



Planificación curricular, un modelo metodológico para su mejora

Curricular planning, a methodological model for its improvement

Planejamento curricular, um modelo metodológico para aprimoramento do currículo

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.903>

Luz Marina Neyra Símbala 
simbala_1969@hotmail.com

Nancy Aida Carruitero Avila 
nancyaida29@gmail.com

Juan Carlos Espejo Lázaro 
juanesejo1970@gmail.com

María Victoria Llaury Acosta 
llaurymaria59@gmail.com

Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú

Artículo recibido 10 de agosto 2023 | Aceptado 8 de septiembre 2023 | Publicado 21 de enero 2025

RESUMEN

La planificación curricular es un proceso esencial del currículo para el logro de mejores aprendizajes. El objetivo del estudio fue elaborar un modelo metodológico con enfoque constructivista-sistémico que ayude a los docentes de primaria a planificar los programas curriculares. Estudio cuantitativo, de tipo explicativo, realizado con 40 docentes, con diseño preprueba - postprueba y grupo de control, se aplicó el modelo metodológico basado en responder a interrogantes: ¿Qué aprenderán? ¿Cuándo lo aprenderán? ¿Cómo lo aprenderán? ¿Qué, cómo y cuándo saber que han aprendido? y se utilizó como instrumentos: dos fichas de verificación de programas curriculares. Los resultados obtenidos evidencian mejoras significativas en los docentes del grupo experimental teniendo niveles: muy bueno y bueno, con un t de student ($t=4,72$ y $t=4,28$). En conclusión, la ejecución adecuada y coherente de los procedimientos del modelo ayuda a los docentes a elaborar sus programas curriculares en menos tiempo, con menor esfuerzo y mayor eficacia.

Palabras clave: Diversificación; Currículo; Modelo metodológico; Planificación curricular; Programas curriculares

ABSTRACT

Curricular planning is an essential process of the curriculum for the achievement of better learning. The objective of the study was to elaborate a methodological model with a constructivist-systemic approach to help elementary school teachers to plan curricular programs. A quantitative study, of an explanatory type, carried out with 40 teachers, with a pre-test - post-test design and a control group, the methodological model was applied based on answering the following questions: What will they learn? When will they learn it? How will they learn it? What, how and when to know that they have learned? and the following instruments were used: two curricular program verification forms. The results obtained show significant improvements in the teachers of the experimental group, with levels: very good and good, with a Student's t ($t=4.72$ and $t=4.28$). In conclusion, the adequate and coherent execution of the procedures of the model helps teachers to develop their curricular programs in less time, with less effort and greater efficiency.

Key words: Diversification; Curriculum; Methodological model; Curriculum planning; Curricular programs

RESUMO

O planejamento curricular é um processo curricular essencial para a obtenção de uma melhor aprendizagem. O objetivo do estudo foi desenvolver um modelo metodológico com uma abordagem construtivista-sistêmica para ajudar os professores do ensino fundamental a planejar programas curriculares. O modelo metodológico foi aplicado com base na resposta às perguntas: O que eles aprenderão? Quando aprenderão? Como aprenderão? O que, como e quando saberão que aprenderam? E os instrumentos utilizados foram: duas folhas de verificação de programas curriculares. Os resultados obtidos mostram melhorias significativas nos professores do grupo experimental, com níveis: muito bom e bom, com um teste t de Student ($t=4,72$ e $t=4,28$). Em conclusão, a execução adequada e coerente dos procedimentos do modelo ajuda os professores a desenvolver seus programas curriculares em menos tempo, com menos esforço e maior eficiência.

Palavras-chave: Diversificação; Currículo; Modelo metodológico; Planejamento curricular; Programas curriculares

INTRODUCCIÓN

La planificación curricular constituye una etapa fundamental del diseño educativo, caracterizada por la organización sistemática y secuencial de actividades docentes que responden tanto al contexto como a los intereses de los estudiantes. Este proceso no debe depender de la intuición, la improvisación ni la espontaneidad. Por el contrario, requiere que el docente disponga de sólidos saberes técnico-pedagógicos y teóricos, además de experiencia práctica, para anticipar los procesos necesarios que permitan alcanzar las competencias deseadas en términos de capacidades y actitudes. En este sentido, López y Sola (2000) y Traver et al., (2019) enfatizan que toda actividad compleja exige planificación, con el propósito de garantizar que todos los elementos involucrados converjan en los estándares de aprendizaje propuestos.

En Perú, la implementación del enfoque constructivista y su diseño curricular asociado ha generado transformaciones significativas en las etapas y elementos del currículo, redefiniendo las concepciones filosóficas y pedagógicas que subyacen al proceso educativo. Este enfoque introduce nuevas perspectivas en los sujetos, procesos y componentes de la educación (PLANCGED, 2002). Desde julio de 1994, el nuevo enfoque pedagógico comenzó a aplicarse con el objetivo de mejorar la planificación curricular de los docentes, lo que llevó a la creación del Programa Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) (Valverde et al., 1998; Castillo, 2008). Sin embargo,

pese a estos esfuerzos, el proceso de programación curricular no se desarrollaba de manera planificada y coherente, ya que a menudo respondía de forma inmediata a los intereses puntuales de los estudiantes durante las clases.

Posteriormente, la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP) diseñó, validó e implementó, como parte de su política educativa, las estructuras curriculares para educación primaria, organizadas en ciclos: el I ciclo (1° y 2° grado), aprobado mediante la Resolución Ministerial N.º 124-97; el II ciclo (3° y 4° grado), aprobado con la RM N.º 201-98; y el III ciclo (5° y 6° grado), aprobado con la RM N.º 225-99. Estos documentos ofrecían un marco conceptual, curricular y operativo para el sistema educativo peruano, estructurado en torno a ejes curriculares, contenidos transversales y áreas de desarrollo personal organizadas por competencias, capacidades y actitudes. Este currículo destacaba por su enfoque humanista, abierto, flexible, integral y diversificable (DINEIP, 1998). Sin embargo, las estructuras curriculares básicas presentaban importantes deficiencias, ya que las competencias y capacidades definidas en las diferentes áreas resultaban complejas y difíciles de implementar en la práctica educativa. Además, no se disponía de una metodología ni de un diseño adecuado para desarrollar programas curriculares de manera eficiente.

La falta de orientación en la planificación curricular se intensificó con los cambios en las

políticas educativas y los diseños curriculares. En 2003, ante los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales de rendimiento escolar en comunicación y matemática, como las promovidas por la UNESCO en 1997 y el proyecto PISA en 2001 (Rivera, 2001; Consejo Nacional de Educación, 2006; Gallegos, 2004; Rivas y Scasso, 2019; Muelle, 2020), el gobierno peruano declaró en emergencia el sistema educativo. Como respuesta, se establecieron tres ejes prioritarios: formación en valores, comprensión lectora y pensamiento lógico-matemático. Para ello, se emitieron diversas disposiciones legales y lineamientos específicos que incluían un listado de actividades a mediano plazo, así como programas y proyectos estratégicos alineados a estos ejes (El Peruano, 2003; Gallegos, 2004; Muelle, 2020).

En 2004, se llevó a cabo la capacitación docente sobre un nuevo Programa Curricular Nacional Básico actualizado para todos los niveles educativos, enmarcado en las disposiciones del DS N.º 29-2003-ED, la RM N.º 030-2004-ED y la Directiva N.º 001-2004-VMGP (Ministerio de Educación [MINEDU], 2008; El Comercio, 2004; Rosales, 2005). Este documento introdujo competencias renovadas para las áreas curriculares, con capacidades y actitudes más concretas y específicas. Sin embargo, a pesar de los avances, las competencias resultaron simplificadas, omitiendo conocimientos esenciales que los estudiantes debían adquirir.

Hacia fines de 2005, se propuso un Diseño Curricular Nacional de Educación con el objetivo de articular el currículo en los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria. No obstante, este diseño presentaba importantes limitaciones. Mientras que en Inicial y Primaria el currículo se organizaba en torno a competencias, capacidades y actitudes, en Secundaria se estructuraba a partir de capacidades y contenidos, generando inconsistencias en su aplicación. Además, los sistemas de evaluación variaban entre niveles: Inicial empleaba una escala de tres letras (A, B y C), Primaria utilizaba cuatro (AD, A, B y C), y Secundaria recurría a la escala vigesimal (MINEDU, 2005; Díaz y Eléspuru, 2008).

El diseño también abordaba de manera general la programación curricular anual y los componentes básicos de las unidades didácticas, como la unidad, el proyecto y el módulo de aprendizaje. Sin embargo, delegaba a cada institución educativa la responsabilidad de elaborar su propia planificación curricular, sin ofrecer una metodología clara que unificara criterios técnicos y pedagógicos. Esto dejó a los docentes sin una guía precisa para estructurar sus programaciones curriculares anuales y las unidades de aprendizaje, evidenciando una falta de herramientas metodológicas que facilitaran la diversificación curricular.

Después de tres años, en 2008, el Ministerio de Educación (MINEDU) consideró necesario realizar

ajustes al Diseño Curricular Nacional. Mediante la RM N.º 354, se autorizó y difundieron los carteles curriculares de capacidades y actitudes en las áreas de Lógico Matemática, Comunicación Integral, Personal Social y Ciencia y Ambiente, destinados a su aplicación en educación básica (Ciberdocencia, 2008). Posteriormente, el 15 de diciembre de 2008, a través de la RM N.º 440, se aprobó un nuevo Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, el cual introdujo una estructura curricular basada en competencias organizadas por ciclos, con organizadores específicos para cada área curricular que agrupan capacidades, conocimientos y actitudes (MINEDU, 2009).

En 2013, se presentaron las Rutas de Aprendizaje, documentos curriculares dirigidos a las áreas de Matemática, Comunicación, Personal Social, Ciencia y Ambiente, Historia, Geografía y Economía, así como Promoción Ciudadana y Cívica. Estas rutas contenían estándares de aprendizaje, competencias, capacidades e indicadores de logro para los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria. Más adelante, en 2016, el MINEDU, mediante la RM N.º 28, propuso un nuevo Currículo Nacional de Educación Básica Regular que integraba el perfil de egreso de los estudiantes, enfoques transversales, estándares de aprendizaje organizados en ocho niveles, competencias para todos los niveles educativos, capacidades, desempeños por grados y orientaciones generales para la planificación curricular (MINEDU, 2016).

Todas estas reformas educativas, relacionadas con los diseños y programas curriculares, sumadas a los constantes cambios de política educativa impulsados por los gobiernos de turno, han generado una desorientación pedagógica generalizada en el proceso de elaboración de los programas curriculares. Esto ha dado lugar a prácticas divergentes en la diversificación curricular y en la programación anual y de las unidades de aprendizaje, predominando criterios personales sobre criterios técnico-pedagógicos (Yupanqui, 2004; Díaz, 2008; Luján et al., 2020).

Esta problemática repercute directamente en las instituciones educativas, donde son evidentes las deficiencias e irregularidades en la programación curricular. Muchos docentes adquieren programas curriculares elaborados por terceros, los cuales suelen estar descontextualizados de la realidad institucional. Estos programas se adaptan superficialmente, cambiando únicamente el nombre, para ser aplicados con los estudiantes. Como resultado, los programas curriculares anuales presentan esquemas diversos, con marcadas diferencias en su planificación, y carecen de un enfoque técnico-pedagógico que garantice su coherencia y efectividad.

Existe un marcado desconocimiento sobre cómo analizar, priorizar, secuenciar y contextualizar los desempeños del currículo a las características de los estudiantes y a la realidad

escolar. Las unidades de aprendizaje suelen planificarse incluyendo un exceso de capacidades, desempeños, actividades y estrategias para cada área curricular. Esta sobrecarga genera retrasos en su implementación, obligando a los docentes a reprogramar mensualmente lo que no lograron cumplir. Además, estas unidades suelen elaborarse de manera individualizada, resultando en estructuras diversas, con componentes esenciales distribuidos de forma inconsistente, e incluso con elementos omitidos.

Las actividades y estrategias frecuentemente carecen de una organización en torno a un problema o situación significativa, lo que desvirtúa su propósito pedagógico. En muchos casos, los productos esperados no son visibles o tangibles, lo que compromete la ejecución pedagógica para la que fueron planificados. Como consecuencia, los programas curriculares suelen quedar reducidos a simples documentos de cumplimiento formal, mientras los docentes se ven forzados a depender de textos escolares genéricos para orientar su labor en el aula. Estas unidades de aprendizaje resultan inadecuadas e inoperativas, ya que no facilitan el trabajo pedagógico. Además, las estrategias programadas no guardan coherencia con las actividades, las competencias, los desempeños ni los problemas planteados, y carecen de relación con el tiempo pedagógico real disponible. Esta desconexión desvirtúa su valor técnico como componente esencial de los programas curriculares.

Esta problemática refleja la necesidad urgente de un estudio que permita responder a la pregunta: ¿Cómo mejorar la elaboración de los programas curriculares que realizan los docentes en las instituciones educativas? El objetivo principal de este trabajo es desarrollar un modelo metodológico que facilite a los docentes de educación primaria la planificación de los programas curriculares, tanto anuales como de unidades de aprendizaje, de manera diversificada y contextualizada a su realidad escolar.

Actualmente, no existen criterios técnico-pedagógicos que, mediante una secuencia lógica, guíen eficazmente a los docentes en este proceso. Esto justifica e impulsa la importancia del presente estudio, cuyo enfoque se fundamenta en un modelo constructivista-sistémico, diseñado para resolver las deficiencias en la planificación curricular. Dicho enfoque permitirá no solo atender las necesidades específicas de las instituciones educativas, sino también contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas más coherentes y efectivas.

Revisión teórica

En este sentido, el modelo metodológico con enfoque constructivista-sistémico que se propone se sustenta en varias teorías fundamentales. Primero, se considera que el aprendizaje es un proceso activo, en el cual el sujeto, al interactuar con el objeto de conocimiento, construye y reconstruye estructuras mentales que se superponen unas a otras. Este

enfoque, planteado por autores como Barrios (2018), Suárez (2019) y Guaman et al., (2020), destaca la importancia de la relación activa del sujeto con su entorno para generar conocimiento significativo.

Además, el contexto sociocultural juega un papel determinante en este proceso de aprendizaje. El psiquismo del sujeto, en términos tanto individuales (intrapsicológicos) como en interacción con otros (interpsicológicos), se ve condicionado por su entorno. Este proceso de aprendizaje se enriquece al participar en prácticas sociales, como argumentan Piaget (citado por Deval, 1996), Briones (1995), Hernández (1998), Barone (2003), Pujante (2018) y Araya y Espinoza (2018). Estos estudios resaltan cómo el aprendizaje se construye a través de la interacción social y la participación en el contexto cultural, lo que permite al sujeto reconstruir el mundo en el que vive.

Por otro lado, el enfoque sistémico sostiene que todo objeto de la realidad es un sistema compuesto por elementos, estructuras y funciones interrelacionadas. Estas relaciones entre los componentes del sistema generan características emergentes que son superiores a la suma de sus partes, lo cual resalta la complejidad de los fenómenos educativos. Este punto de vista es defendido por Rosental (1981), Rosell (2008), González (1986), Hernández (2019) y Pantoja y Garza (2019), quienes abogan por una visión integral que permita entender los elementos del currículo como partes interdependientes dentro de un sistema mayor.

A partir de estos enfoques, se plantea un modelo metodológico constructivista-sistémico para guiar a los docentes en la planificación de los programas curriculares, tanto anuales como las unidades de aprendizaje. Este modelo tiene como objetivo ofrecer una herramienta que permita diversificar y contextualizar los programas curriculares, adaptándolos a las necesidades particulares de cada institución educativa y las características de los estudiantes. En lugar de seguir un enfoque uniforme, el modelo permite una planificación que considere los factores socioculturales, las realidades específicas del aula y los tiempos pedagógicos disponibles, lo que garantiza una mayor eficacia en la enseñanza.

El modelo no solo organiza las competencias y capacidades de acuerdo a un enfoque más flexible y contextualizado, sino que también se enfoca en la planificación de actividades que conecten a los estudiantes con situaciones reales y significativas. Esto permite que los procesos de aprendizaje se desarrollen de forma más coherente y efectiva, favoreciendo la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes.

En la Figura 1, se presenta una propuesta que incluye una evaluación continua y adaptativa que permite al docente realizar ajustes según los avances y dificultades que se presenten durante el proceso de enseñanza. De esta forma, se asegura que el proceso de planificación curricular esté alineado con las necesidades reales de los estudiantes y el contexto escolar, lo que mejora significativamente la calidad educativa.

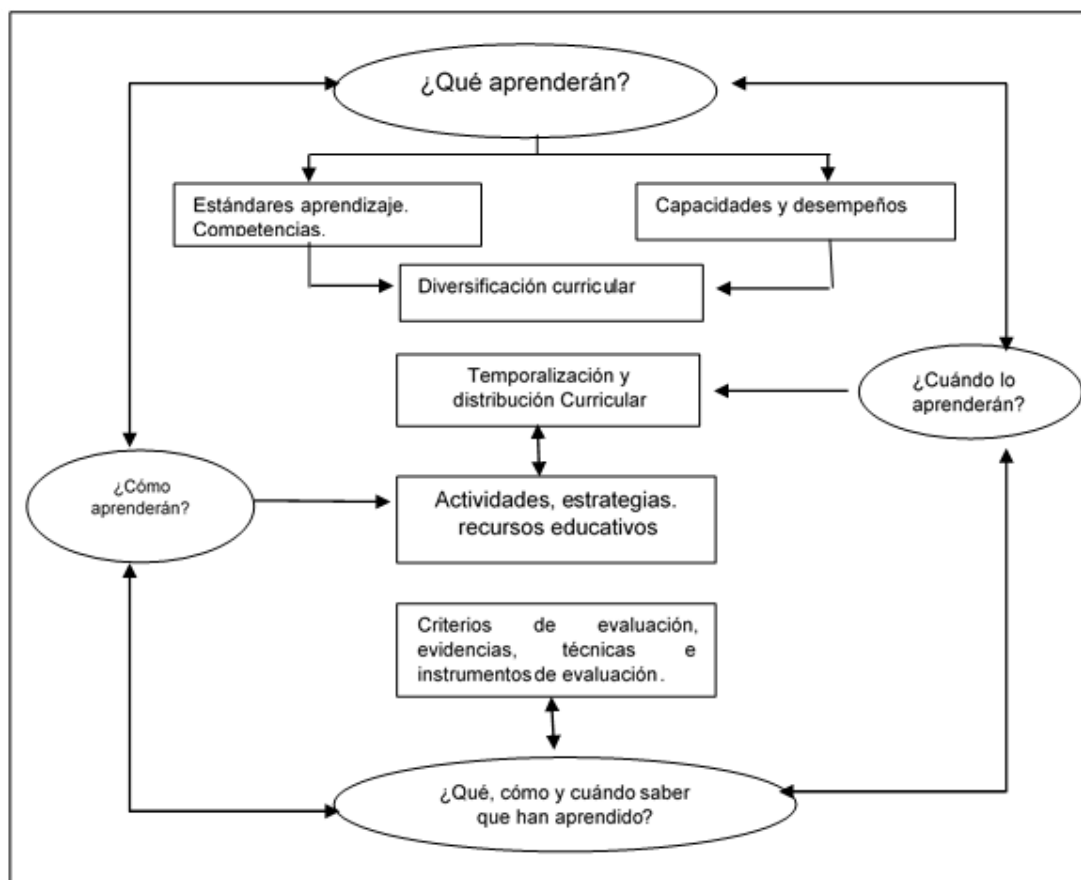


Figura 1. Modelo metodológico con enfoque constructivista-sistémico.

A continuación, se describen los elementos clave del modelo metodológico propuesto. Para planificar el programa curricular anual, se deben responder a dos preguntas fundamentales: ¿qué aprenderán los estudiantes? y ¿cuándo lo aprenderán? La respuesta a la primera pregunta implica diversificar el currículo (competencias, capacidades y desempeños) de acuerdo con las características de los estudiantes y el contexto sociocultural, lo cual requiere un diagnóstico adecuado de la realidad escolar y la adecuación del currículo a las peculiaridades y objetivos de la actividad educativa (Acosta, 2000; Solís, 2017; López, 2020).

Este proceso de planificación se descompone en dos procedimientos fundamentales: contextualización y secuencialización. La contextualización exige adaptar lo que se enseñará a los estudiantes al contexto local, regional, nacional y global, lo que implica modificar el currículo conforme a las necesidades identificadas durante la planificación y la posterior ejecución educativa (Ministerio de Educación, 2016; Mendoza, 2019; León et al., 2020). Por otro lado, la secuencialización consiste en prever el orden de los contenidos, considerando factores logocéntricos (estructura interna del área), psicocéntricos (características de los estudiantes) y sociométricos

(conocimiento y habilidades dentro del contexto) (Díaz, 2002; Rodelo et al., 2021; Ramos y Del Villar, 2022). Este proceso es complementario a la selección de contenidos y debe llevarse a cabo de manera interrelacionada con la contextualización, pues ciertos conocimientos o desempeños funcionan como prerrequisitos para otros.

Respecto a la segunda pregunta, ¿cuándo lo aprenderán?, se refiere a la planificación temporal (temporalización) de las competencias y desempeños diversificados, organizados curricularmente según el tiempo disponible. Este proceso requiere una estructuración lógica y sistemática de acuerdo con los saberes previos de los estudiantes y el nivel de dificultad de los contenidos. Para ello, es fundamental elaborar una calendarización del año escolar que incluya el calendario comunal, así como proponer los nombres de las unidades de aprendizaje y distribuir los desempeños diversificados de acuerdo con estos nombres.

Al integrar todos estos elementos, se obtiene un programa curricular anual bien fundamentado, que no solo responde a las necesidades y características del entorno educativo, sino que también permite una planificación coherente y efectiva del tiempo pedagógico.

En cuanto a los elementos necesarios para planificar la unidad de aprendizaje, se deben responder a dos preguntas clave: ¿cómo lo aprenderán los estudiantes? y ¿qué, cómo y cuándo saber que han aprendido?

La primera pregunta, ¿cómo lo aprenderán?, implica plantear actividades de aprendizaje que estén estrechamente relacionadas con el problema

central y el nombre de la unidad. Además, se deben incluir estrategias y recursos que permitan alcanzar los desempeños diversificados previstos en el currículo. Para ello, es esencial fomentar la creatividad y buscar la integración de las distintas áreas a través de las relaciones existentes entre los desempeños. Este enfoque debe considerar, por un lado, los conocimientos generales y, por otro, aspectos de la vida práctica, como la experiencia vivencial, además de incluir investigaciones de interés para los estudiantes (España y Vigueras, 2021).

La planificación debe incluir la determinación del nombre de la unidad, la problemática central y los enfoques transversales que guiarán el desarrollo de la unidad. Es importante formular una justificación clara para la unidad, redactar las competencias, capacidades y desempeños previamente distribuidos en el programa curricular anual, y plantear actividades de aprendizaje junto con las estrategias y recursos que se utilizarán para cada actividad. Todo esto debe estar alineado con la temporalización previamente planificada.

La segunda pregunta, ¿qué, ¿cómo y cuándo saber que han aprendido los estudiantes?, implica elaborar los criterios de evaluación, los cuales deben estar basados en los estándares de aprendizaje y los desempeños previamente definidos. Estos criterios de evaluación deben permitir medir si los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje de manera significativa. Los criterios de evaluación son los indicios observables que permiten determinar si ha existido o no aprendizaje y, de ser así, establecer el nivel de logro de la competencia (MINEDU, 2016; Del

Socorro y Flores, 2017; Anijovich y Cappelletti, 2017; Bizarro et al., 2019).

Además, es necesario seleccionar de manera adecuada los instrumentos de evaluación (como la ficha de observación, rúbrica, escala valorativa, lista de cotejo, entre otros) y definir el momento oportuno para realizar las evaluaciones. Al responder a estas dos preguntas, se obtiene el programa curricular de la unidad de aprendizaje, que es una herramienta clave para guiar el proceso educativo de manera efectiva y coherente.

MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio con enfoque cuantitativo, de tipo explicativo, y diseño cuasiexperimental con pretest y posttest en un grupo de control. Se trabajó con una muestra de 40 docentes de nivel primario.

Se aplicaron dos instrumentos para la recolección de datos: la ficha de verificación del programa curricular anual, que consistió en 15 ítems y mostró una alta validez y confiabilidad ($r = 0,8510$), y la ficha de verificación de la unidad de

aprendizaje, que contenía 20 ítems con validez y confiabilidad también elevada ($r = 0,7926$).

El modelo metodológico con enfoque constructivista fue implementado a lo largo de un periodo de 25 sesiones, con una duración de entre 4 y 5 horas cronológicas cada una. Durante este tiempo, los docentes participaron activamente en la planificación de los programas curriculares anuales y de unidad de aprendizaje, siguiendo los lineamientos del modelo propuesto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Tabla 1 muestra un estudio comparativo de las dimensiones de planificación curricular antes y después de la aplicación del modelo metodológico en dos grupos: el grupo experimental, que recibió la intervención, y el grupo control, que no fue intervenido. Los estadísticos utilizados incluyen la media, mediana, desviación estándar y coeficiente de variación para cada dimensión (D1: Programa curricular anual y D2: Unidad de aprendizaje), tanto en el pretest como en el posttest.

Tabla 1. Estudio comparativo de las dimensiones de planificación curricular antes y después de la aplicación del modelo metodológico.

Estadísticos	D1: Programa curricular anual				D2: Unidad de aprendizaje			
	G. experimental		G. control		G. experimental		G. control	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Media	23,0	33,8	15,8	15,8	23,3	44,9	22,7	22,7
Mediana	23,0	33,0	15,0	15,0	23,0	44,5	22,2	22,2
Desviación estándar	10,0	15,6	6,8	6,8	10,2	21,2	9,9	9,9
Coeficiente variación	43,5	46,2	43,3	43,3	43,9	47,3	43,9	43,9

En la dimensión D1: Programa curricular anual, se observa un aumento considerable en las medias del grupo experimental, que pasa de 23,0 en el pretest a 33,8 en el posttest, lo que refleja una mejora significativa en la planificación curricular anual después de la aplicación del modelo metodológico. En contraste, el grupo control mantiene una media constante de 15,8 en ambos momentos (pretest y posttest), indicando que no hubo mejoras en la planificación curricular anual sin la intervención del modelo.

Similarmente, en la dimensión D2: Unidad de aprendizaje, el grupo experimental muestra un aumento sustancial en la media, de 23,3 en el pretest a 44,9 en el posttest, lo que indica un avance significativo en la planificación de la unidad de aprendizaje tras la intervención del modelo. El grupo control, en este caso, también muestra una media constante de 22,7 en ambos momentos, lo que refleja que no hubo cambios en sus niveles de planificación.

En cuanto a la desviación estándar y el coeficiente de variación, los resultados también son reveladores. El grupo experimental muestra un aumento en la desviación estándar y el coeficiente de variación en el posttest, lo que sugiere que, aunque hubo una mejora en las medias, la variabilidad en los resultados aumentó, indicando que algunos docentes experimentaron

un mayor cambio que otros. Sin embargo, esta variabilidad sigue siendo considerablemente mayor en el grupo experimental que en el grupo control, especialmente en la unidad de aprendizaje (D2), donde la desviación estándar aumenta considerablemente (de 10,2 a 21,2).

Por su parte, el grupo control muestra una desviación estándar más baja y constante en ambas dimensiones, lo que refleja que los docentes no presentaron cambios significativos en sus niveles de planificación curricular.

Los resultados indican que la implementación del modelo metodológico con enfoque constructivista sistémico generó un impacto positivo en los docentes del grupo experimental, mejorando significativamente sus niveles de planificación curricular anual y de unidad de aprendizaje. Esto se refleja en el aumento de las medias y en el mayor grado de variabilidad en el grupo experimental, en comparación con el grupo control, que no presentó cambios en los niveles de planificación.

La Tabla 2 muestra la prueba de hipótesis aplicada a la dimensión programa curricular anual en ambos grupos. Se realizó un análisis con el test t de Student para comparar las medias de los grupos experimental y control en los momentos de pretest y posttest.

Tabla 2. Prueba de hipótesis de la dimensión unidad de aprendizaje en ambos grupos.

Test	Grupos	t	gl	Sig (bilateral)
Pretest	Experimental	4,72	38	,000
Posttest	Control			

En la prueba de hipótesis, se observa que el valor p de la comparación entre el pretest y el posttest para el grupo experimental es 0,000, lo cual es menor que el nivel de significancia establecido de 0,05. Esto indica que la diferencia entre los resultados del pretest y el posttest es estadísticamente significativa.

Dado que el valor p es menor que 0,05, se rechaza la hipótesis nula (H_0), que indicaba que no había diferencia significativa en la planificación curricular anual antes y después de la intervención.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa (H_1), que establece que el modelo metodológico con enfoque constructivista sistémico mejora significativamente la planificación curricular anual de los docentes del grupo experimental.

La Tabla 3 presenta la prueba de hipótesis aplicada a la dimensión unidad de aprendizaje en ambos grupos. Se utilizó el test t de Student para comparar las medias de los grupos experimental y control en los momentos de pretest y posttest.

Tabla 3. Prueba de hipótesis de la dimensión unidad de aprendizaje en ambos grupos.

Test	Grupos	t	gl	Sig (bilateral)
Pretest	Experimental	4,28	38	,000
Posttest	Control			

En la prueba de hipótesis, se observa que el valor p de la comparación entre el pretest y el posttest para el grupo experimental es 0,000, lo cual es menor que el nivel de significancia de 0,05. Esto implica que la diferencia entre los resultados del pretest y el posttest es estadísticamente significativa.

Dado que el valor p es menor que 0,05, se rechaza la hipótesis nula (H_0), que indicaba que no había diferencia significativa en la planificación de la unidad de aprendizaje antes y después de la intervención. Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa (H_1), que establece que el modelo metodológico con enfoque constructivista sistémico

mejora significativamente la planificación de la unidad de aprendizaje en los docentes del grupo experimental.

Discusión

Este estudio evaluó la capacidad de los docentes de primaria para planificar los programas curriculares y las unidades de aprendizaje. En la dimensión de programa curricular anual, los resultados del pretest indicaron que los docentes de ambos grupos tenían bajos niveles de planificación ($\bar{X}=23$ y $\bar{X}=15.8$), lo que reflejó dificultades en la elaboración de los programas curriculares y la

ausencia de orientaciones claras en este proceso. No obstante, los docentes del grupo experimental, donde se implementó el modelo metodológico con enfoque constructivista, mostraron una mejora significativa en los niveles de planificación ($\bar{X}=33,8$ y $\sigma=15,6$). Además, se observó una significación estadística ($p=,000$), lo que confirma que la aplicación del modelo metodológico fue eficaz. Los criterios técnico-pedagógicos, como las respuestas a las preguntas ¿qué aprenderán? y ¿cuándo lo aprenderán?, permitieron a los docentes utilizar la contextualización, diversificación y secuencialización como herramientas clave para planificar. Estos hallazgos coinciden con estudios previos, que subrayan la importancia de contextualizar y diversificar el currículo, teniendo en cuenta la temporalización como un aspecto crucial de la planificación curricular (Mendoza, 2019; León et al., 2020; Rodelo et al., 2021; Ramos y Del Villar, 2022; Ministerio de Educación, 2016; Solís, 2017; López, 2020).

En cuanto a la dimensión unidad de aprendizaje, los resultados del pretest mostraron bajos niveles de planificación ($\bar{X}=23,3$ y $\bar{X}=22,7$), evidenciando deficiencias en el proceso debido a la desorientación curricular, cambios continuos en el currículo, reformas educativas constantes y falta de preparación profesional. Sin embargo, tras la implementación del modelo metodológico con enfoque constructivista sistémico, los docentes mostraron un incremento significativo en los

niveles de planificación ($\bar{X}=44,9$ y $\sigma=21,2$), con una significación estadística $p=,000$. Este aumento demuestra que las orientaciones pedagógicas del modelo, al responder a las preguntas ¿cómo aprenderán? y ¿qué, cómo y cuándo saber que han aprendido?, permitieron que los docentes formularan actividades de aprendizaje, estrategias integradoras, y recursos adecuados a la situación significativa. Además, les permitió elaborar criterios de evaluación, evidencias e instrumentos para constatar si el estudiante había logrado o no el aprendizaje propuesto. Estos resultados coinciden con los de España y Vigueras (2021), quienes aseguran que las relaciones entre los desempeños deben articularse con cuestiones de la vida práctica (experiencia vivencial) o investigaciones que sean de interés para los estudiantes. Del Socorro y Flores (2017), Anijovich y Cappelletti (2017), y Bizarro et al., (2019) también coinciden en que los criterios de evaluación deben ser coherentes con las actividades y estrategias planificadas, y estar alineados con los instrumentos de evaluación utilizados.

Los resultados obtenidos destacan que el modelo metodológico constructivista sistémico, con sus preguntas, procedimientos ordenados y criterios técnico-pedagógicos, fue altamente útil y práctico para los docentes. Este modelo les permitió planificar los programas curriculares anuales y las unidades de aprendizaje de manera más eficiente, en menos tiempo, con menor esfuerzo y mayor eficacia.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio validan la efectividad del modelo metodológico con enfoque constructivista sistémico, el cual, a través de la implementación de procedimientos y criterios técnico-pedagógicos, permite mejorar significativamente la planificación curricular de los docentes de educación primaria, tanto en la elaboración del programa curricular anual como en la unidad de aprendizaje.

Los resultados obtenidos confirman que este modelo metodológico facilita a los docentes la planificación adecuada de sus programas curriculares al abordar aspectos clave como la organización de los desempeños, la temporalización de las actividades, la diversificación de estrategias y recursos, y la formulación de criterios de evaluación, lo cual es esencial para una práctica pedagógica eficaz. En este sentido, la planificación curricular juega un papel fundamental, pues permite que los docentes organicen y prevean de manera estructurada los elementos que guiarán su labor pedagógica en el aula.

A pesar de que los resultados fueron positivos en el grupo de docentes estudiado, es probable que otras instituciones educativas enfrenten problemas similares en cuanto a la planificación curricular. Esto resalta la importancia y la aplicabilidad del modelo metodológico con enfoque constructivista sistémico, que puede adaptarse a diversas realidades escolares para mejorar la calidad de la planificación curricular en otros contextos educativos.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Acosta, R. (2000). *Breve diccionario de terminología e indicadores socio-educativos*. Estudios y ediciones RA.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós VOCES de la educación.
- Araya, L. y Espinoza, J. (2018). Percepciones del plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Comunicación Social de la UCR (2012), según sus estudiantes: disonancias y coherencias con el modelo pedagógico constructivista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (3), 34-68. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34045>
- Barone, L. (2003). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Círculo Latino Austral.
- Barrios, B. (2018). *La epistemología genética de Jean Piaget*. Universidad Nacional Abierta.
- Bizarro, W.; Sucari, W., y Quispe, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Briones, G. (1995). *Preparación y evaluación de proyectos educativos*. Sociedad Impresora La Unión.
- Castillo, C. (2008). *El plan nacional de capacitación docente (PLANCAD)*. <http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=32&a=artículo-completo>.
- Ciberdocencia (2008). *Aprueban contenidos para primaria: Resolución Ministerial N° 0354-2008-ED*. http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=2755&a=artículo_completo
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto educativo nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. USAID, Aprender, Plan Internacional y INWA.

- Deval, J. (1996). *La obra de piaget en la educación*. Cuadernos de Pedagogía.
- Del Socorro, M., y Flores, M. (2017). Los criterios de evaluación, como un apoyo para los estudiantes en el logro de las competencias en cursos en línea. (Spanish). *Campus Virtuales*, 6(2), 9–20. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=126589359&lang=es&site=ehost-live>
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Ediciones Universidad La Castilla – La Mancha.
- Díaz, H. (2008). *Panorama actual de la educación peruana. Una visión del periodo 2000 – 2006 y su proyección al 2011*. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/biblioteca/panorama-actual-de-la-educacion-peruana-una-vision-del-periodo-2000-2006-y-su-proyeccion-al-2011/>
- Díaz, H. y Eléspuru, O. (2008). *Informe de educación – 2008*. Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional (INIDEN). Año XVII, N° 04
- DINEIP (1998). *Estructura curricular básica de educación primaria de menores*. Programa Curricular del I Ciclo: Inicial– 1° al 6° grado. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria – MED.
- El Comercio (2004). *Programa nacional de emergencia educativa 2004*. Suplemento contratado. Editado por la Oficina de Prensa y Comunicaciones del Ministerio de Educación.
- El Peruano (2003). R.M. N° 0853 – 2003 – ED. *Plan general de conversión del sistema educativo*. DS. N° 021 – 2003 – ED. Declaran en emergencia el sistema educativo nacional. Directiva N° 063 – 2003 – VMGP. Orientaciones y actividades para atender la emergencia de la educación.
- España, Y. y Vigueras, J. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), e17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000100017&lng=es&tlng=pt
- Gallegos, J. (2004). *Gestión educativa en el proceso de descentralización*. Editorial San Marcos.
- González, V. (1986). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. Pueblo y educación.
- Guamán, V., Espinoza, E. y Herrera, L. (2020). Fundamentos psicológicos de la actividad pedagógica. *Conrado*, 16(73), 303-311. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200303
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Editorial Paidós Mexicana.
- Hernández, N. (2019). El enfoque sistémico en el institucionalismo histórico. *Reflexión Política*, 21(41), 134–145. <https://doi.org/10.29375/01240781.3233>
- León, X.; Ortiz, N. y Manangón, R. (2020). Currículo de los niveles de educación obligatoria: una mirada reflexiva desde el hacer docente. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa* 2.0, 24(1), 270–280. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1246>
- López, N. y Sola, T. (2000). *Diseño curricular de educación primaria. Teoría y práctica de la programación*. Ediciones Adhara.
- López, M. (2020). *Las Unidades Didácticas en el ámbito de la enseñanza de ELE: componentes para su aplicación en el aula*. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/63689>
- Luján, P.; Trelles, L. y Mogollón, M. (2020). Desarrollo de capacidades emprendedoras; una alternativa a través de la diversificación curricular. *Revista Boletín Redipe*, 9(4), 192–201. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i4.959>
- Mendoza, N. (2019). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. *Red de Investigación Educativa*, 11(1), 9-22. <https://core.ac.uk/download/pdf/270309534.pdf>
- MINEDU (2005). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Ministerio de Educación.
- MINEDU (2008). *Normatividad: Resolución Ministerial – 2004*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones.php>

- MINEDU (2009). *Diseño curricular nacional de la educación básica regular*. Ministerio de Educación.
- MINEDU (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Muelle, L. (2020). Factores socioeconómicos y contextuales asociados al bajo rendimiento académico de estudiantes peruanos en PISA 2015. *Apuntes*, (86), 117. <https://link.gale.com/apps/doc/A676353342/AONE?u=univcv&sid=bookmark-AONE&xid=efb7aa42>
- Pantoja, M. y Garza, J. (2019). Etapas de la administración: hacia un enfoque sistémico. *Revista EAN*, (87), 139-154. <https://doi.org/10.21158/01208160.n87.2019.2412>
- PLANGED (2002). *Gestión pedagógica. Modulo I*. Ministerio de Educación.
- Pujante, D. (2018). La construcción discursiva de la realidad en el marco de la retórica. La retórica constructivista. *Tonos Digital*, (34), 1-31. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/la-construcción-discursiva-de-realidad-en-el/docview/1990423584/se-2?accountid=37408>
- Ramos, L. y Del Villar, F. (2022). Criterios de estructuración de contenidos para el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Educación Física y Deporte* Vol. 2, N° 56, 32-38. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/307014>
- Rivera, J. (2001). Balance crítico de la reforma educativa en el Perú. En: Palabra del Maestro. *Revista de Educación*. N° 33. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100005
- Rivas, A., y Scasso, M. (2019). La segunda dimensión de la calidad educativa: un estudio comparado en siete países de América Latina. *Bordón*, 71(4), 117-133. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68071>
- Rodelo, M., Acevedo, D., y Montero, P. (2021). Diseño curricular de proyectos formativos para el desarrollo de la educación por competencias. *Revista de Filosofía*, (98), 291+. <https://link.gale.com/apps/doc/A678980892/AONE?u=univcv&sid=bookmark-AONE&xid=e2493443>
- Rosales, A. (2005). *Legislación de educación y el docenteado*. Editorial INKARI.
- Rosell, W. (2008). *El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza*. <http://www.bus.scldcu/revista/ems/vol17.02.03/ems02203.htm>
- Rosental, L. (1981). *Diccionario filosófico*. Editora Política.
- Solís, C. (2017). Diversificación curricular e identidad cultural en los estudiantes del 5° año de educación secundaria la I.E. José Faustino Sánchez Carrión, UGEL 01, Lurín, 2016 (Tesis de Maestría Universidad César Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/5630>
- Suárez, P. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 130-142. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249012/html/>
- Traver, J; Moliner, O y Auxiliadora, S. C. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206. <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>
- Valverde, H.; Castillo, T. y Carmen, R. (1998). *Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD*. Orientaciones metodológicas de los entes ejecutores. Ministerio de Educación.
- Yupanqui, R. (2004). *Planeamiento educativo*. Editorial San Marcos.

ACERCA DE LOS AUTORES

Luz Marina Neyra Símbala. Doctora en Educación, Universidad César Vallejo, Perú.

Juan Carlos Espejo Lázaro. Licenciado en Educación Primaria. Maestría en Educación con mención en Psicología Educativa. Doctorado en Educación con mención en Gestión y Ciencias de la Educación. Licenciatura en Psicología.

Nancy Aida Carruitero Avila. Doctora en Gestión y Ciencias de la Educación. Maestría en Docencia universitaria e investigación. Licenciada en Educación Primaria y en Psicología, con segunda especialidad en Administración y Gerencia Educativa.

María Victoria Llaury Acosta. Doctora en Gestión y Ciencias de la Educación. Maestría en Pedagogía Universitaria; Maestría en Evaluación y Acreditación de Instituciones Educativas en la Universidad Nacional Mayor de San Marco, Perú.