. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061102>
- Hernández, R. y Salinas, B. (2008). La evaluación didáctica como componente del diseño/desarrollo curricular. En A. De la Herrán, y J. Paredes Labra (coords.), *Didáctica General: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 235-248). Mc Graw Hill.
- Hernández, J. L. y Díaz, A. (2015). *Aprendizaje situado. Transformar la realidad, educando*. Grupo Gráfico Editorial.
- Molina, C., y Domingo, M. (2005). *El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Ortiz, L. (2012). *Educación y desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo*. CEADUC.
- Paredes Labra, J. (2008). Objetivos, competencias y contenidos como componentes del diseño y desarrollo del currículum. En A. De la Herrán, y J. Paredes Labra (coords.), *Didáctica Ge-*

neral: *la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 87-105). McGraw-Hill.

Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata.

Ruiz-Espinoza, F.H. y Pineda-Castillo K.A. (2021). Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>

Sacristán, J. G. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.

UNESCO (1996). Una Educación para el siglo XXI: aprender a aprender, 49(4), pp. 3-50

Villena, J. y Martínez, J. (2008). Las teorías de la enseñanza y del currículum. En A. De la Herrán, y J. Paredes Labra (coords.), *Didáctica General: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 43-58). Mc Graw Hill.

Zabalza, M. A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea Ediciones.