



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Práctica reflexiva y planificación curricular en docentes de una
institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Administración de la Educación

AUTORA:

Caceres Perez, Kattia Milagros (orcid.org/0000-0002-8469-5377)

ASESORES:

Dr. Asmad Mena, Gimmy Roberto (orcid.org/0000-0001-9630-6511)

Dra. Brizuela Lopez, Mariella Pilar (orcid.org/0000-0002-8610-4681)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA - PERÚ

2023

Dedicatoria

A mis padres, quienes supieron guiar mis pasos y me inculcaron el amor al estudio y la perseverancia.

A mis hijos, porque son mi mejor motivo de superación personal y profesional.

A todos mis estudiantes, sin ellos la noble misión de ser educadora no tendría razón de ser.

Agradecimiento

A la universidad César Vallejo, por brindarme la oportunidad de desarrollar mis estudios de posgrado.

A todos mis docentes por su ardua labor educativa en favor de mi crecimiento personal y profesional.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	22
3.1 Tipo y diseño de la investigación	22
3.2 Variables y operacionalización	23
3.3 Población, muestra, muestreo	24
3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	25
3.5 Procedimientos	28
3.6 Método de análisis de datos	28
3.7 Aspectos éticos	28
IV. RESULTADOS	30
V. DISCUSIÓN	42
VI. CONCLUSIONES	48
VII. RECOMENDACIONES	49
REFERENCIAS	50
ANEXOS	

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Distribución de la población de estudio	24
Tabla 2 Conformación de la muestra de estudio	25
Tabla 3 Baremo de dimensiones y variables	26
Tabla 4 Práctica reflexiva y planificación curricular	30
Tabla 5 Dimensión elemento cognitivo y planificación curricular	31
Tabla 6 Dimensión elemento crítico y planificación curricular	32
Tabla 7 Elemento narrativo y planificación curricular	33
Tabla 8 Elemento institucional y planificación curricular	34
Tabla 9 Informe de ajuste del modelo de la hipótesis general	37
Tabla 10 Resultados Pseudo R cuadrado de la hipótesis general	37
Tabla 11 Informe de ajuste del modelo de la hipótesis específica 1	38
Tabla 12 Resultados Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 1	38
Tabla 13 Informe de ajuste del modelo de la hipótesis específica 2	39
Tabla 14 Resultados Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 2	39
Tabla 15 Informe de ajuste del modelo de la hipótesis específica 3	40
Tabla 16 Resultados Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 3	40
Tabla 17 Informe de ajuste del modelo de la hipótesis específica 4	41
Tabla 18 Resultados Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 4	41

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Práctica reflexiva y planificación curricular	30
Figura 2 Dimensión elemento cognitivo y planificación curricular	31
Figura 3 Dimensión elemento crítico y planificación curricular	32
Figura 4 Elemento narrativo y planificación curricular	33
Figura 5 Elemento institucional y planificación curricular	34

Resumen

La presente investigación tuvo la finalidad de determinar la influencia de la práctica reflexiva en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023.

En cuanto a la metodología, el estudio fue de tipo aplicada, con diseño no experimental, de nivel explicativo, se empleó el método hipotético deductivo, asumiendo un enfoque cuantitativo. La población estuvo integrada por 94 docentes de primaria y secundaria, de la cual se extrajo una muestra de 76 docentes por muestreo aleatorio estratificado. Se emplearon dos instrumentos de recolección de datos, uno para la práctica reflexiva y otro para la planificación curricular, cuya validez se obtuvo a través de juicio de expertos, mientras que la confiabilidad, mediante Alfa de Cronbach.

Luego de realizar la prueba de Regresión Logística Ordinal, los resultados mostraron que con un p valor de 0,000 (menor a 0,05), la práctica reflexiva influye en la planificación curricular de los docentes de una institución educativa pública de la UGEL Cusco, obteniéndose un Pseudo R² de Cox y Snell de 79,8 % y Nagelkerke de 90,8 %. Se concluyó que la práctica reflexiva influye significativamente en la planificación curricular.

Palabras clave: Práctica reflexiva, planificación curricular, institución educativa, docentes.

Abstract

The present investigation studied reflective practice and curriculum planning and its objective was to determine the influence of reflective practice in curriculum planning in teachers of a public educational institution, UGEL Cusco. Cusco, 2023.

Regarding the methodology, the study was applied, with a non-experimental design, at an explanatory level, using the hypothetical deductive method, assuming a quantitative approach. The population consisted of 94 primary and secondary school teachers, from which a sample of 76 teachers was drawn by stratified random sampling. Two data collection instruments were used for reflective practice and for curricular planning; the validity of the instruments was obtained through expert judgment and reliability through Cronbach's alpha.

After performing the ordinal logistic regression test, the results showed that with a p-value of 0.000 (less than 0.05), reflective practice influences the curriculum planning of teachers in a public educational institution of UGEL Cusco, obtaining a Cox and Snell Pseudo R² of 79.8% and Nagelkerke of 90.8%. It was concluded that reflective practice significantly influences curriculum planning.

Keywords: Reflective practice, curriculum planning, educational institution.

I. INTRODUCCIÓN

La prueba PISA, edición 2019, demostró que los educandos latinoamericanos en la materia de matemática, alcanzaron el nivel 1 de una escala de 6. Más crítico es el caso de Panamá y República Dominicana, cuyos estudiantes tuvieron que ser ubicados en una nueva escala por debajo del mínimo esperado y solo el 19 % de ellos llegaron al nivel mínimo que aconseja la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. Al respecto, el Banco Interamericano de Desarrollo financió un estudio que concluyó en que los docentes promueven la memorización de fórmulas y métodos, descuidando por completo el desarrollo del pensamiento crítico (Coley–Graham, 2022).

Por otro lado, la Unicef señaló que, alrededor de 387 millones de infantes que cursaban estudios primarios y 230 millones de púberes que cursaban estudios secundarios no alcanzaron las competencias mínimas en leer y matemática, básicamente porque la gama de métodos y técnicas educativas no aporta al aprendizaje. Al respecto, un grupo de adolescentes provenientes de Asia meridional, sostuvieron que los planes de estudio que se desarrollan en los centros educativos, no responden a la realidad actual, están absolutamente desactualizados, lo que genera una gran brecha entre los que ellos aprenden y lo que el mercado laboral demanda (Unicef, 2019).

Además, el Informe Regional de monitoreo ODS4-Educación 2030, manifestó que la tendencia de los últimos años ha sido la elaboración de diseños curriculares que orienten la labor educativa. En cuanto a la relevancia de los ejes de política por tema, se llegó solo al rubro acciones parciales con los siguientes porcentajes: En los ejes Reformas Curriculares, Recursos Curriculares y Evaluación de Logros de Aprendizajes el mayor porcentaje alcanzado fue de 33 %. En tanto que, en el eje Modelos Pedagógicos, el mayor porcentaje alcanzado fue de 35 % (Unesco, 2022).

En el ámbito nacional, el 56,4 % de docentes nombrados realiza una planificación efectiva, mientras que los contratados alcanzan el 45,3 %. Se evidencia de que la planificación efectiva sobrepasa ligeramente el 50 % de docentes, lo que hace presumir que un gran número de docentes aún no demuestra

suficiente habilidad al momento de implementar los documentos propios de la planificación curricular (Ferrándiz, 2019).

En la ciudad del Cusco, la institución educativa objeto de este estudio, alberga a profesores que demuestran limitaciones en la elaboración y ejecución de la planificación curricular, ya que no evidencia una adecuada dosificación del tiempo ni desarrollo de competencias. Tampoco prioriza la evaluación formativa y las situaciones significativas no se ajustan a las auténticas demandas de los alumnos. Para que los maestros entren en cuenta de sus falencias en la elaboración de su documentación, es preciso que lleguen a la práctica reflexiva. Reflexionar acerca del propio desempeño profesional conlleva un análisis e interpretación profundos y trascendentes que sin duda trae grandes beneficios entre los cuales, destaca la elaboración de documentos de gestión que promueven un auténtico logro de aprendizajes en los educandos.

Ante tal panorama, se plantea la interrogante: ¿De qué manera la práctica reflexiva influye en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023? Además, se plantean las siguientes preguntas específicas: (1) ¿De qué manera el elemento cognitivo influye en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023?; (2) ¿De qué manera el elemento crítico influye en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023?; (3) ¿De qué manera el elemento narrativo influye en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023?; (4) ¿De qué manera el elemento institucional influye en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023?

Desde la perspectiva teórica, la investigación se justificó asumiendo a Rodríguez (2020) quien sostuvo que la práctica reflexiva consiste en la evaluación que los profesores realizan de su labor educativa y de situaciones que generan incertidumbre, de manera sistemática y oportuna para realizar ajustes pertinentes mediante la interacción entre pares y con la finalidad de encontrar una solución clara y coherente. Por otro lado, se asumió como referencia a Minedu (2019) donde se manifestó que la planificación curricular está constituida por un conjunto de procesos orientados a generar aprendizajes de calidad en los estudiantes,

movilizando competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños para concretar todas las expectativas de aprendizaje.

Desde la praxis, fue beneficioso promover la práctica reflexiva de los profesores frente a su desempeño profesional ya que, a partir de ella, se logró mejorar la elaboración y ejecución de los documentos propios del currículo en todos sus alcances y procesos. Si existe una práctica reflexiva previa a la planificación, esta última se elabora articulando adecuadamente todo el conjunto de saberes, procedimientos y actitudes de los alumnos y priorizando el enfoque por competencias. Como resultado, los aprendizajes logrados en los estudiantes fueron satisfactorios.

Desde la perspectiva metodológica, este estudio fue aplicado, explicativo, cuantitativo, hipotético-deductivo y no experimental. En cuanto a las técnicas de recojo de información se utilizaron encuestas cuyos instrumentos fueron dos cuestionarios, uno para cada variable respectivamente. Los resultados alcanzados permitieron establecer la discusión de los hallazgos encontrados durante la investigación. Los datos obtenidos condujeron a generar interés en desarrollar la práctica reflexiva para optimizar la planificación curricular.

Para resolver la interrogante presentada, se planteó como objetivo general: Determinar la influencia de la práctica reflexiva en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023; y como objetivos específicos: (1) Determinar la influencia del elemento cognitivo en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023; (2) Determinar la influencia del elemento crítico en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023; (3) Determinar la influencia del elemento narrativo en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023; (4) Determinar la influencia del elemento institucional en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023.

Del mismo modo, se formuló la hipótesis general: Existe influencia significativa de la práctica reflexiva en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023; y como hipótesis específicas: (1) Existe influencia significativa del elemento cognitivo en la

planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023; (2) Existe influencia significativa del elemento crítico en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023; (3) Existe influencia significativa del elemento narrativo en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023; (4) Existe influencia significativa del elemento institucional en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

En el plano exterior, Francis (2023) tuvo por finalidad determinar cómo influye la formación profesional sobre la práctica reflexiva de profesores de un centro educativo de Ecuador. Su metodología fue aplicada, explicativa, correlacional causal, cuantitativa, hipotético-deductivo y no experimental. Su muestra se conformó con 92 profesores. Los resultados descriptivos indicaron que, el 12,0 % sitúa la reflexión de la práctica en un nivel medio, y el 17,4 % en superior. Desde la perspectiva inferencial, las pruebas estadísticas corroboraron que, a mayor nivel de formación profesional, se eleva el nivel de práctica reflexiva en maestros.

Asimismo, se tiene a Pazhoman y Sarkhosh (2019) que estudiaron cómo se relacionan las prácticas reflexivas y la autorregulación docente. Su indagación fue cuantitativa, descriptiva correlacional. La muestra estuvo integrada por 103 profesores, quienes respondieron dos encuestas para sus variables de estudio. Después de ser sometidos a juicio de expertos y analizados mediante el SPSS, la relación se determinó con el Rho Spearman. Los hallazgos demostraron que hay significativa relación positiva entre práctica reflexiva y autorregulación ($r = 0,744$; $\text{sig} < 0,05$). La relación entre experiencia y autorregulación es de ($r = 0,292$; $\text{sig} < 0,05$). Empero, no se encontró relaciones significativas entre la autorregulación de los profesores y sus vivencias. Finalmente, se determinó que la práctica reflexiva tiende a la autorregulación del maestro.

Guerrero (2018) en su estudio sobre acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en un colegio del Ecuador se propuso determinar la relación entre sus variables de estudio. Esta indagación fue cuantitativa, no experimental, correlacional, de corte transversal y fue aplicada a 92 docentes quienes respondieron un cuestionario. De acuerdo a los datos descriptivos se aprecia que, en lo concerniente a la reflexión crítica, el 54,3 % de profesores encuestados pensaron que están en un nivel malo, el 42,4 % en regular y el 3,3 % en bueno. En tanto, la dimensión reflexión institucional, obtuvo 59,8 % de maestros encuestados en un nivel malo, 28,3 % en regular y finalmente 12 % en bueno. Realizado el Rho de Spearman, con un resultado de $\text{Rho} = 0,770^{**}$, se determinó la relación entre las variables, con una $\rho = 0,00$ ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis

nula y se confirma que el acompañamiento pedagógico se relaciona con la reflexión crítica docente.

Brevis et al., (2022) tuvieron el propósito de estudiar la relación del desarrollo de una docencia desde la práctica reflexiva con el fomento de la innovación educativa. El estudio fue cuantitativo, transversal. Se trabajó con 123 profesores de colegios chilenos, de los cuales 52 % se halla entre los 27 y 37 años; 59 % tiene entre 1 y 13 años de experiencia; 83 % han permanecido en su trabajo entre 0 y 10 años; 79 % tiene una jornada completa. Todos ellos respondieron un cuestionario confiable de 0,904. La estadística señala que el factor nivel de reflexión crítica es diferente significativamente ($p \leq 0,05$) según la participación del grupo de maestros en proyectos innovadores, privilegia el grupo de maestros que sí participa ($p=0,00$). La estadística de los ítems presenta significativas diferencias ($p \leq 0,05$) en favor del grupo de maestros que sí participa en proyectos innovadores con ($p=0,03$), ($p=0,01$) y ($p=0,00$).

Rodríguez (2021) realizó una indagación para establecer la relación de la planificación curricular y el desempeño docente. Su estudio fue cuantitativo, no experimental, correlacional, transversal y descriptivo. Su muestra se integró de 50 personas, quienes respondieron un cuestionario cuyo grado de confiabilidad para la variable planificación fue de 0.905. Los datos descriptivos mostraron el 62,0 % en nivel alto, el 18,0 % medio y el 20,0 % bajo, lo que indica una asociación entre un nivel elevado de planificación curricular y un desempeño docente eficiente. Según K-S se supo que la significancia es $P > 0.05$, con (0,001) para planificación curricular y (0,003) para desempeño docente, lo que ha determinado la aplicación de pruebas no paramétricas. Según el Rho de Spearman se supo que la correlación fue positiva débil de acuerdo al valor de Sig. Bilateral=0,448 y el coeficiente de correlación 0,110. Se llegó a concluir que al tener nivel alto de planificación curricular existirá desempeño docente más calificado.

En el contexto nacional, Aza y Lica (2019) realizaron una indagación sobre planificación curricular y cultura ambiental en profesores de colegios de Atuncolla. Su indagación fue correlacional, no experimental, hipotético deductiva y cuantitativa. Se aplicó el cuestionario al 100 % de los docentes integrantes de la población. Cuyos resultados demostraron que hay correlación positiva de 79.27 % entre la planificación curricular y el nivel de cultura ambiental, 76,4 % entre

programación anual y cultura ambiental y 60 % entre sesiones de aprendizaje y cultura ambiental. Asimismo, se identificó una correlación de ,764 ,708 ,600 entre ambas variables y demuestra una correlación significativa en el nivel 0,01. Concluyeron que la planificación curricular docente y la cultura ambiental se relacionan positivamente en un 79. 27 %. Sin embargo, el nivel de la cultura ambiental en las instituciones referidas es bajo y regular.

Hidalgo (2022) en su estudio sobre planificación curricular y logro de los aprendizajes se propuso establecer la relación presente entre sus dos variables. Su investigación fue aplicada, cuantitativa, no experimental correlacional. Participaron en la investigación el 100 % de los profesores de un colegio. Aplicó un cuestionario y análisis de actas de evaluación final. Los hallazgos indicaron que el 71 % de los docentes interrogados no presta atención a las demandas y preferencias de los estudiantes, no precisa los desempeños ni realiza retroalimentación. El 86 % nunca observa el aspecto socio afectivo de los alumnos y el 43 % nunca participa del trabajo colegiado ni examina los logros de aprendizaje del año anterior. Para confirmar la hipótesis se recurrió a la regresión de Pearson que arrojó una correlación positiva con una correspondencia de 0.729 entre las dos variables. Según el coeficiente r de Pearson se mostró una correlación buena con 0.8. Como conclusión, existe una estrecha y significativa relación entre la primera y segunda variable de estudio, sabiendo que improvisar una planificación curricular afecta significativamente el éxito escolar.

Espinoza (2020) tuvo como finalidad descubrir cómo se relacionan práctica reflexiva y desempeño docente mediante una indagación cuantitativa, no experimental transaccional, en una población de 93 profesores, para lo cual utilizó una encuesta. Los resultados fueron altamente confiables con un (0,810 y 0,908). Se supo que el 51,25 %, sostiene que el ejercicio de la práctica reflexiva es medio y el 50 % indica que el desempeño docente se halla en proceso. Se llegó a concluir que hay correlación positiva moderada con valor de 0. 637, según el Rho de Spearman, entre práctica reflexiva y desempeño docente.

Ventura (2022) en su estudio sobre planificación curricular y metodología del proceso enseñanza aprendizaje, se propuso determinar los estilos de planificación curricular que optimizan los métodos de enseñanza en aulas poli docentes incompletas. Asumió un enfoque cuantitativo y descriptivo propositivo. En una

muestra de 73 profesores aplicó un cuestionario confiable según el Alpha de Cronbach. De acuerdo a los datos resultantes, es urgente la utilización de recursos didácticos a saber: evaluación aprendizajes con 76,7 %, estrategias de estudiantes con 65,8 % y en menor proporción brecha de 34,2 %. Existe un sector por atender en metodología del proceso de enseñanza aprendizaje de 52,1 %. Concluyó que los docentes de aulas poli docentes incompletas presentan severas dificultades para planificar con pertinencia y para articular coherentemente el contexto, los objetivos de aprendizaje, recursos y materiales y evaluación.

Huamán, (2020) tuvo como propósito descubrir la relación entre currículo y logro de la calidad en la gestión administrativa. Su estudio fue cuantitativo, correlacional, aplicado e hipotético deductivo. Utilizó dos cuestionarios en una muestra de 67 maestros. Sus resultados indicaron que, el 13 % siempre cuentan con un buen currículo, el 30 % frecuentemente, el 33 % a veces y el 24 % casi nunca. Asimismo, al utilizar la fórmula de Pearson, resultó una correlación positiva moderada de $r = 0,538$ con una significancia de 0,000. Y se encontró una correlación positiva media moderada de $r = 0,526$. Recomendó a las autoridades educativas que mejoren el Modelo Curricular para incrementar la calidad en gestión administrativa.

Respecto a la primera variable de estudio, práctica reflexiva, surgió de la corriente psicológica del Cognitivismo planteada por Piaget en el siglo XX, que se ocupa, principalmente, del estudio de los procesos mentales de percepción, raciocinio y resolución de problemas que dan origen al aprendizaje de una persona. Piaget sostuvo que la restauración del conocimiento motivada por factores extrínsecos es lo que produce el desarrollo intelectual a partir de la elaboración de nuevas ideas y esquemas. Este conocimiento se consolida cuando se logra un equilibrio entre la reflexión teórica y la investigación empírica (Altez et al., 2021).

Por otro lado, la práctica reflexiva halla sustento desde la Teoría Crítica de la Educación, de Paulo Freire, quien sostuvo que la persona, en este caso el educador, tiende a transformarse a partir de la construcción de una conciencia crítica sobre su propio desempeño. Asimismo, mencionó que debe establecerse una relación entre la crítica pedagógica y los campos temáticos de los planes de estudio, basada en el análisis de diversos aspectos socio culturales que ejercen influencia sobre la práctica docente (Lima y Soto, 2020).

Al respecto, Freire (2008) manifestó que la práctica reflexiva tiene su origen en una dinámica dialéctica entre el hacer y el pensar sobre el hacer y estableció una diferencia entre ambos. Mientras el hacer tiene una naturaleza ingenua, el pensar sobre el hacer tiene una naturaleza epistemológica. A partir de una reflexión sobre la práctica, la curiosidad inicial se va transformando en crítica. Añadió, además que, en la medida en que el docente asuma con mayor certeza cómo está desarrollando su labor y las razones que tiene para hacerlo, podrá ser capaz de innovarse y promoverse.

En tanto, el Marco del Buen Desempeño Docente (2014) dentro de su dimensión reflexiva, mencionó que el profesor reflexiona sobre su propia práctica para estar en capacidad de seguir aprendiendo, desarrollar nuevas y diferentes habilidades y tomar decisiones, todo con la finalidad de que sus alumnos alcancen el éxito escolar. Por esta razón, la auto reflexión debe constituirse en un hábito y un elemento fundamental del ejercicio docente. En la labor cotidiana, el profesor puede complementar su bagaje disciplinar y pedagógico con el conocimiento de las peculiaridades contextuales de sus alumnos siempre y cuando ejerza una reflexión continua y metódica sobre su enseñanza y llegue a una toma de conciencia sobre el gran compromiso que implica ejercer la docencia.

Domingo y Anijovich (2017) establecieron una diferencia entre reflexión y práctica reflexiva. En ese sentido, consideraron que el primer término implica un proceso cognitivo, dinámico y premeditado basado en creencias y conocimientos que surge ante una situación de duda o incertidumbre. En cambio, la práctica reflexiva hace alusión a una actividad de pensamiento aprendida y sistemática que necesita de un análisis metódico, instrumentado, concienzudo y eficaz, llevada a cabo por una persona preparada en desarrollar una observación crítica y a partir de la cual establece metas, asume retos y reconoce el valor del constructo que cada persona elabora a partir de sus prácticas.

Según Verástegui y Gonzales (2019) Dewey, todavía en el año de 1933, fue el pionero de la práctica reflexiva asumiéndola como un proceso típico de algunas profesiones. Al respecto, estableció diferencias de la acción humana rutinaria con la acción humana reflexiva y aunque resaltó la importancia de ambas para el buen ejercicio profesional, hizo hincapié en que la segunda conlleva a los maestros a

desarrollar un criterio personal sobre las prácticas educativas exitosas y los fines que se pretenden alcanzar a partir de ellas.

Por otro lado, Ortiz (2021) manifestó que Dewey como el principal exponente del pensamiento reflexivo, afirma que la reflexión es tener la capacidad de enfrentarse a una dificultad o problema, además, presenta una estructura secuencial de ideas, donde una idea es el resultado de la anterior y causa de la siguiente. Asimismo, propuso cinco etapas a seguir durante el proceso reflexivo: la sugerencia a partir de la búsqueda mental de posibles soluciones frente a una dificultad; la intelectualización de las dificultades para definir las y reconocer sus condiciones dando lugar al auténtico problema; la hipótesis como una mejor idea del tipo de solución que se requiere; el razonamiento que ayuda a ampliar el conocimiento y a aplicar los saberes ya conocidos; la comprobación de la hipótesis para determinar si los resultados fueron los esperados o si es meritorio refutar la idea.

De la Torre et al. (2014) mencionaron que Van Manen clasificó la reflexión en cuatro niveles: (1) Pre reflexivo. Reflexión y actuación del sentido común en la vida cotidiana. (2) Reflexión incidental como la verbalización de la experiencia a través de la narración de incidentes y formulación del qué hacer y el qué no. (3) Reflexión sistemática como la utilización de teorías existentes para otorgar mayor sentido a una reflexión sistemática y continua. (4) Reflexión sobre la reflexión, como la manera en que un sujeto teoriza para llegar a una comprensión auto reflexiva de la naturaleza del conocimiento, cómo funciona y cómo puede aplicarse a la comprensión activa del actuar práctico.

Tardif y Nunez (2018) afirmaron que para Shön un profesional no puede limitarse a aplicar conocimientos teóricos como si fueran recetas, básicamente porque cada situación es particular y amerita de parte del profesional una reflexión en y sobre la acción. Dicha acción es experimentada por el maestro quien debe otorgarle sentido. De este modo, el expertiz y las habilidades profesionales coadyuvan a dirigir la práctica y hacerla más autónoma. Así, el profesor que actúa profesionalmente conserva un lazo reflexivo con su labor; es decir, tiene la potestad de reflexionar sobre la acción, lo que le posibilita entrar en un proceso de aprendizaje continuo que representa una cualidad fundamental de la práctica profesional.

Anijovich y Capelletti (2018) percibieron la reflexión como un proceso que pone en tela de juicio algunos aspectos considerados como certeros, buscando establecer relaciones entre fenómenos o articulando aspectos cognitivos y afectivos. Los profesores suelen reflexionar sobre su práctica ante situaciones que no resultaron como se esperaba y sienten la necesidad de evocar conocimientos y vivencias del pasado para encontrar fundamentos teóricos consistentes que les permitan replantear sus acciones pedagógicas. Para transformar la reflexión espontánea en un verdadero análisis reflexivo es preciso la presencia de un diálogo constructivo, sistemático y continuo entre pares. Concluyen en que la necesidad de brindar respuestas a sus dudas e inquietudes le impulsan al profesor a asumir prácticas reflexivas.

De acuerdo a Vanegas y Fuentealba (2018) la reflexión docente surgió a partir de la interacción de procesos cognitivos y afectivos, lo que provoca cambios en las personas que los experimentan y sus contextos, dando lugar a una reflexión consciente y constante sobre su labor docente y sus consecuentes prácticas. En ese sentido, proponen tres niveles de reflexión: (1) Reflexión para la acción: momento previo que le da al docente la posibilidad de desarrollar su creatividad e imaginación para construir novedosas estrategias que conduzcan a mejores resultados. (2) Reflexión en la acción: ocurre en el momento mismo de la acción y provoca cambios cognitivos o afectivos con capacidad de alterar las decisiones asumidas. (3) Reflexión sobre la acción, ocurre después y actúa directamente sobre los resultados para generar influencia a futuro.

Marqués et al. (2021) indicaron que, de acuerdo a Larrive, la reflexión docente se dinamiza a partir de cuatro niveles: El primero es el de pre reflexión en el cual los docentes detallan sus actuaciones. El segundo, es el de reflexión superficial, aquí los profesionales de la educación describen las acciones asumidas para solucionar un conflicto de aula, pero no se detienen a evaluarlas ni reconsiderarlas. El tercer nivel, denominado reflexión pedagógica, involucra la relación entre las metas planteadas y los logros alcanzados. Y finalmente, el nivel de reflexión crítica, que implica una revisión individual, profesional y social, trascendiendo más allá de sus actuaciones ante los educandos.

Para Anijovich et al. (2021) la reflexión docente requiere de tiempo para transitar de una reflexión libre y espontánea a otra explícita y consciente a nivel

personal, social e institucional. Solo así se podrá alcanzar una práctica reflexiva que involucra una observación crítica, objetivos definidos, aceptación de desafíos; sin perder de vista creencias, conocimientos y opiniones. Asimismo, considera que la práctica reflexiva es un proceso dinámico compuesto por la autoevaluación, indagación y exploración crítica en estrecho vínculo con principios y teorías. En tal sentido, reflexionar es revisar y analizar la experiencia desde la criticidad para descubrir la lejanía o cercanía del hecho logrado con la meta prevista y con el propósito de hallar logros óptimos en cuanto al aprovechamiento de los estudiantes.

De acuerdo con Brockbank y McGill (2002) la práctica reflexiva es la ejecución consciente de procesos mentales que le permiten al docente rescatar aprendizajes de su labor cotidiana y, por consiguiente, reformularla, fortalecerla y aprender a partir de ella. Comprende cuatro dimensiones: la acción, la reflexión de la acción, la descripción de la reflexión en acción y la reflexión de la descripción de la reflexión en acción. Estas dimensiones se posicionan de manera concéntrica, en donde la dimensión 1 integra a la dimensión 2 y así sucesivamente. Del mismo modo, plantea que realizar una práctica reflexiva continua y sistemática, puede ofrecer algunas soluciones para mejorar la labor educativa.

Según Mendoza (2021) los educadores están vinculados a prácticas reflexivas siempre y cuando sean capaces de pensar en los efectos que sus acciones causan en sus estudiantes y a partir de ello asumir nuevas decisiones en su forma de desarrollar su labor educativa. Enfatiza en que el objetivo de la práctica reflexiva está en buscar mejoras en el aprovechamiento de los educandos.

Domingo (2020) hizo alusión a los círculos de reflexión y los plantea como un espacio de diálogo abierto y sostenido entre docentes en el que es posible abordar experiencias académicas propias o de terceros, intercambiar percepciones y creencias sobre las prácticas pedagógicas con la finalidad de transitar desde una reflexión natural hasta otra premeditada y estructurada que permita provocar cambios positivos en la labor diaria. Esto coadyuva a intercambiar percepciones y creencias sobre las prácticas pedagógicas y en base a ello mejorar y fortalecer el desempeño docente.

Domingo y Gómez (2014) destacaron la figura de Shön como el autor de las tres fases de la práctica reflexiva (1) conocimiento de la acción, basado en un saber hacer, es decir, un conocimiento inherente a la actividad que secunda en todo

momento a la persona que ejecuta la acción. (2) Reflexión en la acción, que ofrece la posibilidad de rectificar, reorientar y mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. (3) Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, que constituye un análisis posterior a peculiaridades y procesos de su propia acción.

Por otro lado, Perrenaud (2011) sugirió que la práctica reflexiva nos remite a dos procesos mentales: Reflexionar en la acción y reflexionar sobre la acción. Una se distingue de la otra básicamente porque la persona se cuestiona acerca de lo que ocurre y sus posibles implicancias; en cambio, reflexionar sobre la acción es asumir las propias actuaciones como materia de reflexión para establecer comparaciones, descripciones, explicaciones y críticas. Identifica las dificultades, crisis y disfunciones como factores que desencadenan la reflexión. Finalmente, indica que la práctica reflexiva favorece el fortalecimiento de la experiencia adquirida, brinda preparación para asumir responsabilidades éticas, permite asumir de manera óptima tareas complejas, incrementa la capacidad de trabajo en equipo y potencia el crecimiento personal.

Cerecero (2018) diseñó un patrón de práctica reflexiva mediada que busca la significación y resignificación de conceptos mediante un método dinámico entre teoría y práctica a través de la mediación. Para tal efecto, considera tres elementos importantes: el primero es la mediación del tutor, quien siendo un experto en el campo de la reflexión está en capacidad de guiar al docente en su proceso reflexivo. El segundo, es la inducción intencional del docente hacia el análisis de su propia práctica con la finalidad de encontrar un área que demande mejoría. El tercer elemento se refiere al enfoque del docente en sí mismo y luego en su práctica. Es preciso que el educador logre cambiar su manera de percibir los hechos para estar en capacidad de cambiar su forma de actuar.

Anijovich y Mora (2006) consideraron que un docente reflexivo está comprometido con acciones transformadoras de la educación y es capaz de producir conocimientos sobre la enseñanza de una manera sistemática, a partir de una interacción entre las teorías y sus propias prácticas, ya que un docente que ha desarrollado una reflexión sobre su práctica se desempeña activamente formulando objetivos y diseñando métodos de enseñanza creativos e innovadores. Hacen hincapié en que toda transformación en el campo educativo solo es posible cuando

los profesores establecen vínculos entre sus experiencias y las teorías educativas lo que conlleva a una ejecución efectiva de todo diseño curricular.

En esta investigación, se asume a Rodríguez (2020) quien sostuvo que la práctica reflexiva es un proceso en el cual los profesores evalúan de manera premeditada su labor educativa con la finalidad de realizar los ajustes pertinentes a través de la interacción y diálogo entre pares de manera sistemática y continua a partir de situaciones no resueltas o que generan algún nivel de incertidumbre con la finalidad de alcanzar una solución clara, coherente y armoniosa. Añade que la práctica reflexiva contempla cuatro dimensiones:

La primera dimensión, el elemento cognitivo: Se encarga de describir la manera en que los profesores hacen uso de sus conocimientos pedagógicos desde una perspectiva organizada para asumir retos y tomar decisiones dentro de su labor pedagógica, tanto en la planificación como en la acción. Se trata de una auto reflexión basada en los juicios valorativos que elabora el docente respecto de su propio desempeño en el aula, con su formación continua y con los resultados que pretende alcanzar. Es importante aclarar que cada docente maneja su propia red cognitiva a partir de sus experiencias previas.

La segunda dimensión, el elemento crítico. Hace hincapié en los procesos concretos y abstractos que intervienen en la forma de pensar, así como los principios que rigen sus actuaciones y que están relacionados con su experiencia laboral. Las creencias valores y vivencias sociales otorgan un sentido reflexivo a la experiencia del docente lo que permite mejorar sus estrategias metodológicas y generar niveles elevados de autopercepción y satisfacción laboral. Engloba también aspectos ético – morales de compasión y justicia social.

La tercera dimensión, el elemento narrativo: Otorga al docente la posibilidad de atribuir significados a sus vivencias mediante la construcción y reconstrucción de argumentos narrativos. Poner énfasis en este tipo de narración centrado fundamentalmente en la mirada que los educadores dan hacia los diversos escenarios que abarcan su quehacer educativo le permite descubrir sus verdaderas motivaciones y apreciar la complejidad de su labor cotidiana y el impacto que produce a partir de una reflexión consciente. Guarda relación con el diario docente cuya escritura ayuda a construir el pensamiento reflexivo.

La cuarta dimensión, el elemento institucional: Está basado en la cooperación entre pares como requisito imprescindible para fomentar la reflexión crítica. Cuando un docente se involucra en las diversas actividades de su institución educativa, trabajando de manera colaborativa con sus colegas, crea un entorno ideal porque un compañero es una herramienta importante para descubrir y dar solución a las dificultades cotidianas a través del diálogo y la socialización. Esta última da la posibilidad de construir nuevos conocimientos y habilidades (Rodríguez, 2020).

Respecto a la segunda variable de estudio, planificación curricular, se enmarca dentro del Constructivismo, que es una corriente pedagógica contraria al Conductismo, Surgió a mediados del siglo XX y se interesa por comprender y transformar el conocimiento humano, orienta las prácticas educativas hacia procesos de aprendizaje, diseños curriculares, teoría acerca del conocimiento didáctico y docente cuyo propósito es que los estudiantes logren convertirse en sujetos activos, críticos y autónomos (Maldonado, 2016).

Cuellar et al. (2022) hizo referencia al Constructivismo indicando que esta corriente busca que el estudiante abandone su rol de simple receptor para comenzar a construir sus aprendizajes y de esa manera alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Siendo así, la educación afianza y fortalece las habilidades y destrezas físicas e intelectuales del educando, así como su escala de valores de acuerdo a las concepciones de moral del entorno en el que se desenvuelve y logra desarrollar sus conocimientos desde lo más básico hasta lo más elaborado. Por otro lado, enfatizó en la importancia de una adecuada planificación curricular para el desarrollo efectivo de la práctica pedagógica.

Soto y Rodelo (2020) mencionaron tres teorías acerca del currículo: La teoría técnica, la teoría práctica y la teoría crítica. La primera, está sustentada en la psicología, sociología y antropología pues constituyen el cimiento de la teoría educativa y el currículo y sostiene que lo esencial es la integración del hecho social y cultural en la acción educativa. La segunda, considerada también una teoría humanística, se centra en el individuo capaz de decidir y valorar su propia práctica y cuyo aporte esencial es que la realidad se sostiene por medio de significados y actos individuales. Finalmente, la teoría crítica, encuentra sus bases en el discurso dialéctico que intenta orientar los procesos sociales y educativos entendiendo que

las posturas opuestas interactúan y se enriquecen unas de otras. Surge aquí un requisito de participación democrática que no figura en los planteamientos técnicos ni prácticos.

Por su parte, Nava (2020) manifestó que el enfoque técnico es un diseño curricular por objetivos. Es una planeación normativa de la educación que hace alusión a una realidad estática y controlable para lo cual se cuenta con información actualizada, confiable y de calidad. En cambio, el enfoque práctico o basado en procesos prioriza una enseñanza basada en la investigación y respeto a la naturaleza del conocimiento donde el docente asume una postura reflexiva y mediadora que le permita transformar su propia práctica. Finalmente, el enfoque crítico es emancipador y busca la libertad humana como un valor supremo y construye un currículo social subsidiario del contexto histórico y que promueve la autonomía y transformación social.

Pinar (2014) afirmó que la idea de curriculum surgió entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX desde el debate sobre qué conocimiento es el más valioso de enseñar. En ese tiempo, fue Bobbit quien presentó la primera cátedra sobre curriculum en la universidad de Chicago, manifestando que los planteles de educación media de EE UU no alcanzaban el éxito deseado porque no guiaban ni motivaban de manera efectiva a sus alumnos ya que los temas a tratar no estaban relacionados con los intereses de los estudiantes. Así, para Pinar, el concepto de curriculum es altamente simbólico y que se constituye como una conversación compleja que enlaza las experiencias del presente, del pasado y del futuro.

Zabalza (2017) definió el curriculum como un conjunto de suposiciones del punto de inicio, de metas que se esperan lograr y de procedimientos que deben seguirse para lograrlo en base a conocimientos, habilidades y actitudes que se presume son fundamentales de desarrollar año tras año en los centros educativos. En ese sentido, destaca la importancia del currículo pues establece la diferencia entre un profesor que sabe por qué desarrolla ciertas actividades dentro del aula y otro que solamente improvisa cada día.

Ortiz (2014) por su parte, hizo mención a Tyler, quien sostuvo que la sociedad presenta necesidades y objetivos por cumplir a los que el currículo debe responder. A Magadeno, quien, desde un enfoque sociocultural, opina que los grandes fines de la educación se logran a partir de la elección y agrupación cultural

con fines de establecer una manera de enseñar y aprender en una comunidad. Finalmente, se refirió a Stenhouse, que el currículo nace de la intención de comunicar principios y rasgos esenciales del propósito educativo de manera flexible y abierta a la discusión crítica antes de ser aplicada en el ámbito educativo.

Por su parte, Sacristán et al. (2012), afirmaron que la definición de currículo surge vinculado a la idea de selección y clasificación de contenidos. Con ello es posible evitar la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña porque encauza, modela y delimita la labor del profesorado, del mismo modo, establece niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, a la vez que ordena el tiempo escolar y organiza los recursos y materiales necesarios. Así, le atribuyeron un poder regulador al currículo pues impone un orden sobre los contenidos organizando la práctica de la enseñanza a través de especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en los centros educativos.

España y Vigueras (2021) definen a la planificación curricular como un instrumento didáctico que incluye desarrollo de destrezas, estrategias metodológicas, materiales y adaptaciones pertinentes, cuya finalidad es plantear pautas que guían la práctica docente. Establecen un vínculo entre la planificación curricular y la innovación educativa porque ambas están orientadas a la búsqueda de la pertinencia que garantice el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Además, manifiestan que su importancia está en buscar la integración de todos los participantes del hecho educativo a través de la creatividad y el pensamiento divergente. En ese sentido, su principal propósito es lograr que el alumno aprehenda contenidos, desarrolle destrezas para aplicarlos de manera sostenida en el tiempo.

Magadenzo (2008) sostuvo que el diseño y elaboración del currículo recibe influencias del entorno histórico, político, y socio cultural en que se desarrolla. Asimismo, asume a la globalización como un fenómeno multidimensional, entre las cuales destaca la dimensión cultural como factor determinante para el desarrollo del currículo al definir intencionalmente una identidad cultural y procurar un equilibrio entre diversas culturas sin pretender que una cultura se imponga ante otra. Otro aspecto ligado a la globalización es que se han provisto modelos estandarizados de diseños curriculares elaborados por consultores profesionales especialistas en áreas específicas del currículum.

Wayne (2020) abordó la definición del currículo sustentada por Bobbitt y Dewey a principios del siglo XX, quienes consideran el currículo como una experiencia educativa que transita desde lo espontáneo hasta lo intencional y planificado, estableciendo metas que lograr en los educandos. Por otro lado, Eisner establece tres tipos de currículo: El explícito, que presenta objetivos detallados y que pretender ser logrados en la escuela; el implícito, que identifica la manera en que los niños se adaptan a la cultura, principios y estructura de su entorno y en base a ello genera metas por alcanzar; y el currículo nulo que describe todo aquello que es aprendido a través de experiencias cotidianas no planificadas; es decir, fuera del sistema escolar.

Asimismo, Duque et al. (2010) rescataron lo manifestado por Ander-Egg, quien afirma que planificar es poner en acción diversos procedimientos de manera racional y organizada para ejecutar un conjunto de acciones previstas para alcanzar una situación deseada. Implica un conocimiento del entorno evidenciado mediante un diagnóstico, el mismo que se configura como una situación inicial que pretende ser cambiada por una situación meta, es decir, una situación que se quiere lograr. En ese sentido, es el origen de una toma de decisiones consciente para proponer actividades que conduzcan a la situación meta.

Por su parte, Casarini (2005) identificó cuatro fuentes del currículo. La primera es la fuente socio cultural vinculada estrechamente a los requerimientos del colegio. Abarca un bagaje de valores, actitudes y pautas culturales de determinado grupo social y los inserta al currículo a través de las distintas áreas del conocimiento. Otra, es la fuente psicológica, que se relaciona con el modo de aprender de los alumnos y cuyo objetivo es la adquisición de conocimientos de diversa índole. También menciona la fuente pedagógica como la encargada de desarrollar el currículo propiamente dicho. La última fuente es la epistemológica vinculada a un conocimiento técnico desde sus bases culturales, filosóficas y científicas.

Santivañez (2013) afirmó que el currículo está integrado por perfiles, que señalan las características ideales de docentes y estudiantes; metas, que marcan la finalidad del quehacer educativo; contenidos disciplinares, organizados por áreas, ciclos y niveles de estudio; estrategias, que surgen de la combinación de actividades, métodos y recursos; y evaluación, que brinda información sobre los

logros alcanzados. Todos estos elementos configuran al currículo como un sistema cuya finalidad primordial es la total formación del estudiante mediante cuatro fases: diseño, implementación, ejecución y evaluación, cuyos productos respectivamente son. Plan curricular, materiales educativos, estrategias didácticas y valoración de procesos y productos.

Huyhua (2021) consideró que la planificación curricular es un proceso sometido a espacios de reflexión que conllevan cambios y tiene como finalidad lograr los aprendizajes propuestos. Se caracteriza por ser racional, parte de la realidad que rodea al estudiante; flexible, es susceptible a cambios; abierta, está dispuesta a nuevas propuestas; cíclica, una vez concluidos todos los procesos, se lleva a cabo la evaluación que brinda información. Una vez concluida esta fase, se diseña una nueva planificación. Además, presenta tres aspectos: aprendizajes, referidos a competencias, capacidades y desempeños; estudiantes, que son el centro del quehacer escolar y protagonistas de su propio aprendizaje; pedagogía, compuesta por las estrategias metodológicas y recursos que el docente utiliza en su labor diaria.

Díaz y Fanfa (2011) propusieron un concepto de currículo desde la práctica, como una construcción de naturaleza histórica y contextual a través de la cual se concretan acciones, experiencias y propósitos formativos. En ese sentido, asumieron el currículo como teoría abstracta que se cristaliza en la acción y es ahí donde adquiere su materialidad y su mayor expresión. De esta manera, es posible afirmar que el currículo tiene lugar en el ejercicio de la práctica docente, porque es a través de ella que sus propósitos y objetivos pretenden lograrse, aunque admitieron que puede existir la idea de que la práctica docente se moviliza, por un lado, y el currículo por otro, revelándose una suerte de ruptura en perjuicio de la unidad e integralidad de la práctica.

Para el presente estudio se asume al Minedu (2019) que sostiene que la planificación curricular está constituida por procesos orientados a generar aprendizajes de calidad en los estudiantes, determinando el propósito de aprendizaje en sintonía con las demandas e intereses del alumnado y respetando su contexto inmediato. Asimismo, involucra selección de recursos y materiales. Es reflexivo y flexible porque está centrado en el estudiante, además, es susceptible de modificaciones. Para concretar todas las expectativas de aprendizaje, se

operativizan competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños. En el presente estudio, la planificación curricular docente contempla cuatro dimensiones:

La primera dimensión, diversificación curricular: Es el preámbulo de la planificación. El Currículo Nacional brinda orientaciones generales para todo el país. Sin embargo, cada región presenta realidades diferentes cuyos estudiantes evidencian demandas e intereses propios. En ese sentido, es necesario contextualizar, adecuar o adaptar el Currículo Nacional para responder eficazmente a demandas educativas de los educandos de acuerdo a su entorno socio cultural ya que la atención a la diversidad y el enfoque inclusivo son un componente importante al momento de diversificar el currículo. Todo este proceso se centra en el alumno y está dirigido a desarrollar aprendizajes de calidad.

La segunda dimensión, planificación anual: Es el documento que organiza y secuencia a largo plazo los objetivos que se quieren lograr al culminar un año escolar. Para tal efecto, es necesario realizar la caracterización de los estudiantes, teniendo en cuenta su grupo etario, preferencias, potencialidades, contexto socio cultural y aspectos por mejorar. Además, es indispensable desarrollar actividades diagnósticas con la finalidad de identificar los logros alcanzados hasta el momento y en base a ello, seleccionar los nuevos propósitos de aprendizaje orientados siempre a alcanzar el estándar de aprendizaje del ciclo correspondiente. Además, en la planificación anual se consideran los materiales y recursos educativos que se implementarán en el desarrollo de la tarea pedagógica, así como los criterios de evaluación que el docente utilizará para otorgarle valor a los progresos de los educandos.

La tercera dimensión, unidad didáctica: Es un documento que reúne los propósitos de aprendizaje que se pretenden alcanzar a mediano plazo y se establecen en base a la evaluación diagnóstica y a una situación significativa, mediante la cual se busca movilizar competencias curriculares y transversales, enfoques transversales, así como las capacidades para resolver algún problema planteado a manera de reto de la unidad. Presenta una secuencia de sesiones que dinamizan las actividades o experiencias planificadas y que orientan la elaboración del producto de la unidad. Establece una temporalidad referencial, selecciona materiales y recursos a utilizar, así como criterios e instrumentos de evaluación.

La cuarta dimensión, sesión de aprendizaje: Busca el desarrollo de las competencias a corto plazo, haciendo uso de recursos, materiales y actividades pertinentes a la situación significativa y al reto de la unidad. Presenta una secuencia de actuaciones organizada en tres tiempos: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio es de relevancia explorar los saberes previos y generar el conflicto cognitivo. Durante el desarrollo, se recurren a diversas estrategias diferenciadas, en atención a ritmos y estilos de aprendizaje de los educandos y al propósito que se pretende alcanzar, así como se aplican los procesos pedagógicos según el área curricular, se recogen evidencias y se lleva a cabo la retroalimentación. En el cierre, es importante el proceso de la meta cognición, mediante el cual los estudiantes reflexionan sobre su manera de aprender y reconocen sus logros y dificultades, encontrando una utilidad a lo aprendido y llegando a conclusiones finales.

La planificación curricular está orientada a visualizar un derrotero educativo común para todos los estudiantes con la finalidad de proteger el derecho a una educación eficiente. Visto de esta manera, el currículo reconoce y respeta las características personales, así como el bagaje cultural, étnico y lingüístico de una nación. Todos los documentos que integran la planificación curricular, si elaborados de manera oportuna, adecuada y pertinente, hacen posible que se cumpla el objetivo fundamental de otorgar una educación altamente calificada a toda la población estudiantil, respetando la diversidad y generando aprendizajes significativos que sean de utilidad para resolver situaciones del diario vivir y así alcanzar los propósitos de aprendizaje pertinentes al término de la escolaridad. (Minedu, 2016).

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de la investigación

Esta indagación fue de tipo aplicada porque originó innovaciones a partir de la aplicación de resultados generando progresos en la planificación curricular mediante una práctica reflexiva en profesores de una IE del Cusco. Según Ñaupas et al. (2018) la indagación aplicada aspira a brindar soluciones a cierta problemática social en función a los resultados de una investigación básica.

Del mismo modo, presentó un nivel explicativo ya que tuvo como base establecer la causalidad de la práctica reflexiva sobre la planificación curricular. Asimismo, explicó la relación existente entre las variables y la verificación de las hipótesis. De acuerdo a Lorenzo y Zangaro (2002) una investigación es explicativa cuando establece la causalidad que produce una situación y determina relaciones causales que explican por qué ocurre algo.

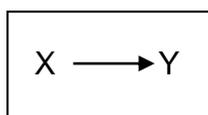
Por otro lado, el enfoque fue cuantitativo porque usó procedimientos estadísticos para comprobar las hipótesis planteadas sobre la influencia de la práctica reflexiva en la planificación curricular en profesores de una IE del Cusco. Valderrama (2020) declaró que el enfoque cuantitativo utiliza procedimientos y pruebas estadísticas para obtener datos que expliquen el problema de la indagación con la finalidad de aceptar o rechazar las hipótesis.

Del mismo modo, esta investigación optó por el método hipotético-deductivo porque arribó a conclusiones a partir de las hipótesis planteadas con referencia a la influencia de la práctica reflexiva sobre la planificación curricular en profesores de una IE del Cusco. Al respecto, Pelekais et al. (2015) indicaron que el punto de partida del método hipotético deductivo es una hipótesis acerca del desenvolvimiento de variables en determinado contexto, el cual va a ser verificado parcialmente a través de la experimentación.

Asimismo, la indagación tuvo un diseño no experimental ya que no imprimió control sobre el fenómeno estudiado, más bien, se utilizó la información obtenida para indagar si la práctica reflexiva influye en la planificación curricular. En ese sentido, Sampieri, Fernández y Baptista (2014) manifestaron que en un diseño no

experimental se observan y analizan los fenómenos en un contexto natural sin manipular las variables.

En relación al tiempo, este estudio fue de corte transversal porque se aplicó el instrumento de recojo de información por única vez en un momento determinado. El siguiente gráfico muestra un diseño no experimental correlacional causal, adaptado con base en (Ñaupas et al. ,2018).



Donde:

X, es la variable independiente: Práctica reflexiva.

Y, es la variable dependiente: Planificación curricular.

Es la \longrightarrow influencia de X en Y

En el gráfico se muestra que X tiene efecto en Y

3.2 Variables y operacionalización

Práctica reflexiva

Definición conceptual: Es un proceso en el cual los docentes evalúan de manera premeditada su labor educativa con la finalidad de realizar los ajustes pertinentes a través de la interacción y diálogo entre pares de manera sistemática y continua a partir de situaciones no resueltas o que generan algún nivel de incertidumbre con la finalidad de alcanzar una solución clara, coherente y armoniosa (Rodríguez, 2020).

Definición operacional: Esta variable fue medida desde cuatro dimensiones: Elemento cognitivo, elemento crítico, elemento narrativo y elemento institucional, las cuales serán medidas mediante una escala de Likert del 1 al 5; donde (5) es Siempre, (4) es Casi siempre, (3) es A veces, (2) es Casi nunca y (1) es Nunca.

Planificación curricular

Conjunto de procesos reflexivos y flexibles orientados a generar aprendizajes de calidad en los estudiantes a través de la combinación y movilización de todos los elementos que componen los propósitos de aprendizaje;

teniendo en cuenta las demandas educativas del alumnado y su contexto inmediato (Minedu, 2019).

Definición operacional: Esta variable fue medida desde las siguientes dimensiones: Diversificación curricular, planificación anual, unidad de aprendizaje y sesión de aprendizaje. También se usará una escala de Likert del 1 al 5; donde (5) es Totalmente de acuerdo, (4) es De acuerdo, (3) es Indiferente, (2) es En desacuerdo, (1) es Totalmente en desacuerdo.

3.3 Población, muestra, muestreo

De acuerdo a Monje (2011) la población es la cantidad de individuos que forman parte del grupo total sobre el cual se va a ejecutar el estudio. La población de este estudio se integró por 94 profesores de primaria y secundaria de una institución educativa pública de la ciudad del Cusco, que se distribuyen así:

Tabla 1

Distribución de la población de estudio

Turno	Cantidad
Primaria	27
Secundaria	48
Nocturna	19
Total	94

Criterios de inclusión:

Docentes nombrados o contratados del turno mañana, tarde o noche de la institución educativa.

Criterio de exclusión:

Profesores que no acudieron a la institución educativa por permisos, licencia y otros. Docentes que no dieron su consentimiento para participar de la investigación.

Para Vara (2010) la muestra es el grupo de casos sacados de la población elegidos por alguna forma de muestreo. La muestra de investigación fue probabilística estratificada, donde los estratos fueron primaria, secundaria y nocturna; y estuvo integrada por 76 docentes de los niveles primaria, secundaria y

nocturna de una IE del Cusco, empleándose para la obtención del tamaño muestral la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N * Z_{1-\alpha/2}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{1-\alpha/2}^2 * p * q}$$

$$n = \frac{94 * 1,960^2 * 0,500 * 0,500}{0,050^2 * (94 - 1) + 1,960^2 * 0,500 * 0,500} = 75,68$$

Donde:

N = 94; α = 0,050; $1-\alpha/2$ = 0,975; Z (1- $\alpha/2$) = 1,960; p = 0,500; q = 0,500; d = 0,050; n = 75,68

De donde se obtuvo un tamaño de muestra iguala 76 docentes como se detalla en los correspondientes anexos.

Se aplicó muestreo probabilístico estratificado y la muestra se conformó por afijación proporcional (Hernández y Escobar, 2019) y se presenta en esta tabla:

Tabla 2

Conformación de la muestra de estudio

Turno	Cantidad de población	Afijación	Cantidad de muestra
Primaria	27	0,81	22
Secundaria	48	0,81	39
Nocturna	19	0,81	15
Total	94	0,81	76

Donde afijación o coeficiente de afijación se obtiene dividiendo 76/94.

3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos

La presente indagación usó la encuesta ya que permitió recabar datos de las personas integrantes de la muestra usando preguntas en torno a las variables Práctica reflexiva y Planificación curricular. Según Hueso y Cascant (2012) esta permite obtener información de manera rápida y sencilla sobre una población a partir de una muestra.

Como instrumento se utilizó un cuestionario con preguntas referidas a las dimensiones de las variables Práctica reflexiva y Planificación curricular. Este instrumento presentó preguntas cerradas vinculadas a la hipótesis que se formuló en la presente indagación. Además, el encuestado pudo responder sin necesidad de la intervención del encuestador. Según Arias (2012) es la forma de encuesta que se aplica por escrito, contiene preguntas cerradas y tiene carácter de auto administrado ya que es llenado sin participación del encuestador.

Con el propósito de establecer la fiabilidad de los instrumentos se aplicó una prueba piloto con la participación de 20 docentes utilizando el Alfa de Cronbach, cuyos resultados para la práctica Reflexiva fueron de 0,957 mientras que los resultados obtenidos para la Planificación Curricular fueron de 0,947. De acuerdo a estos datos, ambos cuestionarios son altamente confiables y, por tanto, aplicables. Según Ñaupás et. al. (2018) los instrumentos presentan fiabilidad cuando los cálculos no sufren alteraciones temporales ni en los sujetos que colaboran de la prueba.

Tabla 3

Baremo de dimensiones y variables

Dimensiones/variable	Deficiente	Regular	Buena
Elemento cognitivo	8-18	19-29	30-40
Elemento crítico	9-20	21-32	33-45
Elemento narrativo	8-18	19-29	30-40
Elemento institucional	8-18	19-29	30-40
Práctica reflexiva	33-76	77-120	121-165
Dimensiones/variable	Inferior	Intermedio	Superior
Diversificación curricular	5-11	12-18	19-25
Planificación anual	8-18	19-29	30-40
Unidad didáctica	8-18	19-29	30-40
Sesión de aprendizaje	10-22	23-35	36-50
Planificación curricular	31-71	72-112	113-155

Ficha técnica de la variable Práctica Reflexiva

Nombre	Cuestionario sobre Práctica Reflexiva
Autora	Cáceres Pérez, Kattia Milagros
Año	2023
Lugar	IE pública de la ciudad del Cusco.
Aplicación a	Docentes de una institución educativa pública.
Objetivo	Recabar datos sobre la variable práctica reflexiva
Dimensiones	Elemento cognitivo, elemento crítico, elemento narrativo y elemento institucional.
Niveles y rangos	Bueno = 122 – 165; Regular = 78 – 121; Deficiente = 33 - 37
Confiabilidad	0,957
Escala de medición	Ordinal Likert (5) Siempre; (4) Casi siempre; (3) A veces; (2) Casi nunca (1) Nunca
Cantidad de ítem	33
Tiempo	10 minutos

Ficha técnica de la variable Planificación Curricular

Nombre	Cuestionario sobre Planificación Curricular
Autora	Cáceres Pérez, Kattia Milagros
Año	2023
Lugar	IE pública de la ciudad del Cusco.
Aplicación a	Docentes de una institución educativa pública.
Objetivo	Recabar datos sobre la variable planificación curricular
Dimensiones	Diversificación curricular, planificación anual, unidad didáctica, sesión de aprendizaje
Niveles y rangos	Superior = 114 – 155; Intermedio = 72 – 113; Inferior = 31 – 71
Confiabilidad	0,947
Escala de medición	Ordinal Likert (5) Totalmente de acuerdo; (4) De acuerdo; (3) Indiferente; (2) En desacuerdo; (1) Totalmente en desacuerdo.
Cantidad de ítem	31
Tiempo	10 minutos

3.5 Procedimientos

Para la ejecución de la indagación, se investigaron y registraron antecedentes de estudio en localizaciones internacionales y nacionales. Se consideraron las teorías y definiciones para cada una de las variables con la finalidad de diseñar la matriz de operacionalización que dio paso a la elaboración de los instrumentos, estableciendo su confiabilidad con el Alfa de Cronbach y su validez con juicio de expertos. Los cuestionarios presentaron un total de 33 y 31 ítem para las variables práctica reflexiva y planificación curricular respectivamente. Asimismo, se requirió la aprobación de la institución educativa para llevar a cabo la investigación y se presentó el consentimiento informado a los encuestados. Para la prueba piloto se consideraron 20 encuestas que dieron como resultado una alta confiabilidad y se terminaron de aplicar los instrumentos al total de la muestra constituida por 76 docentes. Finalmente, se completó el acopio de información para realizar la respectiva medición estadística.

3.6 Método de análisis de datos

Una vez obtenidos los datos mediante la aplicación de los correspondientes cuestionarios, fueron vaciados en una hoja de cálculo Excel 2019, en la que se organizaron y calificaron los puntajes obtenidos de acuerdo a los baremos para cada una de las variables de estudio, para luego ser exportados al programa SPSS 27, el mismo que permitió realizar la elaboración de tablas de contingencia y figuras estadísticas como parte de la estadística descriptiva, en tanto que para la estadística inferencial se hizo uso la prueba de normalidad de K-S, ya que se cuenta con una muestra de 76 docentes, así como la prueba de hipótesis de RLO para probar la influencia entre las variables estudio, la cual se compone de dos procesos como son la adecuación del modelo a los datos y la determinación de coeficientes pseudo R cuadrado de Cox y Snell, Nagelkerke y Mac Fadden.

3.7 Aspectos éticos

Se salvaguardó el anonimato de los participantes, la investigación se realizó de acuerdo con los principios éticos enunciados de beneficencia, autonomía y justicia (Espinoza y Calva, 2020). Los resultados obtenidos se mantuvieron en

estricta confidencialidad y se usaron solamente para los fines de la presente indagación. Se brindó información a los participantes sobre los propósitos de la indagación dándoles la oportunidad de buscar aclaraciones sobre cualquier pregunta o inquietud que pudieran tener. Los encuestados fueron informados de los resultados del estudio; es vital enfatizar que su colaboración fue absolutamente voluntaria.

Por otro lado, es de relevancia indicar que esta indagación se apegó al estilo APA séptima edición y las normas que establece la Universidad Cesar Vallejo en su guía de elaboración de trabajos conducentes a grados y títulos , lo que condujo a realizar las citas adecuadas de las producciones académicas utilizadas como fuentes, las mismas que fueron referenciadas tomando en cuenta las recomendaciones que brinda la Escuela de Posgrado y evitando el plagio intelectual como se puede apreciar en el porcentaje de similitud que se muestra en anexos. En todo momento se salvaguardó la integridad de los docentes, estudiantes y encuestados que participaron en la presente investigación (UCV, 2020).

IV. RESULTADOS

Se presentan los resultados descriptivos:

Práctica reflexiva vs planificación curricular.

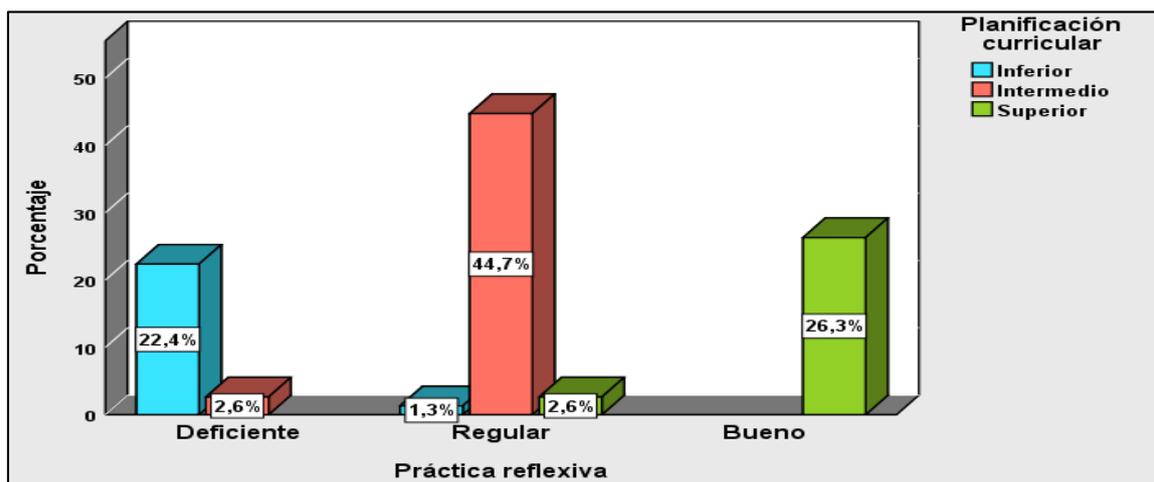
Tabla 4

Práctica reflexiva y planificación curricular

			Planificación curricular			
			Inferior	Intermedio	Superior	Total
Práctica reflexiva	Deficiente	Recuento	17	2	0	19
		% del total	22,4%	2,6%	0,0%	25,0%
	Regular	Recuento	1	34	2	37
		% del total	1,3%	44,7%	2,6%	48,7%
	Bueno	Recuento	0	0	20	20
		% del total	0,0%	0,0%	26,3%	26,3%
Total		Recuento	18	36	22	76
		% del total	23,7%	47,4%	28,9%	100,0%

Figura 1

Práctica reflexiva y planificación curricular



En la tabla 4 y figura 1 se apreció que de 76 docentes encuestados que representan el 100 %, el 25,0 % (19) evidenciaron una práctica reflexiva deficiente, el 48,7 % (37) se ubicaron en nivel regular y el 26,3 % (20) en nivel bueno. Asimismo, el 23,7 % (18) demostró un nivel inferior de planificación curricular, el 47,4 % (36) intermedio y el 28,9 % (22) superior. En consecuencia, se evidenció que la generalidad de profesores se halla en nivel regular de práctica reflexiva, en relación a los elementos cognitivo, crítico, narrativo e institucional. Mientras que, en planificación curricular, en relación a planificación anual, unidad didáctica y sesión de aprendizaje, el mayor porcentaje se presenta en un nivel intermedio.

Resultados descriptivos del elemento cognitivo vs planificación curricular

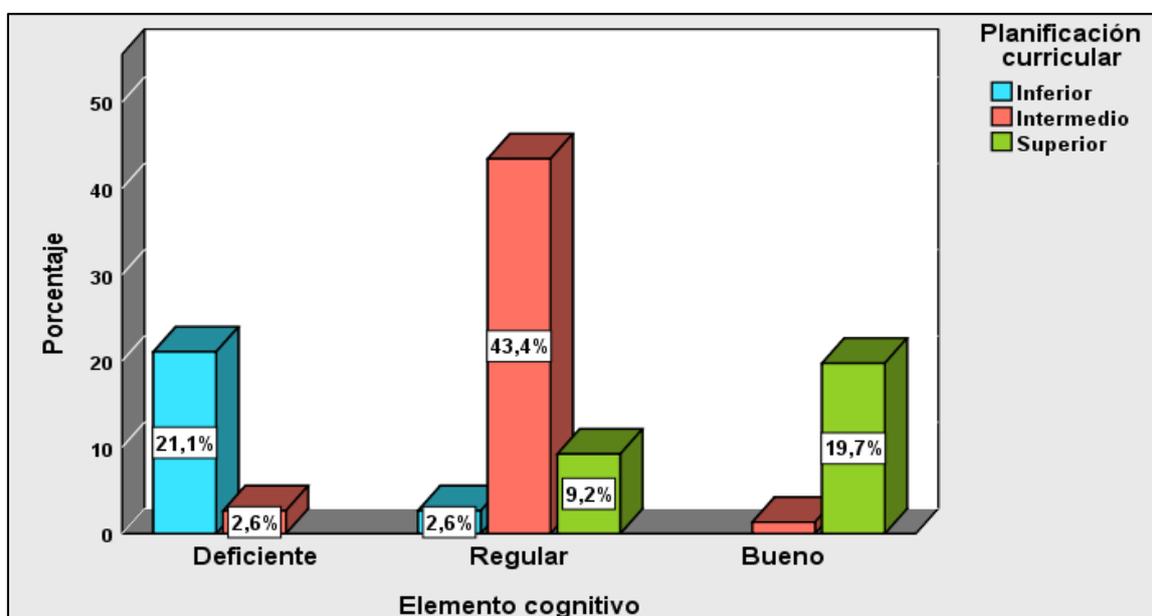
Tabla 5

Dimensión elemento cognitivo y planificación curricular

			Planificación curricular			Total
			Inferior	Intermedio	Superior	
Elemento cognitivo	Deficiente	Recuento	16	2	0	18
		% del total	21,1%	2,6%	0,0%	23,7%
	Regular	Recuento	2	33	7	42
		% del total	2,6%	43,4%	9,2%	55,3%
	Bueno	Recuento	0	1	15	16
		% del total	0,0%	1,3%	19,7%	21,1%
Total	Recuento	18	36	22	76	
	% del total	23,7%	47,4%	28,9%	100,0%	

Figura 2

Dimensión elemento cognitivo y planificación curricular



En la tabla 5 y figura 2 se apreció que de 76 educadores encuestados que representan el 100 %, el 23,7 % (18) evidenciaron un nivel deficiente para el elemento cognitivo, el 55,3 % (42) regular y el 21,1 % (16) bueno. En tanto que, para la planificación curricular el 23,7 % (18) demostró un nivel inferior de planificación curricular, el 47,4 % (36) intermedio y el 28,9 % (22) superior. De acuerdo a estos resultados se aprecia que la generalidad de los maestros se ubica en nivel regular del elemento cognitivo en cuanto al conocimiento pedagógico, formación continua, relación planificación acción y juicios valorativos y en planificación curricular el mayor porcentaje se vislumbra en nivel intermedio.

Resultados descriptivos del elemento crítico vs planificación curricular

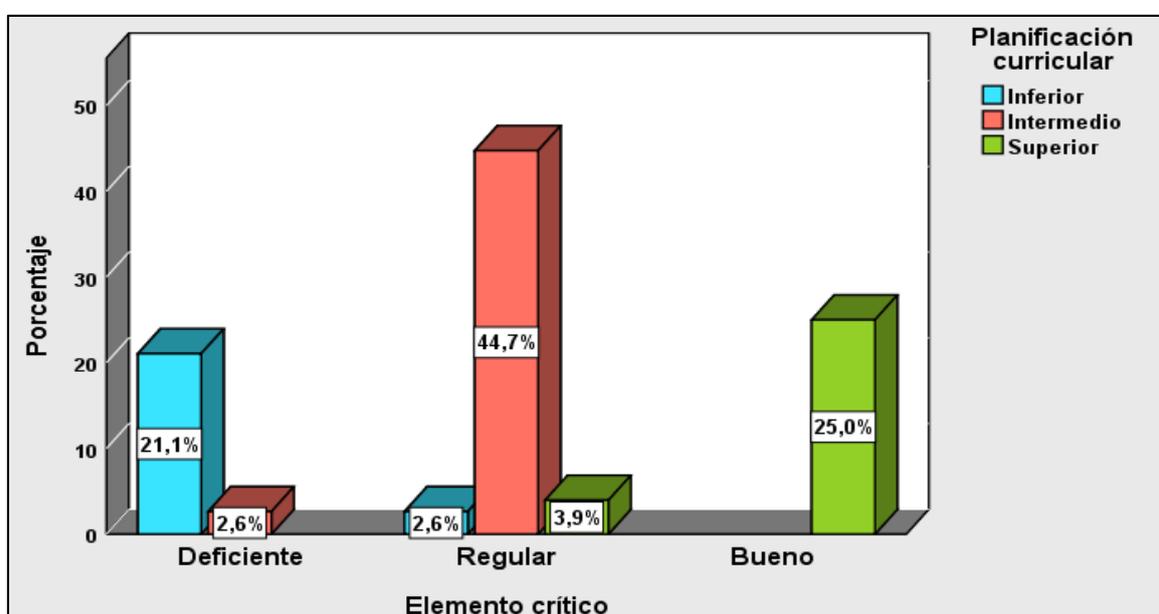
Tabla 6

Dimensión elemento crítico y planificación curricular

			Planificación curricular			Total
			Inferior	Intermedio	Superior	
Elemento crítico	Deficiente	Recuento	16	2	0	18
		% del total	21,1%	2,6%	0,0%	23,7%
	Regular	Recuento	2	34	3	39
		% del total	2,6%	44,7%	3,9%	51,3%
	Bueno	Recuento	0	0	19	19
		% del total	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%
Total	Recuento	18	36	22	76	
	% del total	23,7%	47,4%	28,9%	100,0%	

Figura 3

Dimensión elemento crítico y planificación curricular



En la tabla 6 y figura 3 se apreció que de 76 docentes encuestados que representan el 100 %, el 23,7 % (18) evidenciaron un nivel deficiente para el elemento crítico, el 51,3 % (39) regular y el 21,1 % (16) bueno. En tanto que, para la planificación curricular el 23,7 % (18) demostró un nivel inferior de planificación curricular, el 47,4 % (36) intermedio y el 28,9 % (22) superior. En consecuencia, se aprecia que la generalidad de los educadores se halla en nivel regular del elemento crítico en cuanto a factores internos y externos, análisis de experiencias docentes, estrategias de mejora y autopercepción y satisfacción laboral. Al mismo tiempo, se percibe que el nivel intermedio de la planificación curricular alcanzó mayor porcentaje.

Resultados descriptivos del elemento narrativo vs planificación curricular

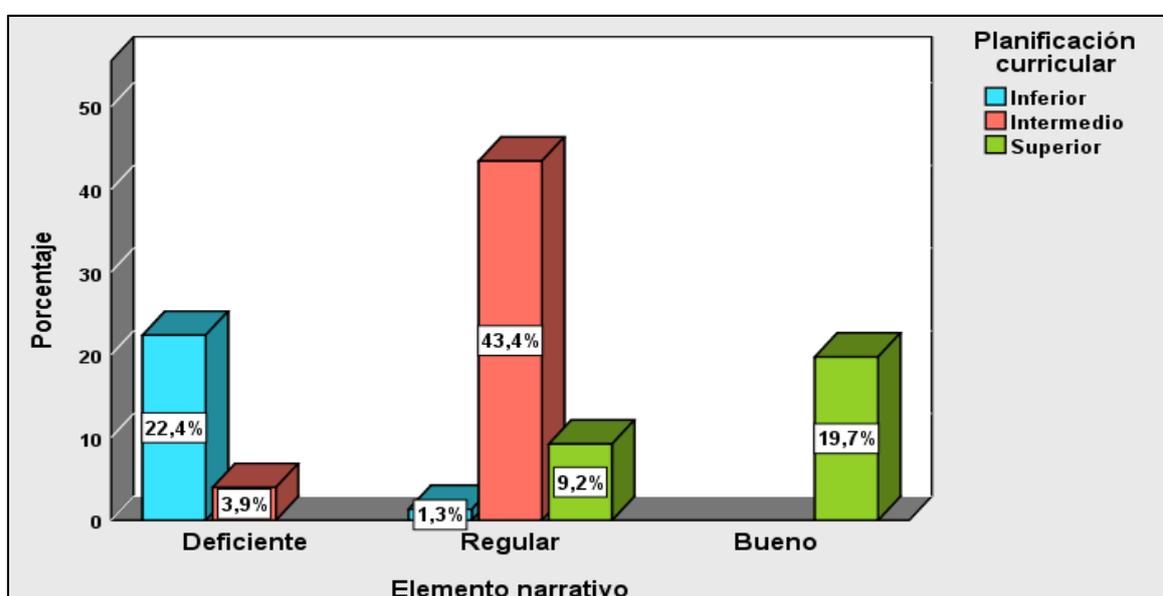
Tabla 7

Elemento narrativo y planificación curricular

		Planificación curricular			Total	
		Inferior	Intermedio	Superior		
Elemento narrativo	Deficiente	Recuento	17	3	0	20
		% del total	22,4%	3,9%	0,0%	26,3%
	Regular	Recuento	1	33	7	41
		% del total	1,3%	43,4%	9,2%	53,9%
	Bueno	Recuento	0	0	15	15
		% del total	0,0%	0,0%	19,7%	19,7%
Total	Recuento	18	36	22	76	
	% del total	23,7%	47,4%	28,9%	100,0%	

Figura 4

Elemento narrativo y planificación curricular



En la tabla 7 y figura 4 se apreció que de 76 docentes encuestados que representan el 100 %, el 26,3 % (20) evidenciaron un nivel deficiente para el elemento narrativo, el 53,9 % (41) regular y el 19,7 % (15) bueno. En tanto que, para la planificación curricular el 23,7 % (18) demostró un nivel inferior de planificación curricular, el 47,4 % (36) intermedio y el 28,9 % (22) superior. En conclusión, se aprecia que la mayoría de docentes se encuentra en nivel regular del elemento narrativo en cuanto a construcción y reconstrucción de argumentos narrativos, reflexión sobre el contexto educativo, impacto de la labor educativa y factores motivacionales. Mientras que, en planificación curricular, la mayoría de docentes se ubicó en el nivel intermedio.

Resultados descriptivos del elemento institucional vs planificación curricular

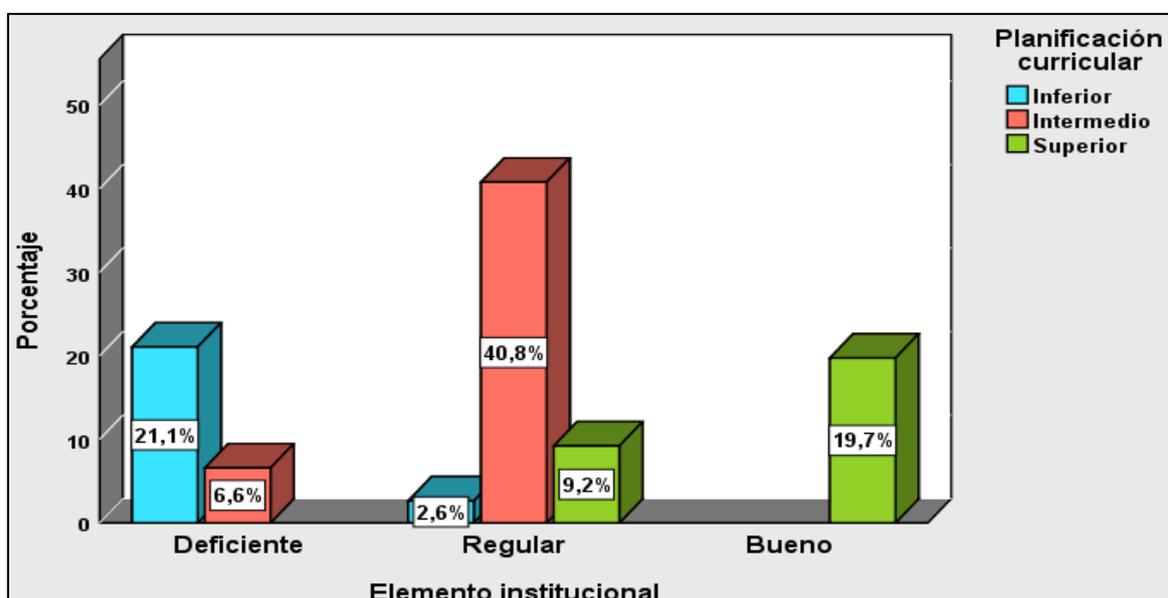
Tabla 8

Elemento institucional y planificación curricular

			Planificación curricular			Total
			Inferior	Intermedio	Superior	
Elemento institucional	Deficiente	Recuento	16	5	0	21
		% del total	21,1%	6,6%	0,0%	27,6%
	Regular	Recuento	2	31	7	40
		% del total	2,6%	40,8%	9,2%	52,6%
	Bueno	Recuento	0	0	15	15
		% del total	0,0%	0,0%	19,7%	19,7%
Total		Recuento	18	36	22	76
		% del total	23,7%	47,4%	28,9%	100,0%

Figura 5

Elemento institucional y planificación curricular



En la tabla 8 y figura 5 se apreció que de 76 docentes encuestados que representan el 100 %, el 27,6 % (21) evidenciaron un nivel deficiente para el elemento institucional, el 52,6 % (40) regular y el 19,7 % (15) bueno. En tanto que, para la planificación curricular el 23,7 % (18) demostró un nivel inferior de planificación curricular, el 47,4 % (36) intermedio y el 28,9 % (22) superior. En consecuencia, se aprecia que la mayoría de los docentes se halla en nivel regular del elemento institucional en cuanto a cooperación entre pares, actividades institucionales, diálogo y socialización y nuevos conocimientos y habilidades. En tanto que el nivel intermedio de la planificación curricular alcanza el mayor porcentaje.

Se presentan los resultados inferenciales

Según Flores y Flores (2021), un gran porcentaje de los métodos que se encargan de brindar datos estadísticos, se realizan en dependencia de la normalidad de los datos que se deben analizar. Por esta razón, la existencia y aplicación de las pruebas de normalidad revisten de gran relevancia ya que su función primordial consiste en determinar si es pertinente la utilización de métodos paramétricos o la utilización de métodos no paramétricos. En referencia a los modelos paramétricos, estos requieren que se dé cumplimiento a una serie de suposiciones, las que incluyen el requisito de que los datos se distribuyan normalmente. En este estudio, se realizó la prueba estándar de Kolmorov - Smirnov de acuerdo con el tamaño de la muestra. La mencionada prueba ha seguido el siguiente protocolo:

Ho: La práctica reflexiva y la planificación curricular, presentan una distribución normal.

Ha: La práctica reflexiva y la planificación curricular, presentan una distribución diferente a la normal.

Siendo el p- valor el indicador empleado para rechazar o aceptar Ho, por medio de la siguiente regla de decisión:

Si $\alpha \leq 0,05$, se rechaza la Ho

Si $\alpha > 0,05$, no se rechaza la Ho

Siendo α la significancia estadística, se tiene, por tanto, una confiabilidad del 95 %, con un 5 % (0,05) de margen de error.

De acuerdo con los datos obtenidos a través de las pruebas aplicadas, cuyos resultados se muestran en los correspondientes anexos de la presente investigación, se obtuvo que los datos para las dos variables de estudio: práctica reflexiva , como variable independiente y la planificación curricular como variable dependiente, ambas presentan una distribución diferente a la normal, lo cual conduce a realizar una prueba no paramétrica con la finalidad de determinar la influencia de una variable sobre la otra, en este caso, la influencia de la práctica reflexiva sobre la planificación curricular. Dicha prueba no paramétrica es la Regresión Logística Ordinal.

Regresión Logística Ordinal

Según Pardo y Ruíz (2012), la RLO es un método de regresión que funciona como un modelo estándar de la función de enlace logístico, lo que permite el análisis de la relación entre un resultado categórico binario y varios factores de influencia, e incluye un conjunto de métodos. Se define como un método alternativo a la regresión lineal múltiple, que debe mejorar los requisitos de un modelo estructural, es decir, sus variables producen distribuciones diferentes.

Prueba de hipótesis

La prueba de hipótesis o docimasia de hipótesis se constituye en un mecanismo que permite hacer posible una elección adecuada entre dos hipótesis (nula H_0 y alterna H_a) que hacen referencia a afirmaciones de un parámetro poblacional, o sobre la distribución de probabilidad de una variable estocástica, basándose en una parte representativa de la población como es la muestra (Pérez, 2008). Las pruebas de hipótesis siguen un protocolo establecido para aceptar o rechazar la hipótesis nula, el cual consiste como primer paso en la formulación de las hipótesis estadísticas, que son la hipótesis nula representada por H_0 y la hipótesis alterna representada por H_a , y que será asumida si es que se rechaza H_0 , como segundo paso se tiene el establecimiento del nivel de significancia α , el cual representa la probabilidad de cometer el error tipo I, que consiste en rechazar la hipótesis nula siendo cierta, dicho nivel de significancia, se asume por lo general como menor de 5 %. Seguidamente se hace uso del estadio de contraste y finalmente de la regla de decisión, basada en el cálculo del p-valor (Pérez, 2008).

Decisión estadística

La regla de decisión estadística permite decidir entre si se rechazó se acepta la hipótesis nula H_0 , y para ello se hace uso del p valor, que indica la probabilidad de equivocarse si se rechaza la hipótesis nula, y por ende se acepta la hipótesis alterna, tomando en cuenta, el siguiente algoritmo para realizar la decisión estadística:

Si $\alpha \leq 0,05$, se rechaza la H_0

Si $\alpha > 0,05$, no se rechaza H_0

Hipótesis general

Ho: No existe influencia significativa de la práctica reflexiva sobre la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública de la UGEL Cusco.

Ha: Existe influencia significativa de la práctica reflexiva sobre la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública de la UGEL Cusco.

Tabla 9

Informe de ajuste del modelo de la hipótesis general

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	129,802			
Final	8,295	121,507	1	,000

Función de enlace: Logit.

En la tabla 9, se apreció que el valor de la significancia estadística, presentó un valor por debajo de 0,050, lo cual condujo a rechazar la hipótesis nula, y permitió afirmar que la práctica reflexiva influye significativamente sobre la planificación curricular desarrollada por docentes en una institución educativa pública.

Tabla 10

Resultados Pseudo R cuadrado de la hipótesis general

Cox y Snell	,798
Nagelkerke	,908
McFadden	,758

Función de enlace: Logit.

En la tabla 10 se presentan los valores para los coeficientes pseudo R cuadrado, donde el coeficiente de Cox y Snell, permitió afirmar que un 79,8 % de la planificación curricular pudo ser explicada por la práctica reflexiva, mientras que el coeficiente de Nagelkerke indicó que el 90,8 % de la planificación curricular pudo ser explicada en términos de la práctica reflexiva en los docentes de la institución pública en estudio. Se apreció que el nivel de ajuste de los datos del modelo es bueno. Asimismo, el R2 de Cox y Snell, se empleó para comparar el modelo nulo (uso de la planificación curricular), frente al modelo de m parámetros (práctica reflexiva), siendo dicha comparación basada en el cómputo del logaritmo de máxima verosimilitud.

Hipótesis específica 1

Ho: No existe influencia significativa del elemento cognitivo sobre la planificación curricular desarrollada por los docentes de una institución educativa pública de la UGEL Cusco.

Ha: Existe influencia significativa del elemento cognitivo sobre la planificación curricular desarrollada por los docentes de una institución educativa pública de la UGEL Cusco.

Tabla 11

Informe de ajuste del modelo de la hipótesis específica 1

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	97,595			
Final	10,921	86,674	1	,000

Función de enlace: Logit.

En la tabla 11, se apreció que el valor de la significancia estadística, presentó un valor por debajo de 0,050, lo cual condujo a rechazar la hipótesis nula, y permitió afirmar que el elemento cognitivo influye significativamente sobre la planificación curricular desarrollada por docentes en una institución educativa pública.

Tabla 12

Resultados Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 1

Cox y Snell	,680
Nagelkerke	,774
McFadden	,541

Función de enlace: Logit.

En la tabla 12 se presentaron los valores para los coeficientes pseudo R cuadrado, donde el coeficiente de Cox y Snell, permitió afirmar que un 68,0 % de la planificación curricular fue explicada por el elemento cognitivo, mientras que el coeficiente de Nagelkerke indicó que el 77,4 % de la planificación curricular, pudo ser explicada en términos del elemento cognitivo, siendo dicho valor apropiado por aproximarse a 1. Asimismo, el R2 de Cox y Snell, realizó una comparación del modelo nulo con el de m parámetros, es así que, los resultados permitieron afirmar que el uso de la dimensión elemento cognitivo contribuye en un 77,4 % a la mejora de la planificación curricular.

Hipótesis específica 2

Ho: No existe influencia significativa del elemento crítico sobre la planificación curricular desarrollada por los docentes de una institución educativa pública de la UGEL Cusco.

Ha: Existe influencia significativa del elemento crítico sobre la planificación curricular desarrollada por los docentes de una institución educativa pública de la UGEL Cusco.

Tabla 13

Informe de ajuste del modelo de la hipótesis específica 2

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	119,006			
Final	9,719	109,287	1	,000

Función de enlace: Logit.

En la tabla 13, se apreció que el valor de la significancia estadística, presentó un valor por debajo de 0,050, lo cual condujo a rechazar la hipótesis nula, y permitió afirmar que el elemento crítico influye significativamente sobre la planificación curricular desarrollada por docentes en una institución educativa pública

Tabla 14

Resultados Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 2

Cox y Snell	,763
Nagelkerke	,868
McFadden	,682

Función de enlace: Logit.

En la tabla 14 se presentaron los valores para los coeficientes pseudo R cuadrado, donde el coeficiente de Cox y Snell, permitió afirmar que un 76,3 % de la planificación curricular fue explicada por el elemento crítico de la práctica reflexiva, mientras que el coeficiente de Nagelkerke indicó que el 86,8 % de la planificación curricular realizada por los docentes de una institución pública de la UGEL Cusco, pudo ser explicada en términos del elemento crítico, siendo dicho valor bueno al aproximarse a 1. Asimismo, el R² de Cox y Snell, realizó una comparación del modelo nulo con el de m parámetros, es así que, los resultados permitieron afirmar que el uso del elemento crítico de la práctica reflexiva contribuye en un 86,8 % a la mejora de la planificación curricular.

Hipótesis específica 3

Ho: No existe influencia significativa del elemento narrativo sobre la planificación curricular desarrollada por los docentes de una institución educativa pública de la UGEL Cusco.

Ha: Existe influencia significativa del elemento narrativo sobre la planificación curricular desarrollada por los docentes de una institución educativa pública de la UGEL Cusco.

Tabla 15

Informe de ajuste del modelo de la hipótesis específica 3

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	105,212			
Final	8,971	96,241	1	,000

Función de enlace: Logit.

En la tabla 15, se apreció que el valor de la significancia estadística, presentó un valor por debajo de 0,050, lo cual condujo a rechazar la hipótesis nula, y permitió afirmar que el elemento narrativo influyó significativamente sobre la planificación curricular desarrollada por docentes en una institución educativa pública

Tabla 16

Resultados Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 3

Cox y Snell	,718
Nagelkerke	,817
McFadden	,601

Función de enlace: Logit.

En la tabla 16 se presentan los valores para los coeficientes pseudo R cuadrado, donde el coeficiente de Cox y Snell, permitió afirmar que un 71,8 % de la planificación curricular fue explicada por el elemento narrativo de la práctica reflexiva, mientras que el coeficiente de Nagelkerke indicó que el 81,7 % de la planificación curricular realizada por los docentes de una institución pública de la UGEL Cusco, pudo ser explicada en términos del elemento narrativo. Asimismo, el R2 de Cox y Snell, realizó una comparación del modelo nulo con el de m parámetros, es así que, los resultados permitieron afirmar que el uso del elemento narrativo de la práctica reflexiva contribuye en un 81,7 % a la mejora de la planificación curricular.

Hipótesis específica 4

Ho: No existe influencia significativa del elemento institucional sobre la planificación curricular desarrollada por los docentes de una institución educativa pública de la UGEL Cusco.

Ha: Existe influencia significativa del elemento institucional sobre la planificación curricular desarrollada por los docentes de una institución educativa pública de la UGEL Cusco.

Tabla 17

Informe de ajuste del modelo de la hipótesis específica 4

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	94,337			
Final	11,065	83,272	1	,000

Función de enlace: Logit.

En la tabla 17, se apreció que el valor de la significancia estadística, presentó un valor por debajo de 0,050, lo cual condujo a rechazar la hipótesis nula, y permitió afirmar que el elemento institucional influye significativamente sobre la planificación curricular desarrollada por docentes en una institución educativa pública

Tabla 18

Resultados Pseudo R cuadrado de la hipótesis específica 4

Cox y Snell	,667
Nagelkerke	,758
McFadden	,520

Función de enlace: Logit.

En la tabla 18 se presentan los valores para los coeficientes pseudo R cuadrado, donde el coeficiente de Cox y Snell, permitió afirmar que un 66,7 % de la planificación curricular fue explicada por el elemento institucional de la práctica reflexiva, mientras que el coeficiente de Nagelkerke indicó que el 75,8 % de la planificación curricular realizada por los docentes de una institución pública de la UGEL Cusco, pudo ser explicada en términos del elemento institucional. Asimismo, el R2 de Cox y Snell, realizó una comparación del modelo nulo con el de m parámetros, es así que, los resultados permitieron afirmar que el uso del elemento institucional de la práctica reflexiva contribuye en un 75,8 % a la mejora de la planificación curricular.

V. DISCUSIÓN

El resultado descriptivo e inferencial en torno al objetivo general determinó que la práctica reflexiva influye de manera significativa sobre la planificación curricular en docentes de una institución pública de la UGEL Cusco, en el año 2023. Se constató debido a que el p-valor encontrado fue de 0,000, el mismo que estuvo por debajo de 0.05, lo cual es apoyado por los resultados encontrados para los coeficientes pseudo R cuadrado de Cox y Snell y Nagelkerke, para los que se encontraron valores de 79,8 % y 90,8 % respectivamente, que indica que la planificación curricular puede ser explicada por efectos de la práctica reflexiva en los docentes. Esta información es respaldada por los resultados descriptivos que se encontraron para la variable independiente práctica reflexiva, en la que un 25.0 % los docentes las perciben como deficiente, el 48.7 % como regular y un 26.3 % como buena, en tanto que respecto de la planificación curricular el 23.7 % de los profesores la ubica en un nivel inferior, el 47.4 % en intermedio y el 28.9 % en superior. Los resultados encontrados guardan relación con lo obtenido por Francis (2023) quien realizó la investigación que tuvo por propósito determinar la influencia que la formación profesional tiene sobre la práctica reflexiva en docentes de la entidad educativa objeto de la investigación. Los resultados mostraron un nivel de significancia por debajo del 5 %, asimismo los coeficientes pseudo R cuadrado de Cox y Snell y Nagelkerke, presentan valores de 96.1 % y 96.8 % respectivamente lo cual muestra que hay un incremento de práctica de la reflexión en los maestros en función de la formación profesional que estos tienen. Los resultados encontrados en la investigación se pueden también contrastar con los hallados por Pazhoman y Sarkhosh (2019), quienes realizaron un estudio respecto a las prácticas reflexivas y su relación con la autorregulación docente, en la cual pudieron encontrar un valor significativamente estadístico para la correlación entre la práctica reflexiva en la autorregulación, siendo dicho valor de 0.744, los autores mostraron asimismo que la práctica reflexiva tiende a autorregular al maestro en cuanto a su práctica docente, en especial en los aspectos relacionados con la planificación, que permiten una mejora continua de la calidad educativa que se brinda a los estudiantes. Por su parte Guerrero (2018) en su estudio sobre acompañamiento pedagógico y reflexión crítica en docentes de una unidad educativa del Ecuador,

encontró el valor de 0.770 para la correlación de Spearman, lo cual permitió concluir que el acompañamiento pedagógico se relaciona con la reflexión crítica docente, y conduce a una mejor práctica docente en la que un aspecto fundamental del trabajo prospectivo lo constituye la planificación curricular. En cuanto a la práctica reflexiva de acuerdo con Altez et al (2021) se origina de la corriente psicológica del Cognitivismo, planteada por Piaget y se ocupa principalmente del estudio de los procesos mentales de percepción y resolución de problemas que dan pie al aprendizaje de la persona, el mismo que se consolida cuando se da un equilibrio entre la reflexión teórica y la investigación empírica. Como manifestó Lima y Soto (2008) la práctica reflexiva tiene un sustento en la teoría crítica de la educación planteada por Paulo Freire, quien sostuvo que la persona, tiende a transformarse cuando asume una conciencia crítica respecto a su propio desempeño, es así que en el campo de la educación se tiene que la crítica pedagógica y el análisis de los planes de estudio toma en cuenta diferentes aspectos socioculturales, que tienen un impacto o influencia sobre la práctica docente. Es importante recordar lo manifestado por Freire (2008), quien, al referirse a la práctica reflexiva, indicó que tiene un origen fundado en una dinámica dialéctica que va alternando entre el pensar y el hacer, y que pasa de una naturaleza epistemológica del pensamiento a una naturaleza ingenua del hacer, todo ello conlleva a una reflexión sobre la práctica, que hace posible la transformación de la realidad a partir de un sentido crítico de lo actuado. Por su parte Anijovich y Capelletti (2018) percibieron la reflexión como un proceso trascendental que pone en tela de juicio algunos aspectos, que inicialmente fueron considerados como certeros, buscando establecer relaciones entre fenómenos o articulando aspectos afectivos y cognitivos, así los profesores, sienten la necesidad de reflexionar acerca de su práctica docente ante situaciones, que si bien es cierto estuvieron planificadas, no resultaron como se esperaba, lo cual hace evocar conocimientos y vivencias del pasado, con el objetivo de encontrar fundamentos teóricos consistentes que les permitan replantear sus acciones pedagógicas. Por otro lado, Vanegas y Fuentealba (2016) indicaron que la reflexión del docente surge en una interacción de procesos cognitivos y afectivos, que provocan cambios y una reflexión consciente y permanente de su labor docente y de las consecuencias prácticas que esta se derivan, en especial del proceso de planificación curricular, que de acuerdo

con el Minedu (2019) constituye un conjunto de procesos orientados a generar aprendizajes de calidad en los estudiantes, y que se caracteriza por ser reflexivo y flexible, centrado en el estudiante y que también es susceptible de modificarse, con el fin de concretar las expectativas que se tiene sobre el aprendizaje. Además, la planificación curricular deriva de la corriente psicológica del Constructivismo, que según Maldonado (2016), es contraria al Conductismo. Surgió a mediados del siglo XX y se interesa por comprender y transformar el conocimiento humano, orienta las prácticas educativas hacia procesos de aprendizaje, diseños curriculares, teoría acerca del conocimiento didáctico y docente con la finalidad de lograr que los estudiantes se conviertan en sujetos activos, críticos y autónomos.

En cuanto al primer objetivo específico que plantea determinar la influencia del elemento cognitivo sobre la planificación curricular en los educadores del centro educativo en mención, el resultado permitió determinar que se obtuvo el p valor de 0,000, para el ajuste del modelo de RLO , siendo inferior a 0,005, lo que posibilitó afirmar que el elemento cognitivo como dimensión de la práctica reflexiva ejerce una influencia significativa sobre la planificación curricular de los docentes, que se corrobora a partir de los coeficientes pseudo R cuadrado de Cox y Snell y Nagelkerke, para los que se obtuvieron valores de 68.0 % y 77.4 % respectivamente, lo cual permite afirmar que existe influencia significativa del elemento cognitivo sobre la práctica reflexiva. Los resultados encontrados se pueden comparar con los de Aza y Lica (2019) quienes realizaron un estudio sobre la planificación curricular y la cultura ambiental en docentes de un colegio de Atuncolla, encontrando correlación positiva de 79.27 % entre planificación curricular en nivel de cultura ambiental, denotándose la importancia que tiene en la planificación curricular y el conocimiento que se debe tener respecto de los elementos incorporados en la planificación curricular. De esta manera el componente cognitivo juega un papel importante en la planificación curricular. Por su parte Hidalgo (2022) realizó la investigación sobre planificación curricular y logro de aprendizajes, en el que se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.729, poniéndose en relieve la presencia de improvisación en la planificación curricular, lo cual afecta el éxito escolar, al respecto Sacristán et al. (2012), manifestó que la definición de currículo surge vinculada a la idea de selección y clasificación de contenidos, los cuales a fin de evitar la arbitrariedad en la selección de lo que se

enseña, requieren como manifiesta Rodríguez (2020), de un adecuado uso de los conocimientos pedagógicos por parte de los maestros, desde una perspectiva organizada que les permita asumir retos y tomar decisiones dentro de su labor pedagógica, tanto en la planificación como en la acción, buscando una autorreflexión basada en los juicios valorativos que elabora el docente respecto de su propio desempeño en el aula, así como de los resultados que pretende alcanzar en el desarrollo de su tarea educativa.

En cuanto al segundo objetivo específico que plantea determinar la influencia del elemento crítico sobre la planificación curricular en los educadores de la entidad educativa de estudio, el resultado obtenido permitió determinar que se obtuvo el p valor de 0,000, para el ajuste del modelo de RLO, siendo inferior a 0,005, lo que permitió afirmar que el elemento crítico como dimensión de la práctica reflexiva ejerce una influencia significativa sobre la planificación curricular de los docentes, y se corrobora a partir de los coeficientes pseudo R cuadrado de Cox y Snell y Nagelkerke, para los que se obtuvieron valores de 76.3 % y el 86.8 % respectivamente. Estos datos permiten afirmar que existe influencia significativa del elemento cognitivo sobre la práctica reflexiva de los maestros del colegio en estudio. Los resultados obtenidos se pueden comparar con los de Brevis et al. (2022) quienes tuvieron el propósito de analizar la relación entre el desarrollo de una práctica docente reflexiva y el fomento de la innovación educativa, obteniéndose como resultado que el factor del nivel de reflexión crítica presenta diferencia significativa según la participación del grupo de maestros en proyectos innovadores, en el que se privilegia el grupo de maestros que participa de manera activa en proyectos de innovación. Rodríguez (2021) por su parte realizó una investigación cuyo propósito fue establecer la relación entre la planificación curricular y desempeño docente, obteniéndose un valor de correlación débil, figurando entre las conclusiones que un alto nivel de planificación curricular se vincula con una mejor práctica docente, lo cual viene impulsado por una reflexión crítica que el docente realiza hacia la tarea de planificación curricular, y como indica Anijovich et al. (2021) la reflexión docente requiere de tiempo para transitar entre una reflexión libre, espontánea a otra explícita y consciente que se presente a nivel personal, social e institucional, no perdiendo de vista que la práctica reflexiva involucra una observación crítica, la presentación de objetivos definidos y la

aceptación de desafíos, sin perder, de vista las creencias, opiniones y conocimientos, dado que la práctica reflexiva involucra una ejecución constante de procesos mentales que le permiten al docente rescatar aprendizajes de su labor cotidiana y reformularla, fortaleciéndose y aprendiendo a partir de ella (Brockbank y McGill, 2002).

En cuanto a tercer objetivo específico que plantea determinar la influencia del elemento narrativo sobre la planificación curricular en los profesores del plantel educativo objeto de esta indagación, el resultado obtenido permitió determinar que se obtuvo el p valor de 0,000, para el ajuste del modelo de RLO, siendo inferior a 0,005, lo que posibilitó afirmar que el elemento narrativo como dimensión de la práctica reflexiva ejerce una influencia significativa sobre la planificación curricular de los docentes, y se corroboró a partir de los coeficientes pseudo R cuadrado de Cox y Snell y Nagelkerke, para los que se obtuvieron valores de 71.8 % y 81,7 % respectivamente y permiten afirmar que existe influencia significativa del elemento narrativo sobre la práctica reflexiva. Los resultados se pueden comparar con lo obtenido por Espinoza (2020), quien desarrolló la investigación con el propósito de establecer la relación entre la práctica reflexiva y el desempeño docente hallándose una correlación moderada entre las variables de estudio que alcanzó el valor de 0.627 para el coeficiente de correlación de Spearman, en cuanto al elemento narrativo obtuvo un coeficiente de correlación de 0.577 con el desempeño docente, alcanzándose asimismo un porcentaje de 22.5 % para el nivel bajo del elemento narrativo, un 52.5 % para el nivel medio y un 15.0 % para el nivel alto. Por su parte Ventura (2022), realizó la investigación sobre planificación curricular y la metodología del proceso de enseñanza aprendizaje, encontrando que los profesores de aulas poli docentes incompletas presentan serias dificultades para realizar la planificación curricular con pertinencia y coherencia , presentando poca articulación con los propósitos de aprendizaje, los recursos y materiales de evaluación, lo que evidencia una ausencia de autocrítica y reflexión respecto del quehacer educativo desde su papel de docentes. España y Vigueras (2021) en torno a la planificación curricular manifestaron que esta presenta vínculo con la innovación educativa, porque ambas están orientadas a la búsqueda de la excelencia que garantice el desarrollo afectivo y cognitivo de los estudiantes, estableciendo a partir de la reflexión, la búsqueda de la integración de todos los

participantes del hecho educativo a través de la creatividad y el pensamiento divergente.

En cuanto al cuarto objetivo específico que plantea determinar la influencia del elemento institucional sobre la planificación curricular en maestros del colegio mencionado, el resultado obtenido permitió determinar que se obtuvo el p valor de 0,000, para el ajuste del modelo de RLO, siendo inferior a 0,005, lo que posibilitó afirmar que el elemento institucional como dimensión de la práctica reflexiva ejerce una influencia significativa sobre la planificación curricular y se corrobora a partir de los coeficientes pseudo R cuadrado de Cox y Snell y Nagelkerke, para los que se obtuvieron valores de 66.7 % y 75.8 % respectivamente, en base a ello se afirma que existe influencia significativa del elemento institucional sobre la práctica reflexiva. Los resultados encontrados pueden ser comparados con la investigación desarrollada por Huamán (2020), quien en su investigación sobre el currículo y el logro de calidad en la gestión administrativa, encontró una correlación positiva y moderada de 0.538 para el coeficiente de correlación de Pearson, evidenciándose que una práctica institucional para el desarrollo y análisis curricular permite a las autoridades mejorar el modelo curricular con el propósito de elevar la calidad educativa que se ofrece a los estudiantes. Rodríguez (2020) al respecto del elemento institucional destaca que está basado en la cooperación entre pares, siendo este un requisito fundamental para generar una reflexión crítica, de tal manera que cuando el docente se involucra en las diversas actividades de su institución, trabajando de manera colaborativa con sus colegas crea un entorno ideal, para solucionar las dificultades cotidianas que se presentan en el quehacer educativo, teniendo como herramienta principal la socialización y el diálogo, lo cual la posibilidad a una mejora de los procesos educativos y de las habilidades docentes en el ejercicio de su profesión.

VI. CONCLUSIONES

Primera:

Se determinó que la práctica reflexiva influye significativamente sobre la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública de la UGEL Cusco, según el modelo RLO. Afirmación que fue reforzada por los valores Pseudo R2 de Cox y Snell y de Nagelkerke, que permiten cuantificar la influencia de la práctica reflexiva sobre la planificación curricular.

Segunda:

Se determinó que el elemento cognitivo influye significativamente sobre la planificación curricular en los educadores del colegio objeto de la investigación según el modelo de RLO. Afirmación que fue reforzada por los valores Pseudo R2 de Cox y Snell y de Nagelkerke, que permiten cuantificar la influencia de la práctica reflexiva sobre la planificación curricular

Tercera:

Se determinó que el elemento crítico influye significativamente sobre la planificación curricular en los educadores del colegio objeto de la investigación, según el modelo de RLO. Afirmación que fue reforzada por los valores Pseudo R2 de Cox y Snell y de Nagelkerke, que permiten cuantificar la influencia de la práctica reflexiva sobre la planificación curricular.

Cuarta:

Se determinó que el elemento narrativo influye significativamente sobre la planificación curricular en los educadores del colegio objeto de la investigación según el modelo de RLO. Afirmación que fue reforzada por los valores Pseudo R2 de Cox y Snell y de Nagelkerke, que permiten cuantificar la influencia de la práctica reflexiva sobre la planificación curricular.

Quinta:

Se determinó que el elemento institucional influye significativamente sobre la planificación curricular en los educadores objeto de la investigación, según el modelo de RLO. Afirmación que fue reforzada por los valores Pseudo R2 de Cox y Snell y de Nagelkerke, que permiten cuantificar la influencia de la práctica reflexiva sobre la planificación curricular.

VII. RECOMENDACIONES

Primera:

A los mentores del Ministerio de Educación, es conveniente que promuevan capacitaciones a nivel nacional con el objeto de difundir la práctica reflexiva continua y sistemática en los docentes de las diversas instituciones educativas del país, tanto públicas como privadas, y de ese modo, fortalecer y optimizar la elaboración de la planificación curricular en Educación Básica Regular.

Segunda:

A los especialistas de la UGEL Cusco, es oportuno que realicen campañas de concientización en los docentes de todas las instituciones educativas de la ciudad a fin de que reflexionen sobre la importancia del elemento cognitivo en su labor pedagógica y logren elaborar una planificación curricular efectiva y aplicable en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Tercera:

Al equipo directivo de la institución educativa objeto del presente estudio, es recomendable que, durante las semanas de gestión y jornadas de reflexión docente, planifiquen y ejecuten acciones diversas con el propósito de identificar la importancia del elemento crítico de la práctica reflexiva para favorecer la elaboración de una planificación curricular sostenible y sistemática.

Cuarta:

A los coordinadores pedagógicos de la institución educativa objeto de la presente investigación, es necesario que, durante las horas de trabajo colegiado, desarrollen talleres con los docentes a su cargo para profundizar sus conocimientos sobre el elemento narrativo de la práctica reflexiva y reconozcan la importancia de su realización para lograr una autoevaluación de su desempeño y así fortalecer la elaboración de la planificación curricular.

Quinta:

A los docentes de la institución educativa, es recomendable que planifiquen y desarrollen diversas acciones para identificar la relevancia del elemento institucional de la práctica reflexiva como aspecto fundamental y determinante en la elaboración de una planificación curricular que coadyuve de modo efectivo en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Altez, E., Montenegro, R., Trujillo, N., Mamani, G., Delzo I. y Gonzales, M. (2021). El cognitivismo: perspectivas pedagógicas, para la enseñanza aprendizaje del idioma inglés, en comunidades hispanohablantes. *Paidagogo: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 3(1), 89 – 102.
<https://educas.com.pe/index.php/paidagogo/article/download/48/160>
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco*. 1(28), 74-92. 35–38. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587005/html/>
- Anijovich, R., Capelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2021). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Tilde Editora.
<https://es.scribd.com/read/555540657/Transitar-la-formacion-pedagogica-Dispositivos-y-estrategias>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2006). *El docente reflexivo: clave para la innovación*. Universidad de Palermo. <https://es.scribd.com/document/373915972/El-docente-reflexivo-clave-para-la-innovacion-pdf>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Aza, P. y Lica, J. (2019). Planificación curricular de los docentes y la cultura ambiental en los estudiantes del IV y V ciclo de las instituciones educativas de la Zona Alta del distrito de Atuncolla, Puno, periodo 2018. *Revista innova Educación* 1(2), 173 – 183.
<https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/25/45>
- Brevis, M., Más, O. y Ruiz, C. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Revista Logos* 32(2). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-32622022000200269&script=sci_arttext
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata. <https://es.scribd.com/document/393448633/Aprendizaje-Reflexivo->

[en-La-Educacion-Superior-Brockbank-1](#)

- Casarini, M. (2005). *Teoría y diseño curricular*. Editorial Trillas.
<https://es.scribd.com/doc/264003800/Teoria-y-Diseno-Curricular>
- Cerecero, I. (2018). *Práctica reflexiva mediada*. Editorial Académica Española.
https://www.researchgate.net/publication/331889799_Practica_Reflexiva_Mediada/link/5c91db7c299bf111693973ab/download
- Coley-Graham, T. (2022). *Rediseñar la educación en Matemáticas*. BID
<https://www.iadb.org/es/mejorandovidias/redisenar-la-educacion-en-matematicas>
- Cuéllar, D., Sánchez, F. y Alcaide, L. (2022). Reflective study: pedagogical experiences and socialized method in higher education. *International Humanities Review*. 11(3935), 2-9.
<https://journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/3935/2317>
- Díaz, C. y Fanfa, D. (2011). Currículo y prácticas pedagógicas. Universidad de La Salle. <https://es.scribd.com/read/316824844/Curriculo-y-practicas-pedagogicas-Voces-y-miradas-con-sentido-critico>
- De la Torre, A., Delgadillo, V. y Navarro, J. (2014). Proceso de formación para la práctica docente reflexiva.
<https://es.scribd.com/document/442051484/Proceso-de-formacion-para-la-practica-docente-reflexiva-Arturo-de-la-Torre-Frias>
- Domingo, A. y Anijovich, R. (2017). *Práctica reflexiva. Escenarios y horizontes*. Aique Grupo Editor.
https://www.aique.com.ar/sites/default/files/indices/practica_reflexiva_escenarios_y_horizontes.pdf
- Domingo, A. y Anijovich, R. (2017). Práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos. <https://es.scribd.com/read/346312512/La-practica-reflexiva-Bases-modelos-e-instrumentos>
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador: Propuestas y experiencias formativas*. Narcea S.A. Ediciones.
<https://es.scribd.com/read/482049388/Profesorado-reflexivo-e-investigador-Propuestas-y-experiencias-formativas>
- Domingo, A. y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea Ediciones. <https://es.scribd.com/read/346312512/La->

[practica-reflexiva-Bases-modelos-e-instrumentos](#)

- Duque, P., Saavedra, L. y Velásquez, G. (2010). *Ezequiel Ander-Egg: Vida, pensamiento y aportes al trabajo social*. Uniediciones.
https://www.researchgate.net/profile/Lola-Saavedra/publication/322144211_EZEQUIEL_ANDER'EGG_VIDA_PENSAMIENTO_Y_APORTES_AL_TRABAJO_SOCIAL/links/5a47a7630f7e9ba868ab47c6/EZEQUIEL-ANDEREGG-VIDA-PENSAMIENTO-Y-APORTES-AL-TRABAJO-SOCIAL.pdf
- España, Y. y Vigueras, J. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000100017&lng=es&tlng=pt.
- Espinoza, I. (2020). *La práctica reflexiva en el desempeño docente del profesorado de la red 14 de la UGEL 04 Comas 2019*. [Tesis de maestría. Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/50512>
- Espinoza, E., y Calva, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2218-36202020000400333
- Ferrandiz, J. (2019). *Resultados MPE 2018: IIEE primaria multigrado que recibieron acompañamiento pedagógico*. Repositorio Minedu.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6771>
- Francis, J. (2023). *Formación profesional y práctica reflexiva en docentes de la institución educativa pública, de la ciudad de Guayaquil. Ecuador, 2022*. [Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/108281/Fran%20cis_MMJA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo veintiuno editores.
<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20-%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Flores, C., y Flores, K. (2021). Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk Y Kolmogórov-Smirnov. *Societas*, 23(2), 83-106.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2302>
- Guerrero, G. (2018). Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en la unidad educativa fiscal Teniente Hugo Ortiz – Ecuador 2018. *Revista LOGOS* 8(1), 1-29.
<https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LOGOS/article/view/1589/1583>
- Hernández, C., y Escobar, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1 (enero-junio)), 75-79.
<https://camjol.info/index.php/alerta/article/download/7535/7746>
- Hidalgo, E. (2022). *Gestión de la planificación curricular para el logro de los aprendizajes del ciclo avanzado del CEBA Señor de los Milagros. Ilave, Puno, 2020*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional San Agustín]. Repositorio Institucional UNSA.
<https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/cbf2a39f-7be0-41ce-a1b4-962e46cb34d5/content>
- Huamán E. (2020). *El currículo y el logro de la calidad de la gestión administrativa en la Institución Educativa Parroquial Santa Rosa de Lima, San Jerónimo de Tunán, Huancayo*. [Tesis de maestría. Universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/5661/Evelyn%20Jandy%20HUAMAN%20RODRIGUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hueso, A. y Cascant, M. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Universitat Politècnica de Valencia.
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%c3%ada%20y%20t%c3%a9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%c3%b3n6060.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Huyhua, R. (2021). *Planificación Curricular en educación inicial*. Repositorio institucional UNCP.
<https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/7486>
- Landero, R., & González, M. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.

- http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/6284
- Lima, J. y Soto, D. (2020). Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el sur. *Revista Iberoamericana de estudios en educación*, 15 (3), 1072-1093.
- <https://www.redalyc.org/journal/6198/619865690003/html/>
- Lorenzo, M. y Zangaro, M. (2002). *Proyectos y metodología de la investigación*. Ediciones Aula del Taller.
- <https://abcproyecto.files.wordpress.com/2013/06/lorenzo-y-zangaro-2002-proyectos-y-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Magadenzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. LOM ediciones.
- <https://www.digitaliapublishing.com/viewepub/?id=13239>
- Maldonado, M. (2016). *Currículo con enfoque por competencias*. ECOE ediciones.
- <https://es.scribd.com/read/599187625/Curriculo-con-enfoque-de-competencias#>
- Marqués, M., Molina, F., Gómez, U. y Angulo, M. (2021). Contarte. Una sistematización de la práctica reflexiva entre docente y amiga crítica. *Estudios pedagógicos*. 47(2)
- https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000200137
- Mendoza, L. (2021). *Acompañamiento reflexivo, práctica docente de una maestra*. Ediciones Búho.
- <https://books.google.com.ec/books?id=x8AZEAAAQBAJ&pg=PP1&dq=A#v=onepage&q=A&f=false>
- Minedu (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Repositorio Minedu.
- <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6531>
- Minedu (2016). *Currículo nacional de Educación Básica*. Repositorio Minedu.
- <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Minedu (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en educación secundaria*. Repositorio Minedu.
- <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6646>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Sur Colombiana.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Nava, M. (2020). *Currículo: teorías, conceptualización y tendencias*. ECOE ediciones. <https://www.digitaliapublishing.com/viewepub/?id=126604>
- Ñaupas H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de tesis*. Ediciones de la U.
[http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales de consulta/Drogas de Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf)
- Ortiz, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Ediciones de la U.
<https://es.scribd.com/read/436222101/Curriculo-y-Didactica#>
- Ortiz, M. (2021). Pensamiento reflexivo en la formación práctica de los maestros. *Revista Boletín REDIPE*, 10(4), 42- 59.
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6gCP5OfD_YkJ:https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/1248/1156/2179&cd=16&hl=es-419&ct=clnk&gl=pe
- Pazhoman, H. y Sarkhosh, M. (2019). The Relationship between Iranian English High School Teachers´ Reflective Practices, Their Self-Regulations and Teaching Experience. *International Journal of Instruction*. 12 (1), 995 – 1010. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201373.pdf>
- Pardo, A y Ruiz, A. (2012). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud III*. Editorial Síntesis. <https://es.scribd.com/document/382642967/Analisis-de-datos-en-ciencias-sociales-y-de-la-salud-III-Antonio-Pardo-Miguel-Angel-Ruiz-pdf>
- Pérez, H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales del comportamiento y de la salud*. Cengage Learning.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2015/09/Estadistica-para-las-ciencias-sociales-del-comportamiento-y-de-la-salud.pdf>
- Pelekais, C., Kadi, O., Seijo, C. y Neuman, N. (2015). *El ABC de la investigación*. Pauta pedagógica. Astro Data S.A.
[https://www.academia.edu/74069062/El ABC de la investigaci%C3%B3n Pauta Pedag%C3%B3gica](https://www.academia.edu/74069062/El_ABC_de_la_investigaci%C3%B3n_Pauta_Pedag%C3%B3gica)
- Perrenaud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.

- Graó. <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar.pdf>
- Pinar, W. (2014). *Teoría del Currículum*. Narcea Ediciones. <https://es.scribd.com/read/330733396/La-teoria-del-curriculum>
- Rodríguez, J. (2020). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza: Un estudio de casos*. Uhu.es. <https://play.google.com/books/reader?id=ZZnYDwAAQB&pg=GBS.PP1&hl=es>
- Rodríguez, M. (2021). *Planificación curricular y desempeño docente de una unidad educativa de Santa Elena, Ecuador 2021*. [Tesis de maestría. Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/64956/Rodriguez_MAA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sacristán, J., Feito, R., Perrenoud, P., Clemente, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Morata. <https://es.scribd.com/read/436275105/Diseno-desarrollo-e-innovacion-del-curriculum#>
- Sampieri, H., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Santiváñez, V. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Ediciones de la U. <https://es.scribd.com/read/315137389/Diseno-curricular-a-partir-de-competencias#>
- Soto, J. y Rodelo, M. (2020). *Fundamentos epistemológicos del currículum*. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/2464/3056>
- Tardif, M. y Nunez, J. (2018). La noción del profesional reflexivo en educación: actualidad, usos y límites. *Artigos*, 48(168), 348 – 411. <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?format=pdf&lang=es>

- UCV (2020). Código de ética en investigación de la Universidad César Vallejo.
<https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/11/RCUN%C2%B00262-2020-UCV-Aprueba-Actualizaci%C3%B3n-del-C%C3%B3digo-%C3%89tica-en-Investigaci%C3%B3n-1-1.pdf>
- Unesco (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Repositorio CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48153/1/S2200834_es.pdf
- Unicef (2019). *Estrategia de educación Cada niño aprende*. Unicef.org.
<https://www.unicef.org/media/64846/file/Estrategia-educacion-UNICEF-2019%E2%80%93932030.pdf>
- Valderrama, S. (2020). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica*. San Marcos.
<https://es.scribd.com/document/409029434/Pasos-para-elaborar-proyectos-de-investigacion-cientifica-Santiago-Valderrama-Mendoza-pdf#>
- Vanegas, C. y Fuentealba, R. (2018). *Reflexión docente*. Appris.
<https://es.scribd.com/read/418533383/Reflexion-Docente-Perspectivas-Teoricas-Criticas-y-Modelos-para-el-Desarrollo-Profesional-de-Profesores>
- Vara, A. (2010). *¿Cómo hacer una tesis en ciencias empresariales?* Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres.
<https://masteradmon.files.wordpress.com/2013/04/manual-aristides-vara.pdf>
- Ventura, B. (2022). *Propuesta de planificación curricular para mejorar la metodología del proceso de enseñanza aprendizaje en aula poli docente incompleta, IE. 11579 “Milagro de Dios” – caserío El Mirador – Chongoyape*. [Tesis de maestría. Universidad Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional: UNPRG.
https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/10671/Ventura_Berr%C3%ados_Mar%C3%ada_Sof%C3%ada.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Verástegui, M. y Gonzáles, P. (2019). Pensadero de maestros: una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado. Revista de currículum y*

formación del profesorado. 23(4), 154.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/77090>

Wang, Q. Q., Yu, S. C., Qi, X., Hu, Y. H., Zheng, W. J., Shi, J. X., & Yao, H. Y. (2019). Overview of logistic regression model analysis and application. *Zhonghua yu fang yi xue za zhi [Chinese journal of preventive medicine]*, 53(9), 955-960. <https://doi.org/10.3760/cma.j.issn.0253-9624.2019.09.018>

Wayne, A. (2020). *Estudios críticos del currículo*. Miño y Dávila editores. <https://es.scribd.com/read/471396469/Estudios-criticos-del-curriculo-Educacion-toma-de-conciencia-y-politicas-del-conocimiento#>

Zabalza, M. (2017). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea Ediciones. <https://es.scribd.com/read/340585925/Diseno-y-desarrollo-curricular>

ANEXOS

1. Matriz de operacionalización

Matriz de operacionalización de la variable 01: Práctica reflexiva

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	indicadores	ítems	Escala	Niveles o rangos
<p>La práctica reflexiva es un proceso en el cual los profesores evalúan de manera premeditada su labor educativa con la finalidad de realizar los ajustes pertinentes a través de la interacción y diálogo entre pares de manera sistemática y continua a partir de situaciones no resueltas o que generan algún nivel de incertidumbre con la finalidad de alcanzar una solución clara, coherente y armoniosa.</p> <p>(Rodríguez, 2020)</p>	<p>Valoración de la práctica reflexiva en términos de los elementos cognitivos, crítico, narrativo e institucional.</p>	D1: Elemento cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos pedagógicos • Formación continua • Relación planificación – acción • Juicios valorativos 	1, 2 3, 4 5, 6 7, 8	<p>(5): Siempre (4): Casi siempre (3): A veces (2): Casi nunca (1): Nunca</p>	<p>Deficiente 33 – 37 Regular 78 – 121 Bueno 122 - 165</p>
		D2: Elemento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Factores internos y externos • Análisis de experiencias docentes • Estrategias para mejorar la práctica docente • Autopercepción y satisfacción laboral 	9, 10, 11 12, 13 14, 15 16, 17		
		D3: Elemento narrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción y reconstrucción de argumentos narrativos • Reflexión del contexto educativo • Impacto de la labor educativa • Factores que motivan al docente 	18, 19 20, 21 22, 23 24, 25		
		D4: Elemento institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación entre pares • Actividades institucionales • Diálogo y socialización • Nuevos conocimientos y habilidades 	26, 27 28, 29 30, 31 32, 33		

Nota: Adaptado de: Formación de profesores y enseñanza: un estudio de casos Rodríguez, J. (2020) <https://play.google.com/books/reader?id=ZZnYDwAAQB%20AJ&pg=GBS.PPI&hl>

Matriz de operacionalización de la variable 02: Planificación curricular

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	indicadores	ítems	Escala	Niveles o rangos
<p>La planificación curricular está constituida por procesos orientados a generar aprendizajes de calidad en los estudiantes, determinando el propósito de aprendizaje en sintonía con las necesidades e intereses del alumnado, respetando su contexto inmediato y seleccionando recursos y materiales. Es reflexivo y flexible porque está centrado en el estudiante, además, es susceptible de modificaciones. Para concretar todas las expectativas de aprendizaje, se operativizan competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños.</p> <p>(Minedu, 2019)</p>	<p>Medición de la planificación curricular en términos de la diversificación curricular, planificación anual, unidad didáctica y sesión de aprendizaje</p>	<p>D1: Diversificación curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demandas e intereses de los estudiantes • Contextualización curricular • Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad • Entorno socio cultural 	<p>1, 2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>	<p>(5): Totalmente de acuerdo</p> <p>(4): De acuerdo</p> <p>(3): Indiferente</p> <p>(2): En desacuerdo</p> <p>(1): Totalmente en desacuerdo</p>	<p>Inferior</p> <p>31 - 71</p> <p>Intermedio</p> <p>72 - 113</p> <p>Superior</p> <p>114 - 155</p>
		<p>D2: Planificación anual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de estudiantes • Propósitos de aprendizaje • Organización de los aprendizajes • Materiales y recursos educativos • Criterios de evaluación 	<p>6</p> <p>7, 8</p> <p>9</p> <p>10, 11</p> <p>12, 13</p>		
		<p>D3: Unidad didáctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situación significativa • Propósitos de aprendizaje • Enfoques y competencias transversales • Criterios e instrumentos de evaluación 	<p>14, 15</p> <p>16, 17, 18</p> <p>19</p> <p>20, 21</p>		
		<p>D4: Sesión de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propósitos de aprendizaje • Momentos de la sesión de aprendizaje • Recursos, estrategias y materiales educativos • Evaluación de los aprendizajes 	<p>22, 23, 24</p> <p>25, 26, 27</p> <p>28, 29</p> <p>30, 31</p>		

Nota: Adaptado de Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en educación secundaria Minedu (2019)

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6646>

2. Instrumentos de recolección de datos.

PRÁCTICA REFLEXIVA

Es muy grato presentarme ante usted, la suscrita Br. Cáceres Pérez, Kattia Milagros, con Nro. DNI. 23953300, de la Universidad César Vallejo. La presente encuesta constituye parte de una investigación de título: “Práctica reflexiva y planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023”, la cual tiene fines únicamente académicos y mantiene completa y absoluta discreción.

Agradezco su colaboración por las respuestas brindadas en la siguiente encuesta:

Instrucciones: Lea detenidamente las preguntas formuladas y responda con objetividad, marcando con un aspa en la alternativa correspondiente.

Variable 1: Práctica reflexiva

Escala auto valorativa

Siempre	(S)	= 5
Casi siempre	(CS)	= 4
A veces	(AV)	= 3
Casi nunca	(CN)	= 2
Nunca	(N)	= 1

Ítems o preguntas	1	2	3	4	5
V1. Práctica reflexiva	N	CN	AV	CS	S
Dimensión 1: Elemento cognitivo					
1. En mi labor docente, pongo en práctica todos mis conocimientos pedagógicos.					
2. El monitoreo y acompañamiento docente me permite incrementar mis conocimientos pedagógicos.					
3. Asisto a cursos de capacitación o actualización docente como parte de mi formación continua.					
4. Me preocupo por complementar mi formación continua con conocimientos sobre las TIC.					
5. Elaboro y pongo en práctica planificaciones contextualizadas a la realidad educativa y socio cultural de los estudiantes.					
6. Procuero diseñar y ejecutar sesiones de aprendizaje haciendo uso de recursos educativos y estrategias metodológicas innovadoras.					
7. Los años de experiencia laboral de un docente determinan la calidad de su desempeño profesional.					
8. Pienso que mientras más conocimientos pedagógicos posea, mejores logros de aprendizaje podré alcanzar.					
Dimensión 2: Elemento crítico					
9. En el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, promuevo el pensamiento crítico – reflexivo de los estudiantes.					
10. Planifico mis sesiones de aprendizaje teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.					
11. Considero que la situación emocional de docentes y estudiantes influye en los procesos de enseñanza - aprendizaje.					
12. Recojo las percepciones de los estudiantes acerca de mi desempeño docente como insumo para un plan de mejora personal.					

13. Reflexiono acerca de la práctica docente a partir de los resultados obtenidos con la finalidad de orientar mi labor diaria.					
14. Demuestro apertura hacia las innovaciones educativas y las implemento en mi labor docente.					
15. Selecciono estrategias metodológicas pertinentes en base a la observación detenida que hago de los estudiantes.					
16. Reflexiono sobre mi desempeño docente para calificarlo como bueno, regular o malo.					
17. Me siento satisfecho del trabajo que realizo fuera y dentro del aula.					
Dimensión 3: Elemento narrativo					
18. Registro por escrito algunas reflexiones acerca de mi labor docente y las leo de tiempo en tiempo.					
19. Reconstruyo mentalmente el desarrollo de mis sesiones de aprendizaje porque pienso que es una forma de descubrir fortalezas y debilidades de mi perfil docente.					
20. Estoy pendiente del entorno socio cultural que rodea a los estudiantes.					
21. Desarrollo actividades de aprendizaje en diferentes espacios físicos de la institución educativa.					
22. Reflexiono para identificar elementos que causen impacto en el desarrollo de mis sesiones de aprendizaje.					
23. Los estudiantes consideran que mis sesiones de aprendizaje son interesantes y me demuestran respeto y reconocimiento por la labor realizada.					
24. Me siento motivado cuando mis estudiantes participan de las actividades planificadas con responsabilidad y compromiso.					
25. Mi vocación docente es una verdadera motivación para superarme día a día en el ámbito profesional.					
Dimensión 4: Elemento institucional					
26. Participo activamente en las reuniones de trabajo colegiado compartiendo experiencias y brindando sugerencias.					
27. Elaboro los documentos de gestión de aula de manera participativa con otros docentes de la institución educativa.					
28. Me gusta participar en las actividades extra curriculares de la institución educativa porque considero que aportan a mi crecimiento profesional.					
29. Promuevo la participación de los estudiantes en diversos concursos externos porque fortalecen a la institución educativa y potencian los talentos de los alumnos.					
30. Acepto con agrado sugerencias de mis colegas para mejorar mi desempeño docente.					
31. Comparto anécdotas y experiencias de mi labor diaria de manera natural y espontánea con los otros docentes de la institución educativa.					
32. Construyo nuevos conocimientos mediante la participación en el trabajo colegiado.					
33. Puedo fortalecer mis habilidades gracias a las experiencias y sugerencias compartidas por otros docentes.					

Muchas gracias

PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Es muy grato presentarme ante usted, la suscrita Br. Cáceres Pérez, Kattia Milagros, con Nro. DNI. 23953300, de la Universidad César Vallejo. La presente encuesta constituye parte de una investigación de título: “Práctica reflexiva y planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023”, la cual tiene fines únicamente académicos y mantiene completa y absoluta discreción.

Agradezco su colaboración por las respuestas brindadas en la siguiente encuesta:

Instrucciones: Lea detenidamente las preguntas formuladas y responda con objetividad, marcando con un aspa en la alternativa correspondiente.

Variable 2: Planificación curricular

Escala auto valorativa

Totalmente de acuerdo	(TdA) = 5
De acuerdo	(DA) = 4
Indiferente	(I) = 3
En desacuerdo	(ED) = 2
Totalmente en desacuerdo	(TeD) = 1

Ítems o preguntas	1	2	3	4	5
V2. Planificación curricular	TeD	ED	I	DA	TdA
Dimensión 1: Diversificación curricular					
1. La selección de los propósitos de aprendizaje se realiza teniendo en cuenta las demandas e intereses de los estudiantes.					
2. Un currículo adaptado a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, garantiza el logro de los objetivos a largo, mediano y corto plazo.					
3. La contextualización curricular permite elaborar una planificación pertinente y oportuna que atienda las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.					
4. El enfoque inclusivo y de atención a la diversidad es un componente fundamental al momento de diversificar el currículo.					
5. El entorno socio cultural de los estudiantes es un factor que influye positiva o negativamente en su proceso de aprendizaje.					
Dimensión 2: Planificación anual					
6. La caracterización de los estudiantes, en los aspectos socio cultural, económico y académico es un insumo en la elaboración de la programación anual.					
7. Los propósitos de aprendizaje están seleccionados y priorizados en función a los resultados obtenidos en las actividades diagnósticas.					
8. Los estándares de aprendizaje establecidos al término de cada ciclo se alcanzan a través de la combinación y movilización de competencias y capacidades de cada grado.					
9. La elaboración de las unidades didácticas se determina en relación a las situaciones significativas y orienta el logro de los objetivos establecidos a largo plazo.					
10. Los materiales y recursos educativos seleccionados por los docentes favorecen la intención pedagógica de lograr los aprendizajes.					
11. Los materiales y recursos educativos son seleccionados de acuerdo al grado y al contexto socio cultural de los estudiantes, de manera que garanticen el logro de los aprendizajes.					

12. Los criterios de evaluación se establecen a partir de los propósitos de aprendizaje y están centrados en los productos o actuaciones de los estudiantes.					
13. A lo largo del año escolar, se aplican los diferentes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.					
Dimensión 3: Unidad didáctica					
14. La situación significativa encierra un conjunto de actividades que conduce a los estudiantes a enfrentar retos o desafíos.					
15. El título la unidad didáctica se relaciona con la situación significativa y el desafío que se plantea a los estudiantes.					
16. Los propósitos de aprendizaje toman en cuenta las competencias que se movilizarán en el área.					
17. Los propósitos de aprendizaje de la unidad didáctica están organizados de manera secuencial a través de las sesiones de aprendizaje					
18. La secuencia de sesiones evidencia la movilización de competencias curriculares.					
19. Los enfoques y competencias transversales se desarrollan a partir de los desafíos que plantea una situación significativa.					
20. Los criterios de evaluación valoran las evidencias, productos o actuaciones de la unidad didáctica.					
21. Los instrumentos de evaluación de la unidad didáctica permiten al docente identificar el nivel del logro de los aprendizajes.					
Dimensión 4: Sesión de aprendizaje					
22. El propósito de aprendizaje priorizado se expresa en el título o denominación de la sesión de aprendizaje.					
23. La precisión de desempeños puntualiza el propósito de aprendizaje de la sesión.					
24. Los propósitos de aprendizaje se evidencian en las competencias curriculares que se movilizan durante el desarrollo de la sesión.					
25. La sesión de aprendizaje presenta los momentos de inicio, desarrollo y cierre.					
26. La aplicación de los procesos pedagógicos tiene lugar durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.					
27. Los estudiantes reflexionan sobre su propio progreso de aprendizaje a través de la meta cognición durante el cierre de la sesión de aprendizaje.					
28. Las estrategias metodológicas diferenciadas se seleccionan teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizajes de los estudiantes.					
29. Los materiales y recursos educativos están adaptados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.					
30. La evaluación formativa se aplica durante todo el desarrollo de una sesión de aprendizaje.					
31. La evaluación sumativa valora los logros de aprendizaje de los estudiantes reflejados en una evidencia o producto.					

Muchas gracias

3. Modelo de consentimiento y/o asentimiento informado, formato UCV.

Consentimiento Informado

Yo, Kattia Milagros Cáceres Pérez, estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, estoy realizando la investigación de titulada “Práctica reflexiva y planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023”. Por consiguiente, se le invita a participar voluntariamente en dicho estudio. Su participación será de invaluable ayuda para lograr el objetivo de la investigación.

Propósito del estudio

El objetivo del presente estudio es determinar la influencia de la práctica reflexiva en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023. Esta investigación es desarrollada en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo del Campus Cono Norte Lima aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución educativa “Humberto Luna” de Cusco.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Se aplicará una encuesta cerrada por cada variable de estudio.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 20 minutos y se realizará en el ambiente de la institución educativa “Humberto Luna” de Cusco.
3. Las respuestas anotadas serán codificadas y por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía)

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir, si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación, si no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de no maleficencia)

Indicar al participante, que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia)

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico, ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona; sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia)

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigador (a) Kattia Milagros Cáceres Pérez email: katymila43@gmail.com y docente Asesor Dr. Gimmy Roberto Asmad Mena email: jim40jim40@gmail.com

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos:

Nro. DNI:

Cusco, 05 de junio del 2023

4. Matriz evaluación por juicio de expertos, formato UCV.

Validación de expertos

Nro.	Identificación del experto	Instrumento 1:	Instrumento 2:
		Práctica Reflexiva	Planificación Curricular
1	Dr. Sánchez Ortiz, Flavio Ricardo	Aplicable	Aplicable
2	Mg. Castañeda Prada, Carmen Patricia	Aplicable	Aplicable
3	Dr. Cusihamán Hermoza, Melquiades	Aplicable	Aplicable

La tabla de validación de expertos indica, por unanimidad, que ambos instrumentos son aplicables.

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Flavio Ricardo Sánchez Ortiz
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional (X)
Áreas de experiencia profesional:	Administración de la educación
Institución donde labora:	Universidad Andina del Cusco
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (x)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	23803533
Firma del experto:	

Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Práctica reflexiva
Autor (a):	Cáceres Pérez, Kattia Milagros
Objetivo:	Medir la práctica reflexiva
Administración:	Docentes
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	En una institución educativa pública
Dimensiones:	Elemento cognitivo, elemento reflexivo, elemento narrativo, elemento institucional
Confiabilidad:	0,957
Escala:	Nunca, Casi nunca, a veces, casi siempre, siempre
Niveles o rango:	Alto (122-165), Medio (78-121), Bajo (33-77)
Cantidad de ítems:	33
Tiempo de aplicación:	10 minutos

Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Planificación curricular
Autor (a):	Cáceres Pérez Kattia Milagros
Objetivo:	Medir la pertinencia de la planificación curricular
Administración:	Docentes
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	En una institución educativa pública
Dimensiones:	Diversificación curricular, planificación anual, unidad didáctica, sesión de aprendizaje
Confiabilidad:	0,947
Escala:	Totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo
Niveles o rango:	Alto (114-155), Medio (72-113), Bajo (31-71)
Cantidad de ítems:	31
Tiempo de aplicación:	10 minutos



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
SANCHEZ ORTIZ, FLAVIO RICARDO DNI 23803533	DOCTOR EN GESTIÓN PÚBLICA Y GOBERNABILIDAD Fecha de diploma: 20/07/20 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 04/01/2017 Fecha egreso: 16/01/2020	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. PERU
SANCHEZ ORTIZ, FLAVIO RICARDO DNI 23803533	LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA Fecha de diploma: 21/10/2014 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD SAN PEDRO PERU
SANCHEZ ORTIZ, FLAVIO RICARDO DNI 23803533	DOCTOR EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 24/06/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
SANCHEZ ORTIZ, FLAVIO RICARDO DNI 23803533	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 05/04/1999 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO PERU
SANCHEZ ORTIZ, FLAVIO RICARDO DNI 23803533	MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON MENCION EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATEGICA Fecha de diploma: 24/08/2012 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PERU

2. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Carmen Patricia Castañeda Prada
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Educación superior, gestión educativa
Institución donde labora:	Universidad Andina del Cusco
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (x)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	23925814
Firma del experto:	 Alp. Carmen Patricia Castañeda Prada

. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Práctica reflexiva
Autor (a):	Cáceres Pérez, Kattia Milagros
Objetivo:	Medir la práctica reflexiva
Administración:	Docentes
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	En una institución educativa pública
Dimensiones:	Elemento cognitivo, elemento reflexivo, elemento narrativo, elemento institucional
Confiabilidad:	0,957
Escala:	Nunca, Casi nunca, a veces, casi siempre, siempre
Niveles o rango:	Alto (122-165), Medio (78-121), Bajo (33-77)
Cantidad de ítems:	33
Tiempo de aplicación:	10 minutos

Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Planificación curricular
Autor (a):	Cáceres Pérez Kattia Milagros
Objetivo:	Medir la pertinencia de la planificación curricular
Administración:	Docentes
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	En una institución educativa pública
Dimensiones:	Diversificación curricular, planificación anual, unidad didáctica, sesión de aprendizaje
Confiabilidad:	0,947
Escala:	Totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo
Niveles o rango:	Alto (114-155), Medio (72-113), Bajo (31-71)
Cantidad de ítems:	31
Tiempo de aplicación:	10 minutos



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
CASTAÑEDA PRADA, CARMEN PATRICIA DNI 23925814	LICENCIADO EN FISICO MATEMATICAS Fecha de diploma: 28/08/2000 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO PERU
CASTAÑEDA PRADA, CARMEN PATRICIA DNI 23925814	MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Fecha de diploma: 28/02/2013 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD ANDINA DEL CUSCO PERU
CASTAÑEDA PRADA, CARMEN PATRICIA DNI 23925814	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 13/06/2007 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD ANDINA DEL CUSCO PERU
CASTAÑEDA PRADA, CARMEN PATRICIA DNI 23925814	LICENCIADA EN FISICO MATEMATICAS Fecha de diploma: 28/08/2000 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO PERU
CASTAÑEDA PRADA, CARMEN PATRICIA DNI 23925814	BACHILLER EN FISICO MATEMATICAS Fecha de diploma: 19/11/1997 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO PERU

3. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Melquiades <u>Cusihuaman Hermoza</u>
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional (X)
Áreas de experiencia profesional:	Administración de la educación
Institución donde labora:	Universidad Andina del Cusco
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (x)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	24484194
Firma del experto:	

. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Práctica reflexiva
Autor (a):	Cáceres Pérez, Kattia Milagros
Objetivo:	Medir la práctica reflexiva
Administración:	Docentes
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	En una institución educativa pública
Dimensiones:	Elemento cognitivo, elemento reflexivo, elemento narrativo, elemento institucional
Confiabilidad:	0,957
Escala:	Nunca, Casi nunca, a veces, casi siempre, siempre
Niveles o rango:	Alto (122-165), Medio (78-121), Bajo (33-77)
Cantidad de ítems:	33
Tiempo de aplicación:	10 minutos

Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario sobre Planificación curricular
Autor (a):	Cáceres Pérez Kattia Milagros
Objetivo:	Medir la pertinencia de la planificación curricular
Administración:	Docentes
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	En una institución educativa pública
Dimensiones:	Diversificación curricular, planificación anual, unidad didáctica, sesión de aprendizaje
Confiabilidad:	0,947
Escala:	Totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo
Niveles o rango:	Alto (114-155), Medio (72-113), Bajo (31-71)
Cantidad de ítems:	31
Tiempo de aplicación:	10 minutos



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
CUSIHUAMAN HERMOZA, MELQUIADES DNI 24484194	TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL CON MENCIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR CON LIDERAZGO PEDAGÓGICO Fecha de diploma: 18/06/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 10/07/2017 Fecha egreso: 12/02/2018	UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA PERU
CUSIHUAMAN HERMOZA, MELQUIADES DNI 24484194	DOCTOR EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 30/11/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
CUSIHUAMAN HERMOZA, MELQUIADES DNI 24484194	MAGISTER EN EDUCACION CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACION EN EDUCACION SUPERIOR Fecha de diploma: 10/12/2008 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA PERU
CUSIHUAMAN HERMOZA, MELQUIADES DNI 24484194	BACHILLER EN EDUCACION PROGRAMA DE COMPLEMENTACION ACADEMICA MAGISTERIAL Fecha de diploma: Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO PERU
CUSIHUAMAN HERMOZA, MELQUIADES DNI 24484194	BACHILLER EN EDUCACION-PROCAM Fecha de diploma: 18/09/2001 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO PERU

6. Otros anexos:

Confiabilidad de instrumentos

Estadísticas de fiabilidad		
	Alfa de Cronbach	N de elementos
Práctica reflexiva	,957	33
Planificación curricular	,947	31

Los resultados de la fiabilidad muestran que el coeficiente Alfa de Cronbach toma el valor de 0,957, que indica un nivel alto de fiabilidad para el instrumento de práctica reflexiva, en una muestra de 20 docentes. En tanto que, para el instrumento de planificación curricular, los resultados muestran el valor de 0,947, que también indica un nivel alto de fiabilidad.

Tabla de interpretación de Alfa de Cronbach

Rangos para interpretación del coeficiente de confiabilidad

Rango	Calificación
Por debajo de 0,60	Inaceptable
0.60 a 0.65	Indeseable
0.65 a 0.70	Mínimamente aceptable
0.70 a 0.80	Respetable
0.80 a 0.90	Muy buena

Fuente: DeVellis (2003) en (Landeró & González, 2006)

Prueba de normalidad

Prueba de normalidad para las variables práctica reflexiva y planificación curricular

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Elemento cognitivo	,279	76	,000	,798	76	,000
Elemento crítico	,257	76	,000	,806	76	,000
Elemento narrativo	,275	76	,000	,800	76	,000
Elemento institucional	,269	76	,000	,802	76	,000
Práctica reflexiva	,244	76	,000	,809	76	,000
Diversificación curricular	,255	76	,000	,805	76	,000
Planificación anual	,292	76	,000	,791	76	,000
Unidad didáctica	,284	76	,000	,796	76	,000
Sesión de aprendizaje	,241	76	,000	,807	76	,000
Planificación curricular	,239	76	,000	,808	76	,000

Matriz de consistencia						
TÍTULO: Práctica reflexiva y planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023						
AUTOR: Kattia Milagros Caceres Perez.						
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
			Variable 1: Práctica reflexiva			
			Dimensiones	Indicadores	Items	Niveles/rangos
<p>General: ¿De qué manera la práctica reflexiva influye en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023?</p> <p>Específicas</p> <p>1. ¿De qué manera el elemento cognitivo influye en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023?</p> <p>2. ¿De qué manera el elemento crítico influye en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023?</p> <p>3. ¿De qué manera el elemento narrativo influye en la</p>	<p>General: Determinar la influencia de la práctica reflexiva en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023</p> <p>Específicos</p> <p>1. Determinar la influencia del elemento cognitivo en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023</p> <p>2. Determinar la influencia del elemento crítico en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023</p> <p>3. Determinar la influencia del</p>	<p>General: Existe influencia significativa de la práctica reflexiva en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023</p> <p>Específicas</p> <p>1. Existe influencia significativa del elemento cognitivo en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023</p> <p>2. Existe influencia significativa del elemento crítico en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023</p> <p>3. Existe influencia significativa del</p>	D1: Elemento cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos pedagógicos • Formación continua • Relación planificación – acción 	1, 2 3, 4 5, 6	Deficiente 33 – 37
			D2: Elemento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Juicios valorativos • Factores internos y externos • Análisis de experiencias docentes • Estrategias para mejorar la práctica docente • Auto percepción y satisfacción laboral 	7, 8 9, 10, 11 12, 13 14, 15, 16, 17	
			D3: Elemento narrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción y reconstrucción de argumentos narrativos • Reflexión sobre el contexto educativo • Impacto de la labor educativa • Factores que motivan al docente 	18, 19 20, 21 22, 23 24, 25	Buena 122 - 165
			D4: Elemento institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación entre pares • Actividades institucionales • Diálogo y socialización • Nuevos conocimientos y habilidades 	26, 27 28, 29 30, 31 32, 33	

			Variable 2: Planificación curricular			
planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023?	elemento narrativo en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023	elemento narrativo en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023	D1: Diversificación curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Demandas e intereses de los estudiantes • Contextualización curricular • Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad 	1, 2 3, 4 5, 6	Inferior 31 – 71
4. ¿De qué manera el elemento institucional influye en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública UGEL Cusco. Cusco, 2023?	4. Determinar la influencia del elemento institucional en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023	4. Existe influencia significativa del elemento institucional en la planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023	D2: Planificación anual	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad • Caracterización de estudiantes • Propósitos de aprendizaje • Organización de los aprendizajes • Materiales y recursos educativos • Criterios de evaluación • Situación significativa 	7, 8 9 10, 11 12, 13	Intermedio 72 – 113
			D3: Unidad didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Propósitos de aprendizaje • Enfoques y competencias transversales • Criterios e instrumentos de evaluación • Propósitos de aprendizaje. • Momentos de la sesión de aprendizaje 	14, 15, 16, 17, 18 19 20, 21 22, 23, 24	Superior 114 - 155
			D4: Sesión de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos, estrategias y materiales educativos • Evaluación de los aprendizajes 	25, 26, 27, 28, 29 30, 31	

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística descriptiva e inferencial
<p>Tipo: Aplicada</p> <p>Nivel: Explicativo</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Diseño: No experimental, correlaciona causal, transeccional</p> <p>Método: Hipotético-deductivo</p>	<p>Población: 94 docentes de una institución educativa pública de Cusco</p> <p>Muestra: 76 docentes extraídos de forma aleatoria de la población de estudio</p> <p>Muestreo Muestreo aleatorio simple</p>	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos: De la V1: Práctica reflexiva Nro. Ítems: 33 De la V2: Planificación curricular Nro. Ítems: 31</p>	<p>Descriptiva: Uso del programa SPSS para describir tablas y figuras.</p> <p>Inferencial: Uso del programa SPSS para contrastar las hipótesis. Prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov y la prueba de hipótesis mediante el método de Regresión Logística Ordinal.</p>



Emblemática Institución Educativa
"HUMBERTO LUNA"

CÓDIGO MODULAR: INICIAL N° 8277227 - PRIMARIA N° 825488 - SECUNDARIA: 8236248 - CÓDIGO DE LOCAL: N° 14815



Cusco, 09 de junio del 2023

Prof. Kattia Milagro Cáceres Pérez

CIUDAD.

Referencia : SOLICITA AUTORIZACION PARA REALIZAR TRABAJO DE INVESTIGACION

Visto el documento de la referencia y teniendo en consideración que la estudiante Kattia Milagros Cáceres Pérez viene cursando sus estudios de Posgrado en la Universidad "Cesar Vallejo", solicita realizar su trabajo de investigación titulado "**Practica reflexiva y planificación curricular en docentes de una institución pública**" con el propósito de optar el grado de maestra.

La Subdirección de la Emblemática Institución Educativa Humberto Luna, AUTORIZA a la estudiante Kattia Milagros Cáceres Pérez realice su trabajo de investigación para optar el grado de maestra. La Institución se compromete brindar todas las facilidades del caso.





Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, ASMAD MENA GIMMY ROBERTO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Práctica reflexiva y planificación curricular en docentes de una institución educativa pública, UGEL Cusco. Cusco, 2023", cuyo autor es CACERES PEREZ KATTIA MILAGROS, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 17.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 06 de Agosto del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
ASMAD MENA GIMMY ROBERTO DNI: 09452979 ORCID: 0000-0001-9630-6511	Firmado electrónicamente por: GASMADM9 el 11- 08-2023 11:38:09

Código documento Trilce: TRI - 0643621