

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Percepciones docentes sobre la planificación
curricular bajo el modelo por competencias en
educación inicial**

Tesis para optar el grado académico de Magíster en
Educación con mención en Currículo que presenta:

Silvia Cristina Kcomt Villacorta

Asesora:

Lileya Manrique Villavicencio

Lima, 2023

Informe de similitud

Yo, Lileya Manrique Villavicencio, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Percepciones docentes sobre la planificación curricular bajo el modelo por competencias en educación inicial, de la autora Silvia Cristina Kcomt Villacorta, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 17/04/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 17 de abril del 2023

Apellidos y nombres de la asesora: Manrique Villavicencio, Lileya	
DNI: 08697895	 Firma:
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1044-6298	

RESUMEN

La presente investigación busca dar respuesta sobre cuáles son las percepciones docentes del segundo ciclo de educación inicial sobre la planificación curricular bajo el modelo por competencias. El objetivo general busca analizar las percepciones de los docentes del segundo ciclo de educación inicial sobre la planificación curricular bajo el modelo por competencias en una Institución Educativa Privada de Lima; los objetivos específicos buscan: (a) Describir cuáles son las percepciones docentes sobre la incorporación del contexto y las características de los estudiantes en el diseño de la planificación curricular bajo el modelo por competencias, (b) describir las percepciones docentes sobre la forma en que planifican los elementos curriculares bajo el modelo por competencias, e (c) identificar las percepciones docentes sobre los retos que representa el planificar bajo el modelo por competencias.

El estudio se encuentra bajo el enfoque cualitativo, con el método del estudio de caso instrumental. Las técnicas para el recojo de información fueron la entrevista, y el análisis documental. Se entrevistaron a 3 maestras del segundo nivel de educación inicial, quienes laboran incorporando el modelo por competencias y son parte de la institución educativa hace más de 3 años, logrando codificar la información recabada.

Los resultados reflejan confusión sobre el significado de la planificación curricular, afectando en cómo llevan a cabo el modelo por competencias. Se siguen arrastrando características de otros modelos los cuales son opuestos al actual, se requiere contextualizar más los aprendizajes y situarlos según las necesidades de los estudiantes; así mismo, trabajar con mayor detalle algunos elementos de la planificación, haciendo especial énfasis en los recursos y la evaluación. Finalmente son varios los retos planteados por las docentes en torno a la planificación bajo este modelo, como es el acompañamiento por parte de la institución a fin de garantizar una mejor comprensión del modelo.

Palabras clave: Educación inicial, planificación, percepciones, modelo por competencias.

ABSTRACT

The present research seeks to provide answers regarding the perceptions of teachers in the second cycle of early childhood education on curriculum planning under the competency-based model. The general objective seeks to analyze preschool teachers' perceptions on curricular planning under the competency based model in a Private School in Lima; the specific objectives seek to: (a) Describe teachers perceptions about the incorporation of the context and students characteristics in the design of curriculum planning under the competency based learning model, (b) describe teachers' perceptions on how they plan curriculum elements under the competency based model, and (c) identify the teachers' perceptions on the challenges posed by planning under the competency based learning model.

The study is based on a qualitative approach, using the instrumental case study method. The techniques used to collect data were interviews and document analysis. Three teachers from the second level of early childhood education were interviewed, who have been incorporating the competency-based model and have been part of the educational institution for more than 3 years, allowing the collected information to be code.

The results reflect confusion about the meaning of curriculum planning, arising in how the competency-based model is carried out. Elements of other curriculum models that are opposed to the current model are still being carried out, and there is a lack of contextualization of learning experiences according to students needs and local/global contexts; Additionally, there is a need to work in more detail on some planning elements with special emphasis on resources and assessment. Finally, several challenges are raised by teachers regarding the model, which requires support from the school to ensure a better approach to the model.

Keywords: Early childhood, planning, perceptions, competency based model.

Agradecimientos

A mi mamá, por ser mi ejemplo de fortaleza.

A JP, por apoyarme, acompañarme y motivarme a seguir mis metas.

A los participantes del presente estudio, por su colaboración en la investigación.

A mi asesora, Lileya Manrique, por su disposición, motivación y apoyo profesional en torno a la investigación.



Dedicatoria

A mi tío Ramiro, quien me retó a estudiar mi maestría y debe estar celebrando desde arriba.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO DE INVESTIGACIÓN	5
Capítulo 1: Planificación curricular	5
1.1 Concepción y niveles de la planificación	5
1.2 Planificación según su temporalización	9
1.2.1 Planificación a largo plazo	9
1.2.2 Planificación a corto plazo	10
1.2.2.1 Módulo de aprendizaje	11
1.2.2.2 Unidad de aprendizaje	11
1.2.2.3 Proyecto	11
1.3 Planificación curricular bajo el modelo por competencias	11
1.3.1 El modelo por competencias	13
1.3.2 Características	15
1.3.3 Elementos	16
1.3.3.1 Justificación y contextualización	17
1.3.3.2 Competencias	17
1.3.3.3 Intención	17
1.3.3.4 Contenidos	18
1.3.3.5 Metodología	18
1.3.3.6 Actividades	19
1.3.3.7 Recursos	19
1.3.3.8 Evaluación e instrumentos	20
1.4. Competencias del docente para la planificación	20
Capítulo 2: Planificación curricular en el nivel de inicial	24
2.1 Antecedentes del currículo actual en el nivel de inicial	24
2.2 Qué supone planificar en el 2do ciclo del nivel de inicial (3 a 5 años)	29
2.2.1 Características de los niños de segundo ciclo	29
2.2.2. Organización del currículo	31
2.3 Orientaciones pedagógicas para planificar en el nivel de inicial	32

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO	36
2.1 Enfoque metodológico de la investigación	36
2.2 Problema, objetivos y categorías	37
2.3 Método de investigación	38
2.4 Informantes	39
2.5 Técnicas e instrumentos de recojo de información	40
2.6 Procedimientos para la organización y análisis de la información	41
2.7 Principios éticos de la investigación	42
TERCER PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	44
3.1 Planificación curricular: ¿proceso pedagógico o administrativo?	44
3.1.1 Cómo perciben las docentes el modelo por competencias	46
3.1.2 Incorporación del contexto y características de los estudiantes en la planificación	51
3.2 Percepciones docentes sobre los elementos curriculares en su planificación curricular.	54
3.3 Retos que asumen las docentes al momento de planificar	58
CONCLUSIONES	64
RECOMENDACIONES	66
REFERENCIAS	68
APÉNDICES	74
Anexo 01: Proceso de evaluación de la tesis	74
Anexo 02: Formato de validación para el experto	75
Anexo 03: Diseño de la entrevista	78
Anexo 04: Guion de entrevista	80
Anexo 05: Consentimiento informado	82

INTRODUCCIÓN

La educación inicial tiene características particulares donde la exploración, descubrimiento e indagación son impulsores del aprendizaje y desarrollo infantil (Woods, 2016). Si bien los niños aprenden a través del juego y de otras metodologías, requieren que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje y establezcan metas para el aprendizaje, acorde a sus características y potencialidades. En los últimos 15 años se han dado cambios en la concepción de la primera infancia que han generado variaciones importantes, tanto de forma como de fondo, en el planteamiento de objetivos de este nivel educativo (Manhey, 2021), lo cual ha ido adquiriendo mayor relevancia con los aportes de las neurociencias, que destacan la importancia de los seis primeros años de vida como pilar para sentar las bases del ser humano (D'Achiardi, 2015). Por ello, resulta imprescindible una planificación de la enseñanza que pueda potenciar el desarrollo integral desde la primera infancia. La intención de la planificación debe reflejarse en los planes de clase, pues es allí donde los profesores deben tejer su creatividad, con la comprensión de teorías y crear potentes experiencias de aprendizaje (Busch, 2018) para este periodo sensible del ser humano.

Manhey (2021), establece que la planificación es fundamental en la práctica pedagógica dado que es el instrumento que permite anticipar y concretar las experiencias de aprendizaje. Así mismo, Cicek y Hidayet (2014) refieren que es un proceso sistemático de decidir qué y cómo deben aprender los estudiantes, permitiendo el logro de metas educativas establecidas a corto y largo plazo. Es así que, la planificación es clave para asegurar el éxito de las acciones educativas,

orienta el trabajo pedagógico delimitando los fines, objetivos y metas al servicio y bienestar del estudiante que se aúnan con la mediación y puesta en práctica por parte del docente para lograr el aprendizaje. Dicha planificación del trabajo pedagógico corresponde al tercer nivel de concreción curricular y es liderada por el docente que permite la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando las condiciones para que los estudiantes desarrollen sus competencias (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2019).

Así mismo, Borich (2007, como se citó en Cicek y Hidayet 2014) y Nova (2016), refieren que la planificación es un elemento crucial para lograr los estándares nacionales y optimizar el resultado de enseñanza y aprendizaje en el aula, considerando el contexto de la escuela, tipo de grupo y la individualidad de cada estudiante. En ese sentido, el docente adapta la planificación tomando en cuenta el contexto, las características y necesidades de los alumnos (Ruiz, 2005). Ello da cuenta de que la planificación es un proceso que debe ser realizado con una intención pedagógica (Minedu, 2019). Ello permite sistematizar nuestro actuar profesional (Solari, 2012), evitando improvisación o desarticulación del proceso de enseñanza.

La educación en nuestro país se rige por un currículo nacional (CN) basado en el enfoque por competencias básicas. Este modelo, busca dar un rol más activo al estudiante en su proceso de aprendizaje. Bajo este modelo, si bien es esencial contar con una formación sólida en conocimientos y teorías, son las habilidades, actitudes y valores las que dotarán de dinamismo y efectividad a las competencias (Morales, 2018). Ello establece un marco para el proceso de planificación que realiza el docente, permitiendo que tome decisiones informadas sobre cómo debe desarrollarse el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo este modelo, generando condiciones para que los estudiantes desarrollen sus competencias. Ello requiere de gran reflexión individual y con el equipo de trabajo, es un proceso dialéctico que debe terminar en un documento escrito (Manhey, 2021).

Minedu (2019) brinda orientaciones precisas sobre las acciones a seguir por los docentes, durante el proceso de planificación bajo este modelo que parte de la identificación de un contexto, determinar propósitos de aprendizaje, evidencias a

evaluar, herramientas e instrumentos de registro y diseño de experiencias con los recursos a necesitar. Sin embargo, investigaciones peruanas como la de Guerrero (2018), Quispe (2018) y Uribe (2018) señalan los retos que asumen los docentes al planificar bajo este modelo, afectando el cómo se lleva a cabo el proceso de planificación y la poca significancia de las actividades propuestas.

La significatividad de este estudio se evidencia en la relevancia de la planificación para el nivel de educación inicial bajo el modelo por competencias a fin de dar a conocer sobre este proceso curricular, en tanto busca reconocer cómo las docentes de dicho nivel llevan a cabo la planificación, así como los cambios y retos que han experimentado al asumir este modelo por competencias considerando que su formación inicial no contempló una planificación de esta índole. Por ello, el presente estudio podría brindar información relevante sobre las percepciones docentes para planificar bajo este modelo en el nivel de inicial a fin de poder conocer más de cerca su realidad, identificar elementos importantes sobre cómo se percibe la planificación, los elementos que están tomando en cuenta para ello, así como los retos que implica planificar bajo este enfoque o necesidades que estén afrontando actualmente, con la intención de plantear mejoras en torno al proceso de planificación y desmitificar ideas que se arrastran de modelos anteriores.

En base a lo expuesto anteriormente sobre la importancia de la planificación en educación inicial y tomando en consideración el enfoque curricular vigente a nivel nacional, es que se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las percepciones docentes del segundo ciclo de educación inicial sobre la planificación curricular bajo el modelo por competencias en una institución educativa privada de Lima? Para ello se plantea como objetivo general: analizar las percepciones de los docentes de educación inicial sobre la planificación curricular bajo el modelo por competencias en una Institución Educativa Privada de Lima; delimitando a su vez 3 objetivos específicos: (a) describir cuáles son las percepciones docentes sobre la incorporación del contexto y las características de los estudiantes en el diseño de la planificación curricular bajo el modelo por competencias, (b) describir las percepciones docentes sobre la forma en que planifican los elementos curriculares bajo el modelo por competencias, e (c) identificar las percepciones docentes sobre los retos que representa el planificar bajo el modelo por competencias.

La presente investigación está enmarcada bajo el enfoque cualitativo. En ese sentido se busca conocer el significado que tiene la planificación de las experiencias de aprendizaje para el docente de inicial a través de sus percepciones. Se desarrolla el estudio de caso instrumental, con 3 informantes a quienes se les aplica la técnica de la entrevista semiestructurada, teniendo en consideración el protocolo de consentimiento informado, donde participaron de manera voluntaria.

Este documento se organiza en 3 partes, la primera corresponde al marco de investigación, el cual ha sido dividido en 2 capítulos: el primero con relación a la planificación curricular y el segundo situándolo en el nivel de inicial. La segunda parte guarda relación con el diseño metodológico, describe el enfoque utilizado, problema, objetivos de investigación, el método, técnicas e instrumentos de evaluación, los principios éticos tomados en cuenta y los procedimientos realizados para organizar y analizar la información. La tercera parte responde al análisis e interpretación de resultados per se, en el cual se describen las percepciones docentes con relación a los objetivos planteados, contrastando los hallazgos con la teoría. Finalmente, se presentan las conclusiones más relevantes, las recomendaciones, las referencias utilizadas a lo largo de la investigación, así como los anexos.

PRIMERA PARTE: MARCO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se ha organizado en dos capítulos que constituyen el marco de investigación. El primero explora el concepto de planificación curricular, sus niveles y temporalización, para luego enmarcar dicho proceso bajo el modelo por competencias, estableciendo sus principales características y elementos a tomar en cuenta. Así mismo, se hace énfasis en las competencias del docente requeridas para poder llevar a cabo este proceso. El segundo capítulo permite contextualizar la planificación curricular al nivel de inicial, donde se establecen los antecedentes curriculares en dicho nivel, qué se debe tener en cuenta al momento de planificar, así como los aspectos normativos y orientaciones en el Perú para ejecutar la planificación curricular bajo el modelo por competencias.

CAPÍTULO 1

PLANIFICACIÓN CURRICULAR

1.1 CONCEPCIÓN Y NIVELES DE LA PLANIFICACIÓN

Desde la práctica docente, la planificación curricular puede ser percibida como una tarea tediosa, administrativa que se repite con el transcurso de los años y que se realiza como parte de las normativas asociadas a cada país (Ministerio de Educación [Minedu], 2017); sin embargo, esta percepción se aleja de su verdadero sentido.

Para Manhey (2021), la planificación (también llamada planeación, programación o proyección) es un proceso fundamental dentro de todo proceso curricular, pues permite hacer explícitas las intenciones docentes alineadas a la propuesta pedagógica, posibilitando la puesta en práctica del quehacer pedagógico.

En ese sentido, se concibe a la planificación curricular como un proceso sistemático que orienta el trabajo pedagógico donde se decide qué, cómo y cuándo los estudiantes deben aprender, definiendo las metas y objetivos a alcanzar (Cicek y Tok, 2014). Ello supone una intencionalidad tal como lo plantean Bassedas et al. (2013), Manhey (2021), Panasuk (2005, como se citó en Busch, 2018) y Ruiz (2005), de tal modo que obliga al docente a pensar, valorar y tomar buenas decisiones sobre situaciones, acontecimientos, permitiendo prever las mejores condiciones para desarrollar la propuesta curricular que será traducida a un planificador, permitiendo ordenar sus pensamientos y determinar el rol del adulto que facilitará los aprendizajes, para finalmente concretarse en el aula a través de las experiencias de aprendizaje. Esta planificación debe tener una intención pedagógica que brinde claridad a dicho proceso; en resumen, permite sistematizar nuestra intervención como profesionales (Solari, 2012), evitando así que el proceso de enseñanza sea improvisado y/o desarticulado.

Clark y Peterson (1990, como se citó en Zabalza, 2007), detallan a partir de su investigación que hay dos maneras diferentes de plantear las formas de planificación que realizan los docentes: la primera, la planificación como una actividad mental del docente, donde construye un marco de referencia que sirva de guía para su accionar y la segunda, plantea aquellas acciones concretas que realiza cuando planifica. Bajo este concepto, ambos modos estarían involucrados cuando se lleva a cabo el proceso de planificación. Así mismo, su investigación los llevó a organizar en tres categorías las razones por las cuales planifican los docentes. Un grupo lo hacía para satisfacer sus necesidades y tener mayor confianza al afrontar la clase; otro grupo lo consideraba desde una mirada más administrativa donde se definía aquello que se iba a aprender, qué materiales se utilizarían según la actividad y con cuánto tiempo disponían; finalmente un tercer grupo indicó que planificaban para tener claras las estrategias que se abordarían en el proceso de enseñanza, ello tomaba en cuenta cómo se organizaban los estudiantes, su

motivación, evaluación, entre otros aspectos. Ello es similar al estudio realizado por Siuty et al. (2018), donde hacen referencia que son varios los factores que influyen en la toma de decisiones docentes para planificar, como la información de los estudiantes, la metodología de las tareas a realizar, el contexto y el perfil docente.

Es así que la planificación curricular es una tarea que recae principalmente en los docentes. A pesar de ello, un sector de docentes no le encuentran sentido, optando hacerlo por obligación y sin la rigurosidad que amerita, cuando deberían enfatizar y reflexionar sobre su propósito (Minedu, 2017), no solo desde lo académico, sino también sobre la cultura y sociedad (Ruiz, 2005) buscando generar condiciones eficaces que posibiliten con éxito el desarrollo integral de los estudiantes en un contexto específico. Frente a ello, Escamilla (2009) enfatiza su complejidad por su fuerte repercusión social al afectar directamente la formación de una ciudadanía cada vez más compleja y cambiante.

Tal es su importancia, que ha sido considerada como un criterio de calidad curricular puesto que su rol trascendente que busca educar al ser humano (Peralta, 2008 como se citó en Manhey, 2021) y permite tomar decisiones en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a los criterios establecidos en los documentos de gestión Institucional y a la visión de país o región. En esa misma línea, Borich (2007, como se citó en Cicek y Tok, 2014) y Nova (2016), refieren que la planificación es un elemento crucial para cumplir con los estándares nacionales y optimizar el resultado de enseñanza - aprendizaje en el aula, tomando en consideración el contexto de la escuela, tipo de grupo y la individualidad de cada estudiante. Sobre esto último, Mueller y File (2019), también enfatizan la importancia de adaptar el currículo al contexto y necesidades de los estudiantes como elementos cruciales de la planificación curricular.

Sumado a ello, autores como Cantón y Pino-Juste (2011), Escamilla (2009), Román y Diez (2003) y Ruiz (2005), señalan que, dada la complejidad del currículo, es necesario que se debatan y alineen decisiones en distintas instancias o niveles curriculares que derivan de una planificación específica:

El primer nivel de concreción curricular es aquel que se da a nivel de Estado e integra la visión del proceso de enseñanza a lo largo del país o región brindando

lineamientos de cómo llevarlo a cabo organizado por grados, ciclos o niveles bajo un currículo nacional o regional, según sea el caso ; el segundo nivel se centra en la propuesta que dirige Proyecto Educativo Institucional a través de su Proyecto Curricular Institucional (PCI), en ella revisa el documento nacional y se alinea en función de sus propias propuestas sistematizándolas en documentos de gestión; el tercer nivel corresponde al diseño curricular de aula donde el docente planifica y toma decisiones en función de las características de su grupo de estudiantes; y finalmente, el cuarto nivel hace hincapié en el diseño curricular individualizado en el cual se planifica tomando en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes.

Gráfico 1: Niveles de concreción curricular y planificación



Así, la planificación curricular que se abordará en esta investigación corresponde al tercer nivel de concreción curricular donde se realiza el diseño de programaciones, planificaciones largas o cortas (Román y Diez, 2003); y a partir de esta, se da una secuencia y temporalidad al currículo, es así como la planificación sirve de base para el desarrollo de forma ordenada y secuenciada a un grupo determinado de estudiantes. Ruiz (2005), agrega que esta tarea “requiere dos pasos fundamentales: planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo; y planificar y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondiente” (p.156). Frente a ello, Escamilla (2009) sintetiza que la

planificación puede ser sintética, brindando una mirada panorámica del curso o analítica, definiendo puntualmente las unidades didácticas a desarrollar.

Entonces, la planificación curricular en el tercer nivel de concreción curricular se entiende como la toma de decisiones que surgen de la sistematización de ideas en relación a qué, cómo, cuándo y con qué enseñar de manera que orienta el trabajo pedagógico y explicita la intención docente. Por ello, se requiere de un docente que ofrezca oportunidades y experiencias flexibles, significativas y contextualizadas que le permita facilitar los aprendizajes propuestos.

1.2 PLANIFICACIÓN SEGÚN SU TEMPORALIZACIÓN

Rueda (2011, como se citó en Manhey, 2021) establece que la planificación curricular docente varía según el nivel de experticia que cuenta el docente; así mismo asevera que las personas suelen planificar tomando en consideración el tiempo, pudiendo ser anual, semanal, diaria, entre otros.

Para llevar a cabo la planificación curricular, es necesario organizar los contenidos de aprendizaje a lo largo del año escolar para garantizar que se abordarán todos dentro del plazo establecido; sin embargo, también se requiere que estos se organicen por periodos que pueden ser bimestrales o trimestrales, para finalmente ir a la planificación a corto plazo, que recae en la unidad didáctica. En todas estas instancias, se organiza, proyecta y plantea por escrito las intenciones docentes en un tiempo determinado, tomando como base las necesidades e intereses de los estudiantes, su desarrollo, su contexto y los aprendizajes establecidos.

1.2.1 Planificación a largo plazo

Dicha planificación se elabora bajo la mirada de organizar los contenidos de todas las áreas de manera articulada por año o ciclo, permitiendo que se puedan prever recursos que posibiliten la formación integral de los estudiantes. Ello se desarrolla, tomando en consideración la realidad educativa y el contexto sociocultural de los estudiantes (Minedu, 2014) expresados en los documentos de gestión curricular y el programa nacional que haya establecido cada país para cada nivel educativo.

Según el Minedu (2017), en nuestro país los docentes suelen cotejar, analizar y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas realizadas el año anterior a fin de organizar el trabajo que realizarán en el presente año en los programas anuales, que a su vez podrían estar organizadas en semestres, bimestres o trimestres, según sea el caso.

De esta manera, se organizan temporalmente las competencias y sus desempeños, bajo una mirada flexible, abierta y dinámica, dando pie a que el proceso pedagógico tenga una continuidad y asegure la coherencia de los aprendizajes esperados.

1.2.2 Planificación a corto plazo

Esta busca organizar las situaciones y estrategias pedagógicas en un plazo mensual, semanal o diario, por lo que requiere del docente para pensar en experiencias y recursos que permita que el estudiante alcance su máximo potencial. Herrán y Paredes (2008) enfatizan que cuando se habla de este tipo de planificación se hace referencia a cómo los contenidos y criterios de evaluación han sido distribuidos en actividades en un tiempo determinado, formando así las unidades didácticas que permitirán que se alcancen los propósitos previstos, logrando tener un proceso de enseñanza y aprendizaje articulado, coherente y completo (Ruiz, 2005).

Así mismo, Cantón y Pino-Juste (2011) y Manhey (2021), enfatizan que esta planificación debe relacionarse con los niveles de concreción curricular anteriores, estableciendo una congruencia entre los objetivos, actividades, materiales y criterios de evaluación, elementos de la práctica curricular (Herrán y Paredes, 2008). Por ello, Cantón y Pino-Juste (2011), las conciben como unidades básicas de la planificación que facilitan la labor docente y contiene todos los elementos curriculares.

En esa misma línea, estas unidades, pueden a su vez desarrollarse como talleres, unidades de aprendizaje o proyectos de aprendizaje (Minedu, 2017). De esta manera se desarrollan aprendizajes de manera integral tomando en consideración los intereses y necesidades de los estudiantes.

1.2.3.1 Módulo de aprendizaje. Los módulos de trabajo son una posibilidad de organizar el trabajo que se realiza con el grupo de estudiantes aula abarcando un área específica. Así, se realiza una secuencia de actividades coherentes para abordar un contenido específico o realizar un refuerzo a algo trabajado previamente. De esta manera, se logra desarrollar las capacidades de dicha área en un tiempo más corto en comparación a las unidades o proyectos.

1.2.3.2 Unidad de aprendizaje. La unidad es el establecimiento de un conjunto de actividades secuenciadas y articuladas entre sí que se desarrollan en un periodo establecido para alcanzar los logros de aprendizaje organizados en torno a una temática, experiencia significativa, reto o conjunto de competencias. Esta responde a los intereses, necesidades y saberes de los estudiantes

1.2.3.3 Proyecto. Un proyecto es una forma de planificar los aprendizajes a través una serie de experiencias de aprendizaje articuladas que son programadas en un tiempo determinado para resolver un problema o tema de interés de los estudiantes, tal como lo planteó Dewey, ello permite acercar al estudiante a su realidad social, integrando experiencias para resolver problemas cotidianos. Diaz Barriga (2005), señala que es un aprendizaje experiencial ya que permite que los estudiantes aprendan haciendo y reflexionando sobre lo que se hace en un determinado contexto bajo prácticas situadas y auténticas. Ello permite que los estudiantes tomen acción frente a dicha situación y a partir de ello, movilicen sus capacidades (Perrenoud, 2012) trabajando las áreas de manera interdisciplinaria.

1.3 LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR BAJO EL MODELO POR COMPETENCIAS

Los últimos años, hemos visto la velocidad con la que cambia el conocimiento y la tecnología, surgen nuevas demandas sociales, con cambios laborales y nuevas necesidades en función del mundo actual, generando tensión entre las necesidades del mercado de trabajo y las de desarrollo personal (Azevedo, 2002; Hargreaves y Fink, 2003, como se citó en Coll y Martin, 2006). Frente a ello, Meléndez y Gómez

(2008), plantean que es necesario que los sujetos tomen conciencia de la necesidad de lograr una fuerza laboral profesional, calificada y flexible, formando un perfil de ciudadano con valores y comprometido a la construcción de una mejor sociedad para todos.

Esta situación exige que los sujetos sean formados de tal modo que su proceso de aprendizaje vaya más allá de la educación básica y tengan acceso a la sociedad del conocimiento (Escamilla, 2011). Por ello, distintos países del mundo han optado por utilizar el modelo por competencias bajo esta mirada de crear ciudadanos que puedan responder a estos cambios. En nuestro país, también se ha optado por dicho modelo curricular desde el año 2017, definiendo la misión, propósitos y metas educativas a nivel nacional. Siendo este el primer nivel de concreción curricular, corresponde que en un siguiente nivel cada institución educativa reflexione sobre los propósitos, enfoque y organización curricular y considerando el proceso de diversificación desde su contexto, se apropie de dicha propuesta nacional a fin de movilizar esfuerzos en torno a la sociedad que se desea lograr. Una vez transitado por los dos primeros niveles, corresponde a los docentes planificar y organizar esta acción educativa; se requiere que estos desarrollen una planificación que brinde espacios para resolver problemas complejos en distintos contextos, como la vida misma. Es así, como la responsabilidad recae en gran medida en los docentes como facilitadores de dichos aprendizajes, permitiéndoles desenvolverse con éxito para la vida y su sociedad. (Meléndez y Gómez, 2008).

El Minedu (2019), propone como documento normativo nacional que durante el proceso de planificación bajo este modelo, se deben ejecutar las siguientes acciones: Identificar un problema del contexto, determinar los propósitos del aprendizaje, identificar las evidencias que evaluarán las competencias, hacer uso de herramientas e instrumentos para registrar evidencias, diseñar las experiencias de aprendizaje y organizar los espacios, materiales y recursos dentro del aula. Sin embargo, en distintas investigaciones realizadas en nuestro país como la de Guerrero (2018), Quispe (2018) y Uribe (2018) señalan que los docentes tienen ciertas dificultades al momento de realizar la planificación bajo este modelo, ya que carecen de conocimientos que les permita integrar las capacidades al momento de planificar experiencias de aprendizaje, falta de tiempo para tener reuniones

colegiadas que sean productivas y permita contextualizar y adaptar los aprendizajes, lo cual afecta la calidad de la planificación desarrollando experiencias poco significativas para los estudiantes.

A nivel general aún existe mucha desinformación sobre lo que supone planificar en el modelo por competencias y todo lo que ello conlleva. El concepto mismo de competencia es polisémico, sin embargo, para esta investigación se tomará como referencia a Tardiff (2008) quien define a la competencia como un saber actuar flexible, que se adapta a distintos contextos o problemáticas, movilizandorecursos en una situación específica. Por tal motivo, a continuación, lo describiremos a mayor detalle.

1.3.1 El modelo por competencias

Flores (2003, como se citó en Escamilla 2009) indica que este modelo se encuentra sustentado en tres ejes: la educación basada en competencias, la flexibilidad curricular y los procesos educativos centrados en el aprendizaje. Este modelo, aún es relativamente nuevo para ciertos países, incluido el nuestro; sin embargo, su importancia radica en que da posibilidad a incrementar la pertinencia del currículo, dado que su intención guía al aprendizaje, en línea con los desafíos y problemas del contexto, buscando el desarrollo integral que atienda a las necesidades de las personas (Espinoza, 2017, como se citó en Valarezo et al., 2018). De esta manera, se centra en la formación de la persona orientada desde una mirada ética, que busque aportar a su comunidad.

Tobón (2013) establece que las competencias integran distintos saberes: el saber ser, saber conocer y saber hacer, los cuales se integran y movilizan al resolver problemas de forma creativa. Ello se alinea con la normativa dictada por el Minedu (2017), quien define la competencia como la facultad que tienen las personas de combinar ciertas capacidades con miras a lograr un propósito específico, en un contexto determinado actuando con pertinencia y sentido ético. Complementando lo anterior, Coll y Martín (2006) hacen hincapié en que estas actuaciones pueden responder tanto a exigencias individuales o sociales. Así mismo, vale recalcar que dichas competencias, no se limitan al aspecto cognitivo, sino que también toma en consideración los aspectos procedimentales y actitudinales (Escamilla, 2011). Tal

como señala Morales (2018), si bien estas requieren de una buena base de conocimientos y teorías, son las habilidades, actitudes y valores las que las movilizan o dan vida a las mismas.

Bajo esta perspectiva la competencia es global y supone, tal como lo menciona Bolívar (2012), *“un saber actuar que implica la movilización y combinación eficaz de recursos individuales (conocimientos, procedimientos, actitudes) y del medio (información, personas, material, etc.), empleando la reflexión para resolver tareas que pueden ser juzgadas como complejas”* (p. 34). Es así, que los aprendizajes se tornan transversales como la vida misma, las áreas curriculares y competencias se relacionan y potencian entre sí (Casanova, 2012), promoviendo aprendizajes reales y significativos que a su vez.

Bajo esta mirada del modelo centrado en el sujeto, la educación ciudadana toma relevancia ya que harán posible el desarrollo del perfil de sujeto y sociedad que se espera alcanzar (Cox, 2002, como se citó en Coll y Martin 2006). Ser poseedor de conocimientos no nos hace competentes, requerimos aplicar el saber ser, hacer, conocer y convivir de manera conjunta cuando llegue el momento para ser competentes, pues son las situaciones complejas y su necesidad de resolverla, aquella que nos llevará a la acción. Por ello, las prácticas educativas según este modelo deben realizarse en equipo, ser interdisciplinarias y responder a una realidad que permita al estudiante asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje (Casanova, 2012)

En esa misma línea, Moncada (2011) plantea que trabajar bajo dicho modelo curricular tiene una serie de ventajas para los estudiantes que la desarrollan, puesto que permitirá poder adaptarse con facilidad frente a un mundo cambiante, teniendo la posibilidad de indagar, sintetizar y dar valor a la información, transformándola en conocimiento para su vida personal y profesional. Así mismo, le posibilita ser consciente de aquellos pasos que realiza para lograr las metas de aprendizaje y finalmente, le brinda una formación integral, mejorando así su calidad de vida y permitiéndole que tome decisiones efectivas, priorizando el pensamiento sistémico ante el memorístico y mecánico. Por ello, en la educación básica, el estudiante debe desarrollar competencias básicas que va a ir desarrollando a través de distintas

experiencias y prácticas reales o cercanas a la realidad, para que más adelante pueda llevarlas a cabo dentro de un contexto real de la sociedad en la que se desenvuelve.

1.3.2 Características

En relación a las principales características de la enseñanza bajo este modelo, se ha tomado en cuenta lo planteado por Zabala y Arnau (2007) quienes hacen hincapié en la significatividad, así como en las situaciones complejas que deben utilizarse, su carácter procedimental y el estar constituidas por una combinación integrada de componentes que se aprenden desde su funcionalidad.

La significatividad de las competencias radica en que la secuencia de enseñanza planteada parte de los saberes previos para que se combinen con los nuevos contenidos que a su vez deben responder al nivel de desarrollo de cada estudiante y ser relevantes según su contexto y necesidades. Ello, se convierte en el reto o problema a resolver, a través de actividades que tomen en cuenta sus competencias actuales y su zona de desarrollo próximo. En ese sentido, deben presentar un conflicto cognitivo que permita establecer nuevas relaciones entre ambas, fomentando una actitud positiva, que motive al estudiante a resolverlo; así fomentará su autoestima y autoconcepto del esfuerzo realizado y haciéndolo reflexionar sobre su capacidad autónoma para su aprendizaje.

Con relación a su complejidad, los autores antes mencionados, hacen referencia a que para comprender determinada realidad, esta debe ser global. En ese sentido, las competencias siempre se desarrollan bajo un proceso que requiere distintas fases, dado que ninguna respuesta es sencilla. Bajo esta mirada, se propone que el estudiante realice actuaciones complejas que se asemejen a lo que sucede en la sociedad, puesto que deberá ser capaz de identificar adecuadamente qué conocimientos, técnicas o actitudes debe poner en marcha para resolver problemas. Es así que la competencia implica un pensamiento complejo como menciona Tobón (2006), que permita que los estudiantes identifiquen e interpreten la complejidad. En esa misma línea, Aguerro (2008), Bolívar (2010) y Martín y Coll (2006), destacan que este modelo implica necesariamente tomar en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje y su uso a posteriori,

puesto que para actuar competentemente supone haber logrado resolver problemas que conllevan procesos complejos de desempeño que responden a una situación determinada. Si enseñamos situaciones complejas, ¿cómo se deben abordar las disciplinas? Pensar desde un modelo por competencias, supone trabajar de forma interdisciplinaria como la vida misma.

Bajo una mirada constructivista, se considera que la competencia se desarrolla entre la adaptación de un sujeto y cómo interactúa con la situación y el contexto. (Jonnaert et al., 2006). El contexto brinda la posibilidad de conocer el porqué de lo que se va a hacer, saber movilizar una actuación, tal como plantea Perrenoud (2008). En ese sentido, el conocimiento es un proceso dinámico donde el mismo estudiante va construyéndolo, vinculando lo conocido con lo nuevo. Por ello, la importancia de un docente que pueda dosificar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, tomando en consideración sus competencias actuales con su zona de desarrollo próximo.

El carácter procedimental tiene que ver con la acción del saber hacer, para lo cual resulta imprescindible tener ciertas habilidades previas para interpretar o comprender una situación desde toda su complejidad. Ello supone ser capaz de identificar un problema, reconocer cuál es la información relevante y pensar en una forma de actuar que logre integrar todo aquello que conforma la competencia. Por ello la importancia de que se planteen situaciones significativas dentro del aula radica en que pueda aplicar dicho procedimiento de forma autónoma cuando sea necesario.

Finalmente, el actuar competente supone que previamente se hayan aprendido de forma parcial e integrada los componentes que nos llevará a actuar, es decir, resulta necesario que, a pesar del sentido integrado de la competencia bajo una mirada interdisciplinaria, se aborden actividades que respondan a determinadas características de estos componentes del saber actuar.

1.3.3 Elementos

La planificación como acto de reflexión sobre lo que queremos que nuestros estudiantes logren, supone tomar una serie de decisiones referidas a qué

elementos podemos tomar en cuenta que nos brindan una estructura y/o secuencia para cumplir el logro de las competencias básicas. Todos estos elementos están interrelacionados y son interdependientes (Escamilla, 2009), dado que el docente no solo trabaja con los elementos, sino en cómo estos se relacionan entre sí los cuales se concretan en las unidades de aprendizaje que facilitan la labor docente. A continuación, se describe cada uno de ellos y cuál es su implicancia para la planificación de unidades didácticas:

1.3.3.1 Justificación y contextualización. Este aspecto recoge información específica con relación a qué es lo que se abordará, qué áreas intervendrán, qué competencias se pondrán en juego, así como el nivel al que va dirigido. Según Cantón y Pino Juste (2011), la contextualización permite establecer la conexión entre las planificaciones realizadas y la realidad contextual del aula. Por ello, su importancia radica en recoger saberes previos de los estudiantes. Este aspecto, posibilita la orientación de la planificación contextualizada, de modo que se centran en las necesidades e intereses de los estudiantes, incluso ello podría permitir identificar un problema del contexto para ser abordado.

1.3.3.2 Competencias. Resulta relevante el explicitar cuáles serán las competencias que se abordarán en la unidad. La competencia como lo hemos visto anteriormente incluye a los contenidos, habilidades, actitudes y estrategias de aprendizaje, los cuáles no solo guiarán la planificación, sino que permitirá su evaluación. Especificar cómo serán adquiridas permitirá una mayor reflexión sobre este proceso. Así mismo, vale la pena acotar que para lograr un actuar competente, supone desarrollar un compromiso ético, donde los estudiantes sean responsables con ellos, la sociedad y el mundo.

1.3.3.3 Intención. Corresponde a los logros específicos que denotan cual es la intención educativa. Ello, a su vez, determina la habilidad o habilidades que lograrán los estudiantes. Herrán y Paredes (2008), datan que los objetivos plantean qué capacidades y competencias se requieren alcanzar a raíz de determinada unidad y cuál es la intención detrás de ello.

Reflexionar sobre los objetivos durante el proceso de planificación, posibilita la contextualización de la unidad.

1.3.3.4 Contenidos. Este elemento corresponde al apoyo conceptual y su organización puede ser según las dimensiones del saber: cognitivos, procedimentales y actitudinales (Moncada, 2011). Este elemento concretiza a los objetivos, estableciendo relaciones entre los saberes previos y aquellos por aprender (Escamilla, 2009). Bajo este modelo, supone trabajar de forma globalizada permitiendo que los estudiantes construyan sus propios conocimientos, estableciendo conexiones con sus formas culturales. Es así como el docente debe seleccionar y secuenciar los contenidos que considere necesario teniendo en consideración aspectos como la validez, adecuación y su significancia, tal como plantea Cantón y Pino-Juste (2011). Estableciendo situaciones reales, los saberes se aplican al intentar resolver las problemáticas planteadas. También establece la necesidad de analizar y acotar los contenidos de aprendizaje o delimitar aquellos que son relevantes para la sociedad actual. Coll y Martín (2006), plantean la necesidad de reducir los contenidos y enfatizar las urgencias y necesidades que como sociedad afrontamos, definiendo qué es lo básico imprescindible y lo básico deseable. La mirada puesta en un aprendizaje para toda la vida, ayudaría a reducir los contenidos que se buscan abarcar en la escuela y obliga a mirar con amplitud el concepto que tenemos de esta, analizando las necesidades de la planificación en torno a ello.

1.3.3.5 Metodología. Este elemento nos permitirá tomar en cuenta cuál será el rol del estudiante y del docente, y en función de ello prever los materiales y agrupamiento para hacer frente a las experiencias a desarrollar. Este elemento de la planificación corresponde a una reflexión por parte de las instituciones educativas y los docentes que inspira los procesos de enseñanza y aprendizaje. En términos de metodologías, podemos decir que no existe una específica, sin embargo, se podría considerar que todas deben tener el enfoque globalizador (Zabala y Arnau, 2007) y significativo (Escamilla, 2009). Ello involucra tomar en cuenta aspectos como: promover el desarrollo de competencias con un clima adecuado, que propicie la

autonomía y responsabilidad del estudiante, además como se pretende educar para la vida misma, es necesario introducir elementos que permitan potenciar relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Por ello, los docentes deben hacer uso de una metodología que parta de un contexto situado que promueva lo colaborativo e individual donde se propicie el uso de estrategias para construir conocimientos y lograr aprendizajes.

1.3.3.6. Actividades. Es necesario definir cuáles son las actividades que se desarrollarán tal como lo plantea Escamilla (2009), frente a ello, resulta importante que se dispongan distintos tipos de actividades que se den de manera individual, grupal o que estén orientadas a recoger saberes previos, consolidar algún aspecto o evaluar. Bajo este modelo por competencias, y en línea con lo planteado por Cantón y Pino Juste (2011), se debe brindar la posibilidad que el estudiante tome un rol activo en su aprendizaje, de modo que logre desenvolverse en diferentes contextos cuando sea necesario.

1.3.3.7 Recursos. Con relación a los recursos, estos hacen referencia a los medios que serán utilizados durante la ejecución de las actividades. Ello implica considerar los recursos tanto en los espacios de diseño como en el desarrollo de actividades. Dentro de este aspecto, autores como Escamilla (2009) y Moncada (2011), reconocen que debe contemplarse aspectos organizacionales como el tiempo, uso de espacios y formas de agrupar a los estudiantes. Así mismo, podrían considerarse, recursos humanos que contamos que intervienen con distintas funciones; los recursos ambientales que tienen que ver con los espacios físicos disponibles; y finalmente los recursos materiales que pueden ser medios impresos, audiovisuales o incluso informáticos.

En ese sentido, Escamilla (2009) hace referencia a que trabajando bajo el modelo por competencias, los recursos a utilizar deben responder a problemas cotidianos de la vida misma, y por lo tanto, es necesario hacer uso de recursos de nuestro entorno que permitan abordar, entender y resolver problemáticas reales.

1.3.3.8 Evaluación e instrumentos. Cuando nos referimos al modelo por competencias, es necesario pensar que la planificación y evaluación son procesos que van de la mano. Hoy en día la evaluación es un rol sumamente importante desde una mirada sistémica, en ese sentido, se debe planificar espacios para evaluar el inicio, medio y final, así como tomar nota de aquellos aspectos que le costaron al estudiante (Cantón y Pino-Juste, 2011). La evaluación y los instrumentos que la apoyen, harán que esta permita analizar y reflexionar sobre los resultados a fin de mejorar los procesos de enseñanza. Frente a ello, Martin y Coll (2006), establecen que es importante comprobar el nivel de logro adquirido en ciertos momentos, por lo que se requiere planificar con precisión para evaluar las competencias. Bajo esta mirada, es necesaria una evaluación auténtica que proporcione la información adecuada sobre el desempeño de los estudiantes a fin de poder revisar, orientar y mejorar el currículo como elemento vivo que es. De ahí la relación estrecha entre planificación y evaluación. A pesar de ello, actualmente en la práctica ambos procesos se encuentran aislados o poco compenetrados.

1.4. COMPETENCIAS DEL DOCENTE PARA LA PLANIFICACIÓN

Ruiz (2005), establece que cada vez queda más definitivo que los docentes asumen un rol sumamente relevante dentro del proceso de planificación. Bajo esta premisa, el presente modelo curricular requiere de un perfil docente que maneje ciertas competencias a fin de poder llevarlo a cabo. Para lograr concordancia con el modelo curricular, estas competencias docentes deben integrar conocimientos, habilidades y actitudes que le posibilitan crear situaciones o experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen sus competencias y así puedan alcanzar su perfil de egreso. Ello se alinea con lo mencionado por Cantón y Pino-Juste (2011), cuando destacan que las competencias de los docentes posibilitan que los estudiantes alcancen los logros esperados.

Cuando se hace referencia a las competencias docentes, se hace hincapié en aquellas actuaciones integrales con las que cuenta el docente, en donde moviliza 4 saberes: el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, a fin de

contribuir a los logros de aprendizaje esperados. (Tobón, 2013). En otras palabras, vendrían a ser las actuaciones que se espera de los docentes en su práctica.

Es así como existe una estrecha relación entre el modelo y las competencias docentes en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que es el docente quien estará a cargo de delimitar los conocimientos a utilizar por los estudiantes en determinado contexto y cómo los pueden aplicar a nuevas situaciones o problemas cotidianos, considerando sus necesidades e intereses y aquello que le servirá para su vida futura, que quizás aún no existe. Por ello, para que los saberes escolares sirvan no solo para la escuela sino para la vida, es necesario enfatizar que los docentes desarrollen situaciones complejas que movilicen los recursos de los estudiantes en lugar de situaciones concretas.

Ello supone que el docente maneje la didáctica, tenga ganas de aprender e incite a los estudiantes a hacerlo, estableciendo metas en torno a su planificación. Tal como plantea Escamilla (2009), supone un cambio de actitud con relación a qué supone planificar, qué enseñar, para qué hacerlo y cómo llevarlo a cabo. Es así como exige que el docente reflexione sobre cómo agrupar sus contenidos alineado a valores, cómo construirá los ambientes de aprendizaje de modo que pueda poner en práctica la didáctica más adecuada para el aprendizaje (Meléndez y Gómez, 2008). Por ello, sin estas competencias docentes el proceso de enseñanza - aprendizaje podría verse frustrado (Morales, 2018). A pesar de ello, Zabala y Arnau (2007) indican que un buen porcentaje de docentes no maneja estrategias metodológicas apropiadas para la enseñanza bajo este modelo dado que su formación inicial docente no ha sido enfocada en la resolución de problemas. Ello engrana con las investigaciones de Andrade y Guerrero (2021), Guerrero (2018) y Trinter y Hughes (2021), las cuales revelan que muchos docentes sienten que entre otras causas, no tienen las competencias para diseñar o planificar un currículo significativo para sus estudiantes, evidenciándose en la práctica una limitación en la comprensión de las bases del currículo.

Por tal motivo, resulta necesario que las escuelas busquen estrategias que posibiliten que los docentes sean investigadores, trabajen cooperativamente y tengan un programa de formación continua que les permita poder responder a las necesidades de la enseñanza en la actualidad. A través de la reflexión y análisis de

sus prácticas potenciará las posibilidades de brindar un currículo de calidad bajo este modelo. Es así, como se evidencia la responsabilidad compartida que existe entre escuela y docentes.

Si bien existen distintas propuestas en términos de las competencias que requiere un docente, en función del nivel educativo, modalidad educativa o según la institución, para efectos de esta investigación enfocada en la planificación, tomaremos como referente las cuatro primeras competencias planteadas por Perrenoud (2004, p.6), quien propone diez competencias básicas que requiere un docente en la actualidad:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua.

Las cuatro primeras competencias tienen una injerencia directa con la planificación curricular, lo cual va de la mano con lo planteado por Coronado (2009) y Gairín (2010) quienes también refieren que un docente debe tener competencias técnicas y metodológicas que le permita dominar los saberes de las disciplinas de su área, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, reflexionando sobre su práctica, dominar los aspectos de diseño, ejecución y evaluación, diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje tomando en cuenta el contexto y diferenciación e involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje al crear ambientes de trabajo autónomo y colaborativo.

Por tanto, podemos caer en cuenta de la importancia de que el docente tenga competencias específicas en términos de planificación dada su estrecha relación con el quehacer educativo. Gracias a estas competencias, es posible orientar la

enseñanza y mejorar el currículum, tal como lo plantean Herrán y Paredes (2008), por ello es importante reflexionar sobre el sentido de las competencias, el contexto globalizador, sistémico de la enseñanza que permita seleccionar tareas relevantes, conectar con los aprendizajes de la escuela y de la vida misma, integrando saberes formales y no formales, así como realizar procesos de evaluación que incluyan técnicas e instrumentos adecuados para recoger la información requerida.

A partir de lo expuesto, es necesario fortalecer estas competencias docentes posibilitando una buena práctica docente. Planificar requiere de un profundo razonamiento y reflexión intencionada que posibilite alcanzar la enseñanza y el aprendizaje previsto, permitiendo anticipar y articular los elementos de la misma (Molina y Monetti, 2021). En definitiva, la profesión docente en la actualidad supone comprender que los cambios son cada vez más frecuentes y en aras de brindar el derecho a la educación desde una perspectiva de calidad, el docente debe aprender continuamente. El desarrollo profesional docente debe contemplarse dentro de la cultura escolar pues es una pieza clave para asegurar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes como lo hemos visto a través de los autores expuestos. Ello supone una formación profesional continua que permita potenciar las capacidades docentes y a partir de ello, fortalecer a las instituciones educativas, abriendo paso a la innovación. Dado que esta investigación se centra en el nivel de inicial se enfatizará en la planificación realizada por el docente de educación inicial, teniendo en consideración las características y necesidades de dicho grupo etario.

CAPÍTULO 2

PLANIFICACIÓN CURRICULAR EN EL NIVEL DE INICIAL

2.1 ANTECEDENTES DEL CURRÍCULO ACTUAL EN EL NIVEL DE INICIAL

La planificación curricular en el nivel inicial ha ido tomando fuerza en las últimas décadas. Los avances de las neurociencias brindaron información relevante sobre la importancia del desarrollo integral de los niños durante los primeros años de vida, lo cual ha generado una nueva mirada y concepción de la primera infancia.

A nivel de currículo, Fandingo (2020) menciona que distintos países han adoptado diferentes posturas; mientras algunos asumieron la educación inicial como sinónimo de primarización de la infancia, otros se mantuvieron firmes a los grandes pedagogos como Pestalozzi, Montessori, Decroly y Pickler, quienes tienen una mirada más respetuosa con la primera infancia, brindando espacios de libertad y autonomía a los niños, considerándolos como sujetos con necesidades y derechos.

En términos del currículo para el nivel de inicial, la Convención Internacional de Derechos del Niño (CDN) y la Declaración de los derechos del Niño fueron grandes avances que dibujaron las líneas en términos de hacia dónde va la agenda pública, viéndose en la obligación de crear leyes, políticas e incluso programas orientados especialmente hacia la primera infancia (Manhey, 2021). Posterior a ello, en 1990 durante la Conferencia Mundial de Jomtien, se enfatizó que el aprendizaje es un derecho y da inicio desde el nacimiento. Sin embargo, es en el año 2000 a partir de la Conferencia Mundial de Educación para todos, donde se establece la importancia del periodo de 4 a 6 años tanto desde la educación formal como la no formal.

En nuestro país, la educación inicial recién se oficializó en 1972 como nivel educativo bajo la Ley General de Educación, donde se crea dicho nivel que atiende a los niños desde su nacimiento hasta los 5 años (Guerrero y Demarini, 2016). Si bien esta no es obligatoria, sienta un precedente de un espacio educativo para los niños y niñas. En 1995, se esbozó un programa curricular de articulación entre los 5 años y 2do grado bajo un modelo más tecnológico que estaba orientado a contenidos y a pesar de los esfuerzos, carecía de articulación.

En el 2005, se elaboró el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular - proceso de articulación (DCN), el cual a diferencia de los currículos anteriores, busca articular los 3 niveles de la educación básica a nivel nacional. Ello surge como respuesta a lo establecido en la Ley General de Educación N°28044, buscando coherencia entre los principios, fines y objetivos (DCN, 2005). Así mismo, en dicho documento la justificación está centrada en el desarrollo de competencias desglosadas en el desarrollo de las capacidades, conocimientos, valores y actitudes que debe ser visibilizados en los estudiantes, especificando el qué, para qué, y cómo enseñar y aprender.

Cuatro años más tarde, en el 2009 se lanza una segunda versión del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular bajo el mismo modelo curricular, la cual consolida la articulación entre los distintos niveles, incorporando exigencias del mundo moderno y lo establecido en el Proyecto Educativo Nacional al 2021.¹ Además de ello, toma en consideración las características de los estudiantes en función de sus etapas de desarrollo, lo cual posibilita que cada nivel organice la planificación respondiendo a las necesidades de cada grupo etáreo (DCN, 2009).

Aunque se ha avanzado en la implementación de un currículo por competencias, en el año 2015, el Ministerio de Educación del Perú modifica parcialmente el documento anterior realizando cambios en algunas competencias y capacidades de ciertas áreas curriculares. Así mismo, incorpora indicadores de desempeño a

¹ El Proyecto Educativo Nacional (PEN) es el plan estratégico realizado por distintos actores del sector público y privado a fin de establecer objetivos, compromisos y políticas en el campo educativo en todo el territorio nacional que posibiliten una educación de calidad en determinado plazo.

cada grado o ciclo e incorpora las rutas de aprendizaje con el objetivo de mejorar la planificación y enseñanza a nivel nacional.

Finalmente, en el año 2017 surge el Currículo Nacional (CN); en dicho documento se enfatiza la importancia de trabajar bajo un currículo por competencias, a fin de responder a las demandas actuales.

El Currículo Nacional mantiene, redirecciona y fortalece el sentido de los enfoques que formaron parte de los currículos que lo precedieron, principalmente el de competencias, de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Esto plantea un progreso orientado a contribuir con la tarea pedagógica de desarrollar las competencias de los niños y las niñas de acuerdo con las demandas de la sociedad actual (p.8).

Gráfico 2: Línea de tiempo del desarrollo curricular en el nivel de inicial



Ahora bien, si analizamos con mayor detalle los cambios realizados a nivel de currículo, podemos hablar de 3 aspectos: el primer con relación a la intencionalidad en el nivel, el segundo con relación a las características del currículo bajo el modelo por competencias y finalmente los cambios en las competencias que busca desarrollar en el 2do ciclo de educación inicial, ciclo en el cual se enmarca esta investigación. Para ello, se ha elaborado la siguiente tabla comparativa.

Tabla 1. Evolución del currículo en el segundo ciclo del nivel inicial.

Criterio	DCN 2005	DCN 2009/2015	CN 2016
Definición del nivel	<p>“La Educación Inicial se articula con la Educación Primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular”. (p.6)</p>	<p>“La Educación Inicial se articula con la Educación Primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular, pero conserva su especificidad y autonomía administrativa y de gestión”. (p.10)</p>	<p>“La Educación Inicial sienta las bases para el desarrollo de las competencias de los niños y las niñas y se articula con el nivel de Educación Primaria, lo que asegura coherencia pedagógica y curricular... La atención educativa se realiza desde una mirada respetuosa, que los reconoce como sujetos de derecho, sujetos de acción, capaces de pensar, actuar, relacionarse y tomar del entorno lo que realmente necesitan para crecer y modificarlo... Se tiene en cuenta las necesidades y características particulares propias de la etapa madurativa, por lo que se privilegia el juego, la exploración, el descubrimiento y los diferentes momentos de cuidados como dinamizadores del aprendizaje.” (p.14)</p>
Características del currículo del nivel de inicial	<ul style="list-style-type: none"> · Competencias · Interdisciplinario · Evaluación cualitativa 	<ul style="list-style-type: none"> · Competencias · Interdisciplinario · Organizado por ciclos · Evaluación cualitativa · 11 propósitos a lograr 	<ul style="list-style-type: none"> · Competencias · Interdisciplinario · Organizado por ciclos · Evaluación formativa · Perfil de egreso · Estándares progresivos

<p>Competencias Del 2do ciclo</p>	<p>*No se definen competencias, únicamente se establecen logros de aprendizaje por ciclo según el área.</p> <p>Personal social Se establecen 4 logros de aprendizaje.</p> <p>Comunicación Integral Se establecen 4 logros de aprendizaje.</p> <p>Lógico Matemática Se establecen 5 logros de aprendizaje.</p> <p>Ciencia y ambiente Se establecen 3 logros de aprendizaje.</p>	<p>Personal social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de la identidad personal y autonomía • Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática • Testimonio de vida en la formación cristiana • Desarrollo de la psicomotricidad <p>Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comprensión oral • Comprensión de textos • Producción de textos • Expresión y apreciación artística. • Segunda lengua: expresión y comprensión oral. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número y relaciones • Geometría y medición <p>Ciencia y ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo humano y conservación de la salud • Seres vivos, mundo físico y conservación del ambiente 	<p>Personal social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común • Construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas. <p>Psicomotriz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad <p>Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se comunica oralmente en su lengua materna • Lee diversos tipos de texto en su lengua materna • Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna • Crea proyectos desde los lenguajes del arte <p>Castellano como segunda lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas de cantidad • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización <p>Ciencia y Tecnología</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos <p>Competencias transversales a las áreas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC • Gestiona su aprendizaje de manera autónoma
---------------------------------------	--	--	--

Adaptado a partir de los documentos normativos del Minedu; DCN (2005), DCN (2009) y CN (2016).

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, el concepto de la Educación Inicial como nivel educativo, ha ido evolucionando conforme se ha ido comprendiendo a mayor profundidad la concepción de niño que tomó mayor relevancia durante los últimos años con los aportes de distintas disciplinas como las neurociencias estableciendo su importancia para establecer las bases para el desarrollo a nivel biológico, socioemocional y cognitivo; y cómo ello se enmarca dentro del modelo por competencias y su implicancia en la formación de un perfil de estudiante donde asuma su responsabilidad como ciudadano activo desde temprana edad. Ello va en concordancia con lo estipulado por Faas et al. (2019) donde hacen referencia a que el nivel de Educación Inicial ha tomado mayor relevancia en el campo de las ciencias a nivel internacional donde a partir del consenso mundial sobre la importancia de la primera infancia, se han comparado estudios para comprender más sobre los procesos educativos que se llevan a cabo en dicho nivel. En ese sentido, se reconoce la necesidad de un currículo de calidad que propicie al estudiante a adquirir las habilidades, conocimientos, competencias y actitudes a través de una planificación intencionada.

2.2 QUÉ SUPONE PLANIFICAR EN EL 2DO CICLO DEL NIVEL DE INICIAL (3 A 5 AÑOS)

El modelo curricular por competencias tal como se ha mencionado anteriormente, supone la movilización de recursos en determinado contexto a fin de resolver una problemática compleja. Según Martínez y Rochera (2010), con relación a dicho modelo curricular el nivel de inicial “requiere de un abordaje complejo a través de tareas auténticas, contextualizadas, pertinentes y relevantes que promuevan la autonomía y regulación de lo esperado para esa edad siendo explícito en el proceso sobre lo que se enseña” (p.1029).

2.2.1 Características de los niños de segundo ciclo

Se sabe gracias a las neurociencias que existe mucho dinamismo en el cerebro de un niño menor de 5 años (D'Achiardi, 2015). Junto con la carga genética, las experiencias permiten que vayan madurando sus funciones cognitivas, motoras, comunicacionales y socioemocionales. Por ello, la planificación curricular no puede estar ajeno al desarrollo evolutivo del ser humano en estas cuatro dimensiones,

pues está intrínsecamente relacionada con su aprendizaje y por ende a las propuestas que se presentan.

La dimensión socioemocional ha tomado mayor relevancia en los últimos años dado que cada vez vamos comprendiendo la importancia de las competencias emocionales desde la primera infancia para prevenir problemas posteriores ya que se desarrollan con mayor facilidad y rapidez (Catrinel, 2008). Dobrin y Kallay (2013), consideran necesario diseñar experiencias que lleven a desarrollar estas competencias desde la primera infancia. Se sabe hoy en día que sin emoción no hay aprendizaje, por ello dado su impacto en el desarrollo de los niños, es responsabilidad del docente el planificar considerando este factor, siendo capaz de propiciar un entorno favorable.

En relación al desarrollo motor, el niño del segundo ciclo, actúa antes de pensar. Frente a ello, Papalia (2015) explicita que en dicha edad, los infantes van siendo más conscientes de su cuerpo y comienzan a organizar su mundo en función de la posición de su cuerpo frente al espacio dado que va ganando mayor estabilidad y autonomía en sus movimientos gruesos y finos. De esta manera organiza sus acciones para luego dar pase a representaciones simbólicas.

La dimensión cognitiva tiene que ver con cómo las personas conciben al mundo y lo interpretan en función del contexto o realidad donde están inmersos. Según Piaget, conforme el niño va madurando organiza mejor la información (asimilación) recibida por sus sentidos y el movimiento, adaptándola (acomodación) según sus necesidades (Papalia, 2015). A esta edad se encuentra en la etapa preoperacional, donde van demostrando su mundo simbólico, comprendiendo mejor la dimensión espacial, causa y efecto, logra establecer categorías y el concepto de número.

En relación a su desarrollo de lenguaje, este tiene una explosión en el segundo ciclo, complejizando su vocabulario y oraciones, logrando expresarse con mayor fluidez. Así mismo, comienzan a desarrollar el desarrollo de la conciencia fonológica, que le servirá más adelante para poder leer y escribir adecuadamente. La interacción y lectura de historias juegan un papel fundamental para el desarrollo

del lenguaje. Una planificación adecuada, puede incentivar el desarrollo de esta dimensión.

El proceso de aprendizaje, supone una construcción del conocimiento en un contexto particular que integra estas 4 dimensiones del desarrollo del estudiante. Para ello, el rol docente radica en orientar y guiar el proceso de enseñanza, apoyado de la reflexión para que pueda darse un aprendizaje significativo que permita sistematizar y organizar la experiencia a fin de que tenga las condiciones necesarias para plantear situaciones complejas que desarrollen competencias.

Planificar bajo el modelo por competencias supone también que los estudiantes asuman un rol activo, donde estos deben ser partícipes, involucrándose de manera integrada en los distintos procesos que se realizan en el aula, asegurando que se conviertan en agentes de su propio proceso de aprendizaje lo cual permite que vayan construyendo sus conocimientos a partir de sus experiencias y reflexiones que le permiten resolver problemas de su contexto. Por ello, tal como refieren Dahlberg et al. (2007), viéndolo desde esta perspectiva, el éxito en la primera infancia es la base para los aprendizajes posteriores de la vida.

2.2.2. Organización del currículo

Con relación a la organización del CN vigente que debe ser implementado de manera obligatoria en nuestro país, este ha sido organizado de la siguiente manera:

Enfoques transversales: Responden a los principios establecidos en la Ley General de Educación y traducen los valores y actitudes que se esperan de los miembros de la comunidad educativa, buscando fomentar una mirada de ciudadanía desde un enfoque integral, justo e inclusivo.

1. Atención a la diversidad
2. Intercultural
3. De derechos
4. Igualdad de género
5. Ambiental
6. Búsqueda de la excelencia
7. Orientación al bien común

Teniendo claridad sobre esto, los docentes deben planificar su práctica pedagógica de modo que permita reflexionar sobre ellos, impregnándolos en las competencias y haciendo visible el perfil de egreso.

Para el segundo ciclo del nivel de Educación Inicial, el Currículo Nacional (CN, 2016) contempla 06 áreas curriculares: Personal Social, Psicomotriz, Comunicación, Castellano como segunda Lengua, Matemática, Ciencia y Tecnología, que acogen a las 14 competencias a desarrollar como se mostró en la Tabla 1. Estas áreas responden a un modo de organizar las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes; sin embargo, como se ha explicitado antes las competencias entendidas como este saber actuar, supone una vinculación entre ellas por lo que no son exclusivas al área donde se encuentra. Tal como menciona Manhey (2021), la primera infancia debe tener experiencias desafiantes y holísticas de aprendizaje que pongan en juego las competencias y los invite a reflexionar sobre su contexto.

En cada una de estas áreas se describe cómo se espera a nivel teórico y metodológico que se lleve a cabo dicho proceso de enseñanza para las competencias que se pretenden desarrollar. Para cada competencia, se establecen desempeños que permiten cotejar las conductas observables o actuaciones de los estudiantes según el grado en el que se encuentran en relación a los estándares de aprendizaje, así como las capacidades que son recursos como conocimientos, habilidades y actitudes que van a poner en juego los estudiantes para demostrar que han adquirido la competencia.

2.3 Orientaciones pedagógicas para planificar en el nivel de inicial

Como se ha mencionado anteriormente, en nuestro país rige el Currículo Nacional (CN) el cual contempla los lineamientos a nivel curricular con las competencias, capacidades y desempeños esperados. En concordancia con lo descrito en dicho documento y viendo la necesidad de los docentes por comprender a mayor profundidad qué supone planificar bajo este modelo en el nivel de inicial e implementar el CN acorde a lo esperado, el Minedu (2019), sacó una guía de

orientaciones para la planificación en el nivel de inicial a fin de ser utilizada como herramienta pedagógica.

En dicho documento se retoma el concepto de planificación como la toma de decisión sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que implica una reflexión profunda y constante sobre la intencionalidad de nuestro trabajo, haciendo referencia a la importancia de la planificación con miras a anticipar, organizar y articular el trabajo pedagógico bajo dos características claves: flexibilidad y pertinencia.

Con relación a la planificación a largo plazo, Minedu (2019, p.20) plantea la siguiente ruta:

1. Analizar el CN y el programa del nivel inicial.
2. Recoger información de los niños y su contexto.
3. Realizar el diagnóstico del grupo.
4. Organizar las competencias y enfoques transversales.
5. Organizar la evaluación de los aprendizajes.
6. Organizar el tiempo, espacios y materiales.
7. Organizar el trabajo con los padres de familia.

Con relación a la planificación a corto plazo en el segundo ciclo del nivel de inicial, se reconoce la importancia de pensar situaciones complejas y significativas que permitan el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Para ello, Minedu (2019, p.24) plantea el siguiente proceso de planificación bajo el modelo por competencias:

1. Identificar un problema, necesidades e intereses que se pueda abordar.
2. Determinar los propósitos de aprendizaje (competencias y enfoques transversales).
3. Identificar las evidencias que nos permitirán evaluar las competencias de los estudiantes.
4. Usar herramientas e instrumentos de evaluación
5. Organizar espacios, materiales para diseñar las actividades de aprendizaje.
6. Organizar espacios, materiales y recursos para realizar las actividades de aprendizaje, así como el trabajo con las familias.

Así mismo, se establecen ciertas consideraciones tomando en cuenta la mirada integral que se le debe brindar a los estudiantes del nivel de inicial, por lo que dentro de una jornada pedagógica se consideran además de la unidad didáctica, el momento de ingreso, actividades permanentes, juego libre por sectores o a la intemperie, alimentación y salida. A diferencia de los otros niveles educativos de la educación básica regular, es importante que se planifiquen no sólo los aspectos relacionados a la unidad, sino que además se tomen en cuenta las interacciones, atención y significatividad de los otros espacios puesto que son oportunidades valiosas para seguir desarrollando competencias. Ello va en concordancia con lo planteado por Manhey (2021), quien hace hincapié en la reflexión que supone a nivel individual y colectivo el cual debe terminar en un documento escrito.

Además, tal como lo describen Zabalza y Zabalza (2011), el desarrollo infantil se concreta a partir de 4 ejes: familia, el contexto, la escuela y adultos significativos. Por ello, como se ha visto en los procesos tanto a largo como corto plazo, resulta importante planificar el trabajo con las familias, asegurando un trabajo colaborativo entre los logros esperados entre casa y escuela.

Tabla 2. Modelos de planificación propuestos.

<p>NOMBRE DEL PROYECTO:</p> <p>Duración aproximada:</p> <p>Grupo de edad:</p> <p>1. Situación significativa que originó el proyecto:</p> <p>2. Propósitos de aprendizaje:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Competencias/Estándar</th> <th>Desempeños</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>3. Enfoque transversal:</p> <p>4. ¿Qué me da cuenta del nivel de logro de la competencia del niño?</p> <p>5. ¿Qué instrumentos voy a utilizar para recoger la información?</p> <p>6. Proyección de actividades</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Lunes</th> <th>Martes</th> <th>Miércoles</th> <th>Jueves</th> <th>Viernes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td>Actividad 1</td> <td>Actividad 2</td> <td>Actividad 3</td> <td>Actividad 4</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>					Competencias/Estándar	Desempeños					Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes		Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4						<p>UNIDAD DE APRENDIZAJE: (TÍTULO DE LA UNIDAD)</p> <p>Duración aproximada:</p> <p>Grupo de edad:</p> <p>1. Situación significativa</p> <p>2. Propósitos de aprendizaje:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Competencias</th> <th>Desempeños</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>3. Enfoque transversal:</p> <p>4. ¿Qué me da cuenta del nivel de logro de la competencia del niño?</p> <p>5. Proyección de actividades</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Lunes</th> <th>Martes</th> <th>Miércoles</th> <th>Jueves</th> <th>Viernes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td>Actividad 1</td> <td>Actividad 2</td> <td>Actividad 3</td> <td>Actividad 4</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>					Competencias	Desempeños					Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes		Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4					
Competencias/Estándar	Desempeños																																																		
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes																																															
	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4																																															
Competencias	Desempeños																																																		
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes																																															
	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4																																															

Tomado de "La planificación en el nivel de inicial", Minedu, 2019, p 68.

Con relación a las planificaciones a corto plazo, brindan formatos, tomando en consideración el tipo de planificación que se va a ejecutar, siendo los más usados los presentados en la tabla 2. Como se observa en dicha tabla, ambos modelos ya sea de proyecto o unidad de aprendizaje, contemplan el proceso mencionado anteriormente y tiene una proyección frente a las actividades que son abiertas, flexibles y responden a las necesidades de los estudiantes, tal como señalan Freeman et al. (2013) quienes enfatizan este último punto para asegurar los aprendizajes.

También se observa que la evaluación va de la mano con la planificación, la cual se da de forma sistemática y coherente a fin de poder evidenciar el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Dentro del CN, se puede apreciar una guía de evaluación formativa para este nivel. En ella, se hace énfasis en la sinergia que debe existir entre planificar y evaluar, dado que es en la primera donde se establece el propósito de aprendizaje y el camino a seguir para alcanzarlo. Dicho de otro modo, permitirá tener claridad sobre aquello que queremos evaluar. Desde esta mirada, la evaluación tiene un carácter formativo que supone registrar información relevante sobre los aprendizajes de los estudiantes a fin de tomar decisiones acorde a ello.

Dada la complejidad descrita del proceso de planificación, este no es un acto que puede llevarse a cabo de forma individual, sino que requiere de un trabajo colegiado que permita fortalecer las capacidades pedagógicas y a su vez sirva como oportunidad para compartir buenas prácticas. Promover el trabajo colegiado, tal como recomiendan Andrade y Guerrero (2021), permitirá que se generen espacios de reflexión y compañerismo que posibilitarían la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO

En esta segunda parte, se desarrollan los aspectos correspondientes al diseño metodológico de la presente investigación. Primero, se presenta el enfoque metodológico, tipo y nivel al que corresponde la tesis, explicitando por qué la investigación es de tipo cualitativo, empírico y descriptivo. Luego se explicará el problema de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos de la misma; seguidamente se presentarán las categorías del estudio. Posteriormente se presentará el método de estudio, el caso de investigación y las fuentes de información. Seguidamente, se presentarán las técnicas e instrumentos empleados: encuesta y entrevista, y sus procesos de validación. Finalmente se explicará el procedimiento seguido para asegurar la ética de la investigación y el procedimiento para el análisis de los datos recogidos.

2.1 ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación está enmarcada bajo el enfoque cualitativo, ya que busca entender la realidad de un hecho particular desde las experiencias e interpretaciones de los sujetos que trabajan en ella. Mejía (2004), plantea que bajo este enfoque interesa entender el porqué de la acción social y el cómo actúa una persona o tiene lugar la ocurrencia de un hecho social. De esta manera, se analiza la realidad de la planificación curricular bajo el modelo por competencias con la finalidad de interpretar los fenómenos sociales, a través de un proceso sistemático, activo y riguroso tal como lo plantea Serrano (2004, como se citó en Otero 2018).

Comúnmente, este enfoque se suele usar para revelar y realizar preguntas de investigación con mayor precisión (Otero, 2018). En ese sentido, la presente investigación busca conocer el significado que tiene la planificación bajo el modelo por competencias de las experiencias de aprendizaje para el docente de inicial a través de sus percepciones. Se entiende por percepciones la forma en que las personas recrean y describen situaciones o hechos que parten de su propia experiencia y contexto, es decir, cómo los sujetos viven y perciben ciertos fenómenos (Perines y Murillo, 2017), transformándolos en conductas. Ello implica la construcción de significados personales en cada docente, pero que al mismo tiempo posibilita recoger las percepciones como colectivo, en una realidad específica. Desde este punto de vista, los informantes asumen un rol sumamente relevante, puesto que son sus experiencias y prácticas las que permitirán conocer a mayor profundidad el fenómeno de la planificación en dicho nivel.

Por ello, la presente investigación responde a un enfoque cualitativo para lo cual se recopilaron y analizaron los datos en torno a la planificación curricular en el nivel de inicial, organizándose en categorías y subcategorías, que permitan describir los eventos recopilados en los hallazgos.

2.2 PROBLEMA, OBJETIVOS Y CATEGORÍAS

La presente investigación busca dar respuesta sobre ¿Cuáles son las percepciones docentes del segundo ciclo de educación inicial sobre la planificación curricular bajo el modelo por competencias en una institución educativa privada de Lima?

Objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes del segundo ciclo de educación inicial sobre la planificación curricular bajo el modelo por competencias en una Institución Educativa Privada de Lima.

Objetivos específicos:

- a) Describir cuáles son las percepciones docentes sobre la incorporación del contexto y las características de los estudiantes en el diseño de la planificación curricular bajo el modelo por competencias.
- b) Describir las percepciones docentes sobre la forma en que planifican los elementos curriculares bajo el modelo por competencias.
- c) Identificar las percepciones docentes sobre los retos que representa el planificar bajo el modelo por competencias.

A partir de los objetivos propuestos, la presente investigación organiza la información recabada de las docentes en una categoría y tres subcategorías a priori, referentes a las percepciones docentes sobre la planificación curricular en el nivel inicial.

Tabla 3: Categorías y subcategorías.

Categoría	Subcategoría preliminar
La planificación curricular bajo el modelo por competencias en el nivel inicial.	Incorporación del contexto y características de los estudiantes de inicial.
	Elementos curriculares.
	Retos que surgen al planificar.

2.3 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Como método de esta investigación, se ha considerado el estudio de caso, tomando como referencia a Bisquerra (2009), Mendivil (2020), Mejía (2004), Sandín (2003), como se citó en Dörnyei, (2011) y Yin (2011), quienes plantean que se enfoca en la descripción y análisis profundo de un caso singular, desde su particularidad y complejidad, permitiendo comprender una determinada actividad en situaciones concretas, analizando las percepciones, creencias u opiniones sobre determinados procesos. Dado que el caso es la planificación curricular bajo determinado modelo curricular, a través de las percepciones docentes de una institución privada. Esta será de carácter instrumental ya que permite obtener información empírica propia

del contexto de la vida real, permitiendo establecer relaciones o plantear hipótesis desde la práctica.

En nuestro país existen estudios que analizan el modelo por competencias en el nivel primario y/o secundario, sin embargo, no se han encontrado muchos estudios de qué implica planificar bajo un modelo por competencias en el nivel de inicial. Por ello, el presente caso busca comprender cómo se lleva a cabo el fenómeno de la planificación curricular bajo el modelo por competencias en dicho nivel. En ese sentido, se eligió una institución educativa donde se llevará a cabo el estudio ya que viene implementando dicho modelo curricular desde el 2018 y las docentes han recibido capacitaciones con relación a ello, a fin de que tengan las competencias docentes necesarias para diseñar y evaluar experiencias de aprendizaje alineadas al modelo. Se espera que con esta investigación se identifiquen algunos elementos importantes en torno a cómo perciben las docentes de inicial la planificación bajo el modelo por competencias, qué elementos están tomando en cuenta para ello y qué retos o necesidades están afrontando en la actualidad. Ello, con la finalidad de seguir planteando mejoras en torno al proceso de planificación e ir desmitificando algunas ideas preconcebidas de currículos pasados.

2.4 INFORMANTES

Las informantes consideradas para el presente estudio han sido 3 docentes del nivel de educación inicial de una institución educativa privada de Lima que planifica bajo el modelo por competencias. Para su selección, se establecieron dos criterios de inclusión para elegir a las participantes; en primer lugar, que sean docentes que laboran en el segundo ciclo del nivel inicial y segundo, que cuenten con un mínimo de tres años de experiencia docente, asegurando que han sido partícipes del proceso de planificación de la institución educativa en un contexto previo a la pandemia.

Las docentes que participaron lo hicieron de forma voluntaria y firmaron el protocolo de consentimiento informado. Así mismo, ninguna de las entrevistadas tiene un vínculo laboral o amical con la investigadora. El código otorgado a cada docente, corresponde a su rol por ello se hizo uso de la letra D, seguida de un número según el orden de su entrevista, tal como se observa en la tabla 4.

Tabla 4: Características de las docentes informantes

Código	Nivel – aula	Años en la IE	Años de servicio
D1	Inicial - Pre kinder	4 años	10 años
D2	Inicial - Pre Kinder	7 años	25 años
D3	Inicial – Kinder	6 años	13 años

2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Con la intención de dar respuesta a la pregunta de investigación desde un enfoque cualitativo, se utilizó como técnicas de recojo de información la entrevista y el análisis documental, permitiendo llevar a cabo el método que guiará la investigación (Pimienta y De la orden, 2017).

La técnica de la entrevista, entendida como una reunión para platicar e intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado (Hernández et al. 2014), permite que las informantes brinden sus percepciones en torno a la planificación curricular. Por ello, se eligió la entrevista semiestructurada debido a que, a pesar de tener una guía de preguntas, presenta un grado de flexibilidad que permite ajustarse a los entrevistados (Díaz et al. 2013), permitiendo tener una mirada profunda y construir un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Bisquerra, 2009).

Se realizó un proceso de validación del instrumento y se aplicó un piloto para asegurar la calidad del instrumento. De esta manera, se realizó una prueba piloto con una docente que cumplía con los criterios de inclusión previamente establecidos, lo cual permitió verificar de primera mano si las preguntas eran comprensibles para la docente y lograba recabar información relevante en torno a los objetivos de la investigación.

Además de ello, se solicitó la opinión de tres jueces expertos en el tema de investigación, a quienes se les compartió el formato de validación para el experto (Anexo 02), el formato del diseño de la entrevista (Anexo 03), así como el guion de entrevista preliminar (Anexo 04). Los alcances recibidos por las expertas, permitió

mejorar la redacción de ciertas preguntas que no quedaban claras, así como reajustar y agregar otras que podrían brindar información relevante para cumplir con los objetivos de la investigación. Luego de realizar los cambios necesarios (anexo 3), se procedió a coordinar los espacios de entrevista, los cuales fueron presenciales para poder tener mayor cercanía con las entrevistadas y mitigar las dificultades de conectividad.

El análisis documental permitió tener un acercamiento indirecto a la realidad haciendo uso de fuentes secundarias que contrastó la información obtenida en las entrevistas. Como señala Ruiz (2012), la lectura de dicho documento permite recoger información sistemática, objetiva y válida. En este caso, se utilizaron documentos institucionales como la planificación de las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje de las docentes entrevistadas, las cuales fueron codificadas como UD y SA respectivamente (tabla 5). Ello aportó una información complementaria a las fuentes verbales (Sime, 2016).

Tabla 5: Codificación de los documentos

Código	Documento	Edad del estudiante	Nivel
UD1	Unidad didáctica	4 años	Pre Kinder
UD2	Unidad didáctica	5 años	Kinder
SA1	Sesión de aprendizaje	4 años	Pre Kinder
SA2	Sesión de aprendizaje	5 años	Kinder

2.6 PROCEDIMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Al concluir con las entrevistas, se procedió a realizar las transcripciones literales de las mismas. Así mismo, se utilizaron los códigos D1, D2 y D3 en la parte superior de cada entrevista, con la finalidad de mantener el anonimato de las docentes.

Luego de ello, se separó la información por las categorías y subcategorías establecidas en el guion de entrevista (Anexo 04) en un cuadro de doble entrada. Ahí se organizó la información recogida haciendo uso de dos tipos de codificación:

in vivo coding que permitió dar fidelidad al contexto y open coding que permitió realizar una síntesis analítica y descubrir nuevos códigos. Ello permitió generar una matriz por cada participante.

Tabla 6: Ejemplo de matriz

Categorías	Subcategorías	Codificación	Citas textuales
Diseño de planificación curricular de aula	Qué significa la planificación	"Estresante y tedioso"	Bueno al comienzo era muy estresante , de verdad porque hay que ver la competencia, la capacidad, con qué indicador entonces a mí se me hacía un mundo porque bueno mayormente yo he trabajado con rutas, he trabajado con proyectos, entonces ahora nuevamente a trabajar el currículo es tedioso .
		proceso complejo	. hay que ver la competencia, la capacidad, con qué indicador entonces a mí se me hacía un mundo porque bueno mayormente yo he trabajado con rutas, he trabajado con proyectos, entonces ahora nuevamente a trabajar el currículo es tedioso. Incluso para las sesiones también, hay que ver cada.. hay que ser minucioso para mí es estresante .
		Administrativo	Yo siento que es más un proceso administrativo creo yo, porque tú plasmas una cosa pero al momento de hacer tu clase es otra realidad la de tus niños, entonces no te riges específicamente al pie de la letra tal cual está ahí
		"planificación no responde a la realidad"	tú plasmas una cosa pero al momento de hacer tu clase es otra realidad la de tus niños, entonces no te riges específicamente al pie de la letra

Después se pasó a la codificación del segundo ciclo donde se volvió a revisar la información y sus codificaciones registrados en la primera instancia, realizando un análisis más profundo de los mismos y estableciendo relaciones entre las participantes. Así mismo, permitió depurar data que no era valioso para el presente estudio. Con esta información, se realizaron mapas mentales de las percepciones de cada docente con la finalidad de visualizar y sintetizar sus percepciones en torno a la planificación.

Dicho proceso fue registrado en una hoja de cálculo de Google Sheets, el cual sirvió para sistematizar la información. Finalmente, ello llevó a dar inicio a la redacción por grandes temas, vinculándolo a los hallazgos y la literatura revisada.

2.7 PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación está sustentada en los principios éticos, planteados por la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica de la PUCP, donde considera el respeto por las personas, la beneficencia y no maleficencia, la justicia, integridad científica y responsabilidad. Por ello, se cuenta con un consentimiento informado (anexo 05), donde se explicita que se respetará la participación voluntaria de los participantes, se usará la información con confidencialidad para los fines establecidos y brindará los datos una vez concluido el estudio a fin que pueda conocer los resultados.

Así mismo, se solicitó autorización para realizar grabaciones de voz de las entrevistadas, garantizando mantener su anonimato bajo una codificación. Con toda la información recibida, se llevó a cabo el proceso de firma del documento por parte de las 3 informantes registradas en la presente investigación.

Finalmente, se solicitó permiso verbal y documentado a la coordinadora de la institución educativa, quien dio autorización para llevar a cabo la presente investigación, además de brindar apertura para el recojo y uso de documentación de la institución (unidades y sesiones de aprendizaje).



TERCERA PARTE:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Esta tercera parte se ha organizado en tres secciones con el objetivo de describir las percepciones de tres docentes del segundo ciclo de educación inicial en torno a la planificación curricular bajo el modelo por competencias de una institución educativa privada.

La primera sección responde al objetivo de describir las percepciones docentes sobre el diseño de la planificación curricular tomando en cuenta el modelo por competencias; en la segunda sección se describen las percepciones docentes frente a los elementos de la planificación; y finalmente la tercera sección da cuenta de los desafíos que asumen los docentes al momento de planificar bajo dicho modelo.

3.1 PLANIFICACIÓN CURRICULAR: ¿PROCESO PEDAGÓGICO O ADMINISTRATIVO?

Con relación al significado de la planificación curricular, las docentes informantes reconocen que la planificación es un proceso bastante complejo, haciendo mención de la planificación a largo y corto plazo:

Tenemos por ejemplo nuestro planificador anual con las áreas, las competencias, capacidades y desempeños. Tenemos las unidades de aprendizaje que son los temas mensuales. Hacemos un planificador semanal que sirve un montón entonces en el planificador semanal lo que haces es poner la actividad, no pones el inicio el desarrollo ni cierre,

solamente es como para que tú tengas una visión de ah ya me toca esto, entonces mañana me toca hacer esto y cómo relaciono lo del lunes con lo del martes y tengo el miércoles. Y de ahí tenemos las sesiones de aprendizaje y esas sí son más detalladas, con sus momentos con el inicio, desarrollo, saberes previos, metacognición, conflicto cognitivo (D1).

Ello evidencia que las docentes se encuentran inmersas en el proceso de la planificación y que tiene una intencionalidad dentro de su práctica y describen la minuciosidad con que elaboran sus sesiones de aprendizaje bajo el modelo por competencias, incorporando el conflicto cognitivo y la metacognición.

Así mismo, los hallazgos revelan que las maestras tienen distintas percepciones con relación a la función de la planificación. Por ejemplo, las docentes D1 y D3 se alinean con lo mencionado por el Minedu (2017) que reconoce que existen docentes que asumen la planificación como un acto administrativo:

Yo siento que es más un proceso administrativo creo yo, porque tú plasmas una cosa, pero al momento de hacer tu clase es otra realidad la de tus niños, entonces no te riges específicamente al pie de la letra. (D1)
Yo planifico como me piden que lo haga en papel... Lo que se presenta al ministerio es lo que se presenta al ministerio como si yo lo hiciera. Tengo mis sesiones hermosas, pero no es la realidad y es un problema (D3).

Ello refleja que existe una idea de que la planificación se realiza para un tercero, para el Estado o el directivo de la escuela, y no para los estudiantes, buscando cumplir meramente con este documento administrativo tal como lo señalan Manhey (2021) y Minedu (2017), lo cual afecta el sentido de la planificación, generando un divorcio entre lo que se planifica con la realidad del aula, perjudicando directamente en la aplicación del modelo y a los estudiantes, dado que la intencionalidad guía el proceso de aprendizaje y da mayor pertinencia al currículo.

Sin embargo, la docente que cuenta con mayor experiencia, reflexiona sobre la importancia de este documento bajo una mirada pedagógica que guía el proceso de la planificación curricular, lo cual se acerca más hacia su sentido real:

Mira en otros nidos o colegios lo veo más como algo de papel y la planificación que no sirve, pero acá yo me siento totalmente libre entonces lo veo 100% pedagógico, 100% humano. (D2)

Además, llama la atención que esta misma docente denota la importancia de escuchar al estudiante para llevar a cabo la planificación.

Yo tengo un “backup” de lo que los chicos quieren y lo mezclo con lo que yo necesito hacer y enseñarles y sale un “match” mostro y ahí los chicos se sienten dueños de la unidad (D2)

Tal como lo establece Busch (2018), bajo esta mirada la docente planifica desde una intencionalidad sobre el aprendizaje de los estudiantes reflejándose en la planificación, buscando cumplir con las necesidades e individualidades de sus estudiantes sin perder de vista los estándares, logrando así optimizar el resultado de la enseñanza – aprendizaje (Nova, 2016).

En contraste con ambas posturas, resulta interesante que se enuncie constantemente el término “papel” al hacer referencia a la planificación, dándole una connotación lejana o de “documento escrito” a lo que realizan dentro de la práctica y más asociado a una obligación que deben realizar constantemente. Frente a ello, se requiere construir criterios en común entre las docentes y la escuela sobre qué supone planificar y cuál es su intencionalidad. En este caso, se ha encontrado que concurren ambas concepciones: una mirada administrativa y una mirada pedagógica como proceso, hacia la cual se debe avanzar.

3.1.1 Cómo perciben las docentes el modelo por competencias

Cuando las docentes hacen mención a la planificación bajo el modelo por competencias, refieren a que se han ido adaptando con el curso de los años frente a los distintos requerimientos tanto nacionales como institucionales. Una de ellas refiere: “yo salí de la universidad y para mí era algo facilito porque estaba fresca, pero a medida que vas trabajando va cambiando, cambia a rutas, proyectos y luego a unidades... me costó bastante” (D1). Otra de ellas menciona: “acá hemos cambiado mucho, primero era Optimist y ahora somos constructivistas y trabajamos por competencias, pero igual tenemos cosas muy estructuradas como el módulo de

la mañana” (D3). Ello denota que se han dado constantes cambios de modelos, por lo que los conocimientos y metodologías de trabajo adquiridos anteriormente son difíciles de dejar de lado e incluso otros se mantienen hasta la fecha a pesar de no ir en concordancia con el modelo actual, lo cual se alinea con lo encontrado en Guerrero (2018) frente a las implementaciones curriculares donde señala la dificultad de ponerlo en práctica cuando los docentes tienen dificultades para comprenderlo o no se alinea a las creencias del docente. En palabras de una de las entrevistadas “el trabajo por competencias depende mucho de cada profesora” (D3). En ese sentido, las percepciones de los docentes pueden ser un limitante de la puesta en práctica del modelo.

Además, una docente refuerza un hallazgo realizado en la investigación de Guerrero (2018) donde establece que el currículo actual “es casi lo mismo, cambiando un poco los nombres” (D2), lo cual es un concepto erróneo y merece ser trabajado como parte del desarrollo profesional docente. A pesar de ello, la misma docente menciona que “la manera en cómo está descrita la competencia es mucho más clara” y eso ayuda a su aplicación, permitiéndole centrarse más en el aprendizaje de sus estudiantes.

Para las docentes participantes, principalmente es la experiencia la cual va permitiendo que se familiaricen y hagan propio dicho modelo de planificación por competencias. En esa línea, van encontrando aspectos positivos como que va más allá de los temas e involucra un proceso más amplio, lo cual se articula con lo mencionado por Casanova (2012) al hacer referencia a que este modelo busca una formación integral que brinde competencias para la vida. Conforme han ido dándole sentido al modelo, comprendiendo sus características y elementos en la práctica, se muestran más a gusto y mencionan que es más fácil abordar la planificación.

Así mismo, todas las docentes entrevistadas coinciden en que disfrutan del proceso de planificación: “me gusta sentarme y ver desempeños, competencias, capacidades” (D3); y hoy en día ya tienen un agrado por el modelo, han ido “agarrando el gusto, vas planificando y hasta se te queda cada competencia...y es mucho más fácil” (D1). Si un docente planifica a gusto, basándose en sus intereses y habilidades, es más probable que esté motivado para proponer experiencias de

aprendizaje a sus estudiantes, aprovechando al máximo sus recursos y adaptarse mejor a las necesidades individuales de cada estudiante. Por el contrario, sentir la obligatoriedad de planificar, sería más difícil que encuentre la motivación necesaria para llevar experiencias de aprendizaje significativas a sus estudiantes, ni atender sus necesidades.

Además de ello, los hallazgos en la presente investigación refieren que las docentes se perciben a sí mismas como aquellas que deben liderar el proceso de planificación de sus unidades didácticas, tal como lo establece Ruiz (2005). Ello se debe a que cuentan con mayor conocimiento de la realidad de los estudiantes, así como sus necesidades dado que “es trabajo de la maestra” (D3) porque “ellas están dentro del aula” (D1) y “siempre están con ellos” (D2). Dada la cercanía a sus estudiantes, tendrían mayores insumos para reflexionar continuamente sobre la intencionalidad de su planificación (Minedu, 2017), creando un ambiente de aprendizaje que fomente la curiosidad, creatividad y colaboración con una mirada personalizada que permita adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, respetando sus intereses y propio ritmo de aprendizaje.

Así como Cantón y Pino-Juste (2011) y Manhey (2021), establecen la importancia de que la planificación se realice de manera conjunta con distintas personas de la comunidad educativa según sus funciones y nivel de participación, con la finalidad de orientar su intencionalidad frente al aprendizaje, las tres docentes entrevistadas, consideran que hay otros actores relevantes que deben estar involucrados para garantizar un ambiente de aprendizaje efectivo y colaborativo que podrían aportar en su planificación.

Frente a ello, las docentes (D1 y D2) consideran que “en casos puntuales, de repente [podría participar] la psicóloga” (D2) dado que “no siempre está presente en el aula” (D1); sin embargo, su mirada podría proporcionar un apoyo para el éxito de la planificación. En cuanto al rol de la coordinadora, la docente D3 lo percibe desde un punto más administrativo que incluye brindar los recursos necesarios para una planificación adecuada: “lo que tiene que hacer es capacitarnos para que lo hagamos de la forma en que quieren para presentar al ministerio”. Esta mirada está orientada al apoyo de presentación de la documentación para el ministerio, lo que

concuera con su mirada en torno al proceso de planificación inicial y se aleja del trabajo cotidiano que se realiza en las aulas.

También surge otro miembro relevante dentro del aula que es el rol de las maestras auxiliares. Frente a ello refieren que se apoyan mucho en ellas para planificar dado que ambas se encuentran constantemente en el aula y brindan retroalimentación a las docentes sobre el acompañamiento a determinados estudiantes, generando espacios de reflexión informales dentro del horario laboral.

Con relación a los padres de familia, consideran que estos deben estar informados y comprometidos con la educación de sus hijos, sin embargo, son más colaboradores en el proceso de aprendizaje, más no inmersos en la planificación. Además, consideran a los terapeutas externos quienes brindan un apoyo especializado a determinados estudiantes según sus necesidades:

A las terapistas les mando información de lo que se trabaja en el mes... los papás participan, me mandan cosas y las uso como parte de la clase pero en la ejecución no en la planificación (D2).

Cuando se abordan aspectos relacionados a cómo se lleva el proceso de planificación, surge la temporalización. Las maestras refieren: “la planificación anual la hacemos en febrero juntas”, evidenciando que tienen espacios de planificación colaborativa, donde las docentes reflexionan sobre qué y cuándo enseñar. También hay indicios de que existe planificación colaborativa en torno a las unidades didácticas, la cual se encuentra liderada por la maestra más antigua de la institución educativa en cada grado: “con la maestra más antigua comenzaremos a ver la unidad de cada mes, el vocabulario y todos los documentos y nosotros solo lo modificamos, le anexamos algo, lo revisamos” (D1), no obstante, daría la impresión de que no hay mucho espacio para una reflexión profunda y en equipo, la cual es un elemento imprescindible para el presente modelo (Casanova, 2012).

Las docentes participantes reconocen la posibilidad que tienen de planificar de forma articulada al coordinar aspectos generales como precisar desempeños o formular proyectos que surgen al término de cada unidad, sin embargo, dado que

cada salón tiene realidades distintas, planifican sus sesiones de clase de forma individual para contextualizarla:

La realidad de su salón y la mía es diferente. (D1)

Las profes de Pre Kinder no tienen que tener dos planificaciones iguales... yo hago y deshago en mi salón como mejor lo considere(D2).

En ese sentido, las maestras refieren que tienen libertad para trabajar la unidad según su grupo humano. En relación a ello, la maestra D3 refiere que a pesar que disfruta el planificar de forma colaborativa, “a veces no hay química” entre docentes por lo que lo mejor es realizar el trabajo de forma individual, según las necesidades de los estudiantes. De este modo, las planificaciones van orientadas a responder al contexto de los estudiantes, tal como lo establecen Meléndez y Gómez (2008), donde el docente facilita y se responsabiliza por la planificación en función de sus estudiantes.

Sin embargo, al observar las unidades didácticas (UD1) de las docentes de Pre Kinder y sus sesiones de aprendizaje (SA1, SA2), se evidencia que cuentan con las mismas experiencias de aprendizaje y que no se han realizado variaciones en el documento escrito en función de las características de sus estudiantes como lo mencionaron anteriormente. Ello puede deberse a que es una práctica que se realiza en el aula, mas no se refleja en el documento escrito.

Profundizando más sobre el proceso de planificación colaborativa, se ha evidenciado que debido a la falta de tiempo, se suele segmentar el trabajo: “Mayormente con ella trabajamos juntas entonces nos dividimos, ella hace un mes y yo hago el siguiente” (D1). No hay un espacio per se de planificación por lo que las reuniones para dicho proceso suelen ser espacios informales donde comparten algunas ideas de las sesiones: “mira se me ha ocurrido, qué te parece...” (D2). Lo cual se aleja de la mirada colegiada y reflexión conjunta frente al proceso de planificación. Para realizar una planificación bajo el modelo por competencias, requiere de tiempo de planificación dentro del horario laboral que brinda soporte a las docentes (Busch, 2018), así mismo requiere que los docentes comprendan el valor y aporte de la planificación colegiada para mejorar sus entendimientos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorar la eficacia del aprendizaje y la

calidad de la educación al establecer objetivos claros y adaptarlo a las necesidades de los estudiantes en un espacio de reflexión conjunto.

Otro de los hallazgos es que se suelen reusar planificaciones. Dado que trabajan las unidades por temáticas mensuales, suelen repetir las actividades años tras años. “Tengo mi calendario de 6 años atrás...entonces qué hice en el 2016 en septiembre en el día 04...entonces vamos acomodando, el concepto es el mismo pero la manera como tú ya lo desarrollas, ahí empieza la chamba” (D2). Sin embargo, si remontamos 6 años atrás, si bien se trabajaba bajo un modelo por competencias, la planificación curricular se realizaba tomando en cuenta los materiales curriculares denominados “rutas de aprendizaje”. Ello, sumado a lo contrastado con los documentos de planificación (SA1 y SA2), se puede constatar que aún se planifican actividades muy específicas que no necesariamente están orientadas a la resolución de problemas y existe un énfasis en los aspectos cognitivos, quedando de lado los aspectos procedimentales y actitudinales, lo cual se aleja del modelo por competencias.

3.1.2 Incorporación del contexto y características de los estudiantes en la planificación

Tal como lo mencionan Aguerrondo (2008), Bolívar (2010) y Martín y Coll (2006), para trabajar bajo este modelo se necesita considerar el contexto donde se lleva a cabo el aprendizaje a fin de que los desempeños respondan a una realidad determinada, comprendiendo el porqué de ello y así poder movilizar actuaciones (Perrenoud, 2008).

Aunque anteriormente se ha establecido que las docentes tienen un interés especial por planificar sus sesiones de aprendizaje en función del contexto y las características de sus estudiantes, cuando se les pregunta cómo incorporan el contexto en su planificación mencionan que aunque el contexto proporciona “información relevante a tener en cuenta, a veces es difícil recoger la información” (D1).

Los hallazgos sugieren que las maestras principalmente recogen información del contexto a través de las familias, para lo cual mencionan tener reuniones de

preceptoría al comienzo del año y la comparan con la información de psicología para tener un panorama más amplio sobre los estudiantes y su contexto. Sin embargo, señalan que “esa información se recoge constantemente porque puede variar” (D3). Ello significa que están combinando la información recolectada a través de diferentes fuentes para tener una comprensión más completa de los estudiantes que les permita mejorar su planificación.

Así mismo, las docentes refieren que “definitivamente para tu planificación tienes que tenerlo en cuenta (el contexto)” (D2) ya que “ayuda a hacer actividades más cercanas a la realidad”(D1), así como evitar “que alguien se sienta mal” (D3) con determinada información que se trabaje en clase en torno a la familia y otros elementos de la realidad del aula, tal como plantea Cantón y Pino Juste (2011), por lo que tener esa información te permite estar más preparada para planificar. A pesar de ello, Manhey (2021) y Tobón (2006) agregan que también resulta importante que los niños tengan experiencias que los desafíen y les permitan reflexionar sobre su contexto; sin embargo, no se encontraron hallazgos en las entrevistas, ni en los documentos de planificación (UD1, UD2, SA1, SA2) que hagan referencia a abordar actividades referentes al contexto nacional y/o problemáticas locales que movilicen actuaciones reales o cercanas a la realidad.

Con relación a considerar las necesidades y características de sus estudiantes al momento de planificar, la docente D3 trata de contextualizar la planificación para satisfacer las necesidades de sus estudiantes: “Yo tengo los temas, pero después tengo que ver cómo me tocan en mi salón”, así mismo menciona que “para planificar uno debe conocer su salón primero”. La docente D1 refiere que es necesario “adaptar muchas cosas que están en el currículo” para tomar en cuenta las necesidades individuales de su grupo. Además menciona que no solo se enfoca en los temas o contenidos, sino que también considera ambientes y actitudes en su proceso de planificación. Sin embargo, a pesar de ello, tener un grupo heterogéneo supone abordar distintas estrategias que no siempre están reflejadas en la planificación, sino que se desarrollan en el aula: “como dicen, nada está escrito en piedra, pero yo me baso de acuerdo a la realidad [del aula]” (D1)

En contraste con lo anterior, una de las informantes (D2) menciona que cuando “tú vas planificando en realidad en el papel, lo haces para un promedio”, ella refiere que es complejo planificar pensando en sus estudiantes de inclusión porque “la planificación en realidad es global y no puedes acomodarla en papeles para los chicos que tienen habilidades especiales”, por lo que lo suele hacer la planificación escrita para el grupo promedio y cuando llega al aula brinda una atención más personalizada: “el cambio y la personalización es en el momento, no lo escribimos porque cuando planificamos no pensamos en eso”, aspecto que se confirma en los documentos SA1, SA2. De esta manera, se aleja de una planificación intencionada, que busca atender a todos los estudiantes por igual. Este hallazgo va en concordancia con la investigación realizada por Guerrero (2018) en el nivel primario, donde la planificación sólo reflejaba al grupo y nos las necesidades individuales.

En esa misma línea, la docente D3, evidencia una iniciativa por realizar adaptaciones individuales “si algún niño necesita una adaptación de alguna hoja, lo hago”. Sin embargo, refiere que estas no se encuentran descritas en el planificador: “no está, no hay... en qué papel va a estar”. Incluso aparece una sensación de temor frente a las adaptaciones que realizan porque el ministerio no puede saber que cuentan con un aula tan heterogénea. A pesar de ello, sí toma en consideración características del grupo, al igual que la docente D2: “este grupo es súper musical, entonces yo tomo eso en consideración cuando planifico”.

Sintetizando los hallazgos, se evidencia que existe un discurso divergente en cuanto a lo que supone la planificación y los actores que deberían participar en el proceso. Aunque se aprecia un enfoque en la planificación bajo un modelo por competencias, este se aborda desde las percepciones de las docentes, mostrando un proceso carente de reflexión, contextualización a las problemáticas locales y que aún posee características de currículos anteriores. Poner énfasis en la reflexión y la contextualización del aprendizaje permitirá planificar experiencias de aprendizaje bajo una perspectiva de resolución de problemas que implican procesos complejos (Aguerrondo, 2008) ya que es este contexto el que justifica la razón para movilizar nuestra actuación (Perrenoud, 2008).

3.2 PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LOS ELEMENTOS CURRICULARES EN SU PLANIFICACIÓN CURRICULAR.

Escamilla (2009), plantea que para planificar el docente debe tomar decisiones sobre los elementos que tendrá en cuenta para lograr las competencias, los cuales se articulan entre sí para concretar las unidades. Con relación a cómo se incorporan los elementos de planificación en la planificación de las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, hemos encontrado distintas respuestas.

Por un lado, todas las docentes coinciden en que, al inicio de cada año, seleccionan y distribuyen las competencias para las unidades de aprendizaje que abordarán a lo largo del año escolar. Sin embargo, cuando nos vamos adentrando a las prácticas cotidianas se han obtenido respuestas que evidencian el uso de distintos elementos como es el caso de la maestra D1, quien menciona que suele planificar por su cuenta los viernes para organizar la siguiente semana y ello le permite definir qué va a trabajar (objetivos, contenidos), cómo lo va a realizar (metodología, actividades), los materiales y ambientes que usará para la sesión (recursos) según el área elegida (competencia). En ese sentido, se observa que dicha maestra tiene clara la intencionalidad al momento de realizar su planificación de experiencias de aprendizaje, alineando los distintos elementos entre sí.

La maestra D3, refiere que ella planifica según la competencia y el objetivo que tiene que alcanzar, sin embargo, si no lo logra lo pasa al mes siguiente. En ese sentido, ella refiere que planifica “según lo que me toca del programa anual”, lo cual ha seleccionado previamente en el año. Ello denota que tienen claridad sobre la competencia y desempeños que van a abordar en cada unidad temática y en sus sesiones de aprendizaje, ello brinda claridad sobre la intencionalidad que tendrá el docente (Herrán y Paredes, 2008), lo cual se evidencia en la documentación revisada (UD1, UD2) donde se detallan las competencias y los desempeños que se buscan lograr en cada unidad temática.

Si bien, la selección y priorización de competencias y desempeños son una parte importante del modelo por competencias, ya que establecen las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben adquirir, es necesario que para el aprendizaje sea significativo y realmente ayude a desarrollar competencias,

articularlas con los otros elementos curriculares. En ese sentido, la metodología utilizada debe permitir a los estudiantes desarrollar competencias al resolver problemas relevantes para ellos, los recursos utilizados deben ser diseñados para ayudar a los estudiantes a aprender de manera activa, y la mida el desempeño de los estudiantes en relación con los objetivos establecidos. Tal como afirman Perrenoud (2012), resulta imperativo que todos los elementos curriculares trabajen de forma articulada para lograr un aprendizaje integrado y significativo.

Otro aspecto que resalta según lo mencionado por las informantes, es el uso de recursos, tanto sobre los espacios como los materiales a utilizar. Sobre este elemento, la maestra D1 evidencia que elige los materiales en función de los gustos y necesidades de sus estudiantes: “Me detengo para pensar qué necesitan, qué les gusta y eso es lo que suelo utilizar en las actividades”.

Así mismo, a pesar de que la maestra D2 considera que “los materiales son importantísimos porque pierdes una cantidad enorme de tiempo buscando los materiales si es que no los tienes”, cuando analizamos la sesión de aprendizaje (SA1), los materiales descritos son bastante genéricos haciendo uso de palabras como “canción, parlante, hoja de trabajo, objetos concretos” lo cual no brinda claridad sobre los mismos. Si bien en el descriptor de la actividad se observa mayor detalle en torno al inicio, desarrollo y cierre de actividad, no se determina de qué trata la ficha de trabajo, ni cuál será la canción a desarrollar.

En contraste con ello, la maestra D3, reflexiona sobre que “la realidad de materiales es compleja, tenemos que usar un poco lo que tenemos a la mano”. Ella refiere que no describe los materiales ni en la planificación de la unidad didáctica, ni en las sesiones de clase. Afirma que no los coloca porque “depende mucho de cómo estén los chicos”, manifestando que toma en cuenta las necesidades de sus estudiantes en el momento. Ello, se asemeja a lo propuesto por la maestra D1, quien también dice que los materiales no se encuentran definidos en la SA1, sino que lo considera esa mañana en función de cómo ve a los estudiantes. A pesar de ello, cabe resaltar que no mencionan otros recursos como el uso del tiempo o formas de agrupar a los estudiantes, aspectos relevantes para el modelo por competencias, tal como lo señalan Escamilla (2009) y Moncada (2011).

Un aspecto que surge con mucho énfasis es que las maestras enfatizan la flexibilidad que se debe tener para cambiar los materiales, ya que “lo importante es que el material motive al chico según el objetivo. A veces se hace lo pensado inicialmente y otras veces se cambia” (D3). Además, coinciden que es sumamente importante el trabajo con material concreto dada la cantidad de información que ingresa por sus sentidos (Papalia,2005) frente a las fichas de aplicación por la edad de los estudiantes, por ello es importante que la institución cuente con el material necesario para hacer uso de este. Cabe resaltar que en todo momento hicieron referencia a los materiales que eran brindados por la institución educativa: “te acercas al closet y encuentras algo más interesante, entonces coges lo que necesitas y ya está” (D2). y a pesar que se les preguntó directamente, ninguna de las informantes mencionó la creación de materiales para sus estudiantes.

Actualmente, las docentes se encuentran trabajando con libros de ciertas editoriales, aspecto con el cual no se encuentran de acuerdo dada la edad de los estudiantes y la poca ayuda que supone dicho material: “si quieren que trabajemos con libros, usar uno que responda más porque aquí estos no apoyan mucho, terminas haciendo páginas y páginas” (D3). En esa misma línea, la maestra D2 refiere “No me gusta mucho el tema de las hojas” haciendo referencia a que debe usar un libro con el cual no está de acuerdo por las necesidades de sus estudiantes. En este contexto, resulta importante que las docentes tengan mayor libertad en seleccionar los recursos y materiales que mejor se adapten a las necesidades de sus estudiantes, en lugar de estar limitadas a fichas de trabajo que no propician un pensamiento complejo.

Por otro lado, dado que los niños pequeños requieren moverse y jugar, es común que cambien constantemente de espacios. Con relación a si planifican tomando en consideración este elemento se han encontrado los siguientes hallazgos: “pongo donde se realizará la actividad como el aula de psicomotricidad o en el patio dependiendo de lo que necesite o vaya a trabajar” (D1). En ese sentido se toma en consideración el espacio como un recurso necesario dentro del aprendizaje. Sin embargo, no todas las maestras tienen la misma experiencia: “yo tengo muchas dificultades para hacer actividades fuera del aula...en mi planificación no logro

poner nada porque no sé qué espacios voy a contar o no” (D3). Del mismo modo, otra docente corrobora esta información:

Se ponen los espacios en donde vas a desarrollar la actividad. Bueno, pero es un saludo a la bandera, porque por ejemplo dices voy a ir ahora al patio y cuando sales hay otra clase ahí, están en recreo los más pequeños entonces es muy desordenado. Te tienes que ir con tu fila de patitos a buscar otro lado (D2).

Ello denota que existen dificultades logísticas dentro de la institución educativa que afecta a la planificación de las docentes y hace perder tiempo valioso de aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo, las maestras mencionan la evaluación. En ese sentido, expresan que realizan una evaluación trimestral, sin embargo “todos los días se evalúa por observación... se lleva un registro interno y vamos escribiendo según la clase que vamos haciendo” (D2), lo cual muestra que hay una intención de evaluación formativa. Si bien esta práctica se desarrolla como parte del currículo enseñado, refieren que también se encuentra integrado a la planificación:

Nosotros lo sacamos del programa anual y de ahí definimos qué desempeños queremos y vamos proponiendo actividades para evaluar (D3).

Ello, se ha visto constatado en las unidades didácticas (UD1, UD2) con los desempeños precisados y en las sesiones de aprendizaje (SA1, SA2), donde en cada actividad se establece una columna las evidencias del nivel de logro. A pesar de ello, se describe a la evidencia de evaluación como productos, dejando de lado los aspectos actitudinales. En ese sentido, las evaluaciones están más orientadas a objetivos, alejándose de las evaluaciones auténticas que propone el modelo.

Las maestras (D1 y D2) mencionan que planifican la evaluación de forma conjunta por es mucho más fácil, retomando la idea del trabajo colaborativo. Otra de las docentes (D3) menciona que no planifica la evaluación, sino que lo trabaja a diario y apunta en un cuaderno aparte cómo le va a los estudiantes, el cual revisa cada semana. Ello le permite tomar nota de aquellos aspectos que le fueron difíciles al

estudiante, tal como señala Cantón y Pino Juste (2011). De esta manera va realizando un acompañamiento individualizado de los estudiantes y si observa que son muchos, lo vuelve a poner como actividad. Ello demuestra que dicha maestra analiza y reflexiona sobre su evaluación para ser considerada al momento de planificar, sin embargo, no se muestra consciente de ello.

Así mismo, la información recabada muestra que en muchas ocasiones las docentes hacen referencia a la evaluación como la asignación de un calificativo o nota:

Debería ser así, pero al final del trimestre vamos viendo qué hicimos, cómo lo trabajamos y ahí vamos poniendo la nota. (D1)

Los hallazgos sugieren que existe una mirada aislada de la evaluación a pesar de ser un elemento de la planificación, ya que no se han evidenciado evaluaciones auténticas que exploren una problemática o donde los estudiantes tengan que poner en juego sus capacidades. Además, se menciona como instrumento de evaluación una lista de cotejo al inicio del año escolar para ver el punto de partida o línea base de los estudiantes, pero no se han mencionado, ni visualizado en los documentos (UD1, UD2, SA1, SA2) el uso de otros instrumentos de evaluación que permitan mantener objetividad y el seguimiento al avance y logros del proceso de aprendizaje. Según Herrán y Paredes (2008), esto puede estar relacionado a la complejidad para los docentes de manejar procesos de evaluación que incluyan técnicas e instrumentos adecuados para el recojo de la información bajo un modelo de planificación por competencias. El uso de diversos instrumentos de evaluación puede ayudar a tener una evaluación más precisa y completa de los logros alcanzados por los estudiantes. En ese sentido, la evaluación no tiene únicamente un rol certificador, sino que guía y mejora el proceso de aprendizaje.

.3.3 RETOS QUE ASUMEN LOS DOCENTES AL MOMENTO DE PLANIFICAR

Con relación a los retos que asumen las docentes al momento de realizar su planificación, se observan que varios de ellos suponen desafíos que tienen que ver con la administración, el manejo de recursos y tareas dentro de la institución educativa como lo son la gestión del tiempo y coordinación entre docentes para

planificar, sin embargo, también hay otros que surgen de la adaptación a los cambios en el sistema educativo, la implementación de nuevas metodologías de enseñanza o la atención a las necesidades individuales de los estudiantes

Uno de los aspectos más relevantes y coincidente en las tres docentes dentro de los hallazgos, es la falta de tiempo, lo cual concuerda con las investigaciones de Guerrero (2018), Quispe (2018) y Uribe (2018). La pandemia ha reducido los espacios de planificación colaborativa sistematizados, lo que ha dificultado aún más el proceso de planificación para las docentes. Según las informantes, no cuentan con tiempo dentro de su horario laboral para planificar: “no me ha dado tiempo de planificar...entonces me termino amaneciendo... ha sido muy complicado este año yo sola” (D3). Las informantes revelan que a pesar de tener espacios donde no dictan clases, se ven obligadas a hacerlo en el tiempo libre o en momentos de descanso:

A veces traigo la computadora mientras van llegando voy tratando de avanzar algo o cuando están en inglés... pero es imposible (D2).

Te dicen que tienes 45 minutos de inglés diarios, pero yo estoy acá en el salón, estoy sentada acá ayudando (D3).

La falta de tiempo para planificar también podría estar relacionado con la tendencia de las docentes a recurrir a planificaciones de años anteriores en lugar de emplear la lógica de construcción de una planificación bajo el modelo por competencias, lo cual requiere un mayor esfuerzo y dedicación de tiempo. Ello supone un desafío que enfrentan las docentes cuya solución podría encontrarse en la creación de espacios y tiempos específicos para la planificación, así como el uso de herramientas y estrategias que faciliten y agilicen el proceso.

Además de la falta de tiempo, otro desafío que enfrentan las docentes es el sentimiento de inseguridad o incertidumbre con relación a cómo deben planificar: “aún hay cosas que todavía no llego a entender yo pienso que va en un área pero al final tengo que incluirla en otra” (D1). Según las declaraciones de las docentes, a menudo se sienten perdidas o confundidas al tratar de cumplir con las expectativas de la institución educativa en cuanto a la planificación y sus formatos. Esto puede ser debido a una falta de capacitación o apoyo adecuado en el uso del

nuevo modelo, lo que lleva a una sensación de fracaso o inadecuación: “Yo al comienzo planificaba y me decía la coordinadora, no así no es, ¿entonces cómo es? yo estaba en el aire hasta que me explicaron y me dijo mira así se hace” (D1).

Con lo descrito anteriormente, queda en evidencia que aún existen dificultades para comprender el modelo por competencias y su aplicación en la práctica educativa. Las docentes manifiestan dificultad para entender cómo planificar en el modelo, ya que algunos desempeños pueden ser incluidos en varias áreas curriculares, generando confusión:

Hay algunos desempeños que los puedes colocar en varias áreas, por ejemplo dibujo el cuerpo lo tienes en psicomotricidad, lo tienes en comunicación y en personal social. Entonces esas cosas por ejemplo si yo programo un día dibuja el cuerpo, qué pongo, qué área... me parece algo confuso, aún es confuso para mí (D2).

Esto se relaciona con la necesidad de una mayor comprensión del modelo por parte de las docentes, quienes a pesar de haber transitado varios años en el modelo, aún requieren de profesionalización docente continuo para comprender mejor el modelo de planificación por competencias, con el fin de evitar la confusión y mejorar la eficacia de la planificación, de esta manera podrán “hacer clases maravillosas todo el año, porque si no, no sabes qué estás haciendo. Cumples con la documentación y la entregas, pero a la hora de la hora no haces nada de lo que pusiste” (D3). Ello denota un compromiso y reflexión por parte de las docentes en relación a su planificación y su deseo de mejora continua.

La atención a la diversidad también supone un gran desafío en el aula. La realidad es que las aulas son heterogéneas y requieren de un perfil docente capaz de atender las necesidades de sus estudiantes mediante la inclusión de ajustes en la planificación, como en la descripción de actividades, la evaluación y la selección de recursos. En ese sentido, la información recabada señala que docentes buscan capacitaciones en este ámbito de manera independiente y por su propia iniciativa: “yo tengo capacitaciones de autismo...eso me ayuda un montón para mi clase diversa, sino no podría manejar esta clase” (D3). Frente a ello, consideran que aún

les faltan herramientas para incluir la atención a la diversidad en su planificación de manera efectiva: “Creo que como profesoras somos responsables de eso” (D3). A pesar de estos desafíos, las docentes mencionan que “ahora es más fácil... siento que logro hacer un buen trabajo porque responde a las necesidades de mis chicos” (D1), lo cual indica que han mejorado en la atención a la diversidad y algunas de ellas se sienten capaces de hacer un buen trabajo respondiendo a las necesidades de sus estudiantes.

Así mismo, la planificación bajo el modelo por competencias requiere una organización adecuada para poder desarrollar las competencias. Sin embargo, la falta de organización en el uso de los espacios fuera del aula limita la capacidad de las docentes para planificar de manera eficiente y ofrecer a sus estudiantes un ambiente de aprendizaje adecuado que fomente el desarrollo de las competencias. Frente a ello, una docente refiere sobre su clase de psicomotriz lo siguiente: “prefiero hacerlo [la clase] en el salón y me evito problemas” (D3). Ello denota el malestar que sienten las docentes al no tener acceso a espacios adecuados y organizados según sus requerimientos, lo cual afecta directamente en su planificación.

También surge lo complejo y poco relevante que resulta desde su percepción el documentar según lo que solicita el Ministerio de Educación, haciendo referencia a que “en el tema de documentos repites las cosas como 80 veces” (D2). En esa misma línea la docente D3, menciona lo siguiente en torno a la forma de planificar:

Creo que podría simplificarse un poco. Sí me parece bien el tema que tengas tu unidad y a parte tengas desagregadas tus sesiones. ...pero si tú ya pones todo el aspecto técnico - pedagógico arriba, entonces para qué lo repites en cada documento.

Ello hace cuestionar por qué la planificación se convierte en un trabajo tan tedioso cuando debería ser más funcional. En esa misma línea, se cuestionan los cambios que se han venido produciendo a lo largo de los años en cuanto al currículo y el modelo a desarrollar: “Siento que acá hay muchos cambios, todos los años te cambian, te cambian la estructura, te cambian esto, te cambian lo otro. Cuando tú ya te adaptas, te familiarizas con algo... cambió de nuevo” (D2). Ello supuso que

las maestras debían adaptarse a este currículo más complejo, lo cual generaba malestar en ellas. “Al comienzo era adaptarme al currículo, este que no le agarraba el gusto. Sentía que me quitaba tiempo mientras hacía mi sesión” (D1).

Otro aspecto que surgió de los hallazgos es que las docentes solicitan que para mejorar su planificación requieren de dos tipos de capacitación, en primer lugar, una con relación al modelo por competencias y los documentos que deben entregar al Ministerio de Educación debido a los cambios que se han dado en el Estado. “Nos piden más documentación y no sabemos cómo hacerlo” (D3), Así mismo refieren que muchas veces la coordinación tampoco maneja la información, que se brindan formatos y ejemplos, pero estos no son suficientes: “necesitamos una capacitación bien hecha”. (D2). Consideran que es importante manejar el proceso de capacitación para todos con más de una semana al inicio de año con la finalidad de que las docentes estén “más aptas, se nos facilite este proceso y no aprendamos sólo de la práctica” (D1).

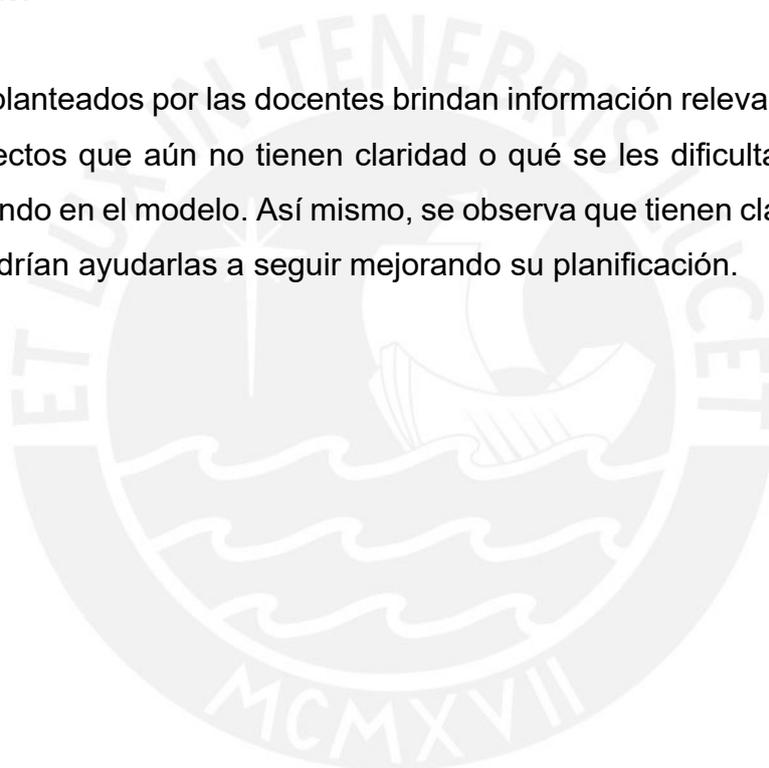
Las docentes D3 y D1 comparten que la experiencia y práctica han sido claves para comprender y aplicar el modelo por competencias en su planificación. Sin embargo, D1 también destaca la importancia de las capacitaciones en el proceso de comprensión y aplicación del modelo como se mencionó anteriormente. Estas capacitaciones han sido un factor determinante para ponerlo en práctica.

Así mismo, hacen hincapié en la necesidad de tener espacios de planificación colaborativa y sistematizada desde inicio de año que les permita interiorizar y reflexionar sobre la planificación.

Hemos pedido eso nuevamente porque se perdió por la pandemia. Nosotros venimos a inicio de clases sólo 1 semana antes que empiecen los chicos y ahí tenemos que planificar, ordenar la clase, conocer a tus chicos con la profesora anterior. Entonces yo siempre pido que sean 2 semanas antes como mínimo para planificar porque tú no puedes hacer las cosas sobre la marcha, tú tienes que planificar, entender, interiorizar, identificarte y saber que esa es tu herramienta de trabajo para todo. (D2) Yo creo unos 15 días antes planificar lo del año y de repente una vez a la semana, una vez al mes un viernes que los chicos no vengán o se vayan antes y ese viernes por la tarde te juntas en equipos por edades y planificamos lo del mes. (D3).

En cuanto a la planificación a corto plazo, las docentes mencionan que tienen cierta incomodidad con la forma en que se está llevando a cabo. Están trabajando con libros de ciertas editoriales y sienten que ello no les funciona para atender las necesidades de su grupo. La docente D3 sugiere trabajar más con proyectos: “sería bonito que se trabaje más con proyectos, proyectos grandes al año...con planificador y con proyectos siento que es más fácil articular las áreas y trabajar por competencias”. En ese sentido, ella recurre a experiencias pasadas donde evidencia que dicho modelo permite un trabajo articulado de las distintas competencias.

Estos retos planteados por las docentes brindan información relevante sobre cuáles son los aspectos que aún no tienen claridad o qué se les dificulta a pesar de los años trabajando en el modelo. Así mismo, se observa que tienen claridad sobre qué aspectos podrían ayudarlas a seguir mejorando su planificación.



CONCLUSIONES

Luego del análisis de los resultados, se presentan las siguientes conclusiones que se estructuran a partir de los objetivos propuestos.

1. La planificación curricular se percibe principalmente como una tarea administrativa, en lugar de centrarse en el aspecto pedagógico. Si bien coinciden las docentes en su importancia para organizar, secuenciar y responder a las necesidades de los estudiantes, aún falta unificar criterios en torno al significado de la planificación bajo el modelo por competencias que posibilite construir criterios comunes entre las docentes y la institución educativa, a fin de orientar el proceso de planificación y los formatos correspondientes acorde a ello, ya que actualmente no les es útil para su práctica docente. Ello permitirá maximizar las oportunidades de aprendizaje.
2. La planificación bajo el modelo por competencias resalta la importancia de planificar experiencias de aprendizaje o unidades acordes al contexto y las necesidades de los estudiantes, incluyendo sus elementos. Sin embargo, a pesar de los espacios de profesionalización docente en torno a dicho modelo, la investigación denota que existe una comprensión parcial del mismo por parte de las docentes. Falta establecer una planificación que incluya unidades de aprendizaje significativas, que responda a las necesidades de los estudiantes y tengan relación con el contexto local o global, abordando problemáticas reales que requieran articular las competencias.
3. Incorporar el contexto y las necesidades de los estudiantes es fundamental cuando se trabaja bajo un modelo por competencias, ya que estas no se pueden adquirir de manera aislada al entorno en el que se desarrollan. Si bien las docentes reconocen la importancia de tener en cuenta el contexto para que los desempeños de los estudiantes respondan a una realidad determinada y recopilan información relevante en relación a ello, lo que les permite tener una comprensión más completa de los estudiantes y mejorar su planificación, no se encontraron hallazgos en los planificadores que hagan referencia a abordar tareas auténticas o significativas para los estudiantes asociadas al contexto

nacional y/o problemáticas locales que movilicen actuaciones reales o cercanas a la realidad.

4. Se requiere articular los elementos de la planificación a fin de poder desarrollar las competencias. Si bien muchos de los elementos se encuentran incorporados en los documentos escritos y son mencionados por las docentes, no se observa un trabajo articulado entre los mismos. Falta crear recursos en función de las necesidades de los estudiantes y mejorar la gestión de los ambientes ampliando posibilidades de exploración para los estudiantes. Así mismo, la evaluación continúa siendo un proceso aislado de la planificación, en ese sentido, las evaluaciones están orientadas a objetivos, alejándose de las evaluaciones auténticas apoyadas en instrumentos de evaluación coherentes donde el estudiante deba poner a juego sus capacidades.
5. La implementación del modelo por competencias presenta diversos desafíos para la planificación curricular de los docentes. Uno de los principales obstáculos es la falta de tiempo para una planificación sistémica y colaborativa dentro del horario de trabajo, lo que afecta la capacidad de reflexión y aprendizaje continuo por parte de las docentes. Además, existe una necesidad de capacitación adicional que esclarezca la comprensión del modelo y su vinculación práctica, ya que aún se perciben a las competencias como aspectos aislados que no se interrelacionan, alejándose de la mirada de pensamiento complejo y/o resolución de problemas. Finalmente, otro desafío es la planificación para aulas heterogéneas, donde se considere las necesidades específicas de los estudiantes y registre cómo se aborda la diversidad del aula.
6. En vista de la importancia del desarrollo infantil temprano, resulta fundamental profundizar en las investigaciones relacionadas con la planificación educativa en el nivel de educación inicial bajo el enfoque de competencias. Los hallazgos de esta investigación muestran que existe una problemática de apropiación del modelo por parte de las docentes, lo cual requiere de atención por parte de la institución educativa y del Ministerio de Educación para asegurar una adecuada planificación curricular en beneficio de las niñas y niños en esta etapa de formación.

RECOMENDACIONES

1. Sería recomendable continuar con futuras investigaciones en torno a la planificación curricular en el nivel de inicial bajo el modelo actual, recogiendo distintas voces de docentes como líderes de dicho proceso a fin de contrastar los hallazgos. También valdría la pena ver el punto de vista de los administrativos como los líderes de la gestión escolar a fin de que se puedan tomar acciones en relación a los procesos de acompañamiento que permita comprender mejor el modelo por competencias en sus instituciones educativas.
2. Dado que falta unificar criterios en las docentes en torno a la planificación, resulta imperativo el construir criterios comunes entre las docentes y la institución educativa sobre su significado. Ello supone generar espacios de reflexión y formación que partan de los conocimientos previos de las docentes y construir a partir de ello, contrastando con ejemplos concretos de modo que se asegure la comprensión del modelo. En particular con aquellos aspectos que siguen realizando pero que son opuestos al modelo.
3. Recoger los retos mencionados por las docentes en torno a su planificación bajo el modelo por competencia, a fin de establecer un plan de acción para mitigarlos. La institución educativa debe revisar los formatos o formas de planificar, tomando en consideración las necesidades e intereses de las docentes como proyectos, tiempo de planificación, etc. Ello posibilitará el seguir mejorando sus prácticas bajo una mirada coherente con el modelo.
4. Existe un disfrute por parte de las docentes sobre la planificación, sin embargo esta no se transfiere al documento. Mucho de lo que reflexionan o planifican previo a la sesión de clase no queda establecido en ningún documento, perdiendo información valiosa. Para ello, se sugiere organizar la cultura escolar bajo una mirada reflexiva donde se establezcan espacios sistemáticos de planificación colaborativa. Ello ayudaría a que se de mayor espacio para abordar el contexto y necesidades de los estudiantes en los planificadores. De esta manera, quedaría plasmado en el documento y serviría para futuros docentes de la institución.

5. La institución educativa podría implementar dentro de su reglamento interno, donde se encuentran las funciones de cada uno de sus miembros y cómo estos se involucran con la escuela. Así, podrían tener mayor claridad sobre las funciones de cada uno y saber qué esperar de ellos. Así la coordinación podría ampliar su rol actual de administrativo a pedagógico, de modo que pueda liderar el proceso de planificación.



REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2008). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. UNESCO.
- Andrade, A., y Guerrero, L. (2021). *Aprendo en casa: balance y recomendaciones*. GRADE.
<http://www.grade.org.pe/crear/recurso/aprendo-en-casa-balance-y-recomendaciones/>
- Bassedas, Huguet y Solé (2013). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Graó.
- Baustien, M., Leko, M., & Knackstedt, K. (2018). Unravelling the role of curriculum in teacher decision making. *Teacher Education and Special Education*, 41(1), 39-57.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis.
- Bolívar, A. (2012). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Busch, B. (2018). *The power of intentional planning*. [Tesis de magíster, Northwestern College]. Repositorio Institucional de Northwestern College.
https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/?utm_source=nwcommons.nwciowa.edu%2Feducation_masters%2F94&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Cantón, I. y Pino-Juste, M. (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Alianza Editorial.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Catrinel, S. (2008). Short-term efficacy of a primary prevention program for the development of social emotional competence in preschool children. *Cognition, Brain, Behavior. Romanian Association for Cognitive Science*. 12(3), 285-307.
https://www.academia.edu/23727817/Short_Term_Efficacy_of_a_Primary_Prevention_Program_for_the_Development_of_Social_Emotional_Competencies_in_Preschool
- Cicek, V., & Tok, H. (2014). Effective use of Lesson Plans to Enhance Education in US and Turkish Kindergarten thru 12th grade Public School System: A Comparative Study. *International Journal of Teaching and Education*, 2(2), 10-20.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.356495>
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).
<http://www.ub.edu/grintie>

- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes: Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Noveduc.
- D'Achiardi, M. (2015). Buenas prácticas pedagógicas en educación parvularia. Algunos aportes para la gestión del currículum. *Cuadernos de Educación*, 1(67), 1-1. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9472>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Routledge.
- Dalla, M. (2016). *Ética en la investigación en gestión: relevancia, principios y lineamientos para su aplicación*. Vicerrectorado de Investigación. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/54912>
- Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 3-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Dobrin, N., & Kállay, E. (2013). The Investigation or the Short-Term Effects of a Primary Prevention Program Targeting the Development of Emotional and Social Competencies in Preschoolers. *Cognitie, Creier, Comportament*, 17(1), 15-34. <https://www.researchgate.net/publication/281633467>
- Dörnyei, Z. (2011). *Research Methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula*. Graó.
- Fandiño, G. (2020). Por qué hablar de currículo en la educación inicial. *Nodos y Nudos*, 6(48), 79-89. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11364>
- Faas, S., Kasüschke, D., Nitecki, E., Urban, M., & Wasmuth, H. (2019). *Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and Care. Reconceptualization and Comparison*. Palgrave Macmillan.
- Freeman, N., Decker., C., & Decker, J. (2013). *Planning and administering Early Childhood Programs*. (10th Ed.). Pearson.

- Gairín, J. (2010). Formación de profesores basada en competencias. *Revista de pedagogía*, 63 (1), 93-108.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601043.pdf>
- Guerrero, G., y Demarini, F. (2016). *Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes*. GRADE.
<https://www.grade.org.pe/publicaciones/atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia-en-el-peru-avances-y-retos-pendientes/>
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas*. GRADE Proyecto FORGE.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta ed.)*. McGraw Hill Education.
- Herran, A., y Paredes, J. (2008). *Didáctica general la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Mc Graw Hill.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., y Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. UNESCO.
- Manhey, M. (2021). *Planificación y evaluación para los aprendizajes en educación infantil desde un enfoque de derechos*. Ariadna Ediciones.
- Martínez, S., y Rochera, M. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 15(47), 1025-1050.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14015564003.pdf>
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 8(13), 277-299.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n13_2004/a15.pdf
- Meléndez, S., y Gómez, L. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14(26), 367-392.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491018>
- Ministerio de Educación del Perú. (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación*. MINEDU.
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. MINEDU. http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/dcn_2009.pdf

- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *La planificación en la educación inicial. Guía de orientaciones*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6518>
- Molina, M., y Monetti, E. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. *RAES*, 13(22), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8033439>
- Moncada, J. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. Trillas.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Morales, R. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 311-334. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>
- Mueller, J., & File, N. (2019). *Curriculum in Early Childhood Education*. Routledge.
- Nova, A. (2016). El trasfondo de la planeación en las instituciones educativas. *Itinerario Educativo*, 68, 115-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6290704>
- Otero-Ortega, A. (2018). Enfoques de investigación. <https://www.researchgate.net/publication/326905435> ENFOQUES DE INVESTIGACION
- Papalia, D., y Martorelli, G. (2015). *Desarrollo humano*. (13th ed.) Mc Graw Hill.
- Perines, H., y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XLIII* (1), 251-268. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art15.pdf>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 6(2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Graó.
- Pimienta, J. y De la Orden, A. (2017). *Metodología de la investigación (3ra ed.)*. Pearson.

- Quispe, P. (2018). *Desarrollo de una planificación curricular en el área de comunicación en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria*. [Tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Resolución Ministerial N°199-2015 MINEDU. *Modificar parcialmente el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular* (25 marzo de 2015). <http://ccec.edu.pe/files/RM-199-2015-MINEDU-Modifica-DCN-2009.pdf>
- Román, M. y Diez, E. (2003). *Aprendizaje y Currículum. Diseños curriculares aplicados*. Novedades Educativas.
- Ruiz, J. (2005). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. (3ª ed.). Editorial Universitas, S.A.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, A. (Coord.). (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en educación*. Escuela de Graduados PUCP. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>
- Saldaña, Y. (Coord.). (2022). *Aportes al campo curricular en el Perú desde las tesis de Maestría en Educación - PUCP*. Escuela de Posgrado PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/186964/LIBRO%20APORTES%20AL%20CAMPO%20CURRICULAR%20%281%29.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Sime, L. (2016). *La investigación documental*. Introducción. [Power Point] <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2016/10/20/introduccion-a-la-investigacion-documental/>
- Solari, M. (2012). Tendiendo puentes para fortalecer la articulación entre la planificación institucional y la planificación de aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 157-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643891008>
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875003>
- Tobón, S., y Núñez, A. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: Un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista EAN*, 58, 27-40. <https://www.redalyc.org/pdf/206/20605803.pdf>
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.

- Trinter, C., & Hughes, H. (2021) Teachers as Curriculum Designers: Inviting Teachers into the Productive Struggle. *RMLE online*, 44(3), 1-16.
<https://doi.org/10.1080/19404476.2021.1878417>
- Uribe, G. (2018). *Planificación curricular y monitoreo pedagógico en la I.E. "Pedro E. Paulet" del distrito de Huacho, provincia de Huaura, Lima 2017*. [Tesis de magíster, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.
- Valarezo, D., Sare, F., y Calvas, M. (2018). El diseño curricular por competencias. *Maestro y Sociedad*, 15(4), 701-715.
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4556>
- Wood, E. & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence and control. *The Curriculum Journal*, 27(3), 387-405.
DOI:10.1080/09585176.2015.1129981.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. GRAO.
- Zabalza, M. (2007). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.
- Zabalza, M., y Zabalza, M. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Participación Educativa*, 16, 103-113.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942413>

APÉNDICE

Anexo 01: Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Lileya Manrique	17 de noviembre, 2021
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Gimena Burga	12 de abril, 2022
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Gimena Burga Flor Quispe	14 de junio, 2022
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Gimena Burga Carmen Díaz Mónica Camargo	20 de septiembre, 2022
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Flor Quispe Mónica Manhey	22 de noviembre, 2022
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Lileya Manrique	12 de diciembre, 2022
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Lileya Manrique	24 de febrero, 2023
Revisión del jurado (aprobación)	Mónica Manhey	10 de marzo, 2023
	Flor Quispe Román	03 de abril, 2023

Anexo 02: Formato de validación para el experto

Estimada docente,

En la presente hoja de evaluación podrá encontrar las indicaciones que le permitirá validar la guía de entrevista que tiene como objetivo “recoger las percepciones docentes sobre la planificación curricular bajo el modelo por competencias en educación inicial”. Este proceso de validación me permitirá asegurar la rigurosidad metodológica de esta investigación, por lo que su aporte desde la calidad de experta es de mucho valor.

Se han considerado los siguientes criterios de validez:

- **Coherencia:** El ítem tiene relación lógica con las subcategorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.
- **Representatividad:** El ítem es relevante, pues responde a las subcategorías de la investigación.
- **Claridad:** El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada.
- **Objetividad:** El ítem no condiciona o predetermina la respuesta.

Para ello, se han elaborado una serie de preguntas organizadas a su vez en subcategorías que responden a la categoría: Planificación curricular bajo el modelo por competencias en el nivel de inicial, a fin de poder revisar y validar cada pregunta. Se ha dispuesto la siguiente matriz en donde podrá encontrar las preguntas organizadas, alineado con los criterios de validez antes mencionados a modo de lista de cotejo, donde deberá responder Sí o No. Así mismo, se ha considerado una columna de comentarios, por si lo considera pertinente.

Finalmente, agradeceré me pueda brindar los siguientes datos:

Nombres y apellidos:

Áreas de experiencia profesional:

Institución:

Fecha:

Número de ítems		Coherencia (1)		Relevancia (2)		Claridad (3)		Objetividad (4)		Comentarios
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Diseño de planificación	Cuéntenos, ¿Qué significa para usted el proceso de planificación en el aula?									
	Desde su experiencia ¿Qué significa para usted planificar bajo el modelo por competencias?									
	¿Cómo se lleva a cabo el proceso de planificación en su centro educativo?									
	¿Cuáles son los elementos que considera para el diseño de su planificación de aula? (Competencias, estándares, criterios de evaluación, etc.) ¿Con qué criterios los selecciona? ¿Qué procesos de ajuste realiza? ¿Por qué?									
	¿Existe algún elemento del diseño que le es difícil de elaborar? ¿Por qué?									
	¿De qué manera participa en el proceso de planificación?									
	A su criterio, ¿Quiénes deberían formar parte del proceso de planificación? ¿por qué considera necesaria su participación?									
	¿Qué significó para usted planificar bajo el modelo por competencias implementado en el CNEB 2017?									
	¿Considera que ha cambiado el proceso de planificación a partir del modelo por competencias? ¿en qué cambió?									
	¿Se encuentra satisfecho con dicho proceso? ¿por qué?									
Incorporación del contexto	¿Se incorpora el contexto de los estudiantes en el proceso de planificación? ¿De qué manera? ¿En qué momento se realiza?									
	Desde su experiencia ¿ Cómo recoge usted la información sobre el contexto de los estudiantes?									
	Desde su práctica ¿Considera que se debe tomar en cuenta el contexto al momento de planificar? ¿por qué?									

	Desde su práctica, ¿Considera que las planificaciones deben tomar en cuenta las características de sus estudiantes? ¿de qué manera lo incorpora en su planificación?									
	¿Cómo diseña usted las experiencias de aprendizaje para que puedan recoger las necesidades de sus estudiantes?									
Retos al planificar	Desde su propia práctica ¿Qué retos o dificultades se le han presentado al momento de planificar? ¿Algunos de ellos se mantienen?									
	Desde su perspectiva, ¿Qué aspectos considera que podría mejorar en términos del proceso de planificación?									
	¿Qué otros recursos considera que le podrían ser útiles para afrontar los retos mencionados?									
	¿Qué ha cambiado en su planificación/forma de planificar al asumir el modelo por competencias?									
	¿Qué le ayudó a mejorar en su proceso de planificación?, ¿Cómo le ayudó?									

- (1) Coherencia : El ítem tiene relación lógica con las subcategorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.
- (2) Relevancia : El ítem es relevante, pues responde a las subcategorías de la investigación.
- (3) Claridad : El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada.
- (4) Objetividad : El ítem no condiciona o predetermina la respuesta.

Comentario general:

Anexo 03: Diseño de entrevista

Diseño de la entrevista semiestructurada

1. Título de la investigación

Percepciones docentes sobre la planificación curricular bajo el modelo por competencias en el nivel de educación inicial.

2. Objetivo de la entrevista

Recoger las percepciones docentes sobre la planificación curricular bajo el modelo por competencias en el nivel de educación inicial de una Institución Educativa Privada de Lima.

Se entiende por percepciones a cómo las personas recrean y describen situaciones y/o hechos que parten de su propia experiencia y contexto.

3. Tipo de entrevista

Semiestructurada, con preguntas abiertas.

4. Fuentes de información

5 docentes de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana, que cumplen con las siguientes criterios de inclusión:

- Enseñar en II ciclo de EBR
- Contar con más de 3 años en la IEP
- Planificación bajo el modelo por competencias

5. Duración

Entre 30 a 45 minutos por participante.

6. Estructura de la entrevista

- Introducción
- Desarrollo
- Cierre

7. Categorías y subcategorías de la investigación

Categorías	
Planificación curricular	Proceso sistemático y fundamental dentro del proceso curricular que explicita y orienta las intenciones docentes sobre los objetivos de aprendizaje a alcanzar.
Subcategorías	
Incorporación del contexto y características de los estudiantes de inicial.	Aspecto relevante de la planificación curricular bajo el modelo por competencias que deben ser considerados para determinar y situar los propósitos de aprendizaje.
Elementos de la planificación	Aspectos interrelacionados e interdependientes que permiten concretar las unidades de aprendizaje.
Retos de la planificación curricular.	Aspectos que surgen al planificar bajo determinado modelo pedagógico en base a las competencias que maneja el docente y la cultura escolar donde se encuentra inmerso.

Anexo 04: Guion de entrevista

GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES

Fecha: _____	Lugar: _____
Hora de Inicio: _____	Hora de término: _____
Duración: _____	
Código de participante: _____	
Moderador: _____	

A) INTRODUCCIÓN

- Se agradecerá por la asistencia a la reunión y el apoyo a la investigación
- Se presentará la finalidad de la investigación: Percepciones docentes sobre la planificación curricular bajo el modelo por competencias en el nivel de educación inicial.
- Se brindarán los principios éticos
- Se solicitará permiso para la grabación de la entrevista.

B) PREGUNTAS GUÍA

Preguntas introductorias

- ¿Qué función cumple en la institución?
- ¿Cuánto tiempo trabaja en la institución educativa?
- ¿Qué tipo de planificación curricular elabora: proyectos, experiencias de aprendizaje, unidades de aprendizaje?

Categoría	Subcategoría	Pregunta
Planificación curricular bajo el modelo por competencias en el	OE1. Diseño de planificación curricular	¿Qué significa para usted el proceso de planificación en el aula? Cuéntenos, ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de planificación en tu centro educativo? ¿De qué manera participa en el proceso de planificación? A su criterio, ¿Quiénes deberían formar parte del proceso de planificación? ¿Padres de familia? ¿Comunidad educativa? ¿Por qué considera necesaria su participación? ¿Qué significó para usted planificar bajo el modelo

nivel de inicial		<p>por competencias implementado en el CNEB 2017?</p> <p>¿Considera que ha cambiado el proceso de planificación a partir del modelo por competencias?</p> <p>¿en qué cambió?</p> <p>¿Se encuentra satisfecho con dicho proceso? ¿por qué?</p>
	OE1. Incorporación del contexto	<p>¿Se incorpora el contexto de los estudiantes en el proceso de planificación? ¿De qué manera? ¿En qué momento se realiza?</p> <p>¿Cómo recoge usted la información sobre el contexto de los estudiantes?</p> <p>Desde su experiencia ¿Considera que se debe tomar en cuenta el contexto al momento de planificar? ¿por qué?</p> <p>Desde su práctica ¿Se diseñan planificaciones que respondan a las características de los estudiantes?</p>
	OE2. Elementos de la planificación	<p>¿Cómo diseña usted las experiencias de aprendizaje para que puedan recoger las necesidades de sus estudiantes? ¿Cómo se plasma en la planificación el uso de los espacios para que respondan a las características de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo se plasma en la planificación los materiales elegidos para que respondan a las características de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo se planifica la evaluación de los estudiantes?</p>
	OE3. Retos al planificar.	<p>¿Qué retos o dificultades se le han presentado al momento de planificar? ¿Algunos de ellos se mantienen?</p> <p>Desde su perspectiva, ¿Qué aspectos considera que podría mejorar en términos del proceso de planificación?</p> <p>¿Qué otros recursos considera que le podrían ser útiles para afrontar los retos mencionados?</p>
		<p>¿Qué ha cambiado en su planificación/forma de planificar al asumir el modelo por competencias?</p> <p>¿Qué le ayudó a mejorar en su proceso de planificación?, ¿Cómo le ayudó?</p>

C) CIERRE

- Brindar la posibilidad que el participante agregue información o comentario de cierre, así como una posible segunda reunión para clarificar información.
- Despedida

Anexo 05: Consentimiento informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimada docente:

El presente documento tiene como objetivo solicitar su apoyo para realizar la investigación “percepciones docentes sobre la planificación curricular en el nivel de inicial bajo el modelo por competencias”, llevada a cabo por la estudiante Silvia Cristina Kcomt Villacorta, de la maestría en Educación con mención en currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Por ello, se solicita su participación como maestra de educación inicial en una entrevista bajo dicha temática a fin de que pueda brindarnos sus percepciones en torno a la planificación bajo el modelo por competencias. En caso acepte, la entrevista será presencial y demorará alrededor de 45 minutos, donde deberá responder algunas preguntas abiertas que permitan recoger su experiencia. La conversación será grabada con la finalidad de procesar la información a posteriori, sin embargo, su uso será sólo para efectos de esta investigación por lo que tendrá carácter confidencial y al culminar la investigación, estas serán eliminadas.

Cabe resaltar que su participación en el presente estudio es voluntaria y anónima. En caso no se sienta cómoda durante la entrevista, tiene la opción de retirarse sin ningún perjuicio, así como libertad para no responder. De igual modo, quisiera recalcar que al término de la investigación, usted tendrá acceso a la misma.

Finalmente, si en el camino surgieran dudas, éstas serán aclaradas de forma oportuna. Para ello puede comunicarse al siguiente correo electrónico: skcomt@pucp.edu.pe o al número [REDACTED]

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar voluntariamente en el presente estudio. Declaro haber leído la información descrita, estar de acuerdo con el manejo de mis datos según lo acordado y recibir una copia del presente protocolo de consentimiento informado..

Nombre completo de la participante:

Firma: _____ Fecha: _____

Nombre completo de la investigadora:

Firma: _____ Fecha: _____