

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



Percepciones de las docentes de educación inicial sobre la implementación del programa curricular de nivel inicial en una institución educativa privada

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO

AUTORA

Claudia Araceli Achata García

ASESORA

Lileya Manrique Villavicencio

Febrero, 2021

RESUMEN

La presente investigación aborda el tema de la implementación curricular, asunto de interés para la educación inicial como parte del desarrollo curricular y la puesta en escena del Currículo Nacional y del programa que corresponde para el nivel. Frente a ello, se formuló dar respuesta al siguiente problema: ¿Cómo perciben las maestras de educación inicial la implementación del programa curricular de educación inicial de una institución educativa privada?

Se planteó como objetivo general analizar el proceso de la implementación del programa curricular de educación inicial, a través de las percepciones de las maestras de este nivel, en una institución educativa privada; para lograrlo se plantearon tres objetivos específicos: (i) explorar el significado del proceso de la implementación curricular para las docentes de educación inicial en los últimos tres años, (ii) describir la participación de las docentes de educación inicial en las actividades de formación docente, como parte de la implementación del programa curricular de educación inicial y (iii) describir el uso de los materiales y recursos en el desarrollo de la implementación del programa curricular de educación inicial, por parte de las docentes de educación inicial.

La investigación se posiciona en el enfoque cualitativo, y se consideró el método estudio de caso. El recojo de la información se realizó teniendo como informantes a tres maestras y como criterio de inclusión se consideró el uso del programa curricular desde el año en que la institución educativa lo dispuso en su gestión. Se realizó un grupo focal y posteriormente, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con el propósito de ahondar es aspectos puntuales.

Acerca de los resultados, las docentes comparten que el significado de la implementación ha sido vivenciado y entendido como un proceso de cambio. Además, las docentes reconocen que la implementación requiere capacitación, trabajo colegiado y monitoreo; en cuanto al uso de materiales o recursos, se reconoce al programa como el currículo prescrito que apoya a la implementación, pero que aún no es comprendido en su totalidad.



AGRADECIMIENTO

A mi familia, profesores y amigos, en especial a quienes colaboraron en esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR Y LA INCIDENCIA DEL CAMBIO.....	6
1.1 LA IMPLEMENTACIÓN COMO PARTE DEL DESARROLLO CURRICULAR...6	
1.1.1 Aproximación a la conceptualización.....	7
1.1.2 Niveles de concreción de la implementación curricular.....	10
1.1.3 Fases de la implementación.....	11
1.1.4 Actores en el proceso de implementación.....	14
1.1.5 La autonomía docente como parte del rol del educador.....	18
1.2 EL CAMBIO COMO PARTE DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN.....	20
1.2.1 Implicancias del cambio curricular.....	21
1.2.2 Consideraciones de su puesta en práctica.....	23
1.3 IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS CURRICULARES.....	24
1.3.1 Concepto de programa curricular.....	24
1.3.2 Componentes para implementar un programa curricular.....	25
CAPÍTULO II: IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL VIGENTE.....	28
2.1 PROGRAMAS CURRICULARES DE EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ...28	
2.1.1 Descripción y organización del programa curricular vigente.....	29
2.1.2 Procesos de cambio en los programas curriculares 2009 y 2017.....	33
2.2 SITUACIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR.....	36
2.2.1 Normativa sobre la implementación del programa.....	36
2.2.2 Implicancias frente a la emergencia sanitaria.....	37
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
3.1 Enfoque metodológico de la investigación y nivel.....	40
3.2 Problema, objetivos de la investigación y categorías de estudio.....	41
3.3 Método de Investigación.....	43

3.4 Informantes.....	45
3.5 Técnica e instrumento de recojo de la información.....	45
3.6 Principios éticos de la investigación.....	47
3.7 Procedimientos para la organización y análisis de la información.....	48
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	50
4.1 Significado del proceso de implementación curricular.....	51
4.1.1 Concepciones sobre la implementación del programa curricular.....	51
4.1.2 Relevancia del rol docente en el proceso de implementación del programa.....	56
4.1.3 Cambios resaltantes en la implementación del programa frente a la emergencia sanitaria.....	57
4.2 Percepciones sobre la participación en actividades de formación docente.....	59
4.2.1 Participación docente en capacitaciones pedagógicas presenciales o virtuales.....	59
4.2.2 Características de las capacitaciones a las que se proyectan.....	61
4.3 Percepciones sobre el uso de recursos y materiales.....	64
4.3.1 Tipos de materiales y recursos.....	64
4.3.2 Situaciones en que se hace uso de los materiales y recursos.....	65
CONCLUSIONES.....	67
RECOMENDACIONES.....	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
ANEXOS.....	73
Anexo 1: Carta a Juez.....	73
Anexo 2: Matriz de Coherencia Interna.....	75
Anexo 3: Matriz de Evaluación del Experto.....	76
Anexo 4: Guion de Grupo Focal.....	78
Anexo 5: Guion de entrevista.....	81
Anexo 6: Carta de consentimiento informado.....	83

INTRODUCCIÓN

A nivel nacional, se cuenta con un currículo oficial para los tres niveles de la Educación Básica Regular (EBR), propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU), el cual se denomina Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), cuya última versión fue publicada en el 2017. Como parte de la reforma curricular (2016), se elaboró un programa curricular para cada nivel: inicial, primaria y secundaria, alineados al CNEB. Los programas tienen como finalidad, “contribuir con orientaciones específicas, según las características de los estudiantes de cada nivel educativo, en el proceso de concreción del Currículo Nacional en las instituciones educativas” (MINEDU, 2016, p. 8). En este sentido, se conciben como un elemento orientador y adaptable a los contextos de la realidad nacional para ser utilizados en las escuelas por los directivos y docentes, por lo que se concretiza en las prácticas educativas. De este modo, como consecuencia del alineamiento curricular, la implementación de los programas contribuye en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El Minedu planteó que el proceso de implementación del CNEB y sus programas se llevarían a cabo en un marco de temporalidad, del 2017 hasta el 2021. En ese sentido, la Dirección General de Educación Básica Regular emitió la Resolución Ministerial N°124, 2018, con la norma técnica denominada “Orientaciones para la Implementación del Currículo Nacional de la Educación básica en el Año 2018”, en la cual se dispuso empezar el proceso con escuelas de nivel primario polidocentes focalizadas, para el caso del sector público; y en escuelas seleccionadas de nivel primario, en el sector privado. Posteriormente, con la Resolución Viceministerial N°024, 2019, se emitió la norma técnica “Orientaciones para la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica”, desde la cual se aporta lineamientos,

estrategias, componentes y niveles de gestión curricular, para la implementación del CNEB, cuyo alcance se extiende a los tres niveles educativos, así como al sector público y privado.

Según Guerrero (2018) “se planteó que el proceso de implementación del Currículo Nacional fuera gradual y progresivo. La propuesta original suponía un plan de monitoreo y comunicación de cinco años” (p.20). Es decir, se proyectó que fuera un proceso sin la exigencia de un cambio radical y con un marco de tiempo establecido, cuya meta es concluir la implementación para el 2021. En este sentido, se requiere acercarse a la realidad, para el recojo de información que permita conocer la situación sobre los componentes propuestos en la implementación de los programas como son: la formación docente y el uso de materiales y recursos. Partiendo de este contexto, la presente investigación pretende recoger las percepciones de docentes sobre el proceso de implementación del programa curricular del nivel inicial, en una institución educativa privada.

Para ello, será necesario abordar aspectos claves, realizando un acercamiento a nivel conceptual sobre elementos y actores esenciales en la implementación curricular, así como una aproximación contextual del actual programa curricular de educación inicial. Se destaca que a nivel de escuela el docente cobra especial relevancia como parte de este proceso, ya que toma las decisiones para adaptar el currículo y lo operativiza en su práctica educativa (Bediako, 2019; Fullan, 2005; Stabback, 2016). Por lo tanto, es necesario considerar lo que significa para los docentes el proceso de implementación curricular y su participación o rol frente a los componentes propuestos por el MINEDU. Por otro lado, el concepto de cambio se hará evidente como elemento transversal, al ser inherente a todo proceso educativo; para este caso, el cambio se da por medio de una reforma que incide en los procesos de implementación de la misma, es el paso de la normativa a la práctica.

Para abordar la aproximación conceptual se ha considerado, en primera instancia, lo señalado en el MINEDU, que define la implementación del currículo como:

“proceso que consiste en el uso reflexivo del Currículo Nacional y que parte de comprender, valorar y diversificarlo en las instituciones educativas y programas

educativos. Tiene como centro al estudiante y se orienta al desarrollo de aprendizajes de calidad; ello implica un cambio de paradigmas, concepciones, prácticas pedagógicas y de gestión” (Resolución Viceministerial N°024, 2019, p.5).

Desde lo postulado por los autores, la complejidad de su conceptualización se hace evidente, y requiere ser entendido desde su sentido más profundo y desde un sentido más práctico; bajo esta mirada, la implementación curricular es un cambio de creencias, comportamientos y prácticas, que requieren ser considerados de manera progresiva, reflexiva, y por ello demandan tiempo (Escudero, 1999; Fullan, 2001). Del mismo modo, es la puesta en práctica del currículo en la escuela, en las formas que el docente hace que los estudiantes experimenten el currículo (Bediako, 2019), cuya finalidad es la mejora de los procesos de aprendizaje.

A través de la revisión de investigaciones o experiencias en el Perú, se considera como referencia actual la realizada por Guerrero (2018), solicitada por GRADE; en ella se recoge información sobre la implementación curricular en el sector público, en el nivel primario. La presente investigación tiene la intención de responder a una problemática actual, situándonos a puertas de cumplir el tiempo en el que se dispuso llevar a cabo el proceso de implementación del CNEB. Para el caso de la educación inicial, es poco lo que se conoce sobre los procesos desarrollados y el funcionamiento de los mismos, tanto en el sector público y privado. Sin embargo, en el 2018 se realizó en el sector público la evaluación del desempeño docente en el nivel inicial, lo que evidencia el interés hacia el rol y desarrollando docente; y propicia además, la reflexión sobre la relevancia de conocer cómo los docentes llevan a cabo sus prácticas y si están alineadas al CNEB. Del mismo modo responde al derecho de los estudiantes, de la primera infancia, de recibir una educación de calidad; y las implicancias de la continuidad de la puesta en práctica del programa curricular de educación inicial, en el marco del estado de emergencia sanitaria actual.

La relevancia de la investigación se fundamenta en dar voz, para visibilizar la mirada y experiencias de los docentes del nivel inicial frente a la implementación curricular para acercarnos a conocer y comprender sus percepciones así como, las acciones o no acciones tomadas en este proceso. Esto se complementa con lo propuesto desde el programa curricular de educación inicial, en donde se señala

que: “El Currículo Nacional y sus programas curriculares solo se implementarán en las instituciones educativas si se logra que los docentes los lean, reflexionen críticamente sobre su contenido y los conviertan en instrumentos de su trabajo pedagógico” (MINEDU, 2017, p. 8).

A partir de lo mencionado, el problema de la investigación se formula de la siguiente manera: ¿Cómo perciben las maestras de educación inicial la implementación del programa curricular de educación inicial de una institución educativa privada? La línea de investigación del estudio a realizar es diseño y desarrollo curricular, en el eje: La participación del docente en el diseño y desarrollo curricular.

Para responder a este cuestionamiento, se planteó como objetivo general: analizar el proceso de la implementación del programa curricular de educación inicial, a través de las percepciones de las maestras de este nivel, en una institución educativa privada; para lograrlo se plantearon tres objetivos específicos: (i) explorar el significado del proceso de la implementación curricular para las docentes de educación inicial en los últimos tres años, (ii) describir la participación de las docentes de educación inicial en las actividades de formación docente, como parte de la implementación del programa curricular de educación inicial y (iii) describir el uso de los materiales y recursos en el desarrollo de la implementación del programa curricular de educación inicial, por parte de las docentes de educación inicial.

La investigación se posiciona en el enfoque cualitativo, ya que su propósito es recoger y analizar las experiencias de un grupo de docentes sobre el proceso de implementación, acercándonos a su contexto para entenderlo y recogiendo los significados subjetivos de los participantes, para ello es necesario seleccionar métodos y técnicas adecuados que apoyen al estudio; acompañado de una constante reflexión orientado por el problema de la investigación (Flick, 2014). Se considera el método estudio de caso, ya que permite estudiar la particularidad de esta realidad en cuestión a profundidad, para así tener mayor comprensión de la misma (Stake, 1999; Yin, 2018), posibilitando la valoración de las múltiples perspectivas de las docentes (Simons, 2009). El tipo de caso es un estudio intrínseco, puesto que se desea aprender sobre este caso en particular; y de nivel descriptivo, porque la intención es describir cómo ocurre el proceso de

implementación curricular en este contexto real. En tal sentido, se hará uso de un lenguaje narrativo que ayude a su comprensión (Stake, 1999).

El recojo de la información se realiza teniendo como informantes total 3 maestras y por las características de la investigación es importante como criterio de inclusión, el empleo del programa curricular desde el año en que la institución educativa lo dispuso en su gestión. En un primer momento, se realizó un grupo focal, considerando que los informantes compartían una experiencia específica lo que permitió registrar cómo ellas elaboran grupalmente tal experiencia (Aigner, 2009). Posteriormente, se llevó a cabo entrevistas, con una guía de entrevista semiestructurada, con el propósito de ahondar en aspectos puntuales; la técnica mencionada se considera pertinente ya que tiene la intención de “obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (kvale, 2011, p. 29).

Este informe consta de cuatro capítulos, el primero presenta un marco teórico, que permite un acercamiento a conceptos claves como, implementación curricular, las fases de la implementación, los actores, el rol docente y el cambio curricular; el segundo capítulo ofrece un marco contextual, haciendo una revisión de la normativa que acompaña este proceso, así como un acercamiento al programa curricular de educación inicial vigente. El tercer capítulo lo comprende el marco metodológico, presenta el problema, objetivos de investigación, método, las técnicas e instrumentos y procedimientos seguidos; el cuarto capítulo corresponde al análisis e interpretación de los resultados, mostrando los hallazgos en diálogo con el marco conceptual y contextual. Además, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos citados.

Finalmente, una dificultad en el desarrollo de la investigación fue una limitación en la conectividad y uso de la plataforma virtual por parte de los informantes, por lo que se tuvo que reprogramar las fechas de algunas entrevistas para poder llevarlas a cabo con éxito.

CAPÍTULO I: LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR Y LA INCIDENCIA DEL CAMBIO

La implementación curricular forma parte del desarrollo curricular, es la forma como el diseño se viabiliza en un contexto real, lo cual conlleva una serie de procesos y problemáticas propias por su característica de cambio, pero que requieren ser atendidas. Es un proceso social y de carácter dinámico, que puede darse en diferentes niveles de concreción, pero que sobre todo evidencia cómo lo viven sus actores. Este capítulo tiene la intención de brindar un encuadre y panorama de lo que involucra el proceso de implementación curricular.

1.1 LA IMPLEMENTACIÓN COMO PARTE DEL DESARROLLO CURRICULAR

Desde lo propuesto por Ruiz (2013), el currículum es el resultado del proyecto o diseño, así como su puesta en práctica; en este sentido, se identifican tres fases del mismo: el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular. El currículum es un proceso educativo que se manifiesta desde el recojo de las intenciones educativas, para elaborar un proyecto o diseño que posteriormente oriente la práctica educativa. A partir de lo mencionado, la implementación se ubica como parte del desarrollo curricular cuando se trata de llevar adelante un nuevo currículum, es decir, cuando se impulsa procesos de cambio curricular. Se encuentra alineado a una serie de toma de decisiones que tienen coherencia con un modelo curricular; el cual actúan como modelador de las prácticas (Cantón y Pino Juste, 2011; Ruiz, 2013).

Así también, el objetivo del desarrollo curricular es la búsqueda de mejores logros educativos (Unesco, 2013).

De igual manera, Gimeno (2012) coincide con la característica procesual del currículo, y propone que parte de ser un plan para convertirse en prácticas pedagógicas. En un inicio se definen los fines, objetivos o motivos del proyecto educativo, reconocido como el diseño es decir, un currículo escrito u oficial. Luego es interpretado por los involucrados en sus prácticas, en las formas de enseñar y aprender; la cual es vivida principalmente por los estudiantes y docentes, lo que se denomina el currículo vivido o real. Finalmente, los resultados de este proceso se encuentran en gran parte en la subjetividad de los aprendices, por ello es necesario la comprobación y el reflejo del proceso de enseñanza aprendizaje, correspondiente a un currículo evaluado. Tanto el desarrollo como la implementación curricular se encuentran relacionados a su puesta en práctica, entendida como el currículo vivido.

Desde lo presentado, los autores convergen en que existe un sentido de influencia y relación entre cada uno de los procesos es decir, se encuentran interrelacionadas entre sí. Asimismo, para garantizar un desarrollo curricular de calidad, se ha de considerar como un proceso continuado y que responde al cambio constante en la naturaleza de la sociedad y de la educación, lo cual incide en cómo llevar adelante la implementación del currículo (UNESCO, 2016).

1.1.1 Aproximación a la conceptualización

Para abordar el concepto de implementación curricular, resulta relevante aproximarse desde lo propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU), a través de las resoluciones publicadas en los dos últimos años. En este sentido, bajo la Resolución Ministerial N°124, Minedu (2018), concibe la implementación como:

El proceso de conocer, analizar, comprender, valorar y adecuar CNEB, a la diversidad de contextos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por parte de los actores educativos. Esto implica un proceso de diálogo, consenso y cambio progresivo de paradigmas, concepciones y prácticas docentes y de la escuela en su conjunto, así como de los demás actores educativos: padres de familia, directivos, entre otros. Se construye sobre la base de los saberes previos de cada

actor y la reflexión crítica por parte de cada uno de ellos, con el propósito de llevar a la práctica las orientaciones del CNEB y mejorar la calidad educativa (p.2).

Esta aproximación destaca el sentido procesual de la implementación en relación al Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) y se encuentra alineada a las diferentes realidades de los estudiantes. Así también, alude a que el proceso de cambio tiene alcance en todos los grupos de interés, considerando las experiencias y concepciones que poseen sus actores; a partir de las cuales se motiva la reflexión crítica, que apoyan la comprensión y valoración del nuevo CNEB.

Posteriormente, este concepto se profundiza y clarifica a través de la resolución viceministerial N°024, comprendiendo que la implementación:

Es un proceso que consiste en el uso reflexivo del CNEB en el territorio y parte de comprender, valorar y diversificarlo en IIEE y programas educativos, tiene como centro al estudiante y se orienta al desarrollo de aprendizajes de calidad (...) se orienta a un cambio de paradigmas, concepciones, prácticas pedagógicas y de gestión, promueve la reflexión crítica y su puesta en práctica, con el propósito de mejorar la calidad educativa y con énfasis en los aprendizajes (MINEDU, 2019, p.5).

A partir de esta revisión, se destaca que en la implementación prima un uso reflexivo, para lograr el cambio en las prácticas de los diferentes grupos de interés; así como su alineamiento a un proceso de diversificación curricular y la claridad de un propósito, hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Este proceso de afinamiento, a través del tiempo, revela la complejidad de su comprensión y ejecución, lo cual genera retos para su puesta en práctica por parte los actores, sobre todo en la incidencia del cambio en las formas de pensar sus prácticas.

Desde la revisión de los autores, la implementación curricular implica una aproximación conceptual que se concibe bajo dos sentidos, dependientes uno del otro. Es decir, una aproximación que enfatiza su comprensión y alcance. Es por ello que, en su sentido más profundo, la implementación implica un cambio en las creencias, comportamientos y prácticas, que requieren ser considerados de manera progresiva y que demandan tiempo (Escudero, 1999; Fullan, 2001). Ello implica un sentido de cambio de “fondo y forma en función de nuevos objetivos, de tiempos diferentes, de procedimientos más sistémicos, de fundamentos teóricos más coherentes” (Martínez, Fonseca y Tapia, 2019, p.56). Lo cual conlleva una

transformación en la comprensión conceptual sobre el proceso de implementación curricular para los actores, en sus formas de pensar y entenderlo; y estará presente al verse plasmado a nivel operativo en sus prácticas.

Al mismo tiempo, en su sentido práctico es el cómo se difunden los conocimientos pedagógicos que se encuentran en el currículo y cómo son utilizados por las instituciones y los docentes (Escudero, 1999). En este sentido, “is the manner in which the teacher selects and mixes the various aspects of knowledge contained in a curriculum document or syllabus into practice”¹ (Bediako, 2019, p.1). Es decir, la implementación curricular está vinculada a las formas de poner en práctica el currículo prescrito y requiere la participación de los grupos de interés; así como, brindarles soporte para lograr la apropiación de los cambios. Para ello, se requiere el uso de materiales, recursos y estrategias pertinentes (Escudero, 1999; Fullan, 2005). Con la finalidad de lograr la mejora de los aprendizajes, la cual es posible a través de las prácticas educativas de los actores principales, haciendo énfasis en rol docente.

Desde esta mirada más práctica, la implementación curricular es en esencia “putting the prescribed curriculum into practice in the school. It is the ultimate objective of curriculum development process because only after this has been done will learners have the opportunity to experience the curriculum and benefit from it”² (Bediako, 2019, p. 8). Ya que finalmente es en la escuela y en las aulas, el nivel donde se concretiza la implementación curricular. Es decir, en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, que contribuyen de manera significativa en la mejora de los resultados de aprendizaje (Unesco, 2013).

Desde lo recogido por las reformas y las construcciones sobre el sentido profundo y práctico, la implementación resulta un proceso curricular complejo, pues a partir de un nuevo diseño curricular que se desea concretar se construye una ruta, que

¹ Es la manera en cómo los profesores seleccionan variados aspectos de conocimiento, de un documento curricular o sílabo curricular y lo llevan a la práctica.

² Poner en práctica el currículo prescrito en la escuela. Es el último objetivo del proceso de desarrollo curricular porque solo después que esto haya sido hecho, los estudiantes tendrán la oportunidad de experimentar el currículo y beneficiarse de él.

suele partir de normativas pero que finalmente implican transformaciones en las formas de pensar de sus actores, en el cómo se entiende a nivel conceptual. En consecuencia, se dan cambios en las prácticas educativas y son los estudiantes quienes viven las mejoras del currículo a implementar. En tal sentido, el marco desde el cual se posiciona la implementación curricular transita desde un enfoque técnico, pues parte de una reforma, de “arriba hacia abajo”; hacia un enfoque interpretativo, pues se reconoce la relevancia de su comprensión epistemológica.

1.1.2 Niveles de concreción de la implementación curricular

Se puede identificar niveles en los que se lleva a cabo el proceso de implementación curricular, lo cual orienta una determinada gestión curricular en cada nivel e implica el rol de sus actores, por ello es preciso identificarlos. Además, como bien se señaló, la implementación posee una connotación de cambio, por lo que se infiere que en cada nivel se manifiesta de manera particular. Desde lo propuesto por Fullan (2002), los niveles de concreción se pueden gestionar a nivel nacional, regional, distrital e institucional, así como en el aula, donde participan los maestros y los estudiantes. De igual manera, Escudero (1999) coincide en la identificación de niveles en la implementación del currículo y plantea que se pueden distinguir un nivel que le corresponde al Estado o gobierno, el segundo hace referencia a los centros educativos y el tercero a nivel de aula.

A partir de lo propuesto por los autores, se logra identificar que la implementación se realiza en tres niveles, a nivel macro (sistema o gobierno), nivel meso curricular (regional o distrital) y nivel micro curricular (institucional y aula).

Al hacer referencia a una reforma curricular, la gestión de la misma se desarrolla desde el nivel de sistema o gobierno, que se encarga de diseñar la implementación, emitir la normatividad y el plan de implementación, para orientar las acciones en los otros niveles, regionales y distritales, con la intención de lograr una diversificación de la reforma hasta el nivel institucional. Posteriormente, será recogido por los directivos y profesores; es decir, este proceso implica una adaptación y contextualización del currículo en forma continua, que pone en evidencia los niveles de concreción, desde el currículo prescrito o normativo, como es el caso de las

reformas, hasta el currículo vivido, en la forma como los docentes lo lleven a la práctica en su quehacer educativo.

Se enfatiza en la necesidad de que el proceso de implementación curricular no sea percibido por los distintos actores como impuesto desde arriba hacia abajo (Topdown), es decir que traspase las disposiciones dadas de manera vertical, mediante la normativa; que considere las expectativas de los estudiantes, los docentes, las escuelas, los padres de familia y las autoridades de la comunidad (Unesco, 2016). Por ello, se destaca la relevancia de que los niveles de implementación requieren ser desarrollados tanto de arriba hacia abajo, como de abajo hacia arriba, considerando las particularidades y necesidades de los grupos de interés, a través de adecuados mecanismos de participación y comunicación.

1.1.3 Fases de la implementación

Las fases de la implementación del currículo se han construido a partir de lo propuesto por Fullan (2002) y Unesco (2013), quienes coinciden en la necesidad de empezar desde experiencias particulares controladas, para luego traspasarlas a nivel de sistema, en este sentido la consideración de las pruebas piloto son una herramienta que favorece su viabilidad. Cabe señalar que una implementación curricular debidamente planificada y organizada, garantiza el mejoramiento de una institución educativa (Martínez, Fonseca y Tapia, 2019). Sin embargo, las fases no se encuentran organizadas de forma lineal, sino como un “proceso en el cual lo acontecido en cada fase puede tener efectos retroactivos y alterar las decisiones tomadas en la etapa anterior” (Fullan, 2002, p.12). Así también, el total de tiempo requerido y las distintas actividades que las componen, no pueden delimitarse con precisión.

La primera fase, hace referencia a la iniciación, la cual consiste en la toma de decisiones en relación a cómo se procederá en la implementación; sobre el cambio curricular a realizar y sus implicancias, así como su alcance en los diferentes niveles curriculares, ya que ello tendrá impacto en los actores involucrados. Se busca un consenso mayoritario, para evitar generar confusión y desconocimiento en los actores, acompañado de un proceso reflexivo sobre los objetivos que se

alcanzarán con la implementación; considerando que todo cambio curricular debe responder a una necesidad de mejorar las prácticas existentes.

Esta primera fase involucra la revisión de los posibles modelos de pruebas piloto, para seleccionar el más oportuno y viable; ello requiere precisar cuál es el alcance de los cambios curriculares a realizar y su magnitud, es decir, cuánto difiere al currículo o programa existente. Así, se podrá identificar los posibles problemas o resistencias en el proceso de la implementación, que pueden hacerse evidentes en las siguientes fases.

La segunda fase es la implementación propiamente dicha o aplicación inicial, la cual abarca los primeros intentos de llevar a cabo el cambio curricular a la práctica. En tal sentido, el contexto determinaría la manera de proceder en esta fase, tomando en cuenta la complejidad social. Además de considerar que los actores involucrados reflexionen sobre su práctica, para ello se requiere comprensión sobre los objetivos y cambios que desean alcanzarse. Bajo esta aproximación, se infiere que las acciones o actividades a seguir no pueden restringirse a una lista de pasos consecutivos, a modo de “receta”, deben ser ajustados según los resultados del seguimiento o monitoreo.

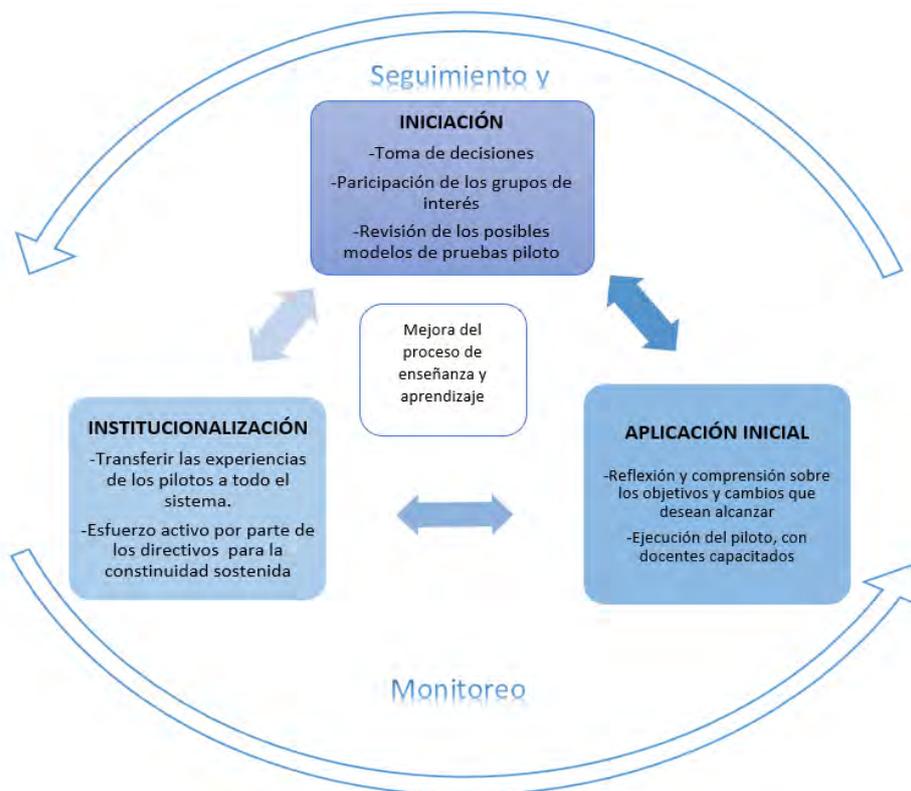
Los cambios más resaltantes en esta fase se verán reflejados en los materiales curriculares disponibles, la incidencia en las prácticas docentes y en la movilización de las creencias o concepciones del currículo hacia la nueva propuesta (Fullan, 2002); los cuales se considerarían en la ejecución de la prueba piloto, ya que su aplicación permite lograr resultados en pequeña escala para luego difundirlos en los diferentes niveles curriculares, contando con una experiencia previa y con el apoyo de la comunidad (estudiantes, docentes, directivos), quienes han experimentado los beneficios de la nueva propuesta (Unesco, 2013). Entre los aportes que brinda las pruebas piloto en esta fase, destacan: identificar posibles dificultades, brindar evidencia empírica de la viabilidad del cambio curricular, construir consenso en torno al cambio curricular y desarrollar capacidades de los involucrados para la implementación.

En tal sentido, resulta importante la aplicación de un modelo de prueba piloto apropiado, efectuado a través de un sólido trabajo en conjunto con los actores involucrados, y la diseminación eficaz de los hallazgos en el escalamiento. Es deseable que los docentes de la prueba piloto estén bien capacitados y comprometidos con los principios, los contenidos y las estrategias del cambio curricular propuesto (Unesco, 2013); de tal forma que se validen los soportes para el proceso de implementación y faciliten los cambios que se desean alcanzar.

La tercera fase es la institucionalización, hace referencia a la continuidad de las fases previas y a la incorporación del cambio curricular como parte del sistema educativo. Implica pasar de la prueba piloto a transferir las experiencias a todo el sistema. Se requiere poner énfasis a los procesos de diversificación a nivel micro curricular; así como, mantener los aspectos técnicos y el compromiso hacia el propósito moral colectivo, en todos los niveles y actores. En este sentido, se hace evidente la necesidad del esfuerzo activo por parte de los directivos; quienes apoyan al docente en su práctica, para lograr la continuidad y sostenimiento de la implementación curricular (Fullan, 2002).

En esta fase se reconoce si el cambio acaba integrándose al sistema educativo y si ha generado actores cualificados y comprometidos con el cambio; estableciendo procedimientos de asistencia continua. Cabe señalar que un obstáculo significativo para la sostenibilidad de los cambios es la inestabilidad del liderazgo y las políticas que lo acompañan, así como una constante renovación de los docentes (Fullan, 2002). Otra dificultad, es el escaso interés y apoyo a nivel meso curricular, que puede evidenciarse en la falta de financiamiento y la continuidad en el desarrollo profesional de los docentes.

Figura 1: Fases de la implementación curricular.



Elaboración propia, a partir de Fullan (2002) y Unesco (2013).

A través de la dinámica de las fases, se hace evidente la relevancia de un proceso de seguimiento o monitoreo, en el cual se brinde retroalimentación constante en cada fase, así como se identifique de forma oportuna algunos elementos significativos en cada una y, si fuese necesario, se realicen los ajustes convenientes.

1.1.4 Actores en el proceso de implementación

Al hacer referencia a los grupos de interés, se pueden identificar a los actores involucrados, quienes participan y tienen incidencia en el proceso de implementación curricular; lo cual permite una mayor comprensión de sus roles.

A nivel institucional: micro curricular

- **Estudiantes:** Son actores activos, capaces de participar y contribuir en su proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Unesco, 2016). En este

sentido, deben poseer comprensión sobre el propósito del cambio curricular; muestran curiosidad y formulan preguntas sobre la práctica educativa, ya que son quienes harán uso de lo aprendido en situaciones reales. Por ello, se le reconoce como parte de los grupos de interés, siendo necesario su participación en los procesos de implementación.

- **Docentes:** Son los actores claves de quienes depende la implementación curricular en las aulas (Bediako, 2019; Guerrero, 2016; Unesco, 2016). Esto se debe a que el docente es quien decide y adapta el currículo, haciendo posible el paso de un currículo documentado a un currículo operativo, a través de un adecuado manejo didáctico, adaptándolo a las necesidades de los estudiantes (Bediako 2019; Unesco, 2016). Es por ello, que se considera que deben estar capacitados, empoderados y apoyados por el sistema; y contar con recursos y condiciones adecuados (Unesco, 2016).

En este sentido, se resalta que ³“any change in the curriculum and its practice is successful with the wholehearted cooperation and support of the teachers” (Areekkuzhiyil, 2014). Es decir, resulta imperativo el reconocimiento del docente y su participación en la toma de decisiones, para lograr un auténtico proceso de implementación. Además, Hargreaves y Fullan (2014), proponen ideas claves que los docentes deben considerar en sus prácticas, para un proceso de implementación como: la preparación adecuada a nivel profesional; desarrollo del capital social, a través del trabajo y aprendizaje colaborativo con colegas, “ver más allá de su propia clase”; y asumir liderazgo, probando hacer algo nuevo en relación a su práctica educativa.

- **Directivos:** Los directores de las escuelas deben poseer comprensión del contenido de los currículos, para tomar decisiones de gestión dentro de sus instancias de responsabilidad; y apoyar su desarrollo y seguimiento (Unesco, 2016). Deben ser capaces de transformar y organizar el currículo

³ Cualquier cambio en el currículo y en su práctica es exitoso con la colaboración y el soporte de sus profesores.

para hacerlo llegar a los docentes; además requieren nuevas formas de pensar y actuar, para lidiar con la complejidad que implica el cambio curricular (Fullan, 2002).

Los directivos en su rol de líderes pedagógicos son quienes alientan y apoyan a los docentes en la adopción de prácticas de enseñanza nuevas e innovadoras acordes al currículo que se implementa (Unesco, 2016). Para lograrlo, se requiere claridad en la finalidad; es decir, un propósito moral que permita mantener las intenciones de hacer un cambio positivo en la escuela (Fullan, 2002), el cual sea compartido por todos. Promoviendo un cambio positivo entre las otras instituciones de su comunidad, y en la forma cómo se relaciona con los otros actores.

Además, es relevante que los directivos entiendan los procesos de cambio y propicien condiciones para lograr avances. En tal sentido, son capaces de desarrollar relaciones y construcciones en equipo, siendo este último, un aspecto que presenta dificultad por su complejidad; sin embargo, es la clave para la continuidad en el proceso de cambio (Fullan, 2002). El sentido colaborativo, favorece la direccionalidad hacia la mejora, por ello se requiere que el director pueda construir relaciones con diversas personas y grupos, lo cual favorece un clima organizacional positivo.

Desde lo revisado, el rol de los directivos como parte de la implementación involucra aspectos administrativos como pedagógicos, resaltando elementos tales como: el manejo de la comprensión del currículo, el trabajo colaborativo y la claridad de un propósito moral. Se destaca que, a través de su liderazgo se podrá ver resultados en el desarrollo del proceso de implementación en cada centro educativo (Aristimuño, 2010). Cabe señalar que es deseable que el director posea características personales como: energía, entusiasmo y esperanza (Fullan, 2002), los cuales apoyan las consideraciones mencionadas y hacen viable su desempeño como actor en la implementación.

A nivel local distrital o regional: meso curricular

- En este nivel se reconocen como actores a aquellos que laboran en instancias como, por ejemplo, la Dirección Regional y la Unidad de Gestión Educativa Escolar (UGEL). Como actores en la implementación tienen el rol de favorecer un balance entre el sistema y la escuela; deben poseer una conceptualización clara sobre el currículo y mantener un sistema de comunicación coherente con los demás grupos de interés en los diferentes niveles curriculares. Como parte de sus características los actores involucrados requieren sobre todo “compelling conceptualization, collective moral purpose, capacity building, lateral capacity, ongoing learning, productive conflict, demanding culture, external partners and focus financial investment⁴ (Fullan, 2005, pp.177-178). Ello implica que se promueva un propósito moral colectivo, brindar capacitaciones y soporte a los líderes directivos, así como crear sistemas de apoyo interconectados con otros distritos o regiones. Asimismo, deben ser capaces de aprender en la práctica, en la medida que enfrentan las dificultades y las demandas del contexto, así como buscar oportunidades para lograr financiamientos necesarios. De esta manera, este nivel podrá gestionar la implementación y sostenibilidad del currículo.

A nivel de sistema educativo: macro curricular

- En este caso, se hace referencia al sistema de gobierno, como es el Minedu, quien se encarga de brindar apoyo a las escuelas y docentes para comprender e implementar el currículo, proponiendo un plan de implementación y estrategias en los diferentes niveles. Así como, garantizar la evaluación, proporcionar recursos, distribuir tiempos de manera flexible; creando una cultura escolar que refleje los principios del currículo (Unesco, 2016). Cabe señalar que es necesario cambiar la mirada fiscalizadora o punitiva de sistema de inspección por una de sentido colaborativo. Fullan (2005), propone “capacity building strategies including leadership development, networking, lateral capacity building, initial teacher education,

⁴ Conceptos sólidos, propósito moral colectivo, desarrollo de capacidades, capacidad de aprender de los otros, aprendizaje continuo, conflicto productivo, cultura exigente, socios externos y enfocar la inversión

and school and district self review”⁵ (p. 179). Es decir, su función estaría en crear un compromiso intrínseco, más allá de seguir un programa obligatorio, para así lograr la sostenibilidad de las reformas relacionadas al proceso de implementación curricular.

En tal sentido, se requiere tener claridad, sobre la dirección y el desarrollo educativo nacional; así como entender que un sistema educativo y docentes de alta calidad, constituyen una parte inseparable para el desarrollo de una nación. Ello implica garantizar a los docentes un lugar protagónico en la sociedad, necesario en el desarrollo de políticas y reformas educativas.

Por otro lado, se requiere practicar la subsidiariedad, es decir desarrollar, reunir y aprovechar el capital profesional colectivo en el proceso de implementación del currículo, apoyándose en personas bien capacitadas. (Hargreaves y Fullan, 2014). Se destacan dos estrategias que resultan importantes de considerar para estos actores, las cuales son “combine positive pressure (accountability) and capacity of building (..) driven by an explicit commitment to moral purpose”⁶ (Fullan, 2005), equilibrando su manejo en la toma de decisiones.

La forma en cómo estos actores participan en todos los niveles y cómo se interrelacionan entre sí, es lo que permitirá que el proceso de implementación siga adelante de manera sostenida (Fullan, 2002). Considerando la relevancia del sentido del cambio curricular como parte de la implementación, y la necesidad de un compromiso con el propósito moral claro hacia el desarrollo educativo nacional.

1.1.5 La autonomía docente y el cambio curricular

La autonomía docente se ha desarrollado de manera asociada como parte del rol que cumplen los maestros en el campo educativo. En efecto, reconocer al docente

⁵ Capacidad de construir estrategias, incluyendo el desarrollo del liderazgo, trabajo en red, formación inicial de maestros y auto revisión de la escuela y el distrito.

⁶ Combinar presión positiva (responsabilidad) y capacidad de construcción (...) orientados por un explícito compromiso hacia un propósito moral.

como un actor de alto impacto en el proceso de implementación se hace necesario evidenciar cómo los procesos reflexivos, desde la autonomía docente, se relacionan con el cambio curricular; generando acciones concretas que apuntan hacia el cambio y resaltan el papel que cumple este actor.

En un inicio, la autonomía docente era vista como una adquisición del conocimiento profesional, enfatizando la importancia de una formación en el aspecto técnico-administrativo (Bazán y González, 2007; Contreras, 2006; Rojas de Rojas, 2004) y el saber hacer uso de ese conocimiento en su práctica; es decir, en el dominio de ese conocimiento para el desarrollo de competencias docentes. En tal sentido, en el ámbito escolar, el rol docente es reducido a poner en práctica aquello que está prescrito en un programa (currículo oficial); lo que por consecuencia se traduce en la poca posibilidad de asumir un rol participativo, creativo o transformador frente a las situaciones dinámicas o emergentes que se dan en la práctica educativa e intervenir en su mejora (Contreras, 2006; Bazán y González, 2007). Sin embargo, entendiendo, que la educación es un fenómeno dinámico, los docentes deben ser capaces de asumir los procesos de cambio y transformación; por ello, el alcance inicial de cómo se concibe la autonomía docente va cambiando puesto que genera un impacto en la manera en que los docentes asumen su rol en la educación y en la sociedad, que a la vez les exigen una adaptación constante.

Por consiguiente, se asume una comprensión de la autonomía docente como dinámica y de construcción permanente (Bazán y González, 2007), que implica niveles de reflexión creciente en los docentes. Bajo esta línea, el rol del profesor traspassa el trabajo solo técnico en aula, hacia una práctica social con un sentido de responsabilidad basada en la reflexión crítica y toma de conciencia de los procesos educativos (Rojas de Rojas, 2004). Ello alude a un sentido político que recoge las experiencias y las prácticas de relación, es decir en relación con los otros, abriendo la posibilidad de repensar el propósito educativo (Contreras, 2006) y, con ello, participar de forma activa en el cambio curricular.

Este proceso reflexivo, que caracteriza a la autonomía docente, puede darse en diferentes niveles, desde lo revisado por Bazán y González (2007) se puede identificar un nivel analítico, el cual refiere a un proceso de metacognición de tipo

hermenéutico, con un acercamiento hacia la comprensión y cuestionamiento de la práctica pedagógica. A un nivel crítico - práctico, se profundiza en la comprensión, pero además en una construcción de juicios y en la posibilidad de una transformación, a través de una participación con sentido político y moral, con un compromiso hacia la sociedad. La reflexión es la forma de conectar entre el conocimiento y el contexto. Desde una postura socio crítica, el nivel de reflexión implica además un proceso de construcción colectiva; es decir, en relaciones de grupo (Rojas de Rojas, 2004), ya que para referirse a un crecimiento se requiere un conocimiento del otro (Contreras, 2006).

La autonomía docente reconoce la naturaleza interactiva que se da a través del diálogo, en que los docentes participan con la intención de traspasar la validez de sus propias visiones y apuestan por un consenso; en este marco de autonomía profesional, el docente puede aportar al proceso de implementación curricular desde posturas críticas y con sentido moral, que implica un compromiso con sus estudiantes y la escuela.

De otro lado, en estas interacciones se reconoce un deseo de educar, que se hace evidente en la sensibilidad para escuchar, para cambiar frente a las transformaciones que se producen en la sociedad e interpretar lo imprevisto (Contreras, 2006). Por lo que el deseo de educar sería en esencia lo que da sentido a una autonomía docente que se caracteriza por ser colectiva y desarrollar una práctica reflexiva crítica y profunda, generando finalmente un impacto en la sociedad.

1.2 EL CAMBIO COMO PARTE DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN

La sociedad se encuentra en constante cambio, por ello es que la educación debe tener la capacidad de cambiar y para poder lograrlo se requiere que los profesores sean capaces de afrontar, mejorar y gestionar las fuerzas del cambio (Fullan, 2002). El cambio se vuelve entonces inherente a la realidad del sistema educativo y requiere ser considerado como una característica que aporta el rasgo dinámico en el desarrollo de la implementación curricular.

1.2.1 Implicancias del cambio curricular

Al hacer referencia al cambio curricular, este se produce tanto en el diseño, como en los procesos del desarrollo curricular (Casanova, 2006), así también se vincula con procesos de gestión e innovación curricular. Es un proceso que va más allá de la puesta en práctica de políticas, sino que hace referencia a la habilidad de afrontar las vicisitudes frente a lo planeado y no planeado. En tal sentido, para hacerlo realidad no se requiere introducir más reformas en el sistema, sino una nueva mentalidad acerca del cambio (Fullan, 2002), debido a que una de las principales incidencias del cambio curricular es sobrepasar la normativa y visibilizar que la problemática se encuentra en la forma de pensar de los involucrados.

El cambio curricular es un proceso que no es lineal y debe ser el resultado de adaptaciones y decisiones tomadas por sus participantes; es decir, es de carácter social (Fullan, 2002; Karip, 2006). Así también, el cambio, “consists of great rapidity and non-linearity on the one hand and equally great potential for creative breakthroughs on the other”⁷ (Fullan, 2001, p. 7). Se entiende que es procesual, pues requiere la continua intervención y toma de decisiones, realizadas de manera creativa, por los involucrados. Por consiguiente, el tiempo requerido para llevar adelante un cambio curricular, no puede delimitarse con precisión y tendrá como variable el nivel de alcance de la implementación (Fullan, 2002).

En la práctica educativa, los docentes son especialistas en la dinámica del cambio curricular y actores claves en el proceso de implementación pues viabilizan el cambio. Para ello deben estar bien capacitados y poseer un propósito moral definido (Fullan, 2002). Sin embargo, el cambio tiene como respuesta natural cierta resistencia, la cual puede surgir frente a nuevas políticas, que pueden resultar conflictivas; y ser un verdadero desafío. Pueden manifestarse por parte de cualquiera de los grupos de interés, pero en especial los docentes son quienes suelen pensar que el currículo puede ser muy idealista, que no resulta relevante y que será difícil su implementación en la escuela (Gregorio y Tawil, 2002). Por lo

⁷ Consiste en una gran rapidez y no linealidad, por un lado, e igual potencial en avances creativos, por el otro”

que un proceso de implementación curricular conlleva por su naturaleza desafíos o retos que deben considerarse.

La resistencia se puede manifestar de dos maneras, en primera instancia oponiéndose ante la nueva propuesta o como segunda reacción, haciendo caso omiso de la misma. La segunda es más resistente, pues no ofrece espacio ni posibilidad para la discusión, y esto se puede deber a la falta de comprensión de que los estudiantes, la educación y la sociedad cambian (Casanova, 2006). En tal sentido, se requiere procurar el equilibrio entre el cambio y la conservación de lo ya existente.

Las reformas curriculares, se manifiestan como una forma de cambio curricular, y bajo la revisión de experiencias previas, suelen desestabilizar significativamente las situaciones o dinámicas existentes, por tiempos considerables. Poseen impacto a nivel técnico, pero sobre todo cobra mayor significado a nivel social, ya que es vivido por los diferentes grupos de interés. El reto del proceso de implementación de una reforma curricular, es conseguir que un cambio que proviene principalmente del exterior del centro docente, se convierta en un cambio interno y sea asumido por toda la comunidad escolar (Casanova, 2006), es decir que los actores se apropien de los cambios propuestos.

Las reformas suelen darse cuando “la ley vigente ha quedado superada por la situación social de la actualidad y los cambios producidos en la realidad del sistema educativo son tantos que su práctica ya casi no responde a lo regulado legalmente” (Casanova, 2006, p. 239); estas reformas pueden hacer referencia al Currículo Nacional, así como a los programas curriculares. En tal sentido las reformas responden a una necesidad de cambio frente a la realidad educativa actual, en especial en el reflejo del desempeño de los estudiantes y su mirada hacia la mejora. Cabe señalar, que los cambios se producen de manera paulatina y que la toma de decisiones debe asentarse en datos fiables, posterior a evaluar qué funciona adecuadamente, basándose en información rigurosa sobre la situación actual, para así lograr las mejoras.

1.2.2 Consideraciones de su puesta en práctica

El cambio curricular en su puesta en práctica a nivel institucional (micro curricular), requiere tomar en cuenta aspectos claves que se hacen evidentes en la acción y en la interacción con los grupos de interés, como bien señala Guerrero (2018) “se debe proponer marcos y orientaciones concretos sobre las prácticas de enseñanza” (p.39). Es por ello que, a la luz de experiencias e investigaciones previas, resulta valioso recoger aquellas acciones a considerar a nivel institucional. Siendo éste el nivel el más complejo, por la diversidad de contextos y porque es en donde se concretizan las prácticas y los estudiantes experimentan el currículo (Bediako, 2019). Para ello, se ha considerado realizar una aproximación desde la dimensión técnica y formativa.

Desde la mirada técnica, se hace referencia a cómo preparar a la institución para el proceso de implementación. Se consideran acciones como informar a los estudiantes y profesores sobre los objetivos sobre lo que se espera lograr con el nuevo currículo; de igual manera, informar a los padres de familia (Vetserbia, 2008); ello implica una comprensión conjunta sobre la finalidad del cambio. En relación al trabajo con profesores, es necesario capacitarlos en la estructura y aspectos del currículo, considerando capacitaciones en las áreas que presenten mayor dificultad para la institución.

Se considera necesario la organización de una comisión que se encargue de hacer seguimiento al proceso de implementación, cuyo equipo lo integren miembros de la escuela (Vetserbia,2008), como son los grupos de interés; es decir una red que soporte el proceso de cambio (Guerrero, 2018). Como parte de una las acciones a realizar, se lleva a cabo el monitoreo de las formas de enseñar y aprender, de acuerdo al currículo o programa propuesto. Además, de la elaboración de una base de datos, compartiendo información sobre el proceso de implementación.

Paralelamente, la dimensión formativa, implica profundizar en aspectos relevantes que inciden en los cambios de las formas de pensar y actuar de los docentes, como parte del proceso de implementación. Para ello, es necesario desarrollar la capacidad de un compromiso interno en base a un propósito moral colectivo, que

permita resolver problemas complejos como parte del cambio (Fullan, 2002). Además, la forma como se afronte la resistencia, resulta valioso, ya que existe la necesidad de negociar y articular las demandas de los actores (Guerrero, 2018), en tal sentido las resistencias deben ser asumidas como formas de aprender, un ejercicio de democracia y diálogo.

1.3 IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS CURRICULARES

Por lo general, las reformas curriculares emprendidas conllevan una nueva propuesta curricular que se concreta en documentos prescriptivos como los currículos nacionales o básicos, los programas y materiales curriculares (Unesco, 2013). Para el caso de los programas curriculares, estos “buscan contribuir con orientaciones específicas que permitan concretar la propuesta pedagógica del Currículo Nacional” (Minedu, 2020).

1.3.1 Concepto de programa curricular

Se entiende por programa al documento oficial de carácter legítimo, que posee alcance a nivel nacional, que se orienta y desarrolla en un determinado nivel, planteándose en términos prescriptivos. El programa recoge lo que en cada momento cultural y social es definido como los conocimientos, habilidades, valores y experiencias comunes y compartidas, en las necesidades de formación (Ruiz, 2005; Zabalza, 2007).

Está vinculado a los niveles curriculares, permitiendo su proceso de diversificación. Se ha de considerar que cuanto más significativa sea la participación en consultas a nivel social, por parte de la organización de las comisiones que elaboran esos programas, tanto más reflejan éstos la idea de comunidad y consenso (Zabalza, 2007). El programa curricular para este caso corresponde a un determinado nivel educativo y modalidad. Es decir, se hace referencia al Programa curricular de la educación básica, en el nivel de inicial, el cual se encuentra alineado al Currículo Nacional.

1.3.2 Componentes para implementar un programa curricular

Al implementar un programa curricular, se requiere considerar ciertos componentes que permitan lograr el objetivo, es decir su puesta en práctica. Fullan (2002) sostiene que se precisan al menos tres componentes básicos: en primera instancia es el uso de materiales o recursos curriculares como apoyo al docente, en segundo lugar, es la formación docente en nuevos enfoques didácticos y capacidades profesionales que colaboren con el cambio curricular. Y como tercer componente es gestionar el cambio en las creencias, entendido como las presuposiciones pedagógicas y teorías subyacentes que tienen los docentes (Fullan, 2002). Estos componentes requieren ser tomados con la misma relevancia, ya que un proceso de implementación curricular carecería de éxito si solo se aborda uno de ellos, dejando vacíos que no permitan alcanzar el cambio que se busca en la implementación.

Al hacer referencia a los recursos y materiales, se destaca que los docentes necesitan dentro del proceso de implementación orientaciones pertinentes por medio de guías curriculares y pedagógicas (Unesco, 2016). Estas orientaciones, permitirán que los docentes puedan preparar actividades de aprendizaje en el aula que estén acordes al currículo vigente.

Como parte de los materiales, se hace referencia a libros de texto, guías docentes, recursos tecnológicos, cartillas o plantillas de planificación, u otros que proporcionen apoyo e ideas para traducir el currículo en planes y actividades de enseñanza, que sean interesantes, eficaces, pertinentes e inclusivos (Unesco, 2016). Es decir, se requiere materiales que apoyen la comprensión del enfoque curricular del programa, los cuales deben estar alineados al currículo, garantizando que sean claros y coherentes. Además, se resalta que los recursos y materiales que incluyan literatura relevante como apoyo tanto para los docentes como para los estudiantes (Vetserbia, 2008).

Al aproximarnos a la revisión del componente referido a la formación docente, desde Unesco (2016) es entendido como la construcción de capacidades, que favorecen a que los docentes puedan profundizar en los enfoques, los

conocimientos y las prácticas, necesarias para implementar cambios curriculares. En relación al proceso de implementación implica tres dimensiones: mejorar los niveles de competencia con actitud positiva, desarrollar enfoques pedagógicos innovadores y promover la participación docente (Unesco, 2016). Desde esta aproximación la formación docente es entendida como el desarrollo de capacidades y habilidades, tanto en la formación de enfoques pedagógicos, así como en el proceso de cambio de las concepciones, es decir involucra una mirada más amplia e integral sobre este componente, que va más allá de una capacitación transmisiva.

Una estrategia, que puede considerarse clave en este componente, es el acompañamiento pedagógico, el cual tiene el objetivo de “perfeccionar la práctica pedagógica, la mejora continua institucional y la incidencia en los aprendizajes de los alumnos” (Guerrero, 2018, p. 29) a partir del acercamiento de un par o colega que acompaña al docente en su aula. Esta estrategia implica un proceso de observación de la práctica docente, así como un diálogo reflexivo, por ello posee una connotación formativa. De igual manera, otra estrategia centrada en los grupos de interaprendizaje “fomentan un espacio de reflexión y de aprendizaje relacionado con las practicas pedagógicas” (Guerrero, 2018, p. 30). Este proceso de intercambio colegiado, nos muestra que la formación docente posee un rasgo distintivo de interaprendizaje colectivo, que nos invita a generar espacios de diálogo y reflexión que beneficien los procesos de implementación curricular.

En tal sentido, los docentes deben ser vistos como sujetos activos de su proceso formativo, participando en talleres de capacitación, actividades de seguimiento e iniciativas centradas en la escuela (Unesco, 2013). La capacitación permite el conocimiento de aspectos teóricos y técnicos necesarios, así como una actitud positiva favorable frente al cambio, favoreciendo el sentimiento de pertenencia hacia la institución y corresponsabilidad en el proceso (Martínez, Fonseca y Tapia, 2019).

De esta manera, resulta necesario que el foco de estas acciones esté orientado hacia la construcción de fortalezas, en lugar de priorizar aquello de lo cual carecen; esto implica focalizar aquello en lo que los docentes pueden hacer, dándoles la oportunidad de aprender de los otros. Cabe señalar que para garantizar los

mecanismos y las condiciones para el desarrollo de la formación docente se requiere de políticas claras y sostenidas en el tiempo.

A lo largo de este capítulo se han abordado diversos conceptos, explicando procesos y fases, que resultan valiosos para comprender la complejidad en la implementación de un programa curricular. Se destaca la relevancia del rol docente, como actor valioso en el proceso y cómo la autonomía docente ofrece un marco que sustenta cómo puede verse inmerso frente a los cambios curriculares. Ello apoya a que el recojo de sus percepciones resulte relevante para afrontar los retos que viven al aterrizar un programa curricular en las aulas; siendo importante considerar componentes que apoyen la puesta en práctica, como son el uso de los recursos y materiales y la formación docente.



CAPÍTULO II: IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL VIGENTE

El actual programa curricular de educación inicial, tiene un impacto tanto para centro educativos públicos como privados. A través del tiempo ha pasado por diversas transformaciones y ha evolucionado acompañado de resoluciones y reformas. Como currículo prescrito posee una organización interna y es utilizado por diversos actores, ente ellos el docente.

2.1 PROGRAMAS CURRICULARES DE EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ

El proceso de legitimación de la educación inicial se da en el año 1930, con la apertura del primer jardín, ubicado en el Parque de la Reserva de Lima. Otro hito relevante ocurrió en la década de 1960, a través de la experiencia de la organización Cáritas en zonas rurales de Puno, reconociendo su intento por atender a la primera infancia. Un nuevo hito acontece en 1972, cuando la educación inicial es reconocida como un nivel educativo, sin embargo, no es de carácter obligatorio y el acceso es libre (Guerrero y Demarini, 2016).

Una fuerte preocupación del Estado por la continuidad de la escolaridad entre la educación inicial y educación primaria, así como asegurar el derecho a la educación de los niños menores de 5 años, dio comienzo a la articulación entre estos dos niveles. Es así que las propuestas de articulación de educación inicial y primaria comienzan a mediados de los 80, con la intención de beneficiar a los niños y niñas de menores condiciones económicas, y que no se vieran desfavorecidos al ingresar

a la escuela primaria (IPEBA, 2014). Aproximadamente en 1994, se realizan proyectos pilotos asumiendo el enfoque por competencias en el nivel inicial, el cual posteriormente, tiene alcance en los otros niveles educativos. La obligatoriedad de la Educación Inicial se dio en el 2004; y bajo esta revisión se infiere la intencionalidad de mejorar y equiparar las oportunidades de los niños y niñas de la primera infancia; por consiguiente, aquello que se consideraba debía ser aprendido fue plasmado en un currículo escrito.

En tal sentido, se evidencian los esfuerzos del Estado por asegurar una continuidad en la formación de los estudiantes, buscando una articulación entre los niveles de inicial y primaria, así como atender problemáticas existentes, como era la repetición en los dos primeros grados y los desfavorables resultados de las pruebas censales aplicadas a 2^{do} grado de primaria.

La revisión de los currículos nacionales del 2005 y 2009, evidencia que el programa curricular de educación inicial, se encontraba incluido como parte del Currículo Nacional, como un único documento. El cual contenía los programas curriculares de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, denominado Diseño Curricular de la Educación Básica Regular. Para el 2016, el documento oficial sería presentado a través de un Currículo Nacional y tres programas curriculares, uno para cada nivel.

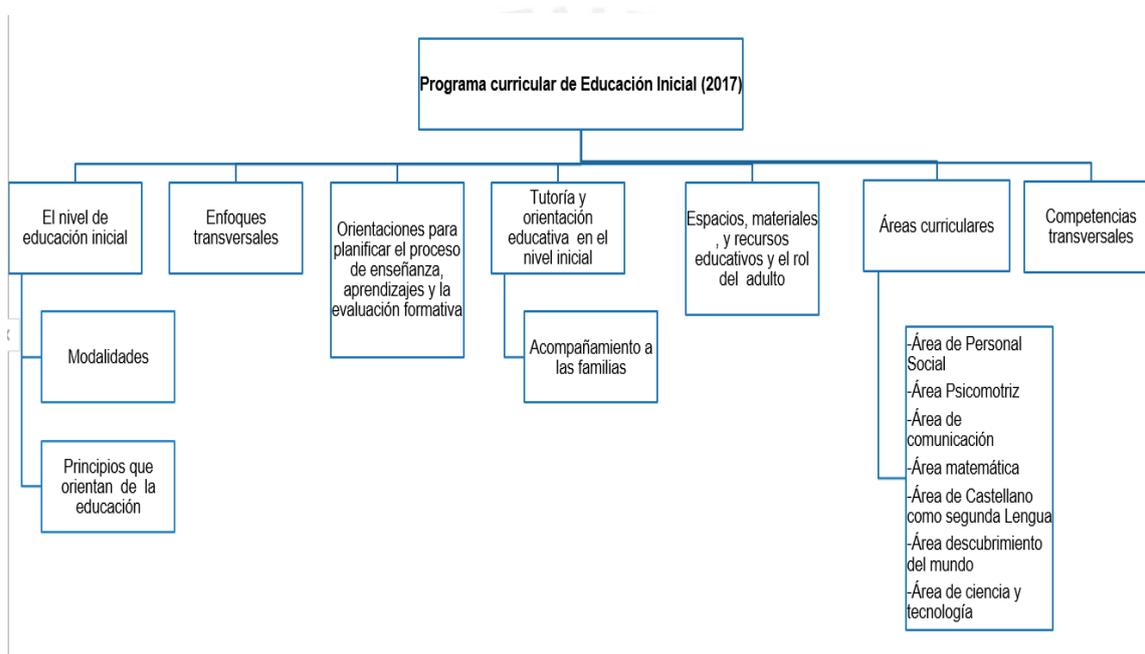
Actualmente, el nivel de Educación Inicial, se rige por un programa curricular que responden a los dos primeros ciclos de la EBR. El primer ciclo está orientado a los niños y las niñas de 0 de 2 años, y el segundo ciclo, en el rango 3 a 5 años (Minedu, 2017).

2.1.1 Descripción y organización del programa curricular vigente

El programa curricular de educación inicial vigente se encuentra alineado al Currículo Nacional de la Educación Básica, propuesto en el 2016; posteriormente tuvo ajustes y modificaciones, por ello se publica la última versión en el 2017; cabe señalar que el uso obligatorio del mismo se da desde ese año, para ser utilizado tanto en instituciones públicas como privadas.

En cuanto a su contenido, el programa presenta las características de los niños y niñas según dos ciclos establecidos, así como los marcos teóricos y metodológicos en relación a las competencias, organizados en áreas curriculares; las capacidades y desempeños alineados a las competencias; y estándares de aprendizaje (Minedu, 2017). Asimismo, contiene orientaciones en relación a los enfoques transversales, planificación y evaluación, tutoría y orientación educativa, y sobre el uso de los espacios, materiales y rol del adulto.

Figura 2: Contenido del programa curricular de educación inicial-2017



Elaboración propia, a partir de Minedu, 2017.

A partir de la figura 2, se puede visualizar la estructura del contenido del programa, para hacer evidente los elementos más significativos que destacan en el mismo. Para efectos de una mejor comprensión se abordará una aproximación, hacia los aspectos que hacen mayor incidencia y orientan las prácticas educativas de los docentes o actores a nivel institucional, por lo que evidencian implementación del currículo en las escuelas.

En primera instancia, se identifican los enfoques transversales, los cuales se trabajan de manera interrelacionada con las competencias que se busca que los estudiantes desarrollen; orientan la práctica pedagógica y los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Tiene alcance a todos los actores e invita a reflexionar sobre el contexto en el que se desenvuelven; se hacen evidentes, en situaciones planificadas, como documentos curriculares y de gestión; y en acciones no planificadas, como aquellas que se dan en la convivencia de la vida escolar (Minedu, 2017). En este sentido, los enfoques transversales buscan trascender su comprensión y normativa, para integrarse en la práctica educativa.

El programa se encuentra bajo un enfoque por competencias, por lo que contiene competencias, capacidades y desempeños, alineados a los estándares de aprendizaje (Minedu, 2017). Se destaca que la evaluación posee una finalidad formativa, por lo que se le considera inherente al proceso de aprendizaje. Y que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se encuentran estrechamente relacionados y están centrados en los propósitos de aprendizajes que se desea desarrollar en los niños y las niñas.

La forma “cómo se diseña y organiza, estrategias y condiciones pertinentes al propósito de aprendizaje” (Minedu, 2017, p. 44) es el apartado que tiene mayor incidencia en relación a las prácticas pedagógicas y por lo tanto la que involucra la necesidad de una comprensión por parte de los docentes. Ya que son ellos los actores responsables de planificar y propiciar las situaciones de aprendizaje; en este sentido, el currículo cobrará acción a través de sus prácticas, como parte del proceso de implementación del programa.

Las áreas curriculares se presentan como una forma de organizar y articular las competencias. Para el caso del Ciclo I, se cuenta con 4 áreas curriculares que contienen 7 competencias y para el caso del Ciclo II, son 6 áreas curriculares y 14 competencias, cabe señalar que las competencias se encuentran vinculadas entre sí y no son propias de una determinada área. Cada área presenta los estándares de aprendizaje con los niveles de desarrollo esperados de la competencia, alienados a cada ciclo. Las competencias transversales son trabajadas en las diferentes áreas.

Figura 3: Prácticas pedagógicas



Tomado de: "Programa Curricular de Educación Inicial", Minedu, 2017, p.45.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, se destaca los siete aspectos referidos en la Figura 3, ya que resultan significativos como evidencia de los cambios en las prácticas de los docentes, es decir la incidencia de los cambios en su rol como parte del proceso de implementación. En tal sentido, se reconoce que para afirmar que un docente está logrando comprender e implementar el programa vigente es necesario que realice las prácticas mencionadas.

La tutoría y acompañamiento a las familias destaca la construcción y valor del vínculo afectivo como parte del proceso de acompañamiento a los niños y niñas. Por otro lado, el acercamiento por parte del docente hacia las familias, se da principalmente en las modalidades individuales o grupales y se busca que junto con la institución sean de carácter participativo.

Los espacios, materiales y recursos educativos, se encuentran relacionados en la medida que tienen la intención de crear un clima favorable para el aprendizaje, que favorezcan el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas. De igual manera estos tres elementos se pueden encontrar más precisos en cada una de las áreas del programa.

2.1.2 Procesos de cambio en los programas curriculares 2009 y 2017

Desde lo revisado en los documentos curriculares formales, de carácter nacional, se considera relevante poner a la luz los cambios existentes entre el programa curricular del 2009 y del 2017, del nivel de inicial. Ello permitirá comprender las percepciones de las docentes sobre el actual programa, en este sentido es necesario identificar aquellos cambios y continuidades que se han realizado a partir de los criterios seleccionados en el cuadro siguiente.

Tabla 1: Cuadro comparativo entre el programa curricular de inicial 2009 y 2017.

ÍTEM	DISEÑO CURRICULAR NACIONAL 2009	PROGRAMA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL 2017
DOMINIO ESTRUCTURAL		
Marco de referencia	Procesos de Reforma Educativa. Articulación de la Educación Inicial con la Educación Básica (2009)	Como un documento complementario y articulado al Diseño Curricular de la Educación Básica
Modalidades de atención	Escolarizada y No escolarizada	Escolarizada y No escolarizada
Perfil	Características de los estudiantes al concluir la EBR – 9 características	Perfil de egreso de la Educación Básica – 11 competencias.
Abordaje del aspecto transversal	Temas transversales	Enfoques transversales Competencias transversales
Objetivos del nivel	Logros educativos al finalizar el nivel de educación inicial	Estándares de aprendizaje de la competencia. Por ciclo.

Áreas curriculares	<p>Ciclo I: 3 áreas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación consigo mismo • Comunicación • Relación con el medio natural y social <p>Ciclo II: 4 áreas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Comunicación • Ciencia y Ambiente • Personal Social 	<p>Ciclo I: 4 áreas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personal Social • Psicomotriz • Comunicación • Descubrimiento del Mundo <p>Ciclo II: 6 áreas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personal Social • Psicomotriz • Comunicación Castellano como segunda lengua • Matemática • Ciencia y Tecnología
DOMINIO INTERNO		
<i>Aspectos generales del nivel</i>		
Enfoque de la Educación Inicial	Visión holística: atención integral del desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo. Meta: lograr una educación de calidad, inclusiva y con equidad	Etapas donde se establecen las bases para el desarrollo potencial biológico, afectivo, cognitivo y social de toda persona. Donde se asientan las competencias, que se articulan con inicial y primaria
Visión del niño/ niña	Ser sujeto de derecho, cuya singularidad e individualidad deben ser reconocidas en todos los ámbitos de su desarrollo.	Mirada respetuosa a los niños y niñas, sujeto de derechos, que necesitan condiciones específicas para desarrollarse, sujetos de acción, capaces de pensar, actuar, relacionarse. Requieren de cuidados y afecto de otros.
Tutoría	Se aborda de manera transversal para todos los niveles	Se aborda de manera precisa con orientaciones de tutoría para el nivel, como rol de acompañante.
<i>Aspectos curriculares y pedagógicos</i>		
Enfoque	De progreso organizado por competencias, capacidades y actitudes	Enfoque por competencias, articuladas con capacidades y desempeños; y ejemplos.
Estándares	Tienen la función de indicar el nivel logrado en las competencias. Aquellos aprendizajes que todos los estudiantes deben alcanzar independientemente de su	Niveles de desarrollo de la competencia, para cada uno de los ciclos. Aquellas competencias que todos los estudiantes deben desarrollar.

	origen social, cultural y económico	
Planificación	No precisa	Planificación y Evaluación
Evaluación	Proceso permanente Finalidad Formativa Momentos de la evaluación: Inicial, proceso, final	estrechamente ligados Evidencia un proceso de la planificación Finalidad formativa Uso de evidencias

Adaptado de, "Educación Inicial ¿Cómo abordar los estándares de gestión y de aprendizaje? IPEBA, 2014, p. 30-32

A través del cuadro, se hace visible los procesos de cambio, de precisiones y de similitudes entre ambos programas; y su lectura evidencia las transiciones que se dieron hacia la búsqueda de la claridad y comprensión del programa. En especial, porque se observa un proceso de afinamiento que resulta relevante para la atención a la primera infancia y el interés de tener un abordaje más articulado bajo el enfoque por competencias; que finalmente sería transmitido en su lectura.

En relación al dominio estructural, se mantiene consistencia en la composición de su organización como documento. Se percibe un proceso en precisión en relación al enfoque por competencias, lo cual podría ayudar a entender el perfil que se desea alcanzar para este nivel. El cambio más significativo se puntualiza en la reorganización de las áreas, lo cual posee fuerte impacto en cómo abordar las planificaciones pedagógicas y curriculares. De igual manera, la presencia de los estándares de aprendizaje, en lugar de asumirlos como logros educativos, brinda claridad sobre los objetivos que se desean alcanzar en cada ciclo, lo cual apoya a mantener un alineamiento curricular del enfoque por competencias en concordancia al perfil, ya que están formulados como competencias y no es una descripción de características.

En el dominio interno, en relación al criterio sobre el aspecto general del nivel, se identifica que ambos programas comparten una concepción bastante similar en cuanto a la visión y enfoque de la educación inicial, manteniendo como centro al

niño y la niña. Sin embargo, se puede evidenciar mejoras en las formas como los docentes conciben y se relacionan con los estudiantes; como es en el caso de tutoría, promoviendo actualmente el rol del docente como acompañante.

En cuanto al criterio sobre aspectos curriculares y pedagógicos, se visualizan cambios más profundos ya que, al presentar mayor claridad sobre el enfoque del programa, este impacta en: los estándares que se plantean, en la planificación y en la evaluación. En ese sentido, se reconoce la intención de lograr un alineamiento curricular, es decir en cómo los niveles de desarrollo de la competencia, están en concordancia con el enfoque, las competencias de las áreas, las capacidades y desempeños de cada ciclo. Lo cual difiere en contraste a las capacidades y actitudes propuestos en el programa anterior, en el que principalmente se puntualiza el nivel de la competencia. Además, de la convergencia entre planificación y evaluación, como elementos que no pueden ser disociados uno del otro.

2.2 SITUACIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR

El estado actual de la implementación del programa curricular de educación inicial, requiere considerar las acciones tomadas en estos últimos años y cuáles son los contextos sociales que afronta.

2.2.1 Normativa sobre la implementación del programa

La implementación del programa implica un proceso de legitimación, que se ha dado, a través de diferentes políticas de gestión y resoluciones ministeriales y viceministeriales, dadas por la instancia máxima en educación en el Perú, el Ministerio de Educación (Minedu), con participación de la Dirección General de Educación Básica Regular. La implementación del programa curricular de educación inicial, ha sido parte del proceso de disseminación del CNBR, por lo que la toma de decisiones y estrategias de gestión han tenido efectos en los programas curriculares de los tres niveles.

El marco de temporalidad para el proceso de implementación abarca, se propuso del 2016 hasta el 2021, y las intenciones de las acciones a seguir se han visibilizado a través de las resoluciones que se han realizado en el transcurso de los años mencionados.

Figura 4: Implementación curricular del 2016 al 2020.



Elaboración propia

Considerando la figura 5 se reconoce la trayectoria histórica y social, la cual ha estado sujeta a una serie de toma de decisiones propuestas en un principio a nivel macro curricular y por lo tanto con mayor protagonismo de los actores correspondientes a este nivel. Así también, se evidencia el avance en precisar a través de las resoluciones su concretización en las escuelas, demostrando el interés del Estado por diversificar el currículo y sus programas, a las realidades escolares.

2.2.2 Implicancias frente a la emergencia sanitaria

La actual emergencia sanitaria, COVID-19, tiene un gran impacto en el ámbito nacional e internacional, y ha trascendido en todos los aspectos de desarrollo de los países a nivel mundial. En el Perú, las medidas tomadas, en un inicio desde el sector salud, superaron el alcance de un determinado ámbito o gestión y se expandió a ser de carácter nacional. En el campo educativo, tuvo como primera medida la suspensión de las clases por 15 días, lo cual se ampliaría para tornarse

en una educación con modalidad a distancia desde inicios de abril, del 2020, aplicándose para las escuela públicas y privadas. La continuidad del programa educativo y del CNEB, se ha mantenido a través de la gestión y puesta en escena de la estrategia “Aprendo en casa”, en respuesta frente a la emergencia sanitaria para el caso de la educación pública. Sin embargo, todas las instituciones han tenido que responder y elaborar planes que garanticen, de manera organizada, la continuidad de su servicio en esta modalidad.

En general los países, incluido el Perú, han centrado sus esfuerzos en promover la continuidad del aprendizaje por medio del tránsito a la educación a distancia, incorporando el uso de plataformas virtuales, el uso de medios de comunicación como radio o televisión para difundir contenidos, así como emplear aplicaciones existentes para mantener y fortalecer la comunicación (Cotino, 2020). En tal sentido, como bien señala Unicef (2020) “la niñez y adolescencia, sin distinción alguna, deben estar en el centro de la respuesta al COVID-19” (p. 10). Agregando que, además, el acceso a la educación es un derecho que poseen los niños y niñas a nivel mundial.

Para el caso peruano, se optó por transversalizar las competencias, N° 28 y N° 29, como aquellas que serían necesarias desarrollar frente al contexto actual (Minedu, 2020). Los retos o desafíos que enfrentan las instituciones educativas son, por un lado, procurar ofrecer soluciones que sean flexibles, accesibles, inclusivas y sensibles, y que además respondan a las necesidades de los involucrados, considerando pertinencia cultural (Unesco, 2020). En este sentido, demanda que cada colegio adquiera un rol protagónico para construir un plan adecuado; y el rol de los directivos y los docentes resulta fundamental para diseñar y ajustar, según las nuevas necesidades de enseñanza y aprendizaje (UCE, 2020). A nivel institucional se han podido identificar dos grandes retos, el primero es el tránsito a la educación virtual por parte de los estudiantes, docentes y padres de familias. Y el segundo es el cuidado del aspecto emocional, como elemento para garantizar un aprendizaje significativo.

En el contexto peruano se han encontrado progresivamente aquellos aspectos que resultan necesarios mirar y potenciar, para su sostenibilidad. Por ello a través de la

RV N°133-2020-MINEDU, se ha propuesto “Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica”, como parte de las acciones que respondan al contexto de la emergencia sanitaria.

Por un lado, el directivo, es el actor encargado de realizar seguimiento a las prácticas docentes con la finalidad de asegurar que los estudiantes reciban actividades de aprendizajes no presenciales. Además, cumple un rol de orientador, sobre el monitoreo de los estudiantes y su acceso a los recursos virtuales (Minedu, 2020). Por consecuencia, el acompañamiento pedagógico está cargo de los directivos, con la finalidad de mejorar las prácticas de los docentes y a su vez incida en la mejorar de los aprendizajes de los estudiantes. En tal sentido, se requiere promover grupos de interaprendizaje o espacios colegiados, en la modalidad a distancia.

Además, la institución debe promover la gestión de la convivencia escolar, a través de un sistema de comunicación, que brinde seguridad y estabilidad a la comunidad educativa, considerando las medidas en la educación a distancia. En especial se debe favorecer la comunicación con las familias, para la comprensión del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje del estudiante, así como considerar su aspecto emocional y de salud.

A lo largo de este capítulo se ha abordado el marco contextual, permitiendo reconocer la historia y el estado actual del programa curricular de Educación Inicial vigente, lo cual permite comprender los cambios o ajustes realizados, así como su actual estado frente a la emergencia sanitaria COVID-19.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque metodológico de la investigación y nivel

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo ya que busca la comprensión desde los significados subjetivos de las maestras de educación inicial, en relación a su experiencia como parte del proceso de implementación del programa curricular de educación inicial; asimismo, toma en cuenta el contexto real desde donde se desenvuelven estas maestras, el cual se identifica como una institución educativa privada.

Esta investigación busca recoger las percepciones de las docentes, considerando que la percepción es una actividad mental, que implica el funcionamiento de un proceso de organización perceptual a partir de los estados sensoriales, que toman información para luego agruparla y estructurarla en la conciencia y generar una representación mental. En tal sentido, su función es realizar abstracciones a través de las características que definen lo esencial de la realidad externa (Oviedo, 2004), para este caso, se trata de percepciones sobre la implementación del programa curricular de educación inicial, en una institución educativa privada.

Las percepciones como proceso de organización psíquica, que responde a las maneras intrínsecas e innatas de percibir el mundo de cada persona, deben ser entendidas de manera holística (Arias, 2006). Así también, las percepciones implican la construcción de significados que se manifiestan en la conducta. Por lo que los significados que le atribuyen las docentes al fenómeno que se estudia, son

parte del proceso de sus construcciones perceptuales, las cuales se dan de manera particular en cada docente, pero que al mismo tiempo permite el recojo de percepciones colectivas frente a una realidad en particular.

Bajo este enfoque se profundizará en conocer cómo se da este fenómeno de la implementación curricular en este determinado contexto, tiempo y personas (Stake, 2010); por consecuencia se viabiliza el dar voz a los docentes desde el sector privado y desde la educación inicial. En cuanto al nivel, se señala que la investigación es descriptiva ya que tiene la intención de registrar y presentar una realidad, circunscrita al campo del currículo y, particularmente, sobre la implementación de un programa curricular; por ello se hará uso de un lenguaje narrativo que ayude a su comprensión de manera que quien lo lea pueda evocar aquellas características particulares de este fenómeno (Niño, 2011).

3.2 Problema, objetivos de la investigación y categorías de estudio

La investigación responde la siguiente pregunta: ¿Cómo perciben las maestras de educación inicial la implementación del programa curricular de educación inicial de una institución educativa privada? Con el fin de dar a respuesta al problema planteado, la presente investigación propone los siguientes objetivos

Objetivo General: Analizar el proceso de la implementación del programa curricular de educación inicial, a través de las percepciones de las maestras de este nivel, en una institución educativa privada.

Objetivos Específicos

- Explorar el significado del proceso de la implementación curricular para las docentes de educación inicial en los últimos tres años.
- Describir la participación de las docentes de educación inicial en las actividades de formación docente, como parte de la implementación del programa curricular de educación inicial.

- Describir el uso de los materiales y recursos en el desarrollo de la implementación del programa curricular de educación inicial, por parte de las docentes de educación inicial.

El estudio se organiza en categorías y subcategorías que permiten indagar las percepciones de las profesoras del nivel inicial sobre la implementación del programa curricular de educación inicial. En tal sentido, los objetivos específicos permiten delimitar tres categorías generales desde las que se despliegan subcategorías preliminares para este estudio, las cuales se observan en el cuadro.

Tabla 2: Categorías y subcategorías

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍA PRELIMINARES
Objetivo específico 1	Significado del proceso de implementación curricular: Son las construcciones mentales de los docentes en relación a su experiencia como participantes del proceso de implementación, las cuales influyen en sus modos de pensar y sentir.	Concepciones sobre la implementación del programa curricular. Relevancia del rol docente en el proceso de implementación del programa. Cambios resaltantes en la implementación del programa frente a la emergencia sanitaria.
Objetivo específico 2	Percepción sobre la participación en actividades de formación docente: Hace referencia a cualquier tipo de actividad formativa realizada de manera virtual o presencial, relacionadas a la implementación curricular. En donde los docentes participan con la intención de mejorar su práctica o desarrollo profesional.	Participación docente en capacitaciones pedagógicas presenciales o virtuales. Características de las capacitaciones a las que se proyectan

Objetivo específico 3	Percepción sobre el uso de recursos y materiales para la implementación del programa curricular: Son aquellos recursos o materiales a los cuales acceden los docentes y que les sirven para implementar el programa.	Tipos de materiales y recursos
		Situaciones en que se hace uso de los materiales y recursos

Elaboración propia

3.3 Método de investigación

Se ha seleccionado el método de estudio de caso ya que permite estudiar la particularidad de esta realidad a profundidad, para así tener mayor comprensión de la misma (Stake, 1999; Yin, 2018); así también, facilita la valoración de las variadas percepciones de las docentes, las que se reconocen como las fuentes de información (Simons, 2009). En primera instancia se requiere definir el caso el cual se despliega desde el problema planteado, el caso en esta investigación lo constituye la implementación del programa curricular de educación inicial, a través de la percepción de las docentes del nivel en una institución educativa privada; en tal sentido, el estudio de este caso permitirá indagar sobre el proceso de implementación del programa curricular en este contexto en particular.

El caso se contextualiza desde una institución educativa privada, que desde el año 2018 hace uso del programa curricular de educación inicial. Este programa es propuesto por el MINEDU, para ser usado por instituciones públicas y privadas de la Educación Básica Regular; en tal sentido, las docentes del nivel llevan haciendo uso del programa dentro del marco temporal que se propuso como parte del proceso de implementación a nivel nacional y actualmente se encuentra a puertas de culminar el plazo propuesto para este proceso.

En tal sentido, el método permite el estudio del caso de manera exhaustiva y el recojo de información desde las percepciones de sus actores (Simons, 2009). Los criterios considerados para su selección han sido en primera instancia brindar

“máxima rentabilidad de aquello que aprendemos” (Stake, 1999, p17); por consecuencia brindará aportes hacia el propio contexto desde donde se desarrolla la institución educativa y para los actores que son parte del mismo, en este caso principalmente a las docentes del nivel de inicial.

Así también, se considera el criterio de relevancia el cual se fundamenta en dar voz a las docentes de nivel inicial frente a la implementación curricular, lo cual nos acercaría a comprender sus percepciones, así como las acciones o no acciones tomadas en este proceso. Considerando lo propuesto desde el programa curricular de educación inicial, en donde se señala que: “El Currículo Nacional y sus programas curriculares solo se implementarán en las instituciones educativas si se logra que los docentes los lean, reflexionen críticamente sobre su contenido y los conviertan en instrumentos de su trabajo pedagógico” (MINEDU, 2017, p. 8). A su vez se ha tomado en cuenta el factor tiempo y el acceso a los informantes, como criterios de selección para este estudio.

Se identifica que el caso es de tipo intrínseco ya que se desea aprender sobre éste en particular, es decir el interés de su estudio se encuentra en sí mismo (Simons, 2009 y Stake, 1999). Se obtendrá mayor conocimiento sobre el proceso de implementación del programa de educación inicial y una mayor comprensión de cómo se da este fenómeno en su contexto como entidad privada. Cabe señalar que el programa curricular se encuentra en proceso de implementación, planteado en el marco temporal del 2017 hasta el 2021; en tal sentido, los datos recogidos permitirán ahondar en este caso aportando mejoras sobre su comprensión y práctica.

Cabe señalar que, al ser un estudio de caso, se considera una metodología exhaustiva que implica: la revisión y construcción a partir de los aportes teóricos, la selección del método de investigación, para proceder con la selección y diseño de técnicas e instrumentos para el recojo y análisis de la información, contemplando la validación de los mismos; para finalmente dar cuenta de forma detallada sobre los hallazgos encontrados.

3.4 Informantes

El recojo de la información se realiza teniendo como informantes a las docentes de educación inicial; para ello se considera un total 3 maestras y por las características de la investigación es importante como criterio de inclusión, el uso del programa curricular desde el año en que la institución educativa lo dispuso en su gestión. Las docentes se caracterizan por haber trabajado durante los últimos 5 años en el nivel de inicial en esta institución privada, por lo que en su conjunto permitieron reconstruir a profundidad las particularidades del caso presentado.

Tabla 3: Características de los informantes

<i>Docentes</i>	<i>Grado en el que enseña</i>	<i>Años de servicio</i>
<i>Docente 1 (D1)</i>	Aula de 3 años	8 años
<i>Docente 2 (D2)</i>	Aula de 4 años	12 años
<i>Docente 3 (D3)</i>	Aula de 5 años	12 años

Elaboración propia

Desde el rol asumido como investigador hacia los informantes, se ha considerado que se destaca el de escuchar y documentar “las percepciones y construcciones de significado, para reflejar algo de la realidad de los participantes tal como ellos la percibían” (Simons, 2009, p. 55).

3.5 Técnicas e instrumentos de recojo de la información

A partir de los objetivos planteados y en concordancia a la investigación cualitativa se ha procedido a la selección de las técnicas para el presente estudio, las cuales corresponden al grupo focal y la entrevista.

Por ser un estudio de caso, se prioriza la construcción del fenómeno estudiado a través de la participación de las docentes de nivel de inicial, en tal sentido el grupo focal responde al método seleccionado considerando que poseen en común una experiencia compartida; lo que permite registrar cómo ellas elaboran grupalmente

esta experiencia en relación a las categorías propuestas (Aignerren, 2009). Las informantes responden a los criterios de la investigación, es decir, fueron seleccionadas por tener características en común, son docentes de nivel inicial que han compartido en la misma institución el proceso de implementación del programa curricular de educación inicial, en los últimos tres años.

Se resalta que una de las particularidades del grupo focal es “reunir a un grupo de personas para indagar acerca de actitudes y reacciones frente a un tema de particular interés o relevancia” (Juan y Roussos, 2010, p. 3), que en este caso es sobre la implementación del programa curricular de educación inicial. Se caracteriza por plantear preguntas a cada uno de los participantes, en este caso a cada maestra; haciendo uso de un guion que anime la interacción y dirija hacia el objetivo de la investigación (Barbour, 2007). Se cuenta con un moderador, que en este estudio es el investigador, el cual cumple el rol de estimular activamente la interacción del grupo y está atento a que los participantes hablen entre sí.

Posterior al grupo focal, se aplica una entrevista semiestructurada, con el fin de profundizar sobre el objeto de estudio y tiene la intención de comprender de manera más exhaustiva el caso, contribuyendo al ahondar en ciertos aspectos propuestos en las categorías. Se realiza la entrevista a dos de las docentes participantes del grupo focal, considerando como criterio su apertura y disposición comunicativa, así como la viabilidad de tiempo y conexión en la virtualidad. La entrevista en la investigación cualitativa consiste en comprender el mundo desde la perspectiva de los sujetos que lo viven para revelar el significado de sus experiencias, describiéndola con sus propias palabras (Kvale, 2011). Se identifica como una forma de generar conocimiento, mediante la interacción entre un entrevistador y entrevistado.

Ambas técnicas permiten tener un mayor acercamiento sobre la implementación del programa curricular en una institución educativa privada y lograr recoger los datos necesarios que respondan a los objetivos y las categorías propuestas en el estudio. Para asegurar la confiabilidad de los instrumentos, ambos fueron sometidos a un proceso de validación, en colaboración de dos jueces expertos, docentes de la PUCP con experiencia y/o especialidad en el campo de la educación

inicial y currículo. Para ello se elaboró una carta a los jueces (Anexo1) en la cual se adjuntaron la matriz de coherencia interna (Anexo 2), la matriz de diseño del instrumento y la matriz de evaluación del experto (Anexo 3). Los criterios considerados para la validación responden a la utilidad (permite conocer la percepción de las docentes sobre el proceso de implementación del programa curricular), claridad (si es fácil de comprender) y objetividad (evita condicionar o predeterminar la respuesta).

Para el caso del grupo focal, las principales recomendaciones para el instrumento estuvieron vinculadas a realizar ajustes en el planteamiento de las preguntas mejorando los criterios de utilidad y claridad, asimismo, los jueces coincidieron en señalar que el criterio de objetividad no presentaba sesgos.

Finalmente, con las revisiones señaladas y el levantamiento de las recomendaciones, los instrumentos fueron ajustados para su versión final; utilizando el guion de grupo focal (Anexo 4) en un primer momento y posterior a ello la guía de entrevista semi estructurada (Anexo5).

3.6 Principios éticos de la investigación

Respecto a los principios éticos de la investigación, se considera que estén en concordancia con el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP, teniendo en cuenta los principios al realizar investigaciones con seres humanos; en tal sentido se considera los principio de: respeto por las personas, la beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica y responsabilidad. Esto implica que se cuente con el consentimiento informado de cada participante para la realización del grupo focal y las entrevistas.

En primera instancia se les comunicó a los informantes sobre su participación en el estudio, tanto de manera verbal y luego mediante el documento de consentimiento informado, dando a conocer los objetivos y finalidad de la investigación; así como la dedicación de tiempo que implicaba, la grabación de la actividad y de su derecho a retiro en cualquier momento. De igual manera, se les manifestó que su

participación era de manera voluntaria, asegurando el anonimato de los participantes, protegiendo su identidad mediante codificación.

También se les informó sobre el registro de sus declaraciones grupales e individuales mediante la grabación y el uso de la plataforma virtual. En tal sentido, los informantes manifestaron conformidad a través de la firma libre del documento de consentimiento informado (Anexo 6). Finalmente, se les manifestó hacer de su conocimiento los resultados encontrados, una vez el estudio fuera publicado.

3.7 Procedimientos para la organización y análisis de la información

El proceso se inicia con la transcripción de la información recogida en el grupo focal y la entrevista; las cuales fueron escuchadas y traducidas a modo narrativo, pasando lo grabado a un lenguaje escrito. Se utilizó algunos diferenciadores para identificar los comentarios de los participantes - moderador y entrevistado entrevistador, sin alterar el sentido de la información brindada, para obtener como resultado un texto claro que facilite el análisis. Los códigos designados en este proceso son: moderador (M), docente 1 (D1), docente 2 (D2) y docente 3 (D3).

Luego se organizan los datos del grupo focal haciendo uso de la técnica del “open coding”, mediante una codificación inductiva, considerando que ⁸“A code in qualitative inquiry is most often a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data” (Saldana, 2008, p.3). Es decir, se obtuvieron los códigos de manera directa de los datos sin hacer uso de las categorías establecidas y así el investigador muestra una mente más abierta a lo que va a encontrar (Fernández, 2006); en tal sentido se construyeron tres matrices por cada uno de los informantes, utilizando la misma técnica de codificación inductiva. Este proceso permitió identificar hallazgos y visibilizar la ruta del discurso por cada participante, en el que cada uno tiene un código según informante, para posteriormente ser usados en el análisis.

⁸ Un código en investigaciones cualitativas es frecuentemente una palabra corta que simboliza la asignación de una sumativa, capturando la esencia y/o evocando un atributo para una porción del lenguaje inicial o información visual.

Se optó por el uso del “IN VIVO CODE”, el cual ⁹“is taken directly from what the participant says him self” (Saldana, 2008, p. 3); por lo que este procedimiento permite recoger de manera textual las expresiones realizadas por los informantes. Luego, los hallazgos fueron agrupados en categorías y posteriormente en conceptos vinculados a la teoría; para después pasar a integrar la información relacionando las categorías obtenidas por cada informante, estableciendo conexiones (Fernández, 2006). Para ello se construyó una matriz comparativa que permitió examinar lo encontrado según las categorías; empezando a establecer los vínculos entre ellas. Este proceso permitió obtener mayor precisión en las categorías de la investigación, identificándose aquellos aspectos que aun carecían de suficiente data.

Con la técnica de la entrevista, se recogió información que permitió profundizar en algunos aspectos, en especial en relación al objetivo vinculado a las percepciones de recursos y materiales curriculares. El procesamiento de los datos de la entrevista culminó con el reajuste de la matriz elaborada inicialmente y la integración de todos los hallazgos (grupo focal y entrevistas), sus respectivos códigos y categorías, con lo cual se procedió al análisis según las categorías del estudio.

⁹ Es tomado directamente de lo que el participante dijo por sí mismo.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir del procesamiento y la organización de la información recogida, se efectuó el análisis y la discusión de los hallazgos, lo cual responde a la problemática planteada en la presente investigación ¿Cómo perciben las maestras de educación inicial la implementación del programa curricular de educación inicial de una institución educativa privada?

El análisis de esta investigación se presenta en tres secciones, las cuales responden a las siguientes categorías: 1) significado del proceso de implementación curricular, 2) percepciones sobre la participación en actividades de formación docente y 3) percepciones sobre el uso de recursos y materiales para la implementación del programa curricular. En cada sección se presentan los hallazgos según las subcategorías finales.

El contexto en el que se desarrolla este caso, es una institución educativa privada, en el nivel de educación inicial, recogiendo la información desde las experiencias vividas por las docentes. La institución educativa hizo uso del programa desde el año 2018, junto con otros programas curriculares internacionales, para el caso de la educación inicial atiende a los grados de 3,4 y 5 años. Las maestras que son informantes llevan más de seis años trabajando en el nivel, y cuentan con una especialidad en educación inicial.

4.1 Significado del proceso de implementación curricular

El abordaje de esta categoría, se organiza bajo tres subcategorías, las cuales permiten ahondar en la construcción del significado de la implementación curricular desde lo vivido por las docentes, y son: a) concepciones sobre la implementación del programa curricular, b) relevancia del rol docente en el proceso de implementación del programa y c) cambios resaltantes en la implementación del programa frente a la emergencia sanitaria-Covid 19.

4.1.1 Concepciones sobre la implementación del programa curricular

Al abordar sobre las concepciones que las docentes poseen sobre la implementación curricular de educación inicial, se reconoce que su entendimiento conecta con el documento prescrito; es decir, el programa curricular vigente para el nivel. En tal sentido, se puede notar que refieren que para que haya un proceso de implementación curricular debe existir un currículo escrito, lo cual se menciona en la resolución N°024, donde se señala que la implementación implica el uso del programa y del Currículo Nacional por parte de los docentes (Minedu, 2019). En consecuencia, se reconoce que este primer acercamiento que tienen las maestras resulta una forma de confirmar que parte de sus concepciones, se refiere a la existencia de documentos curriculares.

En primera instancia, las docentes reconocen el aspecto positivo al contar con un programa curricular emitido por el Ministerio de Educación; considerando que un programa curricular es un documento legítimo, que orienta y se desarrolla en un determinado nivel (Ruiz, 2005; Zabalza, 2007), las docentes identifican al programa como una guía que les brinda un rumbo y afirman que:

El programa curricular tuvo la iniciativa de organizar (..) y tener una meta clara en temas de educación. (D2).

Además, las docentes manifiestan la relevancia de la participación docente en la elaboración del programa.

Nosotros los profesores ya podemos hacer muchas cosas, nosotros podemos aportar en el programa. (D1).

Esto reafirma la significatividad de la intervención de las docentes desde el diseño del programa curricular ya que, a mayor participación, se favorece el desarrollo de una idea de comunidad y consenso sobre el currículo diseñado (Zabalza, 2007); brindándole una voz al docente que luego pueda ser reconocida y sostenida en el proceso de implementación del diseño.

Un segundo aspecto, en relación a cómo se concibe el programa, es que lo reconocen como un documento curricular complejo, en tal sentido las docentes expresan que al hacer uso del programa reconocieron algunos desafíos y dificultades que tuvieron que afrontar, por ejemplo, mencionan los siguientes:

El programa era muy amplio, muy denso en relación a lo que realmente se podría aplicar. (D2).

Las competencias y las habilidades son un poco extensas, también no son precisas. (D3).

Como el programa les resultaba complejo, no había claridad sobre su contenido, como bien menciona otra docente: *“Ha sido interpretado de acuerdo a la percepción de cada uno y de acuerdo a los tiempos que cada una hemos podido tener para estudiarlo” (D1).*

Desde lo expresado por los docentes, se reconoce que el programa es percibido como un documento guía con valor pero que, en su experiencia, todavía no logran reconocer las orientaciones específicas de cómo llevarlo a la práctica; y por ende ello, dificulta concretar la propuesta pedagógica en las instituciones (Minedu, 2020).

Los hallazgos nos permiten reconocer la asociación que hacen las docentes entre el programa (prescrito) y la implementación curricular, asumiendo que dicho proceso requiere la presencia de un documento curricular, pero que es necesario que éste sea claro y comprensible para las docentes. En tal sentido, su comprensión permitirá operativizar la propuesta curricular, es decir que se aplique a la práctica educativa.

Cuando las docentes hacen referencia a la implementación curricular, coinciden en entenderlo como un proceso de cambio y reconocen la viabilidad de poder implementarlo en las escuelas privadas. A través de los hallazgos se puede identificar que el cambio requiere un propósito de mejora, así también que existen ciertas implicancias y es necesario considerar cómo se afrontan los cambios.

En relación al propósito del cambio, las docentes reconocen que la implementación debe ser para mejorar las prácticas actuales, y comentan que:

*Me pareció que era una buena iniciativa del estado. (D1),
Fue un cambio, un progreso, para ajustar aspectos no tan precisos. (D3).
La educación iba por donde cada uno lo veía y de la manera como cada uno lo planteaba y entendía. (D2).*

Desde lo compartido, las docentes reconocen que la educación debe tener la capacidad de cambio (Fullan, 2002), lo cual implica que la implementación posee esa cualidad. Entienden el cambio como mejora, que es traspasar las prácticas existentes en la sociedad, es decir un cambio de carácter social. Además, el alcance del cambio es percibido como “un bien” a nivel nacional, incluso se reconoce como una política nacional llevado adelante por el Minedu, esto se puede profundizar con los siguientes hallazgos:

*Todos estos cambios están siendo para bien, entonces realmente no es solo pensar en un grupo o en un sector social, entonces parece que sí se está pensando en todos los sectores sociales de nuestro país. (D1).
Es una política nacional para llevar a cabo dentro de nuestro país y lo realiza el ministerio de educación y está pensado para la realidad nacional. (ED 1).*

En tal sentido, como parte de sus concepciones, la implementación genera cambios hacia la mejora y tiene un alcance a nivel nacional en el sector público y privado. Así también se reconoce que es una propuesta que se da de manera vertical, es decir que es emitida por una instancia superior hacia las instituciones educativas.

En relación a las implicancias del cambio como parte de la implementación curricular, las docentes aluden a cómo han vivido estos cambios, señalando que:

Los cambios son permanentes, siempre hay una novedad todos los años. (D2).
Son cambios rápidos para los profesores y para el estado. (D1).

A partir de sus comentarios se reconoce que el tiempo requerido para llevar adelante un cambio curricular no puede delimitarse con precisión (Fullan, 2002), y las docentes reconocen la existencia de esos cambios en el tiempo como parte de la implementación. Cabe señalar, que el cambio no es un proceso lineal y que además requiere adaptaciones y decisiones tomadas por sus participantes (Fullan, 2002; Karip, 2006).

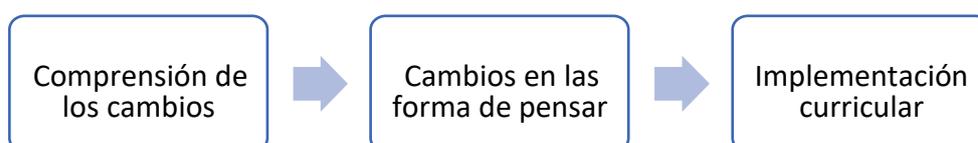
Por otro lado, las docentes comentan la importancia de comprender los cambios, que para el caso del programa de educación inicial se dan principalmente desde una reforma, y mencionan:

Entender estos cambios y no generarte más dudas. (D2).
Que realmente se pueda entender esta propuesta del currículo nacional. (D1).
Ha sido el poder informarme bien. (ED3).

En tal sentido, la comprensión de los cambios resulta necesario en la implementación curricular, lo cual coincide con lo que se propone desde el estado, agregando a que también sea un proceso reflexivo (Minedu, 2019), pero que las docentes no manifiestan tener esa claridad o realizar una práctica reflexiva sobre ello.

Retomando el sentido profundo de la implementación, se hace mención a que implica un cambio en las formas de pensar de los involucrados, en sus creencias, comportamientos y por consecuencia en las prácticas (Escudero, 1999; Fullan, 2001) los hallazgos presentados nos muestran que, si la implementación implica cambios de pensamiento, esto requiere una comprensión de los cambios que se desean realizar.

Figura 5: Conexión entre comprensión, cambio e implementación



Elaboración propia.

La comprensión de los cambios, abordada en una de las fases de la implementación que corresponde a la “Iniciación”, considera que se debe evitar generar confusión y desconocimiento en los actores; y que además implica un proceso reflexivo (Fullan, 2002 y Unesco 2013). Desde este aporte, se reafirma el vínculo entre los conceptos señalados en la figura.

En relación al cómo afrontan los cambios, las docentes manifiestan la falta de cercanía por parte del estado, en este caso hacia donde ellas se encontraban laborando, y mencionan que:

Existe una falta de acompañamiento del estado en los cambios, para comprender la propuesta del currículo nacional. (D1).

El estado no se preocupa (...) lo descubrimos solas. (D2).

Como parte de sus concepciones sobre el proceso de implementación del programa, las docentes demandan la presencia de un representante vinculado al Minedu, en tal sentido se requiere una claridad sobre el rol de las instancias públicas vinculadas al sector educativo público y privado. Lo cual involucra desde generar un plan de implementación, brindar estrategias y garantizar la evaluación (Unesco, 2016); así como, contar con actores bien capacitados que puedan llegar a los maestros. (Hargreaves y Fullan, 2014).

A partir de lo expuesto, se entiende que las concepciones de los docentes sobre el proceso de implementación se sostienen en su experiencia en el uso del programa curricular de educación inicial, por lo que asumen el programa y la implementación como conceptos muy similares. Se evidencia, que, si bien la implementación implica un uso del programa, aun no es de carácter reflexivo. Además, manifiestan incertidumbre sobre qué entender por implementación y su propósito, pero lo reconocen como un cambio hacia la mejora, propuesto desde el Ministerio de Educación. En tal sentido, no se visibiliza una comprensión en las docentes sobre los procesos que lo acompañan como son los cambios de paradigmas, creencias y concepciones; y su impacto en el cambio de sus prácticas pedagógicas (MINEDU, 2019). Es decir, si no se establece una relación clara en la forma como los docentes comprenden y ponen en práctica el programa curricular en la escuela, esto

impactará en la manera como los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar de los beneficios del programa. (Bediako, 2019).

4.1.2 Relevancia del rol docente en el proceso de implementación del programa

La forma como entienden el rol docente es parte de las construcciones que las maestras han realizado en torno a la implementación. Como parte de los hallazgos, las docentes reconocen que su rol se vincula con su vocación y compromiso docente, ello se explicita en:

*Nuestro rol involucra un compromiso. (D3).
Saber que significa ser profesor. (D1).
Rol docente es vocación, tener ganas de seguir implementando, no solo cumplir lo que te dicen, asumir la labor de enseñar. (D2).*

En tal sentido, su rol en la implementación es entendido desde una postura reflexiva y comentan que lo realizan a través de relaciones y construcciones colectivas (Rojas de Rojas, 2004).

Así también, asocian a que el rol docente en la implementación requiere una sólida formación, y hacen mención a “Un docente que sepa lo que hace, que debe seguir capacitándose, que pueda seguir creciendo, es una profesión en la que nunca dejas de aprender” (D1). Lo que devela la importancia de la búsqueda y de la comprensión en la construcción de la autonomía docente (Bazán y González, 2007), es decir en el deseo de seguir aprendiendo y capacitándose. Lo cual apunta a que su rol es una práctica social que posee un sentido de responsabilidad (Rojas de Rojas, 2004).

Frente a la emergencia sanitaria y el traspaso de la educación inicial a la educación a distancia, el sentido de responsabilidad ha cobrado mayor relevancia reconociendo que, si bien es una situación sin precedentes, existe un rol que el docente asume, lo cual se puede recoger en el siguiente hallazgo:

Se ha ampliado (...) porque creíamos tener solamente como un campo de dominio que era el aula y los ambientes de una escuela, pero no habíamos imaginado que podíamos trascender más allá y que aun cuando esta educación es bastante nueva para nosotros, nuestro rol está ahorita involucrando un compromiso. (D3).

Finalmente se recoge, que en el contexto actual y en la dinámica con la familia, los docentes hacen parte de su rol aquello que perciben en relación a las vivencias de los padres frente al estado de emergencia sanitaria, es así que comentan que:

*En la virtualidad los padres no saben qué hacer. (D1)
Los padres han comprendido que en casa los padres se encargan de apoyar la educación. (D3).*

Lo cual muestra que el rol que las docentes asumían previo a la pandemia, difiere en cierta medida del actual. Reconocen los cambios y dificultades que las familias manifiestan, y ello ha generado un impacto en su práctica, en la forma cómo entienden y asumen su rol como maestras en ese contexto.

4.1.3 Cambios resaltantes en la implementación del programa frente a la emergencia sanitaria.

Frente al contexto de la pandemia (COVID-19), las docentes del nivel de educación inicial en el país, han experimentado situaciones sin precedentes. Los significados recogidos se han organizado bajo tres aspectos, de lo que para ellas ha implicado cambios en la implementación del programa.

Como primer aspecto, se hace mención a los cambios que se han vivido frente al uso del programa (currículo escrito), en especial en relación a las áreas que se proponen y en la forma de llevarlas a la práctica en las aulas; reconociendo que el área que ha presentado mayores cambios y ha resultado más desafiante de continuar implementando es el área de Personal social. En tal sentido, las docentes comentan lo siguiente:

*Se tuvo que readaptar el área. (D1).
Es el área más afectada, ya que el niño aprende del contacto, al interactuar. (D2).*

Se promueven actividades para socializar en la educación virtual. (D3).

Los hallazgos se relacionan con la gestión sobre convivencia escolar, propuesta desde el MINEDU, que tiene la intención de brindar estabilidad y seguridad a los docentes, familias y estudiantes (Minedu, 2020). En tal sentido, las docentes identifican que el área relacionada al aspecto emocional y las relaciones sociales sería la que más revisaron y frente a la cual tomaron decisiones. Mediante lo expuesto se reconoce la necesidad de ahondar en el enfoque bajo la cual se construye el área, para reconocer las implicancias e impacto en la implementación del programa.

El segundo aspecto, se encuentra relacionado a los cambios que han incidido en las docentes, sobre todo se recoge un sentimiento de inseguridad que repercute en su práctica. Al respecto las maestras hacen mención que:

Se han generado retos para el docente a través de la pantalla (..) y los docentes han creado estrategias, generando interrogantes para ver qué funciona. (D2).

Ha sido un poquito para mí un tema de no saber si estoy haciendo lo correcto (...) nos sentíamos bastante “cortas”. (D3).

Retomando que el docente es un actor clave y de quien depende que el programa se implemente en las aulas (Bediako, 20019, Guerrero, 2006, Unesco, 2016), los cambios que han experimentado en el 2020, trascienden en sus prácticas cotidianas, en la forma como comprenden y vivencian el programa, y en cómo lo transmiten a los estudiantes, en la modalidad de una educación a distancia.

Como tercer aspecto, las docentes manifiestan que la situación de emergencia sanitaria ha llevado a que las familias perciban los cambios con respecto al programa y cómo se lleva a cabo el mismo en la virtualidad. Manifestando que los cambios han sido bastante desafiantes para las familias, esto se confirma con el siguiente hallazgo: “Hay familias que no han podido con estos cambios” (D1).

Ello evidencia, la necesidad de ahondar en cómo acompañar a las familias frente a la implementación del programa curricular y en los cambios que viven frente a la situación de emergencia sanitaria.

Finalmente, las docentes manifiestan que los cambios vividos en la implementación del programa, son percibidos también por los estudiantes, en este caso por los niños y niñas del nivel de inicial de la institución, ante ello una de ellas afirma: “Ha sido un gran reto y sigue siendo un reto para nosotras y también para los niños adecuarse a esta nueva realidad” (D2).

Ello resulta relevante ya que se estaría trastocando la manera en cómo fue pensado y diseñado llevar a adelante el proceso de implementación del programa, así como, con la intención de cumplir con un plazo de tiempo trazado. En tal sentido, ello afecta en la forma como los estudiantes están viviendo actualmente el currículo, lo cual resulta relevante, ya que la implementación solo será exitosa si los estudiantes experimentan los beneficios del programa (Bediako, 2019). En consecuencia, impacta con el propósito de mejorar la calidad educativa y los procesos de aprendizaje (Minedu, 2019).

4.2 Percepciones sobre la participación en actividades de formación docente

Uno de los componentes de la implementación curricular corresponde a la participación en actividades de formación que favorezca a que el nuevo programa curricular ingrese a las aulas. En ese sentido, como parte de uno de los objetivos de la investigación se propone describir como perciben la participación de las maestras en actividades de formación docente como uno de los componentes de la implementación. Esta categoría comprende dos subcategorías, la primera es describir su participación en capacitaciones pedagógicas y la segunda recoger sobre sus expectativas de formación para la implementación.

4.2.1 Participación docente en capacitaciones pedagógicas presenciales o virtuales

Al manifestar su participación en capacitaciones, se identifica que la entienden desde dos experiencias, la primera es en relación a sus vivencias en las capacitaciones brindadas por el estado, a través de la plataforma “Perueduca”; y la

segunda se construye en base a otras vías que vivenciaron y sienten que apoyó su formación, en relación a la implementación del programa.

Las docentes se refieren a su participación en capacitaciones como cursos, foros, acceso materiales, entre otros, manifestando que fue de ayuda para la comprensión del proceso de implementación, esto se puede confirmar mediante los siguientes hallazgos:

*Perueduca ayuda a entender el programa y estamos avanzando. (D2).
Haber seguido algunos cursos me ha ayudado bastante. (D1).
Te envían bastante material para leer, hay foros. (...) pero no es un foro que estoy conversando y como que converso contigo y hay intercambio. (ED 1).*

Cabe señalar que esta plataforma que se menciona es propuesta desde el estado y abierta para el sector educativo público y privado; y los cursos son llevados en la modalidad a distancia. Como bien manifiestan las docentes, las capacitaciones les brinda más claridad y comprensión sobre el programa curricular, pero identifican que se pueden mejorar, sobre todo en el contexto actual de pandemia en el que se pueden generar redes para seguir capacitando a los docentes, traspasando las distancias.

Por otro lado, las capacitaciones se dieron posterior al uso del programa (currículo escrito). Además, el acceso a los cursos se dio de manera poco exigida por la institución, por lo que no todas llegaron a participar de ellos.

Han pasado años para que recién podamos entrar a cursos y por ejemplo yo empecé a entrar a los cursos del Minedu, de Perueduca, en el 2018. (ED 1).

Frente a lo encontrado, se evidencia el significado de las capacitaciones propuestas desde el MINEDU, las cuales se identifican como valiosas, ya que en la implementación se debe favorecer la construcción de capacidades, ayudar a profundizar en el enfoque y ampliar los conocimientos (Unesco, 2016).

Por otra parte, las docentes han encontrado otras vías para su formación, lo cual evidencia el interés y la necesidad de contar con otras formas que aporten a la comprensión del programa. En tal sentido, reconocen que les ayuda el consultar

con otros docentes que tengan, bajo su perspectiva, mayor experiencia en la implementación del programa, comentan que:

Se complementa con intercambiar información con profesores y directivos de instituciones públicas. (D1).

Consultar con otras docentes que están un poquito más involucradas con el documento y me han explicado o con personas con cargo administrativo y buscar información en internet. (D3).

Se evidencia la búsqueda de un trabajo colegiado, cuyos referentes estén vinculados al ámbito público, es decir asumen que las docentes o actores que trabajan en este sector poseen más recursos y entendimiento del programa que el sector privado.

Desde lo recogido, se reafirma la necesidad de contar con docentes bien capacitados, pero que además estén comprometidos con los principios del cambio que implica la implementación curricular (Unesco,2013). En consecuencia, estas capacitaciones tendrán incidencia en el cambio de las prácticas docentes (Fullan, 2002). Las docentes identifican, que consultar con otros docentes, les permiten absolver dudas de manera más directa frente a su quehacer y encuentran respuestas más rápidas al consultar con otros colegas.

4.2.2 Características de las capacitaciones a las que se proyectan

Para responder al objetivo de la investigación, se abordó las expectativas sobre las capacitaciones por parte de las docentes, ya que manifestaron no haber participado en muchas capacitaciones e incluso una de ellas nunca ha participado. En tal sentido, se generaron preguntas para indagar sobre cómo podrían ser esas capacitaciones y si identifican algunas cualidades que ayuden a la implementación del programa. Desde los hallazgos se han organizado bajo las siguientes características: alcance, frecuencia, casuística, condiciones y monitoreo.

En relación al alcance, hacen referencia a que deberían llegar a todos los docentes tanto al sector público como privado, ya que manifiestan que hasta el momento ha estado bastante restringido al sector público, y mencionan:

Hay capacitaciones en colegios públicos y no hay en colegios privados. (D1). Podrían ser más difundidas. (ED3).

Frente a ello, se generaría la cuestión sobre desde que instancia o actores asumen la responsabilidad de hacer posible que las capacitaciones referentes a la implementación del programa curricular sean accesibles para todos los docentes. Desde el nivel meso y macro curricular, el alcance de las capacitaciones recae en favorecer un sistema descentralizado, que además sean un medio para compartir un propósito moral colectivo en torno a la implementación curricular y que sea comprendido por todos (Fullan, 2005).

En cuanto a la frecuencia, las docentes manifiestan que esperan que las capacitaciones sean continuas, y comentan: *“que no sea algo tan general y tan rápido”* (D3). Esto se debe a que, en su experiencia, son pocos los cursos disponibles para el sector privado, por parte del MINEDU.

Además, esperan que sean de tipo casuístico, respondan a las necesidades de su práctica frente a sus inquietudes, que logren satisfacer sus necesidades reales que afrontan en la cotidianidad, para *“ponerlo en práctica en tu aula en tu colegio”* (D2). En relación a las condiciones, las maestras esperan que las capacitaciones sean llevadas considerando referencias internacionales, y mencionan:

Lo que busca la comunidad educativa mundial, porque no estamos aislado y este año nos hemos dado cuenta de eso. (D1).

Las capacitaciones dentro de la comunidad educativa porque no todas las realidades son iguales. (D1).

También consideran tomar en cuenta que las capacitaciones sean por áreas y que se realicen dentro de las instituciones, las cuales deben permitir el conocimiento de aspectos tanto teóricos como técnicos y favorecerá una actitud más positiva frente al cambio y corresponsabilidad en este proceso (Martínez, Fonseca y Tapia, 2019).

Por último, consideran la importancia de un monitoreo para las capacitaciones, lo cual se puede reflejar a nivel institucional considerando la organización de una comisión que se encargue de hacer seguimiento al proceso de implementación y

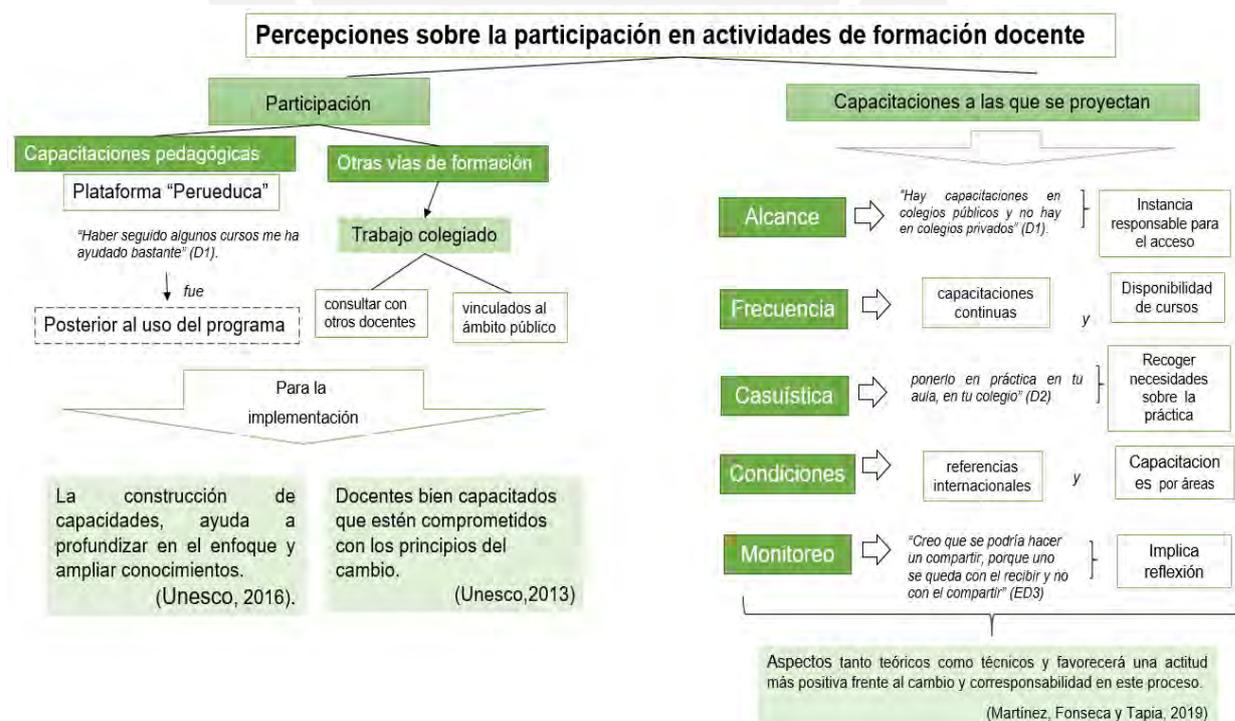
por la tanto de las capacitaciones que se requieran (Vetserbia, 2008). Las docentes coinciden que es necesario:

*Personas monitoreando revisando lo que se hace, que vayan a los colegios y vean la problemática, lo que necesita, implementar y mejorar “(D1).
“creo que se podría hacer un compartir, porque uno se queda con el recibir y no con el compartir. (ED3).*

En tal sentido, reconocen que las capacitaciones para la implementación requieren ser monitoreadas, y que deben considerarse espacios para compartir y saber si responden al propósito del programa curricular. Este aspecto se reafirma, con lo siguiente: “Perúeduca puede tener un feedbak, de cuál ha sido el impacto después de haber recibido el curso, y cuánto de esto ha trascendido en los colegios” (ED3).

Es decir, favorecer a que el monitoreo se asocie a un espacio de reflexión donde se recoja la voz de los docentes e identificar el impacto de las capacitaciones en relación a la implementación. A partir de lo presentado, la presente categoría se podría sistematizar por medio de la siguiente figura.

Figura 6: Participación en actividades de formación docente.



Elaboración propia

4.3 Percepciones sobre el uso de recursos y materiales

También se recogió información sobre los recursos y materiales utilizados por las docentes, y se han organizado en tipos y en situaciones que se hacen uso de los mismos; lo cual contribuye en la construcción de las percepciones de las maestras sobre la implementación.

4.3.1 Tipos de materiales y recursos

Desde lo recogido de las maestras, el principal recurso que usan para la implementación es el programa curricular en sí, el cual aluden que han tenido que revisar muchas veces, desde el año 2017 en adelante. Para poder comprender el proceso de la implementación, hacen mención lo siguiente:

Hemos leído y releído el programa. (D2; D3).

También existían las rutas de aprendizaje, que eran guías donde también nosotras podíamos ver como implementar. Fueron muy buenas en su momento, pero ya no es un recurso tan bueno. (ED 1).

Además, señalan que previo al programa, utilizaban las rutas de aprendizaje, las cuales eran usadas como guías, pero que cuando salió el programa curricular, intentaron usarlas a la par; finalmente solo empleaban el programa. En tal sentido, se resalta la necesidad de contar con literatura que brinde apoyo a los docentes (Vetserbia,200). Y que, además, estos recursos ayuden a la traducción del currículo en planes de enseñanza que beneficien a los estudiantes (Unesco,2016).

Por otro lado, manifiestan que para la implementación es necesario otros recursos que solo el programa (currículo escrito), en tal sentido, una de ellas menciona: “para mi más que documentos en sí, es muy enriquecedor que se pueda contar con las sugerencias de una persona que ve nuestros trabajos” (ED 1).

Desde lo mencionado se haría referencia a fortalecer el uso del programa, con un acompañamiento pedagógico, de un especialista que pueda observar las prácticas de los docentes y pueda a partir de ello brindar aportes que apoyen a la

implementación. Este acompañamiento en el uso del programa, es considerado importante para las maestras en las instituciones particulares, y mencionan:

Así sea en un colegio particular, si debe existir una persona que venga de ministerio de educación y no para censurar el trabajo, y no para asustarnos, sino para que podamos mejorar, siempre tiene que haber una persona que de este monitoreando nuestro trabajo. (ED 1).

El acompañamiento favorecería el perfeccionamiento de su práctica pedagógica (Guerrero, 2018), y de la comprensión y un mejor uso de los recursos curriculares. Asimismo, se reconoce como otra estrategia valiosa el que las docentes estén dispuestas a trabajar con especialistas, pero también entre ellas de manera colegiada.

4.3.2 Situaciones en que se hace uso de los materiales y recursos

Como bien se identificó, el programa es el principal recurso curricular de referencia para las maestras y como parte de los hallazgos se reconoce que una de las principales situaciones en que se utiliza es sobre todo en las reuniones de programación; como es en el caso de las planificaciones anuales, mensuales y semanales, específicamente señalan: *“lo usamos para la selección de ítems de la libreta y para hacer las listas de cotejo (D3).*

En tal sentido, mencionan a que hacen uso del programa curricular junto con el otro programa internacional que propone la institución. Otras de las situaciones a las que hacen referencia es entorno a la evaluación y en las reuniones con los padres de familia, en la comunicación sobre las expectativas de aprendizaje según el grado, y comentan:

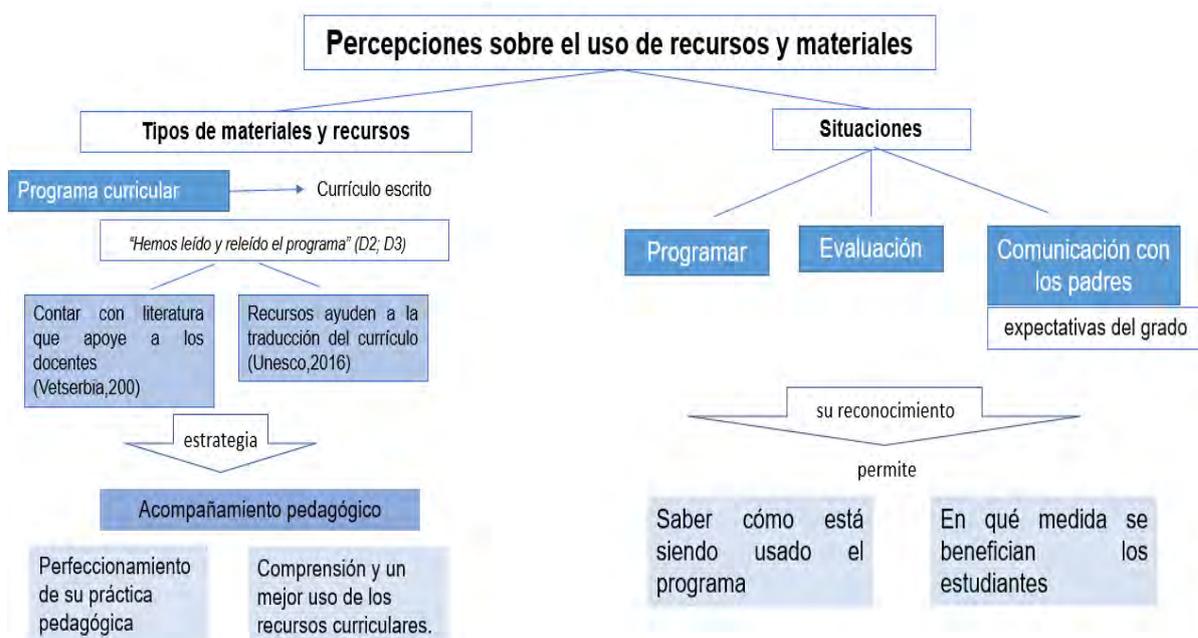
Lo usamos como una guía de evaluación de cómo vamos a evaluar en base a las competencias que se quiere lograr. (ED 1).
Cuando queremos transmitir esta información a los padres, sobre las expectativas para el grado o como están terminado el grado. (ED3).

Las situaciones que se identifican, permiten conocer el alcance del programa en las practicas pedagógicas, ya que como se menciona pueden llegar a ser rutinarias

y poco profundizadas. En tal sentido, se logrará reconocer en qué situaciones se hace uso del programa y de que está siendo usado, para así identificar en qué medida se benefician los estudiantes.

A partir de lo expuesto, se sistematiza la categoría mediante una figura que permite dar cuenta de los resultados.

Figura 7: Síntesis sobre el uso de recursos y materiales



(Guerrero, 2018)

Elaboración propia

Para finalizar, las categorías presentadas y analizadas permiten dar respuesta a la problemática de la investigación en torno a la implementación del programa curricular en este nivel a partir de las percepciones de las docentes de educación inicial. En tal sentido, las tres categorías en su conjunto, sobre el significado del proceso de implementación curricular, la participación en actividades de formación docente y el uso de recursos y materiales que hacen las docentes para este proceso han permitido un acercamiento y un panorama sobre este proceso en este caso y contexto particular.

CONCLUSIONES

1. Las percepciones de las docentes sobre el significado de la implementación del programa curricular de educación inicial refieren en primera instancia a la necesidad de contar con un currículo escrito, que luego pueda ser leído y comprendido por ellas; ya que, si bien lo asumen como una guía, también lo identifican como un documento complejo. Para ello consideran oportuno contar con un especialista que las acompañe a traducir la teoría en prácticas en sus aulas. En tal sentido, el uso y comprensión del programa sería relevante para las docentes como parte de la implementación, lo cual coincide con lo propuesto desde el ministerio de educación; sin embargo, ello todavía no se ve reflejado en sus prácticas actuales y se evidencia la ausencia de una práctica reflexiva.
2. Las percepciones sobre el proceso de la implementación del programa, son entendidas como una reforma que se desarrolla de manera vertical, por lo que la expectativa es poder recibir soporte por parte de instancias superiores. En su experiencia ese apoyo ha sido insuficiente, pero asumen que su rol es propiciar el proceso de cambio que implica la implementación, ya que lo entienden como una mejora en sus prácticas y positivo para sus estudiantes; por otro lado, identifican que su rol se ha transformado frente a la pandemia, y manifiestan su interés por ser autónomos en buscar formas para sostener un sentido de compromiso y responsabilidad.
3. Las percepciones sobre las capacitaciones se construyeron partiendo que frente a los cambios que se viven en la implementación de un programa, resultan necesarias, ya que ayudan a comprender el propósito de esos cambios. Las docentes han tenido poco acceso a las capacitaciones brindadas por instancias públicas, por lo que, en sus expectativas mencionan la necesidad de que las capacitaciones posean ciertas cualidades. Destacan que respondan a sus interrogantes, en cómo llevarlo a la práctica en el contexto real.
4. Respecto a las percepciones sobre el uso de materiales y recursos, las docentes identifican al programa curricular de Educación Inicial como el principal recurso de utilidad en el proceso de implementación. Así también,

las docentes hacen uso de este documento para las evaluaciones, durante las programaciones y previo a las reuniones con padres de familia; en tal sentido, reconocen la relevancia e impacto del programa en su quehacer educativo.

5. Frentes a los hallazgos encontrados, se visibiliza la necesidad de comprender y reflexionar, sobre los elementos y procesos que conlleva la implementación del programa curricular para el nivel inicial. Ya que a través de la voz de quienes lo viven se pueden generar estrategias más oportunas y una toma de decisiones más acertada, las cuales son relevantes para lograr una mejora en la manera en cómo finalmente los estudiantes viven el currículo, en el contexto actual.



RECOMENDACIONES

1. Se reconoce la importancia de seguir investigando sobre el impacto del proceso de la implementación del programa curricular en el nivel de educación inicial, permitiendo reconocer a quienes lo viven desde las instituciones públicas o privadas; ello favorecerá el reconocimiento del estado y alcance de este proceso para llevar a cabo una evaluación sobre la implementación, y así ejercer una toma de decisiones justa.
2. Se recomienda la continuidad con futuras investigaciones que recojan las experiencias de los actores participantes, desde los diferentes niveles curriculares, con la finalidad de obtener un recojo de información holístico. Ya que cada actor desde su contexto y rol vive la implementación de diferente manera, resaltando sobre todo la voz de los estudiantes, siendo ellos quienes viven el currículo.
3. Según las percepciones identificadas, la incertidumbre que viven las docentes requiere una toma de decisiones reflexiva por parte de la institución y estrategias para brindar un acompañamiento oportuno. Se sugiere a la institución, recoger sus cuestionamientos y formas de sentir; de igual manera, las percepciones de los docentes desde instituciones privadas, merecen ser visibilizadas por instancias superiores públicas.
4. Se recomienda a la institución del caso, una revisión a profundidad sobre la comprensión y uso de los programas curriculares que corresponden para el nivel de educación inicial, indagando a través de la comunidad educativa el alcance e impacto de sus programas; ello favorecerá obtener información sobre el panorama real frente al actual contexto de emergencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Areekkuzhiyil, S. (2014). Attitude of teachers towards the restructured curriculum at undergraduate level in Kerala. *Journal of Research, Extension and Development*, (2)5, 1-10.
- Aristimuño, A. (2010). 25 años de reformas en la educación básica y media de Uruguay: la difícil relación entre la política macro y su implementación en los centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-11.
- Bazán, D. y González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11) 69-90.
- Bediako, S. (2019). Models and concepts of curriculum implementation, some definitions and influence of implementation. Trabajo presentado en Conference: Curriculum change and evaluation, 1-18. DOI: [10.13140/RG.2.2.17850.24009](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17850.24009)
- Casanova, M.A. (2006). *Diseño curricular, e innovación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Cantón, M, & Pino Juste, M. (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, J. (2006). *La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Cotino, L (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, (21) 1-29. DOI (PDF): <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Butlletí LaRecerca. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002). Principals as Leaders in a Culture of Change. *University of Toronto*, 1-16. Recuperado de <https://michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2016/06/13396053050.pdf>
- Fullan, M. (2005). Turnaround Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 174181. DOI: [10.1080/00131720508984681](https://doi.org/10.1080/00131720508984681)

- Fullan, M. (2006). Change theory A force for school improvement. *Center for Strategic Education*, (157) 1-14. Recuperado de <http://michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2016/06/13396072630.pdf>
- Gimeno, S. (2012). ¿Qué significa el currículum? En J. Morata (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 25-47). Madrid: Ediciones Morata.
- Greogorio, L.C y Tawil, S. (2002). Resistencia en la formulación e implementación de políticas. Creando las capacidades de especialistas en currículo para la reforma educativa: Informe final del Seminario Regional, Vientiane, Laos, 913. UNESCO-OIE.
- Guerrero, L. (2016). Cómo hacer viable el nuevo Currículo: seis desafíos a la formación docente. *Educación*, (22) 1-5. Recuperado de <https://www.educacionperu.org/como-hacer-viable-el-nuevo-curriculo-nacional-seis-desafios-a-la-formacion-docente/>
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas*. Lima: Arteta.
- IPEBA (2014). *Educación inicial ¿cómo abordar los Estándares de gestión y de aprendizaje?* Lima: Gráfica Gianlud Print EIRL.
- Karip, E. (2006). Turquía: Administración de la implementación y del cambio curricular. *Unesco-OIE*, 1-6.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, Fonseca, & Tapia. (2019). *Implementación de Rediseños Curriculares Universitarios en Educación, una Tarea Compleja*. 55-67: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Ministerio de Educación (2019). La planificación de la educación Inicial. Guía de orientaciones. Lima: Minedu
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Minedu
- Ministerio de Educación. (2017). Programa Curricular de Educación Inicial. Lima: Minedu.
- Resolución Ministerial Núm.124. Aprueban Norma Técnica denominada Orientaciones para la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en el Año 2018. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 16 de marzo del 2018.
- Resolución Viceministerial Núm.024. Aprueban Norma Técnica denominada Orientaciones para la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 08 de febrero del 2019.

- Resolución Viceministerial Núm. 133. Aprueban Norma Técnica denominada Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 16 de julio del 2020.
- Rojas de Rojas, M. (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, (8) 26-33.
- Romero, R & Mayagoita, E (Setiembre, 2009). El proceso de implementación del currículo de educación secundaria secundaria en el estado Chihuahua: Una visión de sus docentes. En R. Lopez (Presidencia). X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Veracruz, Veracruz.
- Ruiz, J. M. (2005). *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Universitas.
- Saldana, J. (2008). An introduction to codes and coding. Recuperado de: https://stevescollection.weebly.com/uploads/1/3/8/6/13866629/saldana_2009_the-coding-manual-for-qualitative-researchers.pdf
- Unesco (2013). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una Caja de Recursos*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación (UNESCO – OIE).
- Unesco (2016). Qué hace un currículo de calidad. *Oficina Internacional de Educación de la Unesco*, (2) 1-40. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- UCE (2020). *Priorización curricular covid-19 educación parvulario*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Unesco (2020). Mantener las capacidades operativas durante el cierre de las escuelas. Notas de respuesta a la COVID-19. IIPE UNESCO.
- Unicef (2020). 120 días de covid-19, 120 días de acción en Perú. 1-27. Lima. Recuperado de <https://www.unicef.org/peru/informes/120-dias-covid-19accion-en-peru-coronavirus>
- VetSerbia (2008). *Guide for teachers to implement new curricula*. Ministry of Education Republic of Serbia, (6) 1-23. Recuperado de <http://www.vetserbia.edu.rs/Zbirka%20dok%20/English/02/4/Guidelines%20for%20implementation%20of%20new%20curricula.pdf>
- Zabalza, M. (2007). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Narcea.

ANEXOS

Anexo 1: Carta a Juez

VALIDACIÓN PARA JUICIO DE EXPERTOS

(Nombre del Juez Experto)

De mi mayor consideración:

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de Posgrado en la Maestría en Educación en la especialidad en Currículo de la PUCP, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi tesis: Percepciones de las docentes de educación Inicial sobre la implementación del programa curricular del nivel inicial en una institución educativa privada.

Para esta investigación se ha considerado como objetivo general el analizar el proceso de la implementación del programa curricular de educación inicial, a través de las percepciones de las maestras de este nivel, en una institución educativa privada. Para su logro se han establecido tres objetivos específicos: a) Explorar el significado del proceso de la implementación curricular para las docentes de educación inicial en los últimos tres años, b) Describir la participación de las docentes de educación inicial en las actividades de formación docente, como parte de la implementación del programa curricular de educación inicial y c) Describir el uso de los materiales y recursos en el desarrollo de la implementación del programa curricular de educación inicial, por parte de las docentes de educación inicial.

Para recoger la información sobre la implementación del programa curricular de educación inicial a través de la percepción de las docentes de una institución educativa privada, se ha elegido la técnica de la entrevista y como instrumento la guía de entrevista. La cual se ha elaborado considerando un grupo focal, que se ha realizado previamente.

A continuación, le presento la guía para que usted tenga la gentileza de evaluar, emitir sus recomendaciones y su juicio de experto. El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Anexo N° 1: Matriz de consistencia

- Anexo N° 2: Matriz de diseño de instrumento de la entrevista
- Anexo N° 3: Instrumento
- Anexo N° 4: Matriz de evaluación del experto

Quedaré muy reconocida si luego de revisar los documentos enviados, llena el último formato, que es el que está destinado a registrar la evaluación del experto.

Para cualquier consulta no dude en comunicarse conmigo al celular 988-785898 o a este correo electrónico.

Le agradezco muy especialmente por su colaboración.

Atentamente,

Claudia Araceli Achata Garcia



Anexo 2: Matriz de Coherencia Interna

MATRIZ DE CONSISTENCIA – INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

NOMBRE: Claudia Araceli Achata García

TEMA DE TESIS: Implementación del programa curricular de educación inicial.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Diseño y desarrollo curricular

TÍTULO: Percepciones de los docentes de educación inicial sobre la implementación del Programa Curricular de Educación Inicial en una institución educativa privada.

Problema de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos
¿Cómo perciben las maestras de educación inicial la implementación del programa curricular de educación inicial de una institución educativa privada?	Analizar el proceso de la implementación del programa curricular de educación inicial, a través de las percepciones de las maestras de este nivel, en una institución educativa privada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar el significado del proceso de la implementación curricular para las docentes de educación inicial en los últimos tres años. 2. Describir la participación de las docentes de educación inicial en las actividades de formación docente, como parte de la implementación del programa curricular de educación inicial. 3. Describir el uso de los materiales y recursos en el desarrollo de la implementación del programa curricular de educación inicial, por parte de los docentes de educación inicial.
METODOLOGIA		
Enfoque	Tipo	Informantes/Fuentes
Cualitativo	Empírico	3 docentes Criterio: de inclusión: Haber utilizado el programa curricular de educación inicial 2016

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnicas e instrumentos de recojo de información
1	Significado del proceso de implementación curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones sobre la implementación del programa curricular. • Relevancia del rol docente en el proceso de implementación del programa. • Cambios resaltantes en la implementación del programa frente a la emergencia sanitaria. 	Grupo Focal – Guion de entrevista de grupo focal Entrevista - Guion de entrevista semi estructurada
2	Percepción sobre la participación en actividades de formación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Participación docente en capacitaciones pedagógicas presenciales o virtuales. • Tipos de capacitaciones a las que tuvo acceso • Utilidad de la formación recibida en la práctica docente. 	
3	Percepción sobre el uso de recursos y materiales para la implementación del programa curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de materiales y recursos • Situaciones en que se hace uso de los materiales y recursos 	

Anexo 3: Matriz de Evaluación del Experto

FORMATO DE REGISTRO DEL EXPERTO

CRITERIOS A EVALUAR	DESCRIPCIÓN DEL CRITERIO
Utilidad	La pregunta permite conocer la percepción de las docentes sobre el proceso de implementación del programa curricular.
Claridad	La pregunta es fácil de comprender
Objetividad	La pregunta evita condicionar o predeterminar la respuesta

INDICADORES

Por favor luego de revisar los criterios, haga la valoración de cada pregunta, marcando con un aspa (x) en el casillero correspondiente. Le agradeceré que anote sus comentarios o sugerencias, cuando lo considere conveniente.

CRITERIOS A EVALUAR	A	MUY BUENO	BUENO	NECESITA MEJORAR	COMENTARIOS SUGERENCIAS	O
P 1:						
Utilidad						
Claridad						
Objetividad						
P 2:						
Utilidad						
Claridad						
Objetividad						
P 3:						
Utilidad						
Claridad						

Objetividad				
P 4:				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
...P 9:				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				

Por favor complete sus datos personales antes de finalizar con la validación del instrumento de investigación.

NOMBRE COMPLETO			
INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECE	GRADO DE ESTUDIOS ALCANZADOS	ESPECIALIDAD	

Fecha (dd/mm/aaa)

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 4: Guion de Grupo Focal

GUIÓN DE GRUPO FOCAL A DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Fecha: _____ Lugar : _____

Hora de Inicio: _____ Hora de término: _____

Duración: _____ N° de participantes: _____

Moderador: _____

I. INTRODUCCIÓN

- Agradecer por la asistencia a la reunión y la colaboración con la investigación.
- Presentar la finalidad y el tema a dialogar: percepciones de los docentes sobre el proceso de implementación del programa curricular de educación inicial desde una entidad educativa privada.
- Informar sobre la grabación de la reunión como parte de la dinámica, sin la cual sería difícil registrar los datos y obtener resultados.
- Garantizar la confidencialidad de los participantes y de la información emitida.

II. PREGUNTAS GUÍAS PARA EL DESARROLLO DEL TEMA:

Categoría	Sub categoría	Preguntas	Posibles Repreguntas
Significado del proceso de implementación curricular:	Concepciones sobre la implementación del programa curricular.	1. Cuando se aprobó el nuevo programa curricular para la educación inicial por el Minedu ¿Qué es lo que pensaron al respecto? Este programa requiere que se implemente en las escuelas ¿Qué significa / que ha significado para ustedes este proceso?	2.1 ¿Consideran necesario su implementación en instituciones privadas?
	Relevancia del rol docente en el proceso de implementación del programa.	3. ¿Cómo creen que aportan desde su rol docente en la implementación del PCEI?	3.1 ¿En qué medida sienten que es un rol importante?
	Cambios resaltantes en la implementación del programa frente a la emergencia sanitaria.	4. En el actual contexto de emergencia sanitaria ¿Pueden identificar cambios o adaptaciones en el uso del programa curricular frente al año anterior?	4.1 ¿Cómo se sienten frente a los cambios?
Percepción sobre la participación en actividades de formación docente	Participación docente en capacitaciones pedagógicas presenciales o virtuales.	5. ¿Cómo hacen para formarse en relación al programa curricular vigente?	5.1 ¿Han participado en capacitaciones? 5.2 ¿Qué temas consideran relevantes para la implementación del PCEI?

	Tipos de capacitaciones a las que tuvo acceso	6. ¿Cómo les gustaría que fuesen las capacitaciones? Considerando factores como: temporalidad, duración o modalidad?	6.1 ¿Qué se requiere para participar en las capacitaciones sobre la implementación del currículo?
	Utilidad de la formación recibida para su práctica docente.	7. ¿Sintieron que las capacitaciones las ayudaron a comprender mejor el PCEI?	7.1 ¿Consideran que lograron aplicar en su práctica docente lo desarrollado en las capacitaciones?
Percepción sobre el uso de recursos y materiales para la implementación del programa curricular	Tipos de materiales y recursos	8. Mencione los materiales o recursos curriculares que utilizó para comprender el PCEI	8.1 ¿Todos los materiales que mencionan les son útiles para implementar el PCEI?
	Situaciones en las que se hace uso de los materiales y recursos	9. ¿Cuáles consideran que son los materiales o recursos curriculares que usan con mayor frecuencia? ¿En qué situaciones?	

III. CIERRE Y DESPEDIDA

- Consultar si los participantes desean agregar algún comentario final.
- Agradecer nuevamente a los participantes.
- Despedirse.

IV. APRECIACIÓN GENERAL

Anexo 5: Guion de entrevista

GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Fecha: _____ Lugar: _____

Hora de Inicio: _____ Hora de término: _____

Duración: _____ N° de participantes: _____

Moderador: _____

V. INTRODUCCIÓN

- Agradecer por la asistencia a la reunión y la colaboración con la investigación.
- Presentar la finalidad y el tema a dialogar: percepciones de los docentes sobre el proceso de implementación del programa curricular de educación inicial desde una entidad educativa privada.
- Informar sobre la grabación de la reunión como parte de la dinámica, sin la cual sería difícil registrar los datos y obtener resultados.
- Garantizar la confidencialidad del participante y de la información emitida.

VI. PREGUNTAS GUÍAS PARA EL DESARROLLO DEL TEMA:

Categoría	Sub categoría	Preguntas
Significado del proceso de implementación curricular:	Concepciones sobre la implementación del programa curricular.	Considerando que el proceso de implementación del programa curricular de educación inicial se propone desde el MINEDU 1. ¿Qué es lo que usted entiende por implementación curricular?

		2. ¿Qué significa para usted implementar el programa curricular? Puede referirnos su experiencia.
Percepción sobre la participación en actividades de formación docente	Participación docente en capacitaciones pedagógicas presenciales o virtuales.	Teniendo en cuenta su participación en cursos relacionados a la implementación curricular 3. ¿De qué modo deberían ser las capacitaciones para que usted pueda implementar el currículo? ¿Qué deberían contener?
Percepción sobre el uso de recursos y materiales para la implementación del programa curricular	Tipos de materiales y recursos	Si bien el programa curricular es el principal recurso al cual acuden: 4. ¿Qué otros recursos consideran que le podrían ser útiles para el proceso de implementación del programa? 5. Y en el caso de que esos recursos no existan proponga los recursos que le servirían de apoyo para comprensión del programa.
	Situaciones en que se hace uso de los materiales y recursos	Según lo comentado el programa curricular es usado sobre todo en la programación. 6. ¿Qué otros usos le dan al programa curricular?

VII. CIERRE Y DESPEDIDA

- Consultar si el participante desea agregar algún comentario final.
- Agradecer nuevamente.
- Despedirse.

VIII APRECIACIÓN GENERAL

Anexo 6: Carta de Consentimiento Informado

ESCUELA DE

POSGRADO

Maestría en Educación



PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS INFORMANTES, USO DE LA INFORMACIÓN Y DOCUMENTOS

La presente investigación, titulada “Percepciones de los docentes de educación inicial sobre la implementación del Programa Curricular de Educación Inicial en una institución educativa privada.”, es conducida por Claudia Araceli Achata Garcia, maestrísta en Educación con mención en Currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Para recabar la información, se le pide participar libremente del grupo foca virtual y responder a las preguntas; el objetivo es recoger las percepciones de los docentes sobre el proceso de implementación del Programa Curricular de Educación Inicial. La conversación será grabada con el objetivo de procesar las ideas que usted haya expresado. Su uso será estrictamente confidencial y solo para el propósito de esta investigación. Al término del estudio, las grabaciones serán borradas y eliminadas.

Su participación es anónima, por ello se codificará con un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, será posible solo con su consentimiento expreso.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo de la investigación, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómodo frente a alguna pregunta, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____,
director/docente/ciudadano (a), doy consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mi persona. Asimismo, recibiré una copia de este formulario de consentimiento, información del estudio y los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con el investigador:

Claudia Achata Garcia al correo a20040006@pucp.edu.pe o al teléfono 988785898.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Firma	Fecha
-------	-------

Claudia Achata Garcia

Investigador responsable
