



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Efecto del programa “CAPEEBA” en la programación curricular de los docentes del  
CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en Educación

AUTOR:

Mg. García López Ronaldo (ORCID: 0000-0002-2423-7614)

ASESOR:

Dr. Víctor Francisco Cruz Cisneros (ORCID: 0000-0002-0429-294X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

PIURA - PERÚ

2020

## **DEDICATORIA**

A Dios por permitirme continuar en este proceso de formación y obtener una meta profesional.

A mi madre, hijos y familia por su apoyo incondicional y comprensión en los momentos de mi formación profesional.

A mi asesor, que fue un excelente profesional de apoyo para concretizar este trabajo de investigación.

## **AGRADECIMIENTO**

A las autoridades de la Universidad César Vallejo por su apoyo incondicional en nuestra formación profesional.

Al doctor Víctor Cruz Cisneros, quien como asesor ha cumplido una excelente labor profesional.

Al personal directivo y docentes del Centro de Educación Básica Alternativa Nuevo Horizonte, Tumbes por su incondicional apoyo.

A todas aquellas personas que han hecho posible este trabajo de investigación.

## ÍNDICE

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página de Jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MÉTODO	19
2.1. Tipo y diseño de investigación	19
2.2. Operacionalización de variables	19
2.3. Población, muestra y muestreo	21
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	22
2.5. Procedimiento	24
2.6. Método de análisis de datos	24
2.7. Aspectos éticos	24
III. RESULTADOS	25
IV. DISCUSIÓN	31
V. CONCLUSIONES	37
VI. RECOMENDACIONES	38
REFERENCIAS	56
ANEXOS	63

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Población docentes CEBA Nuevo Horizonte	21
Tabla 2 Muestra docentes CEBA Nuevo Horizonte	21
Tabla 3 Estadística de fiabilidad	23
Tabla 4 Nivel de variable dependiente programación curricular	25
Tabla 5 Nivel de la dimensión programación anual	26
Tabla 6 Nivel de la dimensión programación de unidad	26
Tabla 7 Nivel de la dimensión sesión de aprendizaje	29
Tabla 8 Estadísticas de la variable programación curricular	29
Tabla 10 Estadística de dimensión programación anual	30
Tabla 11 Prueba de hipótesis específica 1 programación anual	30
Tabla 12 Estadísticas de dimensión programación de unidad	31
Tabla 13 Prueba de hipótesis específica 2 programación de unidad	31
Tabla 14 Estadísticas de dimensión sesión de aprendizaje	32
Tabla 15 Prueba de hipótesis específica 3 sesión de aprendizaje	32

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Comparación porcentual variable programación curricular	25
Figura 2 Comparación porcentual dimensión programación anual	26
Figura 3 Comparación porcentual dimensión programación de unidad	27
Figura 4 Comparación porcentual sesión aprendizaje	28

## RESUMEN

La investigación realizada se planteó como objetivo determinar el efecto del programa “CAPEEBA” en la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019. La investigación es de tipo aplicada y diseño no experimental, dentro de esta se considera la investigación como cuasi experimental pues sus elementos de análisis se estudian a efectos fijos, la muestra fue igual a la población es decir de 44 docentes, por ello se consideró la muestra como censal. Estos fueron divididos en dos grupos: experimental y control, no considerando a los docentes con jornadas por hora, a los de jornada completa se les aplicaron el instrumento de recojo de información cuestionario debidamente validado para conocer la programación curricular del docente, a través de las dimensiones programación anual, programación de unidad y sesión de aprendizaje, luego de aplicado el programa de 10 sesiones. Para el análisis de datos se utilizó la prueba de hipótesis T de student. Entre los resultados se determinó que el programa aplicado CAPEEBA tuvo efecto positivo significativo con un valor  $p = 0,000 < 0.05$  (5%). Respecto al efecto del programa sobre las dimensiones programación anual, programación de unidad y sesión de aprendizaje, también fueron significativas, y sus valores  $t = 9,815$ ,  $13,315$  y  $18,462$ , respectivamente. Se concluye así que el programa CAPEEBA logró mejorar la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte de Tumbes.

**Palabras claves:** Programación curricular, planificación, capacitación, aprendizaje, unidad didáctica.

## ABSTRACT

The objective of the research carried out was to determine the effect of the “CAPEEBA” program on the curricular programming of the teachers of CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019. The research is of an applied type and non-experimental design, within this research is considered as quasi-experimental since its elements of analysis are studied for fixed effects, the sample was equal to the population, that is, 44 teachers, therefore the sample was considered as a census. These were divided into two groups: experimental and control, to which the duly validated questionnaire information collection instrument was applied to know the teacher's curricular programming, through the dimensions of annual programming, unit programming and learning session. after applying the program of 10 sessions. Student's T hypothesis test was used for data analysis. Among the results, it was determined that the CAPEEBA applied program had a significant positive effect with a p value = 0.000 <0.05 (5%). Regarding the effect of the program on the dimensions of annual programming, unit programming and learning session, they were also significant, and their t values = 9,815, 13,315 and 18,462, respectively. It is thus concluded that the CAPEEBA program managed to improve the curricular programming of the teachers of the CEBA Nuevo Horizonte de Tumbes.

Keywords: Curricular programming, planning, training, learning, didactic unit.

## **I. INTRODUCCIÓN**

Referente al nivel internacional, desde Paris, la UNESCO (2016), a través de un estudio llevado a cabo señala que el papel esencial de un Currículo es: promover aprendizajes de calidad, insertos y en apoyo al aspecto educativo oportuno para el avance general, pues es indispensable en el logro de aprendizajes de calidad en infantes y jóvenes y así poder materializar el apoyo para una educación adecuada en su avance en general. Elliot, Rees, Shackell y Walker (2016), hallaron que para hacer que funcione un diseño curricular, se tienen que considerar estrategias educacionales métodos y saberes en permanente cambio, esto es base de conocimiento para diseñar, hacer que intervengan los docentes y demuestren su experiencia pedagógica. En otro estudio realizado en Chile por Ferrer (2004), quien mencionó respecto a la reforma curricular que un significativo problema lo constituye la ausencia de un continuo implemento de un programa de apoyo para favorecer el progreso curricular de una manera constante y un desarrollo curricular desarticulado y carente de continuidad. Afirma que en Argentina el 61,5% de docentes utilizan parcialmente el diseño curricular, el 3,5% no utiliza los diseños curriculares básicos, 47,8% de los profesores poseen un mediano dominio del diseño curricular básico. En Chile un 85% de las instituciones educativas utilizan programas oficiales en sus cuatro áreas curriculares, las escuelas elementales desarrollan un 50% de sus programaciones curriculares, 61,8% utilizó todas las programaciones curriculares oficiales y un 2,7% ajustaría programación propia y oficial. Se resalta el hecho de que los modelos de currículum se construyeron en base a variados cuestionamientos de carácter social, su origen y apropiación tuvieron que ver con las organizaciones internacionales, desde ese entonces se vienen socializando las propuestas que se han presentado (González & Groves, 2017).

Desde la realidad nacional, hoy en día se vienen realizando cambios significativos que varían las nuevas demandas en el conocimiento tecnológico, de igual manera a nivel cultural y social, pues son aspectos que logran la orientación hacia una mejor calidad de vida de los involucrados, por ello no todas las personas se han visto beneficiadas, debido a diferentes aspectos como la condición de pobreza, situación marginal, exclusión, o también por situaciones como la ejecución de sistemas educativos deficientes o poco articulados en una sociedad globalizada. Respecto a la implementación del currículum en el Perú según la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación el 86%



de los docentes usa el nuevo programa en áreas como matemática, el 60% ha adoptado el nuevo programa curricular en las escuelas no estatales, frente a 91% de las públicas (Ferrer, 2004). En el Perú respecto al análisis curricular, sobre capacidades se destaca la caracterización de cuestiones científicas, mientras que en Portugal destaca primordialmente la explicación científica (Turpo, 2016). Al respecto es necesario manifestar que el sector educación a través del Ministerio de Educación debe de considerar de manera prioritaria el tratamiento curricular, puesto que este actúa como un medio que sistematiza procesos, elementos y principios de naturaleza curricular que fundamentalmente hace posible la formación de la persona para la exigencia social. En el contexto local, desde la perspectiva institucional el autor de la presente investigación realizó un trabajo previo de información arrojando que el 90% de los docentes no realizaron adecuadamente su programación curricular, y aun se encontraban adaptando los nuevos lineamientos sobre la EBA. Del mismo modo, se encontró deficiencias en la actualización de la programación curricular, es decir en el proceso dinámico en el que se relaciona las necesidades e interés del alumno y en el que el docente concretiza el proceso de enseñanza. Por ello se ha planteado la siguiente formulación de problema ¿Cuál es el efecto del programa “CAPEEBA” en la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019? En tal sentido se tomó la determinación de desarrollar la presente investigación.

#### **Antecedentes:**

En el contexto internacional, se consultó a Champín (2014), con su tesis, Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias: El caso del currículo por competencias destinado a la formación de médicos. Esta tesis de doctorado fue presentada en la universidad Politécnica de Catalunya, planteó como objetivo de la investigación: “conocer el estudio justificatorio de la ciencia al ocuparse de gestionar el valor del aprendizaje mediante el proceso educativo curricular desde el enfoque por competencias, y el problema académico que se muestra latente en el entorno del conocimiento” se agrega que se buscó una propuesta de modelo para valorar el aprendizaje para la Facultad de Medicina. Se sustentó en el denominado paradigma mixto, es decir utilizó información de índole cuantitativa y cualitativa, usando un diseño de estudio de casos. Utilizó como técnicas el análisis de casos y el encuestamiento. Se empleó como instrumento la guía de entrevista a docentes y decano y el cuestionario a los

estudiantes. Como resultado se obtuvo que el modelo curricular propuesto encontró ventajas diferenciales frente al modelo tradicional. Literalmente entre una de sus conclusiones más relevantes direccionada temporalmente a la evaluación, esta en algún momento se muestra continua o determinada temporalmente de forma precisa en su proceso formativo que por la forma de la titulación se conforman en hitos, al entrevistarse a los docentes de medicina, estos manifestaron la existencia de límites para lo cual se hizo necesario evaluar a los alumnos sobre el desarrollo de sus competencias. Se manifestó el consenso para evaluar el perfil de la carrera completamente en el primer hito de evaluación final del ciclo 6, siempre que el alumno haya finalizado los cursos de preclínica. Desde esta perspectiva se puede apreciar como el modelo curricular basado en el enfoque por competencias resultó mucho más eficiente y significativo en su desarrollo aplicativo que el currículo tradicional para los procesos formativos. Lupiáñez (2011), en su tesis “Expectativas de aprendizaje y planificación curricular en un programa de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria”, Universidad de Granada-España, para optar grado académico de Doctor en matemática con especialidad en didáctica de las matemáticas, esta investigación tuvo como objetivo: establecer en qué medida la expectativa de aprendizaje de los docentes se relacionaba con su desempeño en la planificación curricular. Estudio las dimensiones: cultural, cognitiva, ética, y social. La metodología fue mixta, ya que, si bien por una parte se estudiaban las expectativas de los docentes desde la perspectiva cuantitativa, desde la cualitativa se buscó conocer los niveles de desarrollo en la planificación desde la experiencia. La muestra con la que se trabajó estuvo constituida por 19 docentes. Al final del estudio se concluyó, en que: las expectativas de aprendizaje de los estudiantes están altamente relacionadas con la calidad de la planificación en la medida que esta es conocida por los estudiantes. Aquí se resalta la importancia de una correcta planificación, la misma que permite la ordenación.

Desde el **contexto nacional** se ha consultado a Hualpa (2019), con su tesis doctoral “La planificación curricular y su relación con la evaluación de los aprendizajes de estudiantes de jornada escolar completa Chulucanas Piura, 2017”, Universidad Cesar Vallejo, el objetivo de la investigación fue, Establecer cuál es la relación entre la planificación curricular y la evaluación del aprendizaje de los alumnos de las IIEE, JEC. Chulucanas - Piura, 2017. Las dimensiones en estudio para las variables planificación curricular fueron diagnóstico, programación curricular, ejecución curricular y evaluación curricular.

Empleo la metodología del enfoque cuantitativo, el diseño empleado fue el diseño transeccional de correlación. Se estudió una muestra de 105 docentes, y se empleó el cuestionario para recolección de datos. Los resultados fueron de la existencia de una correlación Spearman de 0,688 significativa al nivel 0,01 entre el diagnóstico de la planificación y la evaluación de los aprendizajes. Este investigador concluye que: en la planificación curricular el 72,9% no logra la integración estructural de los elementos curriculares, tampoco realizan diagnóstico adecuado ni realizan lo planificado en la programación. La planificación del currículo tiene una relación significativa con la evaluación de los estudiantes. La programación curricular esta significativamente correlacionada con el aspecto evaluativo del aprendizaje, pues los docentes cumplen con evaluar el aprendizaje, se concibe como fundamental prever los diferentes aspectos que el diseño curricular debe considerar. Otro autor consultado fue Tello (2017), con su trabajo de tesis titulada “Influencia de la programación Curricular basada en las rutas de aprendizaje en el desarrollo de capacidades comunicativas de los estudiantes del segundo grado de la institución educativa “Javier Prado”-Polloc, La Encañada, 2015”, de la Universidad Nacional de Cajamarca. Este autor se propuso, determinar la influencia de la aplicación de la programación curricular basada en las rutas del aprendizaje, en el desarrollo de las capacidades comunicativas con los alumnos del segundo grado de la Institución Educativa Pública “Javier Prado”-Polloc - La Encañada, 2014, para ello estudia las siguientes dimensiones de la variable Programación curricular y anual, unidad de aprendizaje y sesión de aprendizaje, empleando la investigación aplicada-explicativa y el diseño pre experimental, la muestra estudiada fue de 32 alumnos del segundo grado de secundaria. Como instrumento empleó el cuestionario con 15 ítems. Teniendo como resultado 67 de cada 100 encuestados desarrollaron capacidades comunicativas al aplicarse la programación curricular. La investigación concluye que: la Programación Curricular aplicada basadas en las rutas del Aprendizaje, influye significativamente en un 67% en el desarrollo de las capacidades comunicativas. La comparación de resultados entre la pre y pos prueba demuestra que hubo mejora significativa en las dimensiones: expresión y comprensión oral 59%; Comprensión Escrita 53% y en producción de textos 50%. 3. Estos resultados de la investigación demuestran que los objetivos de investigación se cumplieron y que la hipótesis de estudio se acepta. Se consultó también a Rodríguez y Pollera (2014), con su trabajo de investigación “Programación Curricular y Estrategia Docente en las instituciones educativas del nivel secundaria del distrito de

Hualmay-2014”, Universidad Cesar Vallejo, quienes plantearon establecer la relación entre la programación curricular y estrategia docente en escuelas del nivel secundaria en el distrito de Hualmay, 2014. Para ello estudiaron las dimensiones de programación curricular: Programación anual, de unidad, de sesión de aprendizaje. En cuanto a la metodología emplearon como tipo de estudio el correlacional y en cuanto al diseño este fue descriptivo no experimental transaccional. La muestra de estudio para este caso fue de 98 profesores. Se empleó como instrumento un cuestionario con 30 ítems. Los resultados muestran un grado de correlación de 0,846 significativo al nivel 0,01 para la programación curricular y la estrategia docente. Las conclusiones fueron las siguientes: Programación curricular relacionada significativamente con la estrategia docente. De igual manera entre la programación curricular y la estrategia pre instruccional. Existe buena relación significativa entre la programación curricular y la estrategia co-instruccional. Así mismo se encontró relación significativa entre la programación curricular y la estrategia post instruccional. Desde esta perspectiva también se consultó a Marroquín (2010), con su investigación “Los instrumentos de gestión y su influencia en la calidad académica de los Centros de Educación Básica Alternativa de la UGEL N° 06” en su tesis sustentada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, cuyo objetivo fue establecer la relación significativa de los Instrumentos de gestión (IG) con la calidad académica de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la UGEL N°6 de Lima Metropolitana. Las dimensiones que estudio fueron: planeación estratégica del proceso educativo, autonomía pedagógica, propuesta pedagógica, nuevas tecnologías y desempeño docente. Como metodología empleo el método analítico sintético. Empleo como tipo de investigación la aplicada, como diseño la descriptiva correlacional. La muestra de estudio fue de 119 docentes, para ello empleó el cuestionario como instrumento de recojo de información. Concluyó que: Los instrumentos de gestión contribuyen de manera significativa con la calidad académica de las instituciones educativas CEBA. El proyecto curricular Institucional (PCI) se relacionó de manera significativa con la calidad académica de los CEBA's aun nivel de confianza de 95%. A nivel local no se han encontrado investigaciones del tema.

### **Enfoques teóricos**

**Variable independiente,** Perspectiva Técnica. Pérez (1998), en este enfoque el docente cumple un rol instrumental, es decir realiza el análisis de medios específicos para el logro

de fines, dejando temporalmente de lado su actuación profesional que implique valores y fines de un actuar que quiera resolver problemas de las personas. Aquí el currículo ya está definido desde una perspectiva diferente, por ello surgen las áreas teóricas y prácticas, estas se parametrizan en un orden específico. El modelo muestra su elocuencia al considerar indicadores que intervienen en la dimensión temporal como espacial propia de la racionalidad técnica, se concibe el proceso de enseñanza como un intervenir tecnológico, respecto al proceso producto como paradigma considera la investigación sobre la enseñanza, al docente se le concibe como un técnico, y se instaura en los docentes el modelo de entrenamiento que se basa en las competencias. Es en este marco donde actúan significativamente el entrenamiento de habilidades, así como el adoptar decisiones, frente a situaciones que el docente experimenta en el aula. Una gestión curricular que quiera promover cambios, implica reorientación de planes, metodologías solo ello permitirá resultados óptimos para un programa (Dorval, Thornby, Ottman y Hubbard, 2017).

### **Teorías: general y específicas**

**La teoría de la legitimación** Meyer (1972), se orienta hacia la consecución del desarrollo óptimo y autonomía en el sujeto, logrando afectar normas, procesos y medios del discurso. Se encamina hacia considerar una ciencia crítica y de rigor que se haga significativa desde el entorno de la historia y política. El aspecto reproductivo social y el currículo oculto es base de crítica de esta teoría.

**Teorías específicas.** Teorías representativas del currículum, en la actualidad muchos autores se preocupan de la teoría del currículum, siendo este un aspecto de accionar constante y didáctico.

**Posiciones teóricas sobre el concepto y funciones de la teoría del currículum.** Se entiende por teoría, cualquier investigación regularmente sistemática de variados elementos concepciones relacionadas. No hay ningún acuerdo sobre la administración de un currículo, ni sobre algún contenido ni de cómo orientar la evaluación de su efectividad, por ello los docentes son muy importantes en la sugerencia sobre evaluación (Messman, Kryzaniak, Alden, Pasirstein y Chan, 2018).

**Teoría crítica.** Angulo, Lilian Nayive, León, Aníbal R. (2004), sintetizan la propuesta teórica de Freire. Aquí se destaca el aspecto estructural y funcional, la Concepción de

esta tiene sustento teórico de que tanto educando como educador poseen derechos y responsabilidades para garantizar el contenido curricular. En esta perspectiva la curiosidad y crítica en los alumnos viene a ser la concienciación, esto supone el apoyo para desarrollar la capacidad del estudiante, así finalmente son ellos los que deciden que aprenden, cuándo y cómo; ello acorde a su entorno. De igual manera, experiencias, necesidades e intereses específicos. Logran asumir propia convicción evitando la intervención de los demás en la interpretación de los hechos. Esta teoría resulta mediatizadora según Freire la teoría busca expresarse bajo temática significativa, con el debido conocimiento e interpretación de problemática que se vincula a otros componentes importantes como el diálogo. Las comunidades locales (docentes y estudiantes) que realizan una investigación cooperativa la realizan originando una teoría crítica de participación y redimensionadora del currículum. -Kay y Kibble (2016), sobre las teorías de aprendizaje manifiestan que, dos elementos son los significativos para cada teoría, el rol del alumno y del estudiante, así como todo principio básico y construcción aplicativa al aula. Llorente, Domenech, Ruiz, Selga, Serrá, Domenech-Casal (2017), señalan que existen algunos contextos que logran la instrumentalización y la conexión del currículum con el entorno real, por ello las habilidades que se enseñen deben requerir métodos activos en los que el estudiante destaque.

### **Definición de las variables**

**Nombre de variable independiente,** Programa CAPEEBA. la variable independiente, que se constituye el programa tiene como nombre las siglas CAPEEBA, cuyo significado es Capacitación pedagógica en la Educación Básica Alternativa, este se enmarcará en capacitación que permita el logro de una adecuada programación curricular, específicamente estará articulado con la variable dependiente, pues el programa será la causa mientras que la variable dependiente programación curricular el efecto. Se considera tener en cuenta en todo programa la competencia social y emocional que implican tanto alumnos como docentes para lograr efectividad (Emerson, Leyland, Hudson, Rowse, Hanley y Hugh, 2017). Así mismo, Panadero (2017), encontró que en un aprendizaje autorregulado se debe de insertar el aspecto cognitivo, metacognitivo, conductual, motivacional y emocional, así como afectivo. La estimulación intelectual del programa hace significativa la interacción docente alumno (Aderinu, Adegbulugbe, Orenuga y Butali, 2019).

**Nombre de variable dependiente, Programación curricular.** Denominada también planificación curricular, desde la concepción del MINEDU (2014), se entiende como: El proceso de predecir, instaurar y disponer trayectorias diferentes con accionar flexible que logre propiciar específicos aprendizajes en alumnos, debiendo considerarse aptitudes, contenidos y sus variaciones, los aprendizajes específicos y fundamentales en su propia naturaleza, sus competencias y capacidades que debe de alcanzar, así mismo la variada exigencia y posibilidad que plantea el aspecto pedagógico, estratégico, didáctico y los enfoques. Un docente con claro dominio de las triadas estudiantes, aprendizajes y pedagogía, es fundamental para que esta articulación produzca una adecuada planificación, sustentada óptimamente y con mucha probabilidad y acierto de que resulten efectivas en el aula. La programación oportuna demuestra que una institución no solo maneja con madurez sus procesos, sino los aspectos necesarios que el tiempo impone durante la gestión de toda actividad en aula, y todo espacio educativo en la institución, lo que permite adquirir oportunamente los recursos necesarios para todo proceso educativo. Todo cambio a nivel curricular, es fundamental pues logra mantener lo programable en educación palpitante, oportuno y distinguido (Gálea, Fried, Walker, Rudenstine, Glover y Bregg, 2015). Asimismo, Luna (2018), asume la planificación curricular como propuesta de elementos propios para un perfil competitivo, pues son las escuelas las que planifican curricularmente, y muchas veces consideran no consideran la caracterización, la fase, niveles e incluso el mismo profesor casi no logra involucrarse en esta fase en su institución, una información científica deficiente que le permita el amplio conocimiento pedagógico ahonda la problemática de diversificar curricularmente las propuestas el profesorado. Desde esta perspectiva el carácter ambiguo en la gestión frente al liderazgo académico se hace evidente en los proyectos educativos institucionales. Sobre este lineamiento la UNESCO (2016), es muy clara cuando indica que los gestores deberán recibir una eficaz capacitación para lograr un conocimiento y desarrollo estratégico que permita mejorar la enseñanza en el aula, desde diferentes aspectos curriculares y teniendo en consideración la temporalidad en la institución educativa. Ortega (2014), refiriéndose a la metodología y fortalecimiento curricular en la educación señala que, el fundamento metodológico que se experimenta, no permite lograr calidad en el proceso educativo debido a que al mismo tiempo que se construye conocimiento en el alumno se presenta una resistencia cuando se aplica, para ello recomienda aspectos estimulantes para el máximo aprendizaje, siempre y cuando se instaure en los docentes

una cultura de planificación curricular, pues es aquí donde se programa de manera sistemática la metodología que se relacione y articule al proceso educativo. Desde el desarrollo curricular los docentes se constituyen lo más significativo en los planes de estudio (O’Riordan, 2018). Sin embargo, los estudiantes son involucrados para que aprendan mejora de calidad al renovarse dichos planes, mediante la conformación de círculos de calidad, así lo encontraron Maddalena, Pendergast y McGrath (2018). Integrar estrategias curriculares es estructurar toda acción pedagógica que no se pueden limitar por improvisación, pues su accionar requiere un trabajo metodológico bastante direccionado tanto en el área como en la temporalidad (Calzadilla & Ortiz, 2018).

### **Dimensiones de las variables**

**Dimensiones de la variable independiente CAPEEBA:** No se consideran como tales pues es un programa que se aplicara mediante capacitación articulada a la variable dependiente, los temas se consideraran basados en las dimensiones de la variable programación curricular. Perfil pedagógico del docente, Elaboración de documentación curricular, Articulación con las normas vigentes, trabajo en equipo.

**Dimensiones de la variable dependiente Programación curricular, Dimensión 1, Programación Anual.** Esta se define: como un documento anual de orientación técnico pedagógica de programación curricular que se ejecuta en el mediano plazo, es decir en un año escolar. En este documento se organizan y secuencian capacidades, así como los conocimientos que se dan como unidades didácticas, estas se transforman en un eje integrador, para desarrollar las actividades contempladas tanto en la enseñanza como en el aprendizaje por el período Académico (DCN, 2014, p.48). MINEDU (2013 p. 6), generalmente manifiesta, que es lo que se realizará anualmente y la meta que se espera concretizar desde la actuación desafiante que se planifica. Desde esta perspectiva menciona: Que es una previsión amplia que contienen capacidades, conocimientos y actitudes que se encuentran vaticinadas en el Programa Curricular Diversificado del Proyecto Curricular de la institución educativa. Este documento se realiza antes de iniciarse el año lectivo. Se debe de tener en consideración la programación curricular diversificada propia de la Institución educativa. En la elaboración de la programación anual se siguen los siguientes pasos: 1. Estimación del tiempo que se empleará durante el año. Paso 2. Establecer temáticas de las unidades didácticas. Paso 3. Obtener el programa curricular anual (seleccionar capacidades, conocimiento y actitud del área curricular,



coherentemente con la temática ejes o nombre de la unidad) (p.18). Al respecto Gallego y Toro (2013), aluden que: La Programación Anual del centro es la documentación de corto plazo, que todas las instituciones educativas elaboran para concretizar la documentación que se diseña a mediano y largo plazo. En este programa curricular del docente a través de equipos conformados concretizan en cada curso los variados elementos que conforman el Proyecto Curricular de Centro, con ello se establece una perspectiva de prever tanto objetivos generales como las labores y diligencias del profesorado que se llevarán a cabo, así mismo la previsión de tiempo necesario, recursos disponibles e indispensables y los mecanismos que permitirán hacer el seguimiento y el aspecto evaluativo (p. 47). De un proceso de análisis curricular existe mucho tratamiento sobre desarrollo curricular pero muy escaso sobre procesos de vital importancia como renovar y revisar el aspecto curricular, ante esto se debe dirigir una renovación, pero dinámica del currículo desde la sugerencia, experiencia y fracaso que experimentan los docentes, para conseguir cambios oportunos (McLeod & Steinert, 2015).

**Dimensión 2, Programación de Unidad.** Respecto a la programación de Unidad se puede indicar que: Estas consisten en sistematizar secuencial y de manera cronológica las diversas sesiones de aprendizaje que logrará permitir desarrollar competencias y capacidades que se han planificado en la unidad. Las unidades didácticas son variadas en su tipología y componen la organización, secuenciación y la lógica, de la capacidad, conocimiento y actitud del entorno pedagógico correspondiente de aprendizaje cabal de forma relativa. La unidad didáctica tiene una duración que puede variar según la complejidad de las capacidades y conocimiento que se selecciona y también debido al ritmo de aprendizaje del estudiante (MINEDU 2014, p.42). Por otro lado, es necesario señalar que: Las necesidades del aprendizaje determinan la elaboración de la unidad de aprendizaje respectiva, de igual forma lo que demandan los padres, el conocimiento de la cultura local, el calendario de la comunidad. Temporalmente las unidades son coincidentes con los meses, pero los tiempos se pueden adecuar con la flexibilidad del caso, teniendo en cuenta la realidad áulica. Se debe tener en cuenta que el fin del aprendizaje no es el contexto sino el medio que moviliza y desarrolla capacidades (MINEDU, 2009, p.22). Así mismo, se debe de considerar que: la unidad de aprendizaje es aquella que se conforma por un orden de actividades pertinentes y diversificadas que atienden aspectos específicos problemáticos de la comuna, o que responden a necesidades

e intereses del niño. Por ello se organizan en base a temas que se sugieren en el contenido transversal” (Gallego y Toro, 2013, p. 43). Así el aprendizaje significativo se planifica considerando variados elementos que contribuyen a la formación de la competencia creativa, y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta el ritmo al que se desarrolla el alumno (Chrobak, 2017). Por ello la unidad didáctica accede a la creación de un proceso de enseñanza aprendizaje completo, con innovación y gestión pedagógica que logre alcanzar las competencias planificadas para los alumnos (Flores & Zamora, 2016). Uno de los desafíos de toda reforma curricular, específicamente en currículos que se basan en competencias sin duda son los cambios de paradigma y todo problema y desafío que se asocie como transformador del aprendizaje (Muraraneza, Ntshali y Mukamana, 2017). La evaluación, nos permite conocer la calidad que posee el docente en su labor, así como lo eficaz del proceso educativo, sin embargo, se debe de conceder mayor valor al proceso mismo que a los resultados (Navarro, Falconí & Espinoza, 2017).

**Dimensión 3, Sesión de aprendizaje.** Se considera a la sesión de aprendizaje como el aspecto muy específico del programa curricular. Es aquí donde se prevé o planifica de manera gradual los elementos que orienten el avance progresivo para el desarrollo de las capacidades que se han previsto. En un aula multigrado las sesiones de aprendizajes se programan considerando habilidades de atención simultáneas y diferenciadas, teniendo en cuenta las labores iniciales, avance y cierre. El tema de cada sesión semanal, se puede desarrollar teniendo en cuenta un tema general, que considere capacidades e indicadores que se diferencien por ciclos o grados, y características puntuales de índole intercultural e inclusiva. Las acciones y habilidades que se diferencian son definidas bajo la exigencia de conocimiento y buen manejo de ellas, este aspecto se da por área curricular, grado y ciclo; de igual manera para hacer posible el desarrollo de formas de aprendizaje de modo personal o cooperativo. Otro aspecto que se debe de planificar es la evaluación de la sesión de aprendizaje en forma simultánea y también diferenciada (p. 28). Se deduce que la sesión de aprendizaje es aquella que se origina de la unidad didáctica específica, y su cantidad es dependiente de las capacidades, conocimientos y actitudes, y de toda actividad que se consideró en la unidad (MINEDU, 2014). Se puede afirmar entonces que, una clase involucra visionar de manera global la unidad a desarrollar, así misma identificación del horizonte de inicio de los alumnos, definir las metas a conseguirse, pero

precisando los objetivos del proceso de enseñanza, seleccionar los medios y métodos que se adecuen mejor y definir la estrategia para evidenciar si los fines específicos se han logrado alcanzar, (p.1). Se puede adoptar una postura educativa para iniciar reformas pedagógicas, debido a la necesidad de hacer constante lo interdisciplinario y genérico de un aprendizaje que promueva valores y de manera específica el desarrollo para el pensamiento crítico lo que permitirá del estudiante posturas de participación y colaboración en las sesiones de aprendizaje (Pulido & Olivera, 2018). En la contextualización de un aula se puede incorporar con facilidad variadas actividades que puedan potenciar en el estudiante el organizar el pensamiento, es decir en sesiones de aprendizaje lograr capacidad para escuchar, para saber esperar, habilidad en el parafraseo, en la argumentación, en el análisis de la experiencia que experimente el estudiante, todo ello para lograr la identificación de comportamientos favorables y desfavorables que promuevan un razonamiento con lógica y divergente (Ferreira, Olcina y Rela, 2019). Es muy significativo que los docentes planifiquen flexiblemente, evidenciando siempre lo disponible para, según sea el caso, lograr la reorientación de la tarea, promover cambios de estrategias, alterar la temporalidad y los entornos, todo ello para responder adecuadamente a la necesidad de los estudiantes (Sibbett, 2016).

**Indicadores (de la variable dependiente), Indicador 1 Propósito de aprendizaje de programación anual,** Es lo que el facilitador desea lograr en el proceso de enseñanza para lograr la formación de la competencia con efectividad, a través de secuencias didácticas. Es característico en estos propósitos trabajar con guías de aprendizaje y enseñanza, que los estudiantes desarrollarán. Las capacidades, el compromiso y la acción son las dimensiones del talento humano que actúan en marcos de acciones curriculares y que logran potenciarse desde la formación del docente generalmente, estas dimensiones logran complementarse y finalmente son un producto determinante (Majad, 2018). Es aquí donde la gestión curricular como una dimensión que logra la articulación de la experiencia escolar de toda institución educativa, desde esta perspectiva se debe de analizar cómo se gesta el currículum desde el aula; y de cómo este se va logrando fusionar con el proyecto educativo de la institución (Quijada & Mansilla, 2017).

**Indicador 2 Unidad didáctica,** Esta se considera una sucesión de actividades que poseen pertinencia, pues se deben de planificar, ejecutar y evaluar tanto por el docente como por el estudiante. Los proyectos pedagógicos, las unidades de aprendizaje y módulos de

aprendizaje, se consideran como tipos de unidades didácticas (Vásquez, 2003, p.308). Las metodologías motivadoras deben de contener elementos de indagación como aprender a pensar científicamente y una amplia base de comunicación, en el diseño de una unidad y de cómo entenderla (Greca, 2016). El docente debe de conocer toda modalidad metodológica para poder elaborar propuestas realistas y que se adecuen al interés y necesidad del estudiante, incluso recurrir a la praxis tradicional, pues estas muchas veces permiten partir de lo más sencillo, lo que conseguirá no tener unidades didácticas utópicas (Rodríguez, Cadórniga y Pereira, 2016).

**Indicador 3 Situación significativa**, Situación significativa, definida como una situación retadora y desafiante de un problema de dificultad que se originan desde el interés, la necesidad y expectativa del alumno. Determina un aspecto retador frente a sus competencias y capacidades que le permiten resolver situaciones problemáticas. La situación significativa es provocada por el docente, que se caracteriza por manifestarse bajo retos o desafíos con la finalidad de encauzar flujos de aprendizajes. Toda situación de aprendizaje que se genere debe dinamizar las habilidades cognitivas, así como el aspecto afectivo, volitivo y actitudinal. Sin embargo, se debe de tener en cuenta que los retos planteados no deben de ser inalcanzables por el estudiante, definiendo así el límite de su capacidad. Este reto se encuentra en la Zona de desarrollo potencial, según Vigotsky (MINEDU, 2014). Los docentes pueden emplear innovaciones educativas y emplear informalmente recursos didácticos con amparo tecnológico, pero esto se limita muchas veces por la ausencia de capacitación formal en estos aspectos como espacios virtuales (Candía, 2007). El docente debe de realizar una óptima utilización de la didáctica en ciencias, pues este se considera aspecto global y con coherencia de conocimientos específicos, que permite actuar con contenidos especialmente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, ello permite el avance en la solución de variados problemas (Carrascosa & Domínguez, 2017). En el aspecto práctico los docentes bajo su labor es que hallan la lógica y el sustento del saber pedagógico, pues reconocen el fin educativo, las interrelaciones entre la temática y metodologías. Por ello el docente debe de precisar el proceso de enseñanza aprendizaje, la estrategia didáctica y su metodología y determinar la forma de evaluación, para descubrir los elementos que empleará como soportes (Olaya & Ramírez, 2015).

**Indicador 4 Competencias y capacidades**, Mandón y Sulzer (1998) manifiestan que la

competencia se debe de entender como conocimiento, habilidad o cualidad, pero en accionar. Respecto a la capacidad, esta se define como el empoderamiento de un individuo de manera temporal, para ejecutar o realizar diferentes acciones (hacer, conocer, sentir). Las capacidades son formuladas en todo Currículo, las mismas que ayudan a cumplir competencias globales, se destaca las capacidades cognitivas, psicomotoras o afectivas pues finalmente estas permiten el logro de una educación integral (Vásquez, 2003, p.43). En la incorporación de competencias y capacidades de una unidad didáctica, con frecuencia sus instrumentos de evaluación se ven limitados a la competencia que logre un solo estudiante o a todo elemento determinante del proceso de enseñanza aprendizaje, por ello esta debe de planificarse de manera integral (Bergsmann, Schultes, Winter, Schober y Spiel, 2015). En experimentaciones de reformas curriculares que se centran en el logro de capacidades de proceso de los alumnos en su aprendizaje se obtuvo significación en cohortes con el plan de estudios reformado en el que intervinieron y colaboraron los estudiantes en su implementación (Auerbach & Schussler, 2017). Una competencia como elemento curricular imprescindible sobre otros, definen un enfoque planteado desde instituir relaciones entendibles entre ellas y con los demás elementos del currículum, pues se debe apreciar cómo se contribuye desde el desempeño del área y como se evalúa desde un perfil de competencias (Zamorano, 2015).

**Indicador 5 Criterios de evaluación y secuencia de sesiones,** Este enunciado se refiere al producto como aprendizaje que ha logrado un estudiante temporalmente, frente a aspectos determinados de alguna capacidad que se ha redactado en el objetivo general. Los criterios de evaluación son fijados en el Currículo por determinada área en las diferentes fases educativas. Estos son enunciados y son explícitos. Tanto en los proyectos curriculares como en las programaciones de aula de los docentes se adecuan y secuencias estos criterios de evaluación. Así mismo los criterios de evaluación determinan aspectos informativos que se deben de considerar para que se pueda determinar el aprendizaje que logro el estudiante en todo el proceso (Vásquez, 2003, p. 74). Las evaluaciones curriculares se consideran como actividades sociales, que no se pueden simplificar a un punto de vista tecnicista y conductual; debido a que su aspecto que lo determina es el socioeconómico (Salas, R, 2016). Toda decisión que se justifique en resultados de una evaluación, antes o después, pero referida a tareas ejecutadas, demuestran que el aspecto evaluativo incluye un mecanismo de poder (De Camilloni, 2016).

**Indicador 6 Material didáctico,** Medio o recurso que hace sencillo el aspecto de enseñanza o de aprendizaje, en un entorno de educación general y ordenada, logra estimular los sentidos desde su estado funcional, pues solo así se accede a la información de habilidades y destrezas, así como a la orientación de actitudes y valores (Ogalde y Bardavid, 1991, p.17). La utilización de diversidad de materiales, así como de recursos, que posean flexibilidad y capacidad para poder compartirse entre los alumnos, bajo variadas características o definidos potenciales, origina la generación del contexto de aprendizajes muy significativos (Castro, 2017).

**Indicador 7 Propósito del aprendizaje de sesión de aprendizaje,** Son aquellos que muestran la competencia, el desempeño y el enfoque de tipo transversal que se ejecuta en una sesión, y que se extraen de la unidad didáctica (MINEDU, 2017, p.16). En una educación por competencias el estudiante logra identificarse con lo que está aprendiendo, reconocimiento de procesos, métodos que emplea, adopción de estilos de aprendizaje, propuestas de solución, empleo de retroalimentación, por ello al evaluarse esta asume un carácter pedagógico, que promueve lo educativo y lo formativo, hasta alcanzar el elemento calidad (Ávila & Paredes, 2015).

**Indicador 8 Preparación y momento de sesión,** Es el momento en que el estudiante se organiza y selecciona material y algún recurso educativo tipo de recurso educativo. Aquí se deben de responder los siguientes cuestionamientos ¿Qué se necesita realizar antes de la sesión? y ¿qué recursos o materiales se deben de utilizar en la sesión? ¿Qué tiempo se requerirá? Esto permite tomar las previsiones del caso para garantizar al estudiante la mejor condición de aprendizaje. Todo se debe de orientar a cubrir la necesidad del estudiante, los ritmos y estilos definen el tiempo que se empleará en el proceso (MINEDU, 2017, p.16, 17). Los docentes deben poseer conocimientos indispensables sobre metodología didáctica que se base en la indagación y emplear en sus clases planteando cuestionamiento científico para que sus estudiantes se permitan desarrollar las explicaciones desde una evidencia empírica y lograr su comunicación y justificación (Martínez, Jiménez y López, 2015).

**Indicador 9 Procesos Pedagógicos,** Se considera a la praxis y la relación intersubjetiva, así como el saber que sucede entre los elementos participantes del proceso educativo sea o no escolarizado, ello para poder cimentar un conocimiento, esclarecer valores y ampliar las competencias de un estudiante para su vida en común. Cuando se logra influir en la

cultura de los diferentes agentes que determinan la enseñanza y el aprendizaje, entonces se ha logrado prácticas, toda relación y saber significativo al proceso, es importante aquí, considerar la temporalidad, estos procesos pedagógicos no se consideran de corto plazo. Palacios, A. (2000). Hoy los estilos de aprendizaje se consideran como algunas capacidades de aprendizajes que son más significativas que ellas, esto debido a las experiencias que se vivencian en el entorno del alumno (Hernández, 2018). Así mismo en la formación del profesor se recalca la significancia de la disciplina bajo la que se ha formado, su aspecto pedagógico y didáctico del profesor en su alineación con la enseñanza de su disciplina. (Espinosa, E., 2016).

### **Formulación del problema**

**Problema general:** ¿Cuál es el efecto del programa “CAPEEBA” en la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019?

**Problemas específicos:** ¿Cuál es el efecto del programa “CAPEEBA” en la programación anual de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019?

¿Cuál es el efecto del programa “CAPEEBA” en la programación de unidad de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019?

¿Cuál es el efecto del programa “CAPEEBA” en la sesión de aprendizaje de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019?

### **Justificación de la investigación**

**Justificación teórica,** Ya que proporcionará conocimientos de los efectos de un programa de fortalecimiento de capacidades en la programación curricular y particularidades de la correlación de la gestión administrativa y el rendimiento académico de los estudiantes nos permite informar la problemática institucional aspecto que justifica este trabajo, aspectos basados en el enfoque curricular y a teoría crítica. Lo que permitirá la resolución de problemas prácticos, como el que se investiga en este estudio.

**Justificación práctica,** Justifica porque permitirá seguir la investigación referente a algunos factores que influyan en la programación curricular dado que esta es significativa en el proceso educativo. **Justificación metodológica,** Ya que va a permitir utilizar a la comunidad docente los resultados hallados, así como la utilización, adecuación o mejora de los instrumentos o del programa que se utiliza en la presente investigación. Los resultados que se utilicen por parte de otros investigadores pueden ser punto de inicio

para futuras investigaciones similares. **Justificación social,** Se da ya que la investigación atiende una demanda de conocimiento de la comunidad docente específicamente de los CEBA, para implementar adecuadamente la programación curricular. Asimismo, por la rigurosidad bajo la cual se desarrollará la investigación beneficiará a la comunidad científica.

## **Objetivos**

**Objetivo General:** Determinar el efecto del programa “CAPEEBA” en la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

**Objetivos específicos;** Establecer el efecto del programa “CAPEEBA” en la programación anual de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

Evaluar el efecto del programa “CAPEEBA” en la programación de unidad de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

Establecer el efecto del programa “CAPEEBA” en la sesión de aprendizaje de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

## **Hipótesis**

### **Hipótesis general**

H<sub>i</sub>: La aplicación del programa “CAPEEBA” tiene efecto significativo en la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

H<sub>0</sub>: La aplicación del programa “CAPEEBA” no tiene efecto significativo en la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

### **Hipótesis específicas**

H<sub>1</sub>: La aplicación del programa “CAPEEBA” tiene efecto significativo en la programación anual de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

H<sub>2</sub>: La aplicación del programa “CAPEEBA” tiene efecto significativo en la programación de unidad de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

H<sub>3</sub>: La aplicación del programa “CAPEEBA” tiene efecto significativo en la sesión de aprendizaje de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.



## II. MÉTODO

Es aquel que obtiene datos basados en escalas numéricas que permiten el tratamiento estadístico de variados niveles cuantificables. Presenta las siguientes características:

La definición operacional permite ser rigurosa para determinar los conceptos y variables. Casi siempre se inician de hipótesis. Se emplea una buena estructuración en los instrumentos para la recolección de datos. El procedimiento estadístico de la información es importante. Distinguen el sujeto del objeto en la investigación (Velásquez y Rey, 2010). Se procesó la información de los datos, los que fueron analizados y discutidos con procedimientos inductivos y deductivos. Aquí destacaron las magnitudes numéricas que se trataron mediante herramientas estadísticas.

### 2.1 Tipo y diseño de investigación

El tipo para la presente investigación fue aplicada y el diseño fue experimental, dentro de esta la investigación se define como cuasi experimental (Cerda, 2000).

Este diseño cuasi experimental se caracterizó por que permitió la manipulación de la variable independiente y estudió su efecto en otra variable (dependiente). Además, se caracterizan por que los individuos no se asignan a azar, muy por el contrario, se estudian bajo efecto fijo; es decir tal como estuvieron conformados anterior a la realización de la experimentación. Los grupos así se catalogan como intactos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En esta experimentación se puede realizar la manipulación de la variable independiente que en este caso es el programa, por lo que resultara útil para estudiar un problema en el que no se puede tener control, empleando grupos ya formados. Además, permitió investigar en un entorno en el que casi no se pudo aleatorizar.

Esquema del diseño:

**GE: 01----x----02**

**GC: 03---- - ---04**

Dónde:

Dónde:

GE: Grupo experimental

01: Pre prueba grupo experimental

X: Programa

02: Pos prueba grupo experimental

03: Pre prueba grupo control

04: Pos prueba grupo control

## 2.2 Operacionalización de variables

<b>VARIABLES</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala de medición</b>
Variable independiente: Programa CAPEEBA	Es la programación de capacitación docente como modelo de perfeccionamiento profesional cuyos efectos se reflejarán en la calidad educativa. Esta capacitación es receptiva a las demandas del docente, convirtiéndose en un factor de cambio (Abarca, citado por Cutimbo 2008)	Programa de naturaleza educativa que conlleva a fortalecer las capacidades profesionales de los docentes respecto a la programación curricular. Se puede lograr a través de la orientación técnico pedagógico, y el conocimiento de la documentación curricular y capacidades.	Orientación técnico pedagógica		
			Documentación curricular y Capacidades		
<b>VARIABLES</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Escala de medición</b>
Variable Dependiente: Programación curricular	La programación curricular tiene una posición relevante en el conjunto de las tareas docentes. Se concibe que la programación es un instrumento primordial que logra ayudar al profesor/a en el proceso enseñanza – aprendizaje que desarrolla con un grupo concreto de alumnos/as. Con la programación de aula los profesores logran sistematizar su diario trabajo, logrando prever, el trabajo a realizar en el aula. (Gallego y Toro, 2013)	Es la labor docente mediante posición de tareas de programación documental de índole curricular, que puede ser medida a través del cumplimiento de la programación curricular, programación de unidad didáctica y sesiones de aprendizaje	Dimensión 1: Programación anual	Indicador 1: Propósito del aprendizaje	De intervalo
				Indicador 2: Organización de la Unidad didáctica y el tiempo	
			Dimensión 2: Programación de Unidad	Indicador 1: Situación significativa	
				Indicador 2: Incorporación de competencias y capacidades	
				Indicador 3: Criterios de evaluación y secuencia de sesiones	
				Indicador 4: Material didáctico	
			Dimensión 3: Sesión de aprendizaje	Indicador 1: Propósito de aprendizaje	
				Indicador 2: Preparación y momentos de la sesión	
				Indicador 3: Procesos Pedagógicos	

Fuente: Elaboración propia.

### 2.3 Población, muestra y muestreo

**Población**, es la que se constituye la totalidad de casos que se desean estudiar con un propósito bajo ciertas especificaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La población del CEBA Nuevo Horizonte es muy limitada, dado este aspecto se ha determinado la población de 44 docentes, la misma que se distribuyó en docentes con jornada completa y docentes que laboran por horas.

Tabla 1

Población docentes CEBA NUEVO HORIZONTE

Docentes	Sexo		Total
	M	F	
Con jornada Completa	10	12	22
Con jornada por horas	-	-	22
Total			44

*Fuente: Secretaria general*

**Muestra**, la muestra es una fracción de la población, algunos autores le llaman subconjunto conformado por unidades que son parte de esa fracción y que poseen características muy definidas. Bajo estas condiciones, esta fracción o subconjunto procura representar fielmente bajo sus características a la totalidad de la población. Por ello se deduce que la muestra sea cual fuese su magnitud de representativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La muestra se ha seleccionado dada la cantidad que puede manipularse sin inconveniente para su estudio, por ello se considera la cantidad de 44 elementos de la población. Los mismos que se dividieron en 22 elementos tanto para el grupo experimental como para el grupo control. Su tamaño se ha calculado mediante un muestreo del tipo no probabilístico.

Tabla 2

*Muestra docentes CEBA NUEVO HORIZONTE*

Docentes	Sexo		Total
	M	F	
Con jornada Completa	10	12	22
Con jornada por horas	-	-	22
Total			44

*Fuente: Elaboración propia.*

**Muestreo**, se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia, que es aquel en el que no se emplea el aspecto probabilístico es decir no se empleará la probabilidad de que cada elemento de la población sea seleccionado en la muestra. Este tipo de muestreo es muy utilizado por su flexibilidad y disposición con la que se obtiene una muestra representativa, aunque no se conozca la base de su ejecución (Sánchez y Reyes, 1998). Se tuvo en cuenta los siguientes criterios de selección:

Criterios de inclusión, Se consideró aquí los docentes de ambos sexos, de todas las edades que enseñan en los ciclos inicial, intermedio y avanzado de EBA, con jornada completa.

Criterios de exclusión, No se consideró a los docentes con jornada por horas.

## **2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

### **2.4.1 Técnicas de investigación**

Se empleó la técnica de la Encuesta para el recojo de la información. La encuesta es una técnica que se utiliza mucho en la investigación social y que permite indagar, explorar y recolectar datos, generalmente este se realiza a través de preguntas que se realizan de manera directa o indirecta a las unidades de análisis, que en este caso la constituyen sujetos en la respectiva investigación (Carrasco, 2013). Se seleccionó porque esta es la forma rápida de recopilar datos de interés pues se tuvo la idea clara del problema que se investigó.

### **2.4.2 Instrumentos de recolección de datos**

Se empleó el cuestionario como instrumento para recopilar la información de la muestra, este es el más utilizado del encuestamiento. En este, las preguntas previa preparación se estandarizan y se muestran de manera sistemática de tal forma que se articulen con las variables del problema a investigarse, con sus dimensiones e indicadores que se operacionalizan como ítems en el cuestionario. (Carrasco, 2013). Se ha seleccionado debido a que el cuestionario contendrá preguntas estandarizadas representativas de las dimensiones e indicadores. Por ser autoadministrado el cuestionario contuvo preguntas cerradas, para evitar la ambigüedad, las preguntas se limitaron mínimamente a considerar los respectivos indicadores.

### **2.4.3 Validez de los instrumentos**

La validez de contenido viene a ser la evaluación de un instrumento que se emplea para recoger información de una investigación, orientada a los aspectos coherentes, veraces, de secuencia y dominio de contenido (es decir de variables, indicadores e índices), de todo aquello que es medible. Esta validez, determina si al elaborarse y estructurarse el instrumento han sido considerados la totalidad de temas y subtemas de la variable que se investiga, lo que equivale decir si el instrumento a través del cuestionamiento (ítems) recoge y analiza todo lo necesario acerca de la variable en estudio (Carrasco, 2013). Esta validez permitirá obtener un instrumento debidamente coherente y veraz en su contenido. La validez de criterio de un instrumento es aquella que permite determinar bajo comparación de los resultados que se obtienen mediante el instrumento que ha diseñado el investigador, con los resultados que se han estandarizado de diferente prueba, la misma que se considera excelentes o como un modelo eficiente y eficaz (Carrasco, 2013). Este tipo de validez permitirá conocer si la prueba refleja validez al compararla con otro estándar conocido, pues esta permite conocer en qué grado de eficacia se predice una variable (criterio) a partir de la valoración de un test o prueba. La validez de constructo es aquella que determina el nivel en que un instrumento se haya relacionado con algún constructo psicológico subyacente. Este tipo de validez hace factible que se vincule el componente práctico que se representa bajo el puntaje de instrumento o prueba con algún principio teórico o patrón de conducta subyacente (Carrasco, 2013). Este tipo de validez se ha seleccionado puesto que permite la garantía de que exista en realidad un constructo psicológico a partir de la recogida de evidencias, permite además conocer la eficacia del instrumento sobre una variable determinada.

### **2.4.4 Confiabilidad de los instrumentos**

La consistencia interna como parte que involucra este aspecto, en realidad es una evaluación que permite dar la seguridad de los elementos del instrumento de recojo de información, sobre en qué medida realmente están midiendo el mismo constructo. La confiabilidad es cuando se emplea el procedimiento de repetir las mediciones que provocan valores con similitud, lo que quiere decir que cuando se llevan a cabo aplicaciones repetidas de una prueba a los mismos sujetos, estos llegan a producir un resultado homogéneo, es decir con característica de tener mínima variación (Pino, 2007).

Se ha seleccionado la prueba Alfa de Cronbach puesto que se trabaja con instrumento que contenga escala de calificación para datos politómicos, en este caso los expertos recomiendan esta prueba.

El resultado permitirá conocer el grado de confiabilidad del instrumento de recojo de información.

Tabla 3

Estadística de fiabilidad

Variable Dependiente	Estadísticas de fiabilidad	
	Alfa de Cronbach	N de elementos
Programación Curricular	0,971	29

*Fuente: Prueba piloto.*

## 2.5 Procedimiento

Aquí se preparó la información que se recogió mediante el instrumento con la finalidad de realizar su análisis correspondiente. La estructura sistematizada de sus datos, permitió la elaboración de la respectiva matriz que contenía las variables debidamente codificadas. El recojo de información se realizó a través del cuestionario programación curricular, en el que se sistematizaron los datos que fueron ordenados mediante sus dimensiones e indicadores en una matriz. Se remarca la utilidad del procedimiento, puesto que los datos que se recaban son datos previamente tratados y sistematizados que permitieron brindar información cuantificable para su respectivo análisis.

## 2.6 Métodos de análisis de datos

El análisis descriptivo es el tipo de método que permitió desde una muestra el tratamiento de los datos recogidos de una investigación, y que permitieron la tabulación y descripción de los mismos para ofrecer finalmente un resultado (Sánchez y Reyes, 1998). Se presentan como tablas de frecuencias con sus respectivas imágenes e interpretación. El análisis inferencial se considera como aquel que permite mediante los resultados hallados de una muestra poder generalizarlos hacia la población o universo en el que se investigan diferentes variables. La evidencia del resultado muestra relaciones de causa y efecto. Se presenta la utilización de pruebas estadísticas para la contrastación de las hipótesis que se investigan. Además, el análisis inferencial, permite inferir a partir de una muestra resultados representativos a toda la población que en ese momento se estudia o investiga.

## 2.7 Aspectos éticos

Se consideran los derechos de autor que se reconocen como una propiedad de naturaleza intelectual (Zapata, 2001). La importancia de estos aspectos se da ya que se relacionan más con la funcionalidad ética en los trabajos de investigación. Así se puede respetar por ejemplo los derechos de autor como parte de la propiedad intelectual protegida legalmente. De igual manera se hace necesario en algunas investigaciones guardar la confidencialidad pues puede afectar a las personas en su vida normales decir que permite generar una confianza entre dos personas, para lograr una garantía de acceso solo entre personas que poseen autorización. Se destaca la importancia de la confidencialidad ya que garantiza, la seguridad y confianza de que la información que se posea no sea utilizada indebidamente o con fines contrarios a los que se desea, por las personas.

## III. RESULTADOS

### 3.1. Análisis descriptivo

Objetivo general:

Determinar el efecto del programa “CAPEEBA” en la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

Tabla 4

*Nivel de variable dependiente programación curricular*

Nivel	Grupo control				Grupo experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0	0	0	0	0	11	50
Medio	0	0	0	0	0	0	11	50
Bajo	22	100	22	100	22	100	0	0
Total	22	100	22	100	22	100	22	100

*Fuente:* Cuestionario programación curricular

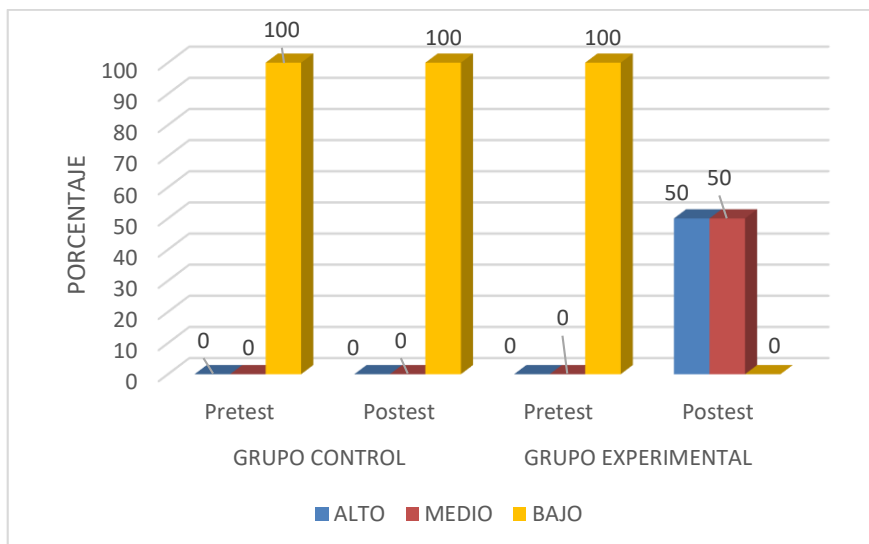


Figura 1. Comparación porcentual variable programación curricular

Interpretación:

En la Tabla 4 y su respectiva figura 1, se observa que para la variable programación curricular del total de encuestados para el grupo control en el pos test el 100% alcanzó una calificación de bajo. En el grupo experimental el pretest fue del 100% para el nivel bajo, este en el postest disminuyó 50% tanto para el nivel alto como para el nivel medio. Esto indica el efecto positivo del programa.

Objetivo específico 1:

Establecer el efecto del programa “CAPEEBA” en la programación anual de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes 2019.

Tabla 5

*Nivel de la dimensión programación anual*

Nivel	Grupo control				Grupo experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0	0	0	0	0	11	50
Medio	0	0	5	22,73	2	9,09	11	50
Bajo	22	100	17	77,27	20	90,91	0	0
Total	22	100	22	100	22	100	22	100

Fuente: Cuestionario programación curricular



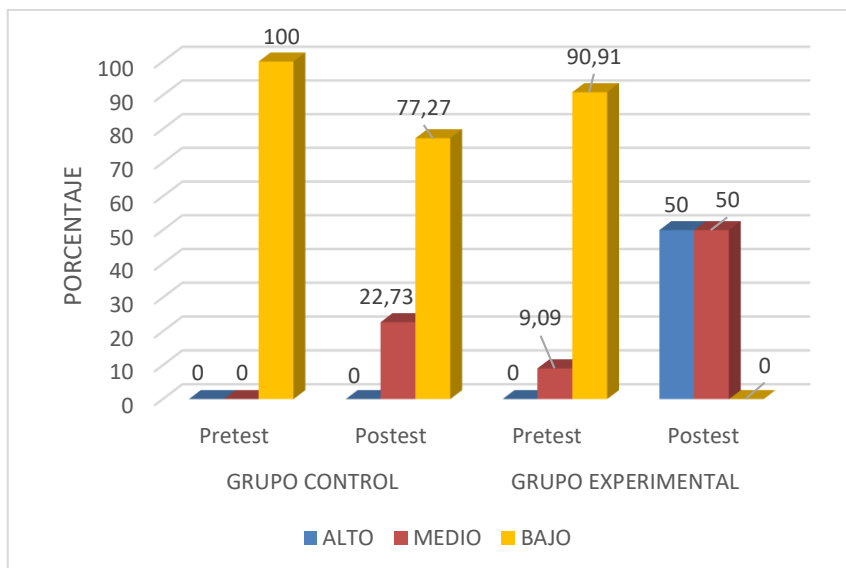


Figura 2. Comparación porcentual dimensión programación anual

Interpretación:

En la tabla 5 y figura 2, se puede apreciar para la dimensión programación anual grupo control en el posttest se halló un 77,27% en el nivel de calificación bajo y el 22,73% en el nivel medio. Para el grupo experimental el pretest fue del 90,91% alcanzó un nivel bajo de calificación y un 9,09% en el nivel medio; luego de aplicado el programa se puede apreciar que el 50% de los encuestados se ubicó tanto en el nivel alto como en el nivel medio, evidenciándose el efecto significativo del programa.

Objetivo específico 2:

Evaluar el efecto del programa “CAPEEBA” en la programación de unidad de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

Tabla 6

*Nivel de la dimensión Programación de Unidad*

Nivel	Grupo control				Grupo experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0	0	0	0	0	11	50
Medio	0	0	1	4,55	2	9,09	11	50
Bajo	22	100	21	95,45	20	90,91	0	0
Total	22	100	22	100	22	100	22	100

Fuente: Cuestionario programación curricular.

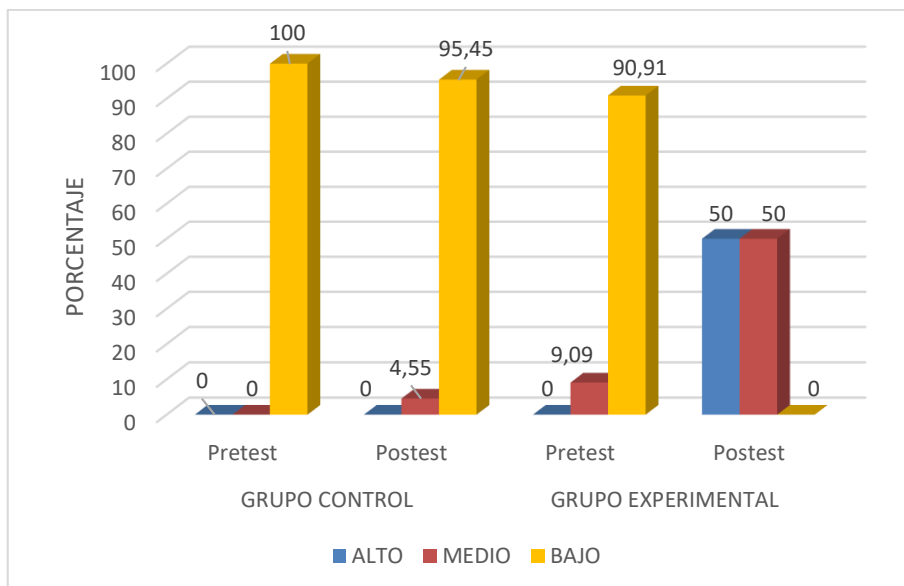


Figura 3. Comparación porcentual dimensión programación de unidad.

Interpretación:

Para la dimensión programación de Unidad, en la tabla 6 y su respectiva figura 3 se aprecia para el grupo control en el posttest que el 95,45% de los encuestados se ubicó en el nivel bajo y el 4,55% en el nivel medio. Para el grupo experimental en el pretest el 90,91% se ubicó en el nivel bajo y el 9,09 % en el nivel medio, sin embargo, al aplicar el programa este en el posttest alcanzaron un nivel alto y medio cada uno con 50% respectivamente, debido a la aplicación del programa.

Objetivo específico 3:

Establecer el efecto del programa “CAPEEBA” en la sesión de aprendizaje de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

Tabla 7

*Nivel de la dimensión sesión de aprendizaje*

Nivel	Grupo control				Grupo experimental			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	0	0	0	0	0	0	14	63,64
Medio	0	0	0	0	4	18,18	8	36,36
Bajo	22	100	22	100	18	81,82	0	0
Total	22	100	22	100	22	100	22	100

Fuente: Cuestionario programación curricular.

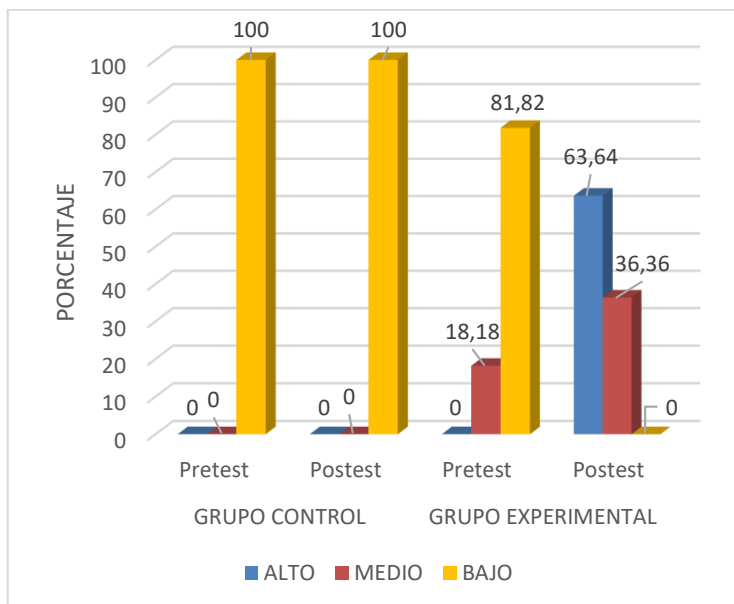


Figura 4. Comparación porcentual sesión de aprendizaje

Interpretación:

En la tabla 7 y figura 4, se puede observar que en el grupo control en el posttest el 100% de los docentes calificó en un nivel bajo. En el grupo experimental en el pre test el 81,82% alcanzó un nivel de calificación bajo y el 18,18% el nivel medio. Posterior a la aplicación del programa se alcanzó un 63,64% en el nivel alto y 36,36% en el nivel medio. Una vez más se evidenció el efecto positivo del programa.

### 3.2. Análisis inferencial

**Prueba de Normalidad,** Se utilizó para especificar el tipo de prueba para contrastar hipótesis

#### a) Prueba

Kolmogorov-Smirnov: para población mayor a 30 individuos.

Shapiro-Wilk: para población de 30 individuos a menos.

#### b) Regla de decisión para determinar la normalidad

$p \text{ valor} = > \alpha$  aceptar  $H_0$ : los datos provienen de una distribución normal

$p \text{ valor} < \alpha$  aceptar  $H_i$ : los datos no provienen de una distribución normal

#### c) Resultado prueba de normalidad de la variable valores

Pruebas de normalidad					
Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.

PRETEST GE	0,212	22	,011	0,947	22	0,272
POSTEST GE	0,217	22	,009	0,940	22	0,201

a. Corrección de la significación de Lilliefors

#### d) Decisión de Normalidad de datos

Normalidad	
P valor o Sig. (antes) = 0,272	> $\alpha = 0,05$
P valor o Sig. (después) = 0,201	> $\alpha = 0,05$

#### e) Interpretación:

En esta investigación la muestra que se estudió fue menor de 30 sujetos tanto para el grupo experimental como para el control, debido a esto se aplicó la prueba Chápiro- Wilk, Se observa que el valor para el pretest fue de 0,272 y en el postest 0,201, se deduce que en ambos casos los valores superaron el nivel de significancia ( $\alpha = 0,05$ ), esto indica que los datos procesados provienen de una muestra de distribución normal ante esto corresponder aplicar la prueba T de student para contraste de hipótesis.

#### 3.2.1. Prueba de Hipótesis General

H<sub>i</sub>: La aplicación del programa “CAPEEBA” tiene efecto significativo en la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

H<sub>0</sub>: La aplicación del programa “CAPEEBA” no tiene efecto significativo en la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

Tabla 8.

*Estadísticas de la variable programación curricular*

		Estadísticos de muestras relacionadas			Error típ. de la media
		Media	N	Desviación típ.	
Par 1	Postest GE	69,95	22	4,715	1,005
	Postest GC	42,68	22	2,589	0,552

Fuente: Matriz de resultados

Se observa en la tabla 8, en el postest grupo control un valor de media para los docentes de 42,68, este valor fue mucho menor que el alcanzado por los docentes para el postest grupo experimental Obteniendo un promedio de 69,95

Tabla 9.

*Prueba de hipótesis general de la variable programación curricular*

Prueba de muestras relacionadas								
Diferencias relacionadas								
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Par 1 Postest GE - Postest GC	27,273	5,548	1,183	24,813	29,733	23,057	21	,000

*Fuente:* Matriz de resultados

Interpretación:

Se observa en la tabla 9, una diferencia significativa de 27,273, y un valor t de 23,057, el valor  $p = 0,000 < 0,05$  (5%), ante este resultado se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis de investigación. El programa aplicado ha surtido un efecto significativo lo que permitió la mejora de la programación curricular.

### 3.2.2. Prueba de hipótesis específica 1

H<sub>1</sub>: La aplicación del programa “CAPEEBA” tiene efecto significativo en la programación anual de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

H<sub>0</sub>: La aplicación del programa “CAPEEBA” no tiene efecto significativo en la programación anual de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

Tabla 10.

*Estadísticas de dimensión programación anual*

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Postest D1 GE	19,09	22	2,428	0,518
	Postest D1 GC	12,55	22	1,335	0,285

Tabla 11.

*Prueba de hipótesis específica 1 programación anual*

Prueba de muestras relacionadas									
Diferencias relacionadas									
95% Intervalo de confianza para la diferencia Superior Inferior									
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)			
Par 1	Postest D1GE - Postest D1GC	6,545	3,128	0,667	5,159	7,932	9,815	21	,000

Interpretación:

Se puede observar en la tabla 11, una diferencia entre medias de 6,545. El valor t de student para el pre y postest fue de 9,815 y el valor  $p = 0,000 < 0,05$  (5%), este resultado hizo que se rechace la hipótesis nula  $H_0$  y se acepte la de investigación  $H_1$ . Por ello podemos decir que el programa ha tenido influencia en la dimensión programación anual.

**3.2.3. Prueba de hipótesis específica 2**

$H_2$ : La aplicación del programa “CAPEEBA” tiene efecto significativo en la programación de unidad de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

$H_0$ : La aplicación del programa “CAPEEBA” no tiene efecto significativo en la programación de unidad de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

Tabla 12.

*Estadísticas de dimensión programación de unidad*

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Postest D2 GE	23,68	22	2,998	0,639
	Postest D2 GC	14,73	22	1,032	0,220

Tabla 13.

*Prueba de hipótesis específica 2 programación de unidad*

Prueba de muestras relacionadas									
Diferencias relacionadas									
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	Postest D2 GE - Postest D2 GC	8,955	3,154	0,673	7,556	10,353	13,315	21	,000

Interpretación:

En la Tabla 13, se puede apreciar que la media de los grupos postest experimental y control fue de 8,955. El valor de la prueba t de student calculada fue de 13,315. El resultado el valor  $p = 0,000 < 0.05$  (5%), lo que quiere decir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación para este caso. Se puede deducir que el programa ha tenido un efecto favorable en la dimensión programación de unidad.

### 3.2.4. Prueba de hipótesis específica 3

H<sub>3</sub>: La aplicación del programa “CAPEEBA” tiene efecto significativo en la sesión de aprendizaje de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

H<sub>0</sub>: La aplicación del programa “CAPEEBA” no tiene efecto significativo en la sesión de aprendizaje de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte, Tumbes, 2019.

Tabla 14.

*Estadísticas de dimensión sesión de aprendizaje*

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Postest D3 GE	27,18	22	2,260	0,482
	Postest D3 GC	15,41	22	1,436	0,306

Tabla 15.

*Prueba de hipótesis específica 3 sesión de aprendizaje*

Prueba de muestras relacionadas									
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia						
			Inferior	Superior					
Par 1	Postest D3 GE - Postest D3 GC	11,773	2,991	0,638	10,447	13,099	18,462	21	,000

**Interpretación:**

Se aprecia en la tabla 15, la existencia de una diferencia de medias de 11,773 para los grupos postest tanto para el grupo experimental como el grupo control, referente al valor t de student este fue de 18,462. Asimismo, se halló el valor  $p = 0,000 < 0.05$  (5%), ello nos permite tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación, comprobándose el efecto positivo del programa en la dimensión sesión de aprendizaje.

**IV. DISCUSIÓN**

El trabajo de investigación realizado permite comprobar el efecto del programa CAPEEBA (Capacitación pedagógica en la Educación Básica Alternativa) en la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo horizonte, Tumbes, 2019.

**Objetivo General:**

Para la variable programación curricular, referente a la descripción de datos se puede observar que en el postest del grupo control el 100% de los docentes se encontraron en un nivel de calificación bajo. También se aprecia que en el grupo experimental en el pretest los docentes encuestados se ubicaron en el nivel bajo de calificación con un 100%, pero al aplicar el programa el 50% se ubicó en el nivel alto y otro 50% en el nivel medio, es decir se evidenció un efecto positivo del programa sobre la variable programación curricular. Estos resultados difieren con los hallados por Hualpa (2019), ya que luego de aplicado el programa curricular halló que el 72,9% de los docentes no lograron integración de los elementos curriculares, lo planificado no lo ejecutan.



Para la prueba de hipótesis general, se empleó el estadístico T de student, para comparar las medias pretest y posttest grupo control y experimental. Se halló una  $T = 23,057$  con probabilidad  $p = 0,000$  siendo esta significativa, lo que nos indica que los sujetos de los grupos experimental y control en el posttest difieren significativamente por efecto del programa CAPEEBA. Esto significa que los grupos son heterogéneos desde el aspecto estadístico, estos resultados son coincidentes con los hallados por Tello (2017), quien concluyó como un programa influye en los aprendizajes y capacidades de estudiantes. Referente a este aspecto, el MINEDU (2014), manifiesta que los docentes han mostrado un dominio de la triada estudiante, pedagogía y aprendizajes pues esto ha permitido una articulación con la programación o planificación, luego de efectuado el programa. Además, ya piensan que la programación oportuna ha permitido tomar con madurez los procesos. Luna (2018), reforzó lo planteado anteriormente señalando que el docente debe involucrarse para lograr proponer y diversificar curricularmente sus propuestas, es decir se hace evidente el involucramiento del docente desde esta perspectiva. Es factible además que el docente piense integrar estrategias curriculares pues ya que es capaz de accionar un trabajo metodológico (Calzadilla & Ortiz, 2018).

Objetivo específico 1:

Se puede apreciar para la dimensión programación anual que el grupo control posttest el 77,27% se ubicó en el nivel de calificación bajo. En el grupo experimental pretest los docentes del CEBA se ubicaron en un 90,91% en el nivel bajo, sin embargo, luego de aplicado el programa es decir en el posttest se aprecia que 50% de los docentes se ubicaron en el nivel alto y otro 50% en el nivel medio; es decir el programa tuvo efecto sobre la dimensión programación anual. Es factible que estos resultados muestren que los docentes estén conscientes de la organización y secuenciación de capacidades, finalmente para lograr un eje integrador y desarrollar actividades planificadas en la enseñanza como en el aprendizaje (MINEDU, 2013).

En cuanto a la prueba de hipótesis específica, la T de student hallada fue de 9,815 con probabilidad  $p = 0,000$  siendo esta significativa, lo que nos indica que los docentes de los grupo experimental y control tienen medias que difieren significativamente. Este resultado se debe a que los docentes han asimilado conscientemente la importancia de concretizar la documentación curricular que se diseña desde mecanismos que integren el desarrollo

curricular (Gallego y Toro, 2013). Esto se ve respaldado por Meyer (1972), quien señaló que si a un sujeto se le ha logrado afectar normas, procesos y medios se le ha logrado orientar hacia la consecución del desarrollo óptimo y autonomía del mismo. Angulo, Lilian Nayive, León y Aníbal (2004), lo corroboraron afirmando que tanto el educador como el educando poseen responsabilidades que logran garantizar el contenido curricular, esto es concienciación, es decir existe la voluntad consciente de actuar después de haber analizado lo estructural funcional de una programación curricular.

#### Objetivo específico 2:

Se aprecia para la dimensión Programación de unidad, en el grupo control posttest que el 95,45% de los docentes tuvo un bajo nivel de calificación. En el pretest del grupo experimental antes de la aplicación del programa los docentes calificaron en el nivel bajo en 90,91 % luego de aplicado el programa es decir en el posttest los docentes mostraron en un 50% una calificación alta y otro 50% en calificación media, este desplazamiento indica el efecto del programa en la dimensión programación de unidad. Los resultados indican que el docente asumió actitudes positivas de su entorno pedagógico producto de su aprendizaje en el programa (MINEDU, 2014), pues el fin de un aprendizaje no es el contexto sino el medio que moviliza y desarrolla capacidades (MINEDU, 2009).

Respecto a la prueba de hipótesis específica 2, que se llevó a cabo a través de la prueba T de student esta tuvo un valor de 13,315 y una probabilidad de  $p = 0,000$ , lo que indica significación estadística entre las medias de los grupos experimental y control posttest, para la dimensión programación de unidad. Esto es factible que se deba a que el docente asumió una formación de competencia creativa y le ha permitido el desarrollo de procesos de aprendizaje según el ritmo de la formación brindada (Chrobak, 2017). Le toca pues al docente intervención para cambios de paradigma y otros desafíos en currículos con enfoque por competencias, esto permitió al docente asociarse con transformar el aprendizaje recibido (Muraraneza, Ntshali y Mukamana, 2017). Asimismo, se debe recalcar que la estimulación intelectual del programa hizo significativa la interacción docente alumno (Aderinu, Adegbulugbe, Orenuga y Butali, 2019)

#### Objetivo específico 3:

En cuanto a la dimensión sesión de aprendizaje se puede apreciar que en el grupo control posttest 100% de los docentes calificaron en un nivel bajo. Se aprecia también en el grupo experimental pretest que el 81,82% se ubicó en el nivel bajo. Luego en el posttest es decir

después de aplicado el programa 63,64% se ubicó en el nivel alto y 36,36% en el nivel medio, también se evidencia el efecto del programa en la dimensión sesión de aprendizaje. Los resultados indican que, se ha evidenciado la madurez de los procesos de los docentes asimismo elementos necesarios que el tiempo muestra ante una gestión de actividades áulicas. En todo momento se ha mantenido lo programable en educación palpante y oportuna.

Referente a la prueba de hipótesis específica 3, que se llevó a cabo a través de la prueba T de student este arrojó un valor de 18,462 y una probabilidad de  $p = 0,000$ , lo que indica significación estadística entre las medias de los grupos experimental y control posttest, para la dimensión sesión de aprendizaje. Es posible que se ha logrado por parte del docente la comprensión de planificar gradualmente elementos que orientan el avance en el desarrollo de capacidades previstas. Los docentes consideran el tema en general con capacidades e indicadores, es decir hacen posible el desarrollo de formas de aprendizaje desde la sesión de aprendizaje (MINEDU, 2014). Es decir, se visiona de manera amplia la unidad que desarrollará, e incluso es capaz de adoptar posturas educativas ante el inicio de reformas pedagógicas (Pulido & Olivera, 2018). El docente ha reconocido procesos y métodos que emplea y adopta con flexibilidad en los estilos de aprendizaje, esto permite que revalore su carácter pedagógico y formativo para lograr el elemento calidad (Ávila & Paredes, 2015). Asimismo, al poseer conocimiento sobre metodología didáctica pueden plantear cuestionamientos específicos en sus estudiantes para hallar explicaciones y justificaciones a cuestionamientos propios del aula y la sesión de aprendizaje que se desarrolla (Martínez, Jiménez y López, 2015).

## V. CONCLUSIONES

Se determinó que a través del programa CAPEEBA se ha logrado la mejora de la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte de Tumbes, es decir hubo efecto significativo. Este resultado se comprobó a través de la prueba T de Student cuyo valor fue de 23,057 y se obtuvo la Significación Sig. =0.000 < 0.05 (Tabla 6). Asimismo, los resultados descriptivos arrojaron que en el postest del grupo control, el 22% de los docentes tuvo un nivel bajo sobre programación curricular, en el grupo experimental en el pretest tuvieron un nivel bajo de calificación de 100%, sin embargo, luego del postest el 50% se ubicaron en el nivel alto y el otro 50% en el nivel medio, lo que demuestra el efecto positivo del programa.

Se determinó efecto significativo del programa CAPEEBA en la dimensión programación anual de los docentes. Se obtuvo una T de student de 9,815 y un nivel de Sig.= 0.000 < 0.05 (tabla 7). Los resultados descriptivos demuestran que en el postest del grupo control el 77,27% de los docentes calificó en un nivel bajo, en el postest del grupo experimental 90,91% se ubicaron en el nivel bajo, sin embargo, luego de aplicado el programa este se ubicaron el 50% en el nivel alto y el 50% en el nivel medio.

Se determinó efecto significativo del programa CAPEEBA sobre la dimensión programación de unidad, se halló un valor T de Student de 13,315 y una Sig.= 0.003 < 0.05 (tabla 9). Referente al resultado descriptivo, se halló que el 95,45% de los docentes tuvieron un nivel bajo en el grupo control postest. En el grupo experimental pretest el 90,91% calificó en el nivel bajo. Luego de aplicado el programa CAPEEBA, en el postest se encontró que el 50% se ubicó en el nivel alto y el otro 50% en el nivel medio.

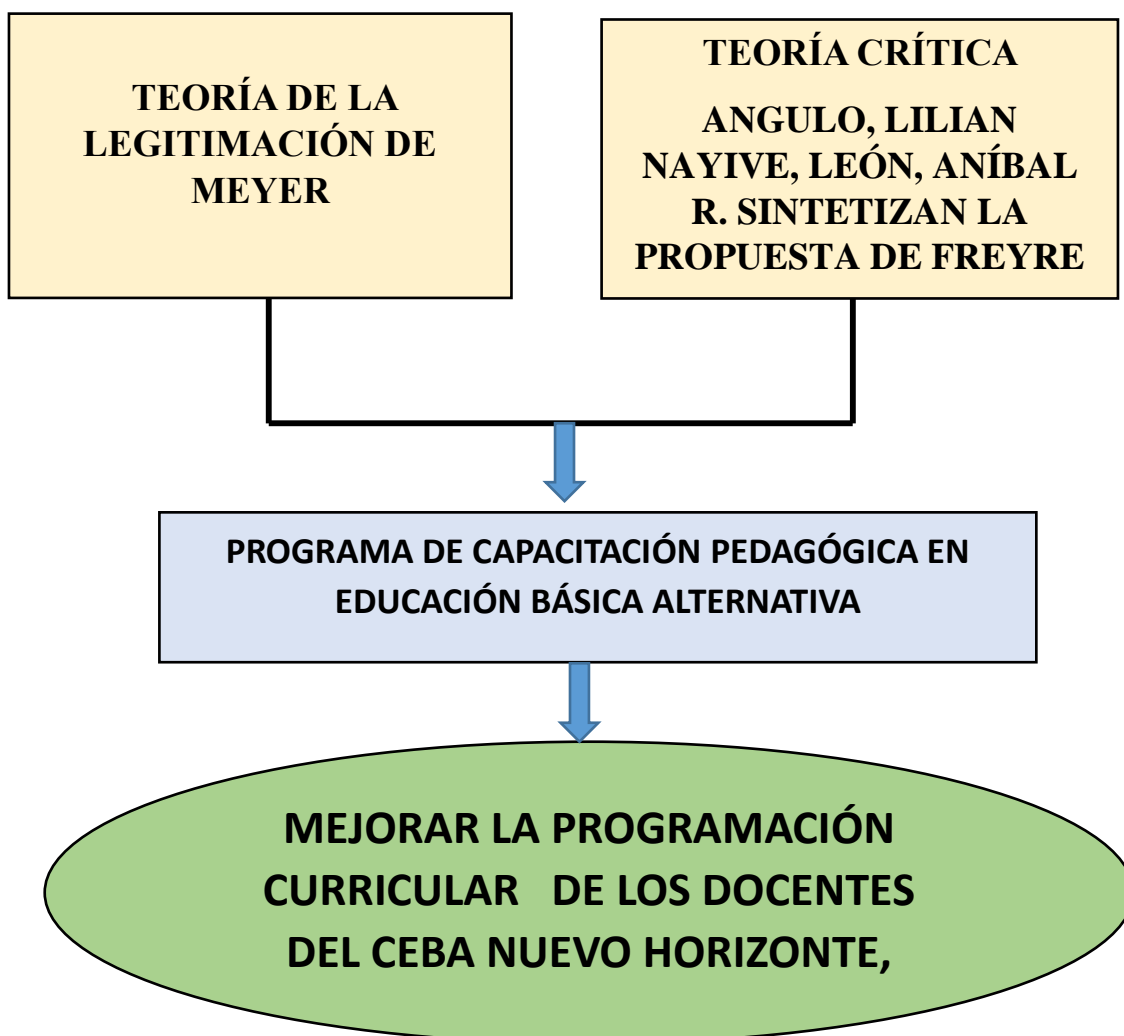
Se encontró efecto significativo del programa CAPEEBA, sobre la dimensión sesión de aprendizaje, este resultado se corrobora al determinar el valor T de student de 18,462 y una Sig.= 0.003 < 0.05 (tabla 10). Los resultados descriptivos muestran que en el grupo control en el postest, el 100% de los docentes se ubicaron en un nivel bajo de calificación. En el grupo experimental en el pretest el 81,82% calificaron en el nivel bajo, después de aplicado el programa, estos, en el postest se ubicaron en el nivel alto 63,64% y en el nivel bajo 36,36% en el nivel medio.

## **VI. RECOMENDACIONES**

- Al equipo directivo del CEBA Nuevo Horizonte gestionar la aplicación el programa CEPEEBA, pues se ha demostrado la mejora de la programación curricular de los docentes en su práctica laboral, como proceso que sitúa de manera general la gestión educativa desde la planificación pedagógica.
- A los docentes de la institución educativa, mejorar adecuadamente el proceso técnico pedagógico de la programación anual, pues como eje integrador permite el desarrollo competitivo y toda capacidad prevista a través de sus elementos integradores.
- A los docentes, considerar al momento del diseño de unidad didáctica la duración de esta según la complejidad de las capacidades que se seleccionan y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, su tipo, organización, secuenciación y lógica de la capacidad según el entorno pedagógico.
- A los docentes, mejorar e innovar los elementos que definen todo avance progresivo que permita el desarrollo de las capacidades previstas en la sesión de aprendizaje por cada área curricular grado y ciclo, esto hará factible la forma de aprendizaje individual o grupal del estudiante.

## VII. PROPUESTA

Esquema teórico de la propuesta:



# **PROGRAMA CAPEEBA (CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA)**

## **PROGRAMA CAPEEBA**

### **I. DATOS INFORMATIVOS**

**1.1. Denominación:** programa “CAPEEBA (Capacitación pedagógica en la Educación Básica Alternativa)

**1.2. Centro de aplicación:** CEBA Nuevo Horizonte – Tumbes

**1.3. Participantes:** Docentes

**1.4. Duración:** Dos meses

**1.4.1. Inicio:** Octubre

**1.4.2. Término:** Noviembre

**1.5. Horario de Trabajo:** Extraescolar

**1.6. Responsable:** Ronaldo García López

### **II. PRESENTACIÓN**

El presente programa se ha plasmado basado en una investigación sobre el efecto de un programa de capacitación de adultos en la programación curricular de los docentes de un CEBA, desde esta perspectiva se ha considerado:

La formación y capacitación de docentes de CEBA, para trabajar la documentación curricular enmarcada en un servicio que promueva efectividad. De esta manera se pone a disposición un programa basado en la capacitación pedagógica a los docentes del CEBA

### **III. JUSTIFICACIÓN**

Generalmente toda enseñanza es catalogada como una actividad compleja ya que aquí se perciben un sinnúmero de situaciones que tiene una finalidad, y es la de orientar respuestas hacia cuestionamientos como que enseñar, para que enseñar, y cómo enseñar; sin embargo, en la competencia se promueve algo más, y es el cómo saber mejorar lo que se hace. Como un proceso donde se promueve la interacción los estudiantes logran construir sus propios aprendizajes, pero en una asociación activa con un adulto. Por ello el permanente conocimiento que los docentes inician con su práctica pedagógica, muchas veces se transforma en la solución por el bienestar de los estudiantes, así como el del propio docente. Desde este planteamiento se considera esta propuesta, que beneficiará no solo a la

comunidad docente que es parte de la investigación, sino también a las comunidades que deseen mejorarla.

#### **IV. OBJETIVOS**

**4.1. Objetivo General:** Reconocer fundamentos y técnicas que hagan efectiva la praxis del docente enmarcado en el aspecto curricular competitivo.

**4.2. Objetivos Específicos:**

- Mejorar los procesos curriculares que se operacionalizan en el aula.
- Promover un aprendizaje efectivo y desde la competencia formativa.

#### **V. ACTIVIDADES**

Taller 1. Reconociendo y construyendo el aprendizaje

Taller 2. Promoviendo las estrategias de aprendizaje

Taller 3. Empleando estrategias didácticas para la construcción de aprendizajes

Taller 4. Promoviendo las competencias

Taller 5. Organizando unidades didácticas

Taller 6. Definiendo situaciones significativas en la programación de la unidad

Taller 7. Reconociendo los principios psicopedagógicos

Taller 8. Incorporando la evaluación en mis sesiones (o empleando estrategias de evaluación)

Taller 9. Preparando los momentos de una sesión

Taller 10. Reconociendo el material didáctico.

#### **VI. MATERIALES Y RECURSOS**

**Recurso Humano**

- Docente responsable del programa
- Personal de apoyo

**Recursos Pedagógicos**



- Programa CAPEEBA (Capacitación pedagógica en educación básica alternativa)
- Proyector Multimedia
- Papelógrafos
- Hojas Bond
- Plumones

## **VII. INSTRUMENTOS**

- Cuestionario de programación curricular
- Ficha de Evaluación
- Pre test
- Post test
- Matrices de compilación de la información

## **VIII. EVALUACIÓN**

Se llevó a cabo la autoevaluación del programa estimando la efectividad del mismo en los docentes del CEBA.

## SESIÓN 1. RECONOCIENDO Y CONSTRUYENDO EL APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS

**Institución Educativa** : CEBA Nuevo Horizonte – Tumbes  
**Docente** : Ronaldo García López  
**Ciclo** : Inicial e Intermedio y Avanzado.  
**Fecha** : Octubre 2019

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

<b>Aprendizaje esperado</b>	Al finalizar la presente sesión el participante será capaz de reconocer y de construir un aprendizaje efectivo
<b>Actitud</b>	Promueve su interés por conocer Respeto la opinión de sus compañeros Participa activamente

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
<b>Inicio</b>	El docente pregunta: ¿Cómo se construye un aprendizaje? ¿Creen que es importante reconocer un aprendizaje? ¿Es necesario construir el aprendizaje?	Plumones Pizarra Hojas	<b>25'</b>
<b>Proceso</b>	El capacitador orienta a reconocer un aprendizaje. Luego de que los participantes logran reconocer un aprendizaje se procede a la construcción de dichos aprendizajes utilizando estrategias efectivas, es importante que cada docente utilice su propia creatividad y experiencia.  Pregunta ¿Podrá construir una estrategia de aprendizaje?	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	<b>45'</b>
<b>Salida</b>	Posteriormente se conforman grupos de participantes para comprobar el reconocimiento, mediante casos. Internalizan la construcción de aprendizaje mediante un producto.		<b>30'</b>

## SESIÓN 2. PROMOVRIENDO LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

### I. DATOS INFORMATIVOS

**Institución Educativa** : CEBA Nuevo Horizonte – Tumbes  
**Docente** : Ronaldo García López  
**Ciclo** : Inicial e Intermedio y Avanzado.  
**Fecha** : Octubre 2019

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

<b>Aprendizaje esperado</b>	Al finalizar la presente sesión el participante estará en condiciones de promover las diferentes estrategias de aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos.
<b>Actitud</b>	Tiene predisposición Participa con entusiasmo Respeto la opinión de sus compañeros

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
<b>Inicio</b>	El capacitador pregunta: ¿Determina usted que los estudiantes cuentan con estrategias de aprendizaje? ¿Cree usted que no es necesario que los estudiantes conozcan estrategias de aprendizaje? El capacitador explica que la inclusión de estrategias de aprendizaje ayuda a formar el potencial humano.	Equipo Multimedia	<b>25'</b>
<b>Proceso</b>	El capacitador explica que las estrategias son procesos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades y se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender La importancia de conocer las estrategias de aprendizaje, en la enseñanza de los diferentes tipos de pensamiento y estrategias metacognitivas (hacen que los estudiantes puedan aplicarlas en la resolución de problemas, así como en la memorización)	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	<b>45'</b>
<b>Salida</b>	Se forman grupos y se reparte papelotes y plumones y se pide a los grupos formados que mencionen los beneficios de conocer estrategias de aprendizaje. El grupo comparte lo concluido entre sí. Se realiza una plenaria de reflexión entre todos los grupos. Y se pregunta ¿Todos hemos coincidido en las respuestas? ¿He experimentado en algún momento falta de estrategias? ¿Cuándo? Se les pide finalmente promover estrategias.	Papelotes Plumones Pizarra	<b>30'</b>

### SESIÓN 3: EMPLEANDO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES

#### I. DATOS INFORMATIVOS

**Institución Educativa** : CEBA Nuevo Horizonte – Tumbes  
**Docente** : Ronaldo García López  
**Ciclo** : Inicial e intermedio y avanzado  
**Fecha** : Octubre 2019

#### II. APRENDIZAJE ESPERADO

<b>Aprendizaje esperado</b>	Al finalizar la presente sesión el participante estará en condiciones de emplear estrategias didácticas para la construcción de aprendizajes.
<b>Actitud</b>	Participa de manera activa Respeto a sus compañeros Demuestra voluntad para aprender

#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
<b>Inicio</b>	Se formulan las siguientes preguntas: ¿Cómo planifican las acciones para que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados?	Papelotes Plumones Pizarra	<b>25'</b>
<b>Proceso</b>	El capacitador explica que una estrategia didáctica es un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Toda estrategia didáctica debe ser coherente a la concepción pedagógica Los grupos socializan lo aprendido.	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	<b>45'</b>
<b>Salida</b>	El capacitador recepciona las conclusiones de los grupos y concluye ¿Hemos aprendido que es necesario emplear las estrategias didácticas para la construcción de aprendizajes?	Papelotes Plumones Pizarra	<b>30'</b>

## SESIÓN 4: PROMOVRIENDO LAS COMPETENCIAS

### I. DATOS INFORMATIVOS

**Institución Educativa** : CEBA Nuevo Horizonte - Tumbes  
**Docente** : Ronaldo García López  
**Ciclo** : Inicial e intermedio y avanzado  
**Fecha** : Octubre 2019

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

<b>Aprendizaje esperado</b>	Al finalizar la presente sesión el participante estará en condiciones de desarrollar competencias laborales y empresariales que requieren los estudiantes.
<b>Actitud</b>	Demuestra interés por conocer Participa de manera activa Propone estrategias para mejorar el entorno de aprendizaje.

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
<b>Inicio</b>	Mediante diapositivas el capacitador un resumen de la buena práctica. ¿En qué consisten las competencias laborales? ¿Es necesario que los estudiantes desarrollen competencias empresariales?	Equipo Multimedia	<b>25'</b>
<b>Proceso</b>	El capacitador explica que es una competencia. Qué condiciones deben cumplir para desarrollar competencias laborales de los estudiantes del ciclo inicial e intermedio y avanzado. Determinar las condiciones para el desarrollo de competencias empresariales, de no contar con equipos o talleres buscar convenios con empresas u otras instituciones para buscar calidad en el servicio ofertado.	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	<b>45'</b>
<b>Salida</b>	En papelotes los participantes redactan las condiciones pedagógicas y de infraestructura para el desarrollo de las competencias laborales y empresariales y luego socializan.	Papelotes Plumones Pizarra	<b>30'</b>

## SESION 5. ORGANIZANDO UNIDADES DIDÁCTICAS

### I. DATOS INFORMATIVOS

**Institución Educativa** : CEBA Nuevo Horizonte - Tumbes  
**Docente** : Ronaldo García López  
**Ciclo** : Inicial e intermedio y avanzado  
**Fecha** : Octubre 2019

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

<b>Aprendizaje esperado</b>	Al finalizar la presente sesión el participante estará en condiciones de organizar una debida programación de las unidades didácticas.
<b>Actitud</b>	Demuestra interés por aprender Propone frecuentemente y participa

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
<b>Inicio</b>	El capacitador recoge saberes previos de los participantes, preguntando ¿Según el Diseño Curricular Básico Nacional de la EBA, la diversificación curricular se caracteriza por? ¿Se puede sistematizar información?	Plumones Pizarra Hojas	<b>25'</b>
<b>Proceso</b>	El capacitador explica sobre Planificación y organización de las unidades didácticas, señala que estas son un sistematización secuencial y temporal de las futuras sesiones, las mismas que en algún momento logran desarrollar competencias y capacidades, pero planificadas, para alcanzar propósitos de aprendizaje. Explica que en educación básica alternativa al atender estudiantes de diversos grupos etarios y con trayectorias de vida distinta surge la necesidad de visibilizar las características del estudiante y del contexto como proceso transversal y permanente, como: - Caracterización del estudiante y del contexto. - Determinar los propósitos de aprendizaje, tipología de las unidades - Establecer criterios para recoger evidencias. - Diseñar y organizar la secuencia y lógica de las situaciones, estrategias y condiciones permanentes.	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	<b>45'</b>

<b>Salida</b>	El capacitador pide realizar la planificación de una programación de unidad didáctica teniendo en consideración lo previsto, solicita además a los participantes, escribirán que características tienen los estudiantes y en qué contexto se desenvuelven, además que propósitos de aprendizaje buscan.	Papelotes Plumones Pizarra	<b>30'</b>
---------------	---	----------------------------------	------------

## SESIÓN 6: DEFINIENDO SITUACIONES SIGNIFICATIVAS EN LA PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD

### I. DATOS INFORMATIVOS

**Institución Educativa** : CEBA Nuevo Horizonte - Tumbes  
**Docente** : Ronaldo García López  
**Ciclo** : Inicia e intermedio y avanzado  
**Fecha** : Noviembre 2019

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

<b>Aprendizaje esperado</b>	Al finalizar la presente sesión el participante estará en condiciones de definir situaciones significativas en la programación de la unidad.
<b>Actitud</b>	Demuestra interés por conocer Participa de manera activa e innovadora. Propone estrategias para mejorar el entorno de aprendizaje.

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
<b>Inicio</b>	El capacitador indaga mediante saberes previos. En la planificación de las unidades didácticas ¿cuáles son los elementos básicos de la unidad didáctica?	Equipo Multimedia	<b>25'</b>
<b>Proceso</b>	El capacitador define que es una situación significativa. Determina que es un elemento básico porque permite observar y movilizar en la práctica las competencias. Se deriva de la actividad y/o problemática priorizada de la caracterización del contexto. Incide en que es necesario consignar los problemas y las limitaciones que implica desarrollarlas. También es necesario plantearse retos a través de preguntas que deben tener correspondencia con los propósitos priorizados.	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	<b>45'</b>
<b>Salida</b>	Se forman grupos y se reparte papelotes para que, a través de lo expuesto por el capacitador, escriban ejemplos de situaciones significativas que se pueden promover y se socializaran a través de plenaria.	Papelotes Plumones Pizarra	<b>30'</b>



## SESIÓN 7. RECONOCIENDO LOS PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS

### I. DATOS INFORMATIVOS

**Institución Educativa** : CEBA Nuevo Horizonte - Tumbes  
**Docente** : Ronaldo García López  
**Ciclo** : Inicial e intermedio y avanzado  
**Fecha** : Noviembre 2019

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

<b>Aprendizaje esperado</b>	Al finalizar la presente sesión el participante estará en condiciones de reconocer los principios psicopedagógicos.
<b>Actitud</b>	Demuestra interés por conocer Participa activamente en el aula Respeto la opinión de sus compañeros

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
<b>Inicio</b>	El capacitador pregunta ¿Qué es un principio? ¿Qué es psicopedagogía? ¿Qué es un principio psicopedagógico?	Equipo Multimedia	<b>25'</b>
<b>Proceso</b>	Se define un principio psicopedagógico Son postulados, criterios o lineamientos de acción que regulan la acción educativa. En base a los fundamentos psicológicos que explican el proceso de aprendizaje y los fundamentos pedagógicos que explican la relación: maestro–estudiante se establecen ciertos criterios que deben orientar el proceso aprendizaje y enseñanza. Se explican los principios psicopedagógicos: de construcción, de gradualidad y organización, de mediación, de significatividad, de metacognición y evaluación, de integridad y articulación de los aprendizajes.	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	<b>45'</b>
<b>Salida</b>	Se pide que los participantes formen grupos y copien en papelotes los principios psicopedagógicos del su EBA y socializar.	Papelotes Plumones Pizarra	<b>30'</b>

## SESIÓN 8: INCORPORANDO LA EVALUACIÓN EN MIS SESIONES (O EMPLEANDO ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN)

### I. DATOS INFORMATIVOS

**Institución Educativa** : CEBA Nuevo Horizonte - Tumbes  
**Docente** : Ronaldo García López  
**Grado** : Inicial e intermedio y avanzado.  
**Fecha** : Noviembre 2019

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

<b>Aprendizaje esperado</b>	Al finalizar la presente sesión el estudiante estará en condiciones planificar en sus sesiones el aspecto evaluativo según la formación de competencias.
<b>Actitud</b>	Reconoce la importancia de la evaluación Demuestra voluntad para aprender Participa de manera activa Respeta a sus compañeros

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
<b>Inicio</b>	El capacitador pregunta ¿qué se persigue con la evaluación formativa? ¿La evaluación es un proceso?	Plumones Pizarra Hojas	<b>25'</b>
<b>Proceso</b>	El capacitador explica que la evaluación formativa busca contribuir al desarrollo integral del estudiante y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. Es formativa porque incide en la mejora de los aprendizajes. Se describe el proceso de evaluación de las competencias en la enseñanza y aprendizaje.	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	<b>45'</b>
<b>Salida</b>	Formando grupos, los participantes describen sobre cada paso de la evaluación y lo socializan.	Papelotes Plumones Pizarra	<b>30'</b>

## SESIÓN 9: PREPARANDO LOS MOMENTOS DE UNA SESIÓN

### I. DATOS INFORMATIVOS

**Institución Educativa** : CEBA Nuevo Horizonte - Tumbes  
**Docente** : Ronaldo García López  
**Grado** : Inicial e intermedio y avanzado.  
**Fecha** : Noviembre 2019

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

<b>Aprendizaje esperado</b>	Al finalizar la presente sesión el participante estará en condiciones de elaborar sus sesiones de clase considerando los momentos requeridos.
<b>Actitud</b>	Demuestra interés por conocer el tema Participa activamente Propone estrategias innovadoras

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	El capacitador inicia preguntando sobre los procesos pedagógicos. ¿Por qué los procesos pedagógicos son recurrentes?	Equipo Multimedia	25'
<b>Proceso</b>	El capacitador explica la estructura de las sesiones de aprendizaje. Enumera y explica los elementos de la estructura. -Título de la sesión -Intención o propósito de la sesión. -Aprendizajes esperados y -Momentos de la sesión, explicando cada uno de estos momentos que son: Inicio, Desarrollo y Cierre.	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	45'
<b>Salida</b>	Los participantes forman grupo y en papelotes desarrollan una sesión de clase, luego los socializan	Papelotes Plumones Pizarra	30'

## SESIÓN 10: RECONOCIENDO EL MATERIAL DIDÁCTICO.

### I. DATOS INFORMATIVOS

**Institución Educativa** : CEBA Nuevo Horizonte \_ Tumbes.  
**Docente** : Ronaldo García López  
**Grado** : Inicial e intermedio y avanzado.  
**Fecha** : Noviembre 2019

### II. APRENDIZAJE ESPERADO

<b>Aprendizaje esperado</b>	Al finalizar la presente sesión el estudiante estará en condiciones de poseer principios básicos para reconocer la significancia del material didáctico
<b>Actitud</b>	Demuestra interés por conocer Participa activamente en el aula Respeto la opinión de sus compañeros

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
<b>Inicio</b>	El facilitador pregunta ¿Se puede lograr un proceso de Enseñanza –aprendizaje sin materiales? ¿Qué facilitan los materiales didácticos? ¿Por qué los docentes no los emplean?	Equipo Multimedia	<b>25'</b>
<b>Proceso</b>	Se sistematizan las respuestas de los estudiantes y se les indica que los materiales educativos pueden ser diversos, pero tienen como finalidad facilitar el proceso de E-A. Incluso se puede emplear materiales diseñados de formato digital. Dichos materiales promueven aprendizaje de naturaleza colaborativa, cooperativa y promueve diálogos. El empleo de material debe de ser innovador y enriquecedor de la actividad que se desarrolla, y debe de elaborarlos con ética y conciencia profesional. Además, menciona que el poco conocimiento sobre la utilización y elaboración del material, es la causa frecuente de su escaso uso. Pregunta ¿Por qué considerar la elaboración y uso de material? ¿Qué es un material y que un recurso educativo?	Aula Equipo Multimedia Plumones Pizarra Hojas	<b>45'</b>
<b>Salida</b>	El facilitador solicita que se elabore un material didáctico simple para poder describirlo y socializarlo	Papelotes Plumones Pizarra	<b>30'</b>

## REFERENCIAS

- Aderinu, O., Adegbulugbe, I., Orenuga, O. y Butali, A (2019). Comparison of students' perception of problem-based learning and traditional teaching method in a Nigerian dental school. *Eur J Dent Educ.* Vol. (1) 8-16. doi: 10.1111/eje.12486. Recuperado de: <https://sci-hub.tw/10.1111/eje.12486>
- Angulo, Lilian Nayive, León, Aníbal R. (2004). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. Universidad de Los Andes Escuela de Educación Mérida–Venezuela. *Educere. Artículos arbitrados.* ISSN: 1316 – 4910. (9) 29, abril-junio, 2005, pp. 159-164. Resumen por Lilian Nayive Angulo Aníbal R. León aniballeon@hotmail.com Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602903.pdf> y ABC-Definición, 2016. <http://definicion.de/gratitud/#ixzz4BeLfczVU>
- Auerbach, A. & Schussler, E. (2017). Curriculum Alignment with Vision and Change Improves Student Scientific Literacy. *CBE Life Sci Educ.* 16 (2), 16-29. doi: 10.1187/cbe.16-04-0160.
- Ávila, M. y Paredes, I. (2015). The evaluation of learning in the framework of the competency curriculum. *Omnia*, 21 (1), 52-65.
- Bergsmann, E., Schultes, M., Winter, P., Schober, B. y Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Eval Program Plann.* Vol. 52. 1-9. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2015.03.001.
- Calzadilla, O. & Ortiz, I. (2018). Curricular strategy for providing educational attention to talented students in the Primary Education major. *EduSol*, 18 (65), 43-57.
- Candia, F. (2007). Design of a curricular e-learning model, using an active and participatory methodology. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.* 7 (13), 10-36.
- Carrasco, S. (2013). Metodología de la Investigación Científica. Lima: Ed. San Marcos.
- Carrascosa, J. & Domínguez, M. (2017). Problems that hinder a better use of Science Education in the teacher's training and Secondary Education. *Revista Científica*, 30 (3), 167-180. doi: <https://doi.org/10.14483/23448350.12289>.

- Castro, M. (2017). Didactic materials, Textbooks and Inclusive Education, *Educación Siglo XXI*, 35 (3). 11-16.
- Cerda, H. (2000). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Champin, D. (2014). *Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias: El caso del currículo por competencias destinado a la formación de médicos* (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de Catalunya. Barcelona.
- Chrobak, R. (2017). The meaningful learning to promote the critical thinking. *Archivos de Ciencias de la Educación.*, 11 (12), pp 31-37. doi: <http://dx.doi.org/10.24215/23468866e031>
- Cutimbo, P. (2008), *Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno: caso de la Especialidad de Educación Primaria IX Semestre-2008* (Tesis Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- De Camilloni, A. (2016). Evaluation in extension projects included in the university curriculum. *Revista +E versión digital*, (6), pp. 24-35.
- Dorval, E., Thornby, K., Ottman, A. y Hubbard, M. (2017). Useful resources for members serving on a curriculum committee in schools and colleges of pharmacy. *Curr Pharm Teach Learn.*9 (1). 145-154. doi: 10.1016/j.cptl.2016.08.050
- Elliot, S., Rees, G., Shackell, E. y Walker, J. (2016), Making it Work - A BSN Faculty's. *Int J Nurs Educ Scholarsh. Process of Curriculum Redesign.* 14(1), 1-8. doi: 10.1515/ijnes-2016-0057
- Emerson, Leyland, Hudson, Rowse, Hanley y Hugh, (2017). *Mindfulness (NY)*. 8 (5).1136-1159. doi: 10.1007 / s12671-017-0691-4.
- Espinosa-Ríos, E. A. (2016). Teacher training in didactic mediation processes. *Praxis*, 12(1), 90-102. <https://doi.org/10.21676/23897856.1850>
- Ferreira, M., Olcina, G. y Rela, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, (43) 2, 12. Doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>.

- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados? Lima: GRADE.* Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100511014531/ddt45.pdf>.
- Flores, J., & Zamora, W, (2016). Didactic units: for an assisted teaching of mathematics. *Revista Universitaria Del Caribe*, 16(1), pp. 7-12.
- Gálea, S., Fried, L., Walker, J., Rudenstine, S., Glover, J. y Bregg, M. (2015). Developing the new Columbia core curriculum: a case study in managing radical curriculum change. *Am J Public Health*, 1 (17), 17-21.doi: 10.2105/AJPH.2014.302470.
- González, M. & Groves, T. (2017). Programmed learning, UNESCO and the attempts to change the curriculum in the Development Spain (1962-1974). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4 (2), 73-100. doi : <http://dx.doi.org/10.14516/ete.186>
- Greca, I. (2016). Supporting pre-service elementary teachers in their understanding of inquiry teaching through the construction of a third discursive space. *International Journal of Science Education* 38 (5), 791-813.
- Hernández, R. (2018). The didactic strategy against learning styles in higher education, *Educación Médica*, Vol 19, 8-19.
- Hernández, R.; Fernandez, C, y Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Edit. McGraw-Hill
- Hualpa, A. (2019). *La planificación curricular y su relación con la evaluación de los aprendizajes de estudiantes de jornada escolar completa Chulucanas Piura, 2017*". Universidad Cesar Vallejo. (Tesis doctoral). Universidad Cesar Vallejo. Perú.
- Kay, D, y Kibble, J. (2016). Learning theories 101: application to everyday teaching and scholarship. *Adv Physiol Educ*. 40 (1). doi: 10.1152/advan.00132.2015
- Llorente, I., Domenech, X., Ruíz, N., Selga, I., Serrá, C. y Domenech-Casal, J. (2017). A Scientific Congress in Secondary school: bringing together Project-Based Learning and Scientific Inquiry. *Investigación en la Escuela.*, 91, 97-89. Recuperado de <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R91/R91-5>.
- Luna, L. (2018). *Planificación curricular en el perfil del docente por competencias de la UGEL Ventanilla, nivel Educación Inicial, 2017*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. Lima-Perú.

- Lupiáñez, J. (2011). *Expectativas de aprendizaje y planificación curricular en un programa de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. España.
- Maddalena, V., Pendergast, A. y McGrath, G. (2018). Quality improvement in curriculum development. *Leadérsh Health Sere (Bradf Engl)*, 31(4), 409-412.doi: 10.1108 / LHS-09-2017-0053
- Majad, M. (2019). Development of human talent within the complex university: Path to a curricular model. *HOLOPRAXIS Ciencia, Tecnología e Innovación*. 2 (1), 112-131.
- Mandon, N. & Sulzer, E. (1998). *Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs, Training & Employment. A French newsletter from Céreq and its associated centres*, 33, 1–4. Disponible on line <http://www.cereq.fr/cereq/trai33.pdf> (descargado el 20/01/2006).
- Martínez, M., Jiménez, M. y López, R. (2015). Efecto de un programa formativo para enseñar ciencias por indagación basada en modelos, en las concepciones didácticas de los futuros maestros. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 12 (1), 149-166. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10498/16929>
- Marroquín, R. (2010). Los instrumentos de gestión y su influencia en la Calidad Académica de los Centros de Educación Básica Alternativa de la UGEL N° 06. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Perú.
- Mcleod, P. & Steinert, Y. (2015). Twelve tips for curriculum renewal. *Med Teach*. 37 (3), 232- 238. doi: 10.3109/0142159X.2014.932898
- Messman, A., Kryzaniak, S., Alden, S., Pasirstein, M. y Chan, (2018). Recommendations for the Development and Implementation of a Residents as Teachers Currículum. *Cureus*. 10 (7). 7-9. doi:10.7759/cureus.3053
- MINEDU (2017). *Currículo Nacional. ¿Cómo Planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa?* Lima: DGEBR.
- MINEDU (2014). *Diseño Curricular Nacional. Capítulo II orientaciones para la programación curricular*. Recuperado de: [http://ebr.minedu.gob.pe/dep/pdfs/guias/diversificacion\\_y\\_programacion.pdf](http://ebr.minedu.gob.pe/dep/pdfs/guias/diversificacion_y_programacion.pdf)



- MINEDU (2013). *Lineamientos para la programación curricular bajo el enfoque por competencias*, Recuperado de <http://www.ugel06.gob.pe/portal/images/servicios/Recursos-materiales/lineamientos-comunicacion.pdf>
- Meyer, R. (1972) *Thinking and problem solving*. Glenview, Foresman.
- Muraraneza, C., Mtshali, N. y Mukamana, D. (2017). Issues and challenges of curriculum reform to competency-based curricula in Africa: A meta-synthesis. *Nurs Health Sci.* 19 (1), 5-12. doi: 10.1111/nhs.12316.
- Navarro, N., Falconí, A. & Espinoza, J. (2017). Improving the evaluation process of students in basic education. *Universidad y Sociedad.* 9 (4), 58-69. . Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Ogalde Careaga, I. y Bardavid Nissan, E. (1991) *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas.
- Olaya, A. y Ramírez, J. (2015). On the Traces of significant learning, alternative and innovation in knowledge and pedagogical practice. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(2), 117-125.
- O’Riordan, F. (2018). Curriculum Development Discourse and practice. *Stud Health Technol Inform.* Vol 256, pp. 561-571.
- Ortega, E. (2014). *El fundamento metodológico de la actualización y fortalecimiento Curricular de la educación General Básica (AFCEGB) y su incidencia en la Planificación Curricular del Área de Ciencias Experimentales del ciclo básico superior de la Unidad Educativa Particular INSUTEC* (Tesis Maestría) Universidad de Ambato. Ecuador.
- Palacios, A. (2000). *La educación en América Latina y El Caribe los procesos pedagógicos*. UNESCO. Santiago de Chile.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front Psychol.*
- Pérez, Gómez, Ángel Ignacio. (1998). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.

- Pino, R. (2007). *Metodología de la investigación*. Lima: Ed. San Marcos.
- Pulido, V. & Olivera, E. (2018). Pedagogical contributions to environmental education: a theoretical perspective. *Rev. Investigaciones Altoandina*, 20 (3), 333 – 346. doi: <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.397>.
- Quijada, M. & Mansilla, J. (2017). Management curriculum from junior faculty speech in public schools in the city of Temuco. *AKADÈMEIA*. 16 (2), 76-100.
- Rodríguez, J., Cadórniga, F., y Pereira, M. (2016). Analysis of the traditional methods of education and learning of the collective sports in the primary education and innovative didactic proposals. *Sportis*, (2) 2, 303 – 323. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1426>
- Rodríguez, S., y Pollera, R. (2014). *Programación Curricular y Estrategia Docente en las Instituciones Educativas del Nivel Secundaria del Distrito de Hualmay-2014*” (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. Perú.
- Salas, R. (2016). Is curriculum redesigning without previous curricular assessment scientific? *Educación Médica Superior*. 30 (2), 3-11. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2016/cem162q.pdf>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (1998). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Ed. Mantaro.
- Sibbett, L. (2016). Toward a Transformative Criticality for Democratic Citizenship Education. *Democracia & Education*, 24 (2), 1-11.
- Tello, F. (2017). *Influencia de la programación Curricular basada en las rutas de aprendizaje en el desarrollo de capacidades comunicativas de los estudiantes del segundo grado de la institución educativa “Javier Prado”-Polloc. La Encañada, 2015*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Cajamarca. Perú.
- Turpo, O. (2016). Curriculum of scientific competition in Peru and Portugal. *Comunicación*, 7 (2). 3 – 19.
- UNESCO (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE Recomendaciones Políticas Educativas en América Latina*. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC.
- Vásquez, W. (2003). *Diccionario de pedagogía*. Lima: Ed. San Marcos.

- Velásquez, A. y Rey, N. (2010). *Metodología de la Investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Zamorano, D. (2015). El estatus de los objetivos en el diseño curricular. Reflexiones sobre el tratamiento actual partiendo del conocimiento del área de educación física. *EMASF*. 6 (35), 96 – 114. Recuperado de: <http://emasf.webcindario.com>
- Zapata, F. (2001). *El Derecho de Autor y la Marca. La Propiedad Inmaterial*, *Revista del Centro de Estudios de la Propiedad Intelectual*. Universidad Externado de Colombia. Número 2. Primer Semestre. p.1

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Instrumento.

### CUESTIONARIO PROGRAMACIÓN CURRICULAR

Estimado (a) docentes del CEBA Nuevo Horizonte. Tumbes, el presente cuestionario, es para conocer su opinión acerca de la PROGRAMACION CURRICULAR, marque con un aspa (x) sólo una de las puntuaciones de la escala nunca (1), a veces (2), y siempre (3) que crea conveniente por cada pregunta. Se respetará la confidencialidad de la información.

DIMENSIONES/ INDICADORES/ ÍTEMS		ESCALA		
		1. Nunca	2. A veces	3. Siempre
<b>DIMENSIÓN PROGRAMACIÓN ANUAL</b>				
<b>Indicador: Propósito del aprendizaje</b>				
1	Describe las competencias y capacidades a lograrse	1	2	3
2	Describe desempeños apropiadamente	1	2	3
3	Menciona enfoques transversales	1	2	3
4	Menciona actitudes observables	1	2	3
<b>Indicador: Organización de la Unidad Didáctica y el tiempo</b>				
5	Organiza el período lectivo acorde a la realidad institucional	1	2	3
6	Distribuye adecuadamente la unidades garantizando que estas no sean interrumpidas	1	2	3
7	El tiempo que durará la Unidad didáctica se ha determinado en base a las necesidades de los aprendizajes	1	2	3
8	El tiempo que durará la Unidad didáctica se ha determinado en base a la complejidad de la situación	1	2	3
<b>DIMENSIÓN PROGRAMACIÓN DE UNIDAD</b>				
<b>Indicador: Situación significativa</b>				
9	Plantea el marco contextual real	1	2	3
10	Despierta el interés del estudiante	1	2	3
11	Combina estratégicamente competencias necesarias para resolver desafíos	1	2	3
<b>Indicador: Incorporación de Competencias y capacidades</b>				
12	Se describen las competencias	1	2	3
13	Se describen las capacidades	1	2	3
<b>Indicador: Incorporación de evaluación y secuencia de sesiones</b>				
14	Se evalúan desempeños	1	2	3
15	Se evalúan las competencias	1	2	3
16	Se consideran los instrumentos de valoración	1	2	3
17	Se enumera sesiones de aprendizaje planteadas en la situación significativa	1	2	3
<b>Indicador: Material didáctico</b>				
18	Se consideran los materiales didácticos a trabajar.	1	2	3

<b>DIMENSIÓN: SESION DE APRENDIZAJE</b>				
<b>Indicador: Propósito de aprendizaje</b>				
19	Considera las competencias	1	2	3
20	Considera las capacidades	1	2	3
21	Considera los desempeños	1	2	3
<b>Indicador: Preparación y momentos de la sesión</b>				
22	Planifica la ejecución de la sesión con anterioridad	1	2	3
23	Describe el material o recurso que empleará	1	2	3
24	Describe el criterio de evaluación del aprendizaje	1	2	3
25	Describe el instrumento de evaluación o los recursos de verificación del aprendizaje	1	2	3
<b>Indicador: Procesos pedagógicos</b>				
26	Describe la secuencia didáctica (inicio , desarrollo y cierre)	1	2	3
27	Describe los procesos pedagógicos por cada secuencia didáctica	1	2	3
28	Describe lo que va a realizar el docente y el estudiante	1	2	3
29	El docente sugiere las acciones pertinentes (estrategias, técnicas y evaluación)	1	2	3

Anexo 2. Matriz de Validación de Contenido por Criterio de Jueces o Expertos.

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR CRITERIOS DE JUECES O EXPERTOS  
**"EFECTO DEL PROGRAMA CAPEEBA EN LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE LOS DOCENTES DEL CEBA NUEVO HORIZONTE. TUMBES, 2019"**

CUESTIONARIO 1: PROGRAMACIÓN CURRICULAR

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	ESCALA DE MEDIDA			CRITERIOS DE EVALUACIÓN				OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIÓN							
				1. Nunca	2. A veces	3. Siempre	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR			RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEM						
							SI	NO	SI	NO		SI	NO					
<b>PROGRAMACIÓN CURRICULAR:</b> La programación curricular tiene una posición relevante en el conjunto de las tareas docentes. Se entiende que la programación es un instrumento prioritario que logra ayudar al profesor/a en el proceso enseñanza – aprendizaje que desarrolla con un grupo concreto de alumnos/as. Con la programación de aula los profesores logran sistematizar su diario trabajo, logrando prever, el trabajo a realizar en el aula. (Gallego y Tercero, 2013)	Programación Anual	Propósito de aprendizaje	1 Describe las competencias y capacidades a lograrse						✓									
			2 Describe desempeños apropiadamente								✓							
			3 Menciona enfoques transversales										✓					
			4 Menciona actitudes observables											✓				
		Organización de la Unidad didáctica y el tiempo	5 Organiza el periodo lectivo acorde a la realidad institucional				✓											
			6 Distribuye adecuadamente la unidades garantizando que estas no sean interrumpidas							✓								
	Programación de Unidad	Situación significativa	7 El tiempo que durará la Unidad didáctica se ha determinado en base a las necesidades de los aprendizajes							✓								
			8 El tiempo que durará la Unidad didáctica se ha determinado en base a la complejidad de la situación											✓				
			9 Plantea el marco contextual real							✓								
		Incorporación de competencias y capacidades	10 Despierta el interés del estudiante							✓								
			11 Combina estratégicamente competencias necesarias para resolver desafíos											✓				
		Criterios de evaluación y secuencia de sesiones	12 Se describen las competencias											✓				
			13 Se describen las capacidades				✓								✓			
																✓		
																	✓	
		Sesión de Aprendizaje	Propósito del aprendizaje	14 Se evalúan desempeños							✓							
				15 Se evalúan las competencias													✓	
			Preparación y momentos de la sesión	16 Se consideran los instrumentos de valoración							✓							
				17 Se enumera sesiones de aprendizaje planteadas en la situación significativa													✓	
	18 Se consideran los materiales didácticos a trabajar.									✓								
	Procesos pedagógicos		Propósito del aprendizaje	19 Considera las competencias							✓							
				20 Considera las capacidades													✓	
			Preparación y momentos de la sesión	21 Considera los desempeños													✓	
				22 Planifica la ejecución de la sesión con anterioridad														✓
		23 Describe el material o recurso que empleará					✓											
		24 Describe el criterio de evaluación del aprendizaje							✓									
			25 Describe el instrumento de evaluación o los recursos de verificación del aprendizaje														✓	
	26 Describe la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre)							✓										
27 Describe los procesos pedagógicos por cada secuencia didáctica																		
28 Describe lo que va a realizar el docente y el estudiante																		
29 El docente sugiere las acciones pertinentes (estrategias, técnicas y evaluación)																		

### Anexo 3. Validación de Contenido del Instrumento del Experto 1.



#### VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

**Nombre del instrumento:** Cuestionario de Programación curricular

**Objetivo:** Evaluar la variable dependiente Programación curricular.

**Dirigido a:** Docentes del Centro de Educación Básica Alternativa

**Apellidos y nombres del experto:** Cruz Cisneros, Víctor Francisco

**Grado académico y especialidad del validador:** Doctor en Educación.

**Documento de identidad N°:** 00244802

**Recomendación:** Aplicar una Prueba Piloto a 10 sujetos de otra institución que tengan las mismas características para calcular la confiabilidad, la validez de criterio y la validez de constructo del instrumento.

**Juicio de aplicabilidad del instrumento:**

Aplicable	Aplicable después de corregir	No Aplicable
✓		

Tumbes, julio del 2019.

.....  
**Dr. Víctor Francisco Cruz Cisneros**  
**Experto 1**



## Anexo 4. Validación de Contenido del Instrumento del Experto 2.



### VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

**Nombre del instrumento:** Cuestionario de Programación curricular

**Objetivo:** Evaluar la variable dependiente Programación curricular.

**Dirigido a:** Docentes del Centro de Educación Básica Alternativa.

**Apellidos y nombres del experto:** Carlos Alberto Luque Ramos

**Grado académico del validador:** Doctor en Educación

**Documento de identidad N°:** 03584090

**Recomendación:** Aplicar en otra institución la prueba piloto a 10 docentes.

**Juicio de aplicabilidad del instrumento:**

Aplicable	Aplicable después de corregir	No Aplicable
✓		

Tumbes, julio del 2019.

.....  
**Dr. Carlos Alberto Luque Ramos**  
**Experto 2**

### Anexo 5. Validación de Contenido del Instrumento del Experto 3.



#### VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

**Nombre del instrumento:** Cuestionario de Programación curricular

**Objetivo:** Evaluar la variable dependiente Programación curricular.

**Dirigido a:** Docentes del Centro de Educación Básica Alternativa.

**Apellidos y nombres del experto:** Santos Gonzalo Silupú Del Rosario

**Grado académico del validador:** Doctor en Educación.

**Documento de identidad N°:** 00234310

**Recomendación:** Aplicar la prueba piloto a 10 sujetos de otro tecnológico.

**Juicio de aplicabilidad del instrumento:**

Aplicable	Aplicable después de corregir	No Aplicable
✓		

Tumbes, julio del 2019.

.....  
**Dr. Santos Gonzalo Silupú Del Rosario**

**Experto 3**

**Anexo 6. Validez de Criterio Ítem Total de Pearson.**

Nº	PROGRAMACION ANUAL								PROGRAMACION DE UNIDAD										SESION DE APRENDIZAJE										Σ	VALIDEZ	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28			29
1	3	2	1	3	3	3	1	1	3	3	3	2	2	2	3	3	1	2	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	71	0,78	
2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	1	2	2	2	2	2	55	0,65	
3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	82	0,75	
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	87	0,72	
5	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	84	0,93	
6	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	77	0,77	
7	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	49	0,67	
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	86	0,61	
9	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	81	0,70	
10	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	82	0,86	
																														0,93	
																															0,69
																															0,73
																															0,86
																															0,93
																															0,72
																															0,67
																															0,62
																															0,70
																															0,79
																															0,93
																															0,81
																															0,86
																															0,70
																															0,79
																															0,93
																															0,93
																															0,64

## Correlaciones

**Anexo 7. Base de datos de Validez de Constructo Dominio Total.**

VARIABLE DEPENDIENTE: PROGRAMACION CURRICULAR																																
Nº	PROGRAMACION ANUAL								TPA	PROGRAMACION DE UNIDAD										TPU	SESION DE APRENDIZAJE										TSA	TPC
	1	2	3	4	5	6	7	8		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		19	20	21	22	23	24	25	26	27	28		
1	3	2	1	3	3	3	1	1	17	3	3	3	2	2	2	3	3	1	2	24	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	30	71
2	2	2	1	2	2	2	2	1	14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	1	2	2	1	2	2	2	2	2	21	55
3	3	3	3	3	3	2	3	2	22	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	28	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	32	82
4	3	3	3	3	3	3	3	3	24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	87
5	2	2	3	3	3	3	3	3	22	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	84
6	3	2	3	3	3	2	3	3	22	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	27	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	28	77
7	1	2	2	1	2	1	2	2	13	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	16	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	20	49
8	3	3	3	3	3	3	3	3	24	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	29	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	86
9	3	3	3	2	3	3	3	2	22	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	26	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	81
10	3	3	3	2	3	3	3	2	22	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	28	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	32	82

		PROGRAMACION CURRICULAR	PROGRAMACION ANUAL	PROGRAMACION DE UNIDAD	SESION DE APRENDIZAJE
PROGRAMACION CURRICULAR	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  10	,976**  10	,985**  10	,971**  10
PROGRAMACION ANUAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,976**  10	1  10	,962**  10	,909**  10
PROGRAMACION DE UNIDAD	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,985**  10	,962**  10	1  10	,928**  10
SESION DE APRENDIZAJE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,971**  10	,909**  10	,928**  10	1  10

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

### Anexo 8. Confiabilidad del Instrumento en Prueba Piloto

		PROGRAMACIÓN CURRICULAR																												Suma de Ítems
		PROGRAMACIÓN ANUAL								PROGRAMACIÓN DE UNIDAD										SESIÓN DE APRENDIZAJE										
		1	2	3	4	5	6	7	8	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
Muestra	Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
	1	3	2	1	3	3	3	1	1	3	3	2	2	2	3	3	1	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3	71
	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	1	2	2	2	2	55
	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	82
	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	87
	5	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	84
	6	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	77
	7	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	49
	8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	86
	9	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	81
10	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	82	
Suma total	26	25	25	25	28	25	26	22	26	28	25	26	25	28	27	22	25	28	26	28	26	25	27	27	28	28	25	27	754	
Media	2,60	2,50	2,50	2,50	2,80	2,50	2,60	2,20	2,60	2,80	2,50	2,60	2,50	2,80	2,70	2,20	2,50	2,80	2,60	2,80	2,60	2,50	2,70	2,70	2,80	2,80	2,50	2,70	75,40	
Varianza	0,49	0,28	0,72	0,50	0,18	0,50	0,49	0,62	0,49	0,18	0,28	0,27	0,50	0,18	0,23	0,62	0,28	0,40	0,49	0,18	0,27	0,72	0,23	0,23	0,18	0,18	0,50	0,23	10,91	
Varianza de la Población	Σ Si <sup>2</sup> :			10,91																										
K:	El número de ítems							29																						
Σ Si <sup>2</sup> :	Sumatoria de las Varianzas de los ítems							10,91																						
S <sub>r</sub> <sup>2</sup> :	La Varianza de la suma de los ítems							174,93																						
α :	Coeficiente de Alfa de Cronbach																													
29	[ 1 - 0,06 ]																													
28																														
1,04	[ 0,94 ]																													
α =	<b>0,971</b>																													

FORMULA PARA CALCULAR ALFA DE CRONBACH

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_r^2} \right]$$

#### Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	10	100,0
	Excluidos <sup>a</sup>	0	,0
	Total	10	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,971	29

## Anexo 9. Solicitud(es) para aplicar Prueba Piloto.



**SOLICITO:** Autorización para aplicar instrumentos de Prueba Piloto.

**SEÑORITA:** Mg. Adriana Mendoza Gomas.

Director del CEBA "Victor Alberto Peña Neyra".

Tumbes.

El Mg. Ronaldo García López, identificado con DNI N° 00205162 estudiante de la experiencia curricular de **Diseño del Proyecto de Investigación** del Programa de **Doctorado en Educación** de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo de la filial Piura, me encuentro desarrollando mi proyecto de investigación titulado: "Efecto del programa CAPEEBA en la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte - Tumbes, 2019", bajo la asesoría del Dr. Victor Francisco Cruz Cisneros, por lo cual es necesario aplicar el instrumento, a una muestra de 10 docentes (prueba piloto), para comprobar la confiabilidad, la validez de criterio y la validez de constructo del instrumento construido para medir la variable dependiente de mi investigación.

Que, en tal sentido solicito a usted, Señorita Directora, darme las facilidades y emitir la Constancia que me autorice el instrumento de recojo de datos de la prueba piloto en la institución bajo su cargo. Por ser de justicia.

Tumbes, 25 de julio del 2019.

  
.....  
Mg. Ronaldo García López  
DNI N° 00205162

Recibido 25-07-2019  
Gomas

## Anexo 10. Autorización(es) para aplicar Prueba Piloto.

<b>PERU</b>	<b>MINISTERIO DE EDUCACION</b>	<b>Dirección Regional de Educación Tumbes</b>	<b>Unidad de Gestión Educativa Local Tumbes</b>	<b>CEBA "VÍCTOR ALBERTO PEÑA NEYRA"</b>
-------------	--------------------------------	---	---	---

**"Año de la lucha contra la corrupción e impunidad"**

### AUTORIZACIÓN

**LA DIRECTORA DEL CEBA " VÍCTOR ALBERTO PEÑA NEYRA"  
DEL DISTRITO, PROVINCIA Y DEPARTAMENTO DE TUMBES, QUE  
SUSCRIBE LA PRESENTE**

### AUTORIZA:

Al Mg. Ronaldo García López, identificado con DNI N° 00205162, quien es estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo – Piura, para que aplique el instrumento que mide la variable dependiente de su proyecto de investigación titulado: **"Efecto del programa CAPEEBA en la programación curricular de los docentes del CEBA Nuevo Horizonte – Tumbes, 2019"**, a una muestra de 10 docentes ( prueba piloto), de la institución educativa que actualmente dirijo.

Se expide la presente autorización a fin de que se le otorgue las facilidades correspondientes.

Tumbes, 26 de julio del 2019

**CEBA "VÍCTOR ALBERTO PEÑA NEYRA"**  
  
**Adriana Mendoza Gormas**  
DNI N° 00239239



<b>PERU</b>	<b>MINISTERIO DE EDUCACIÓN</b>	Dirección Regional de Educación Tumbes	Unidad de Gestión Educativa Local Tumbes	CEBA "VÍCTOR ALBERTO PEÑA NEYRA"
-------------	--------------------------------	--	--	----------------------------------

**"Año de la lucha contra la corrupción e impunidad"**

## **CONSTANCIA**

LA DIRECTORA DEL CEBA "VÍCTOR ALBERTO PEÑA NEYRA" TUMBES, QUE SUSCRIBE:

HACE CONSTAR:

Que, el Mg. Ronaldo García López, estudiante de la Universidad César Vallejo del programa de Doctorado en Educación, aplicó su Prueba Piloto a los docentes del Ciclo Inicial, Intermedio y Avanzado.

Se otorga la presente constancia a solicitud de la parte interesada para los fines pertinentes.

Tumbes, 31 de julio del 2019

CEBA "VÍCTOR ALBERTO PEÑA NEYRA"  
  
 ..... Adriana Patricia Mendoza Gormas .....  
 DIRECTORA  
**Adriana Mendoza Gormas**  
**DNI N° 00239239**



