



**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA
PRIVADA “ITS INNOVA TEACHING SCHOOL”**

**PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO COLEGIADO Y PLANIFICACIÓN
CURRICULAR**

**Trabajo de Investigación para Optar el Grado de Bachiller en
Educación**

KATHERINE GABRIELA ENRIQUEZ OLIVARES

ELMER JARA GONZÁLES

**Lima – Perú
2022**

Dedicatoria

“El presente trabajo de investigación se lo dedico de todo corazón a mi madre, porque sin su valentía y fortaleza, no lo hubiera logrado, este trabajo te lo dedico a ti, en agradecimiento a tu infinito amor y paciencia.”

Katherine Gabriela Enriquez Olivares

“El presente trabajo de investigación se lo dedico de manera muy especial a mi esposa, padres e hijo por ese apoyo incondicional de inicio a fin para hacer realidad este gran logro en mi vida”

Elmer Jara Gonzales

Tabla de Contenido

Dedicatoria	2
Índice de Figuras	5
Resumen y Palabras Clave	6
Abstract And Keywords	8
Introducción.....	9
Sentido y Justificación del Tema.....	9
Premisa y Pregunta de Investigación	10
Objetivos de la Investigación.....	10
Estructura del Trabajo	10
Capítulo 1. El Trabajo Colegiado	12
Definición de Trabajo Colegiado	12
El Por qué del Trabajo Colegiado.....	13
<i>Desarrollo docente y el trabajo colegiado</i>	14
La Colegialidad Docente Superficial y Colegialidad Docente Profunda.....	15
Dimensiones Claves de la Colegialidad Docente.....	18
Barreras Estructurales y Culturales para el Trabajo Colegiado del Profesorado.....	19
Capítulo 2. Planificación Curricular en en Enfoque por Competencias..	21
Enfoque Por Competencias	21
Planificación desde el Enfoque Socio-Formativo o Complejo.....	22

Procesos de la Planificación Curricular en un Enfoque por Competencias	24
Secuencias Didácticas por Competencias en un Enfoque Socioformativo.....	26
<i>Situación Problema Del Contexto</i>	28
<i>Competencias a formar</i>	29
<i>Actividades de aprendizaje y evaluación</i>	30
<i>Evaluación</i>	31
<i>Recursos.....</i>	31
<i>Proceso Metacognitivo</i>	32
El Trabajo Colegiado como Estrategia que Favorece a una Planificación Curricular en un Enfoque por Competencias Socio-Constructivista	32
Conclusiones	34
Recomendaciones	36
Bibliografía	37

Índice de Figuras

Figura 1: Diferencias entre colegialidad docente superficial y Profunda.....	16
Figura 2: Procesos de la planificación.....	25
Figura 3: Componentes de una secuencia didáctica por competencias.....	27
Figura 4: Descripción de los componentes de una secuencia didáctica por competencias.....	28

Resumen

El presente trabajo monográfico tiene como objetivo describir los factores que hacen del trabajo colegiado un aspecto clave en la planificación curricular en un enfoque por competencias que dé respuestas a la realidad y necesidades concretas de los estudiantes. Se aborda un estudio de tipo bibliográfico, en el cual realizamos una búsqueda de información teórica en relación al trabajo colegiado y la planificación curricular. En este sentido se utilizaron diferentes fuentes bibliográficas como revistas científicas, libros electrónicos y documentos del Ministerio de educación. En tanto a los hallazgos, se encontró que el trabajo colegiado es una actividad colectiva de carácter educativo y consentido, de construcción de saberes desde la propia experiencia docente. Es considerado una estrategia que busca trascender de la práctica individual del ejercicio docente hacia la mejora colectiva. Siendo entendida como un mecanismo que favorece el buen desempeño docente y una mejor calidad educativa. En tanto a la planificación curricular se define como el proceso imaginar y diseñar procesos para que los estudiantes alcancen el desarrollo de competencias que les permitan actuar en la sociedad y principalmente autorrealizarse, este desarrollo de competencias requiere de un entendimiento profundo por parte del docente sobre su contexto actual, sobre los contenidos disciplinares, las estrategias para la mediación, la finalidad de las competencias y la interiorización de la persona como un ser complejo con diversas dimensiones. Por tanto, se concluye que existe la necesidad de una planificación curricular desde el trabajo colegiado, ya que, además del aporte sustancial del colectivo y de la socialización de experiencias, los procesos de planificación requieren de una reflexión profunda que muchas veces se alcanza solamente en colectivo; lo que permitirá una ejecución de lo planificado con mayores índices de éxito, es decir, un ejercicio de la praxis docente más significativo. Palabras

Claves: Trabajo colegiado, planificación curricular, enfoque por competencias, enfoque socioformativo.

Abstract And Keywords

This monographic work aims to describe the factors that make collegiate work a key aspect in curricular planning in a competency-based approach that responds to the reality and specific needs of students. A bibliographical study is approached, in which we carry out a search for theoretical information in relation to collegiate work and curricular planning. In this sense, different bibliographic sources were used, such as scientific journals, electronic books and documents from the Ministry of Education. Regarding the findings, it was found that collegiate work is a collective activity of an educational and consensual nature, of construction of knowledge from the teaching experience itself. It is considered a strategy that seeks to transcend the individual practice of the teaching exercise towards collective improvement. Being understood as a mechanism that favors good teaching performance and better educational quality. While curricular planning is defined as the imaginary process and design processes so that students achieve the development of skills that allow them to act in society and mainly self-fulfillment, this development of skills requires a deep understanding by the teacher about their current context, on the disciplinary contents, the strategies for mediation, the purpose of the competences and the internalization of the person as a complex being with various dimensions. Therefore, it is concluded that there is a need for curricular planning from collegiate work, since, in addition to the substantial contribution of the group and the socialization of experiences, the planning processes require a deep reflection that is often only achieved in collective; which will allow an execution of what was planned with higher success rates, that is, a more significant exercise of teaching praxis. Keywords: Collegiate work, curricular planning, competency-based approach, socio-educational approach

Introducción

Sentido y Justificación del Tema

En el enfoque socioformativo o complejo, el rol del docente se transforma y evoluciona desde un portador y transmisor de conocimientos hacia un mediador que moviliza sus propias competencias en la búsqueda del desarrollo de las competencias de sus estudiantes, viendo este alcance de competencias como un proceso complejo implica un actuar en realidad, a partir de la identificación y análisis de una problemática del entorno inmediato, que movilice los recursos internos y externos pero que además implique un actuar ético que considere a la persona como un todo complejo y en constante cambio (Masciotra et al., 2018), decimos entonces que los procesos o caminos que el docente debe seguir para el desarrollo de las mismas es un proceso complejo, por tanto, la planificación en un enfoque por competencias requiere de reflexión profunda y de grandes esfuerzos para idear los pasos o caminos que nos lleven a su desarrollo.

En esta problemática, surge la necesidad de buscar estrategias que permitan realizar este proceso de forma más eficaz, con visión más holística y que permita una mejor comprensión del contexto, del contenido y de estrategias de mediación; que nos lleven a una planificación con mayores índices de éxito.

Supanta Quispe encontró en su investigación que el trabajo colegiado ha permitido en los maestros una planificación coordinada de sus actividades pedagógicas que propiciaron la elaboración de situaciones significativas y actividades retadoras orientadas a promover el desarrollo de competencias, a pesar de encontrarse problemas como ruidos en la comunicación y clima inadecuado entre docentes, el poco interés en la reuniones colegiadas, la falta de espacios adecuados, el poco de liderazgo directivo, la planificación inadecuada y la ausencia de monitoreo y evaluación de los resultados, lo cual ha originado que esta estrategia no se haya consolidado en todas las instituciones

educativas permitiendo que aun exista un trabajo individualizado del docente. (Supanta Quispe, 2021).

Atendiendo a antecedentes como el citado previamente, podemos plantear la premisa de que el trabajo colegiado, llevado de forma correcta, favorecerá a una planificación curricular en un enfoque por competencias.

Premisa y Pregunta de Investigación

El trabajo colegiado favorece la planificación curricular en un enfoque por competencias.

¿Qué factores hacen que el trabajo colegiado favorezca la planificación curricular en un enfoque por competencias?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

- Explicar por qué el trabajo colegiado favorece en la planificación curricular en un enfoque por competencias

Objetivos Específicos

- Caracterizar el trabajo colegiado en el ámbito pedagógico
- Explicar por qué la planificación curricular en un enfoque por competencias es un proceso complejo.
- Fundamentar cómo el trabajo colegiado ayuda a abordar el proceso complejo de la planificación en un enfoque por competencias

Estructura del Trabajo

En la “Introducción” se aborda el sentido y justificación del presente trabajo, la premisa y la pregunta de investigación, así como se establecen el objetivo general y los objetivos específicos de la presente investigación. En el capítulo I se caracteriza el trabajo colegiado en el ámbito pedagógico, se aborda su definición, su justificación en el

ámbito pedagógico su implicancia en el desarrollo docente, los tipos de trabajo colegiado, sus dimensiones y las barreras estructurales y culturales que afronta el profesorado para su implementación. En el capítulo II se explica un poco el enfoque por competencias que requiere de un colegiado docente (enfoque socio-constructivista o complejo), se caracteriza la planificación curricular desde este enfoque, los procesos de la planificación en este enfoque y la definición y características de la secuencia didáctica; se concluye este capítulo con la discusión que fundamenta como el trabajo colegiado favorece una adecuada planificación curricular en un enfoque por competencias. Finalmente se elaboran las conclusiones a ambas variables de estudio, así como las recomendaciones pedagógicas que surgen a consecuencia de la investigación., asunto que permitirá denotar la relevancia del tema en los términos del contexto educativo.

Capítulo 1

El Trabajo Colegiado

Definición del Trabajo Colegiado.

Diversos autores han esbozado múltiples definiciones sobre el trabajo colegiado, y todos ellos establecen puntos importantes que complementan su definición y que deben ser considerados en conjunto.

En “El trabajo colegiado, un espacio para narrar las experiencias desde la práctica docente” (Rosario Landín Miranda & Ivonne Sánchez Trejo, 2016), se define al trabajo colegiado como el escenario de encuentro docente en el que se favorece la reflexión sobre su ejercicio pedagógico, en el cual se trazarán objetivos o rutas comunes, favoreciendo el intercambio, discusión y compartir de ideas con el fin de tomar decisiones e implementar acciones en la práctica docente, haciendo de la colaboración una metodología práctica de trabajo.

También se nos define al trabajo colegiado como una estrategia asociada a las actividades dentro de la escuela, las acciones, gestiones y decisiones que se toman en conjunto y entre iguales, además lo consideran un medio para encontrar objetivos o rutas comunes, un espacio de intercambio, discusión y compartir de ideas y experiencias; incluso llegando a ser la columna vertebral de los procesos pedagógicos que tienen su marcado impacto en la enseñanza, el aprendizaje y en el logro de objetivos institucionales (Aguirre Gómez et al., 2021)

Algunas características tipificadas para el trabajo colegiado son (Aguirre Gómez et al., 2021):

- Espacio grupal de interacción horizontal

- Espacio de reflexión profunda conjunta sobre los acontecimientos de la realidad circundante.
- Estrategia colectiva para la cooperación y colaboración para el logro de los objetivos institucionales
- Estrategia de crecimiento profesional desde el interior de las escuelas (desempeño pedagógico)

Por lo tanto, el trabajo colegiado es un espacio que, producto de la interacción grupal y de la evaluación de sus acciones, brinda al docente la oportunidad de desarrollar sus competencias docentes, ayudándolos a tomar decisiones e implementar acciones en su práctica (Martínez de la Cruz et al., 2015). Estos espacios se caracterizan por la relevancia hacia la reflexión profunda, la oportunidad de una visión holística del caso y del aporte grupal horizontal y en entornos de confianza.

El Porqué del Trabajo Colegiado

En nuestro país, en los últimos años se ha venido implementando la “Dimensión Colegiada”, considerado como un espacio de interacción con entre pares orientado a coordinar, planificar, ejecutar y evaluar los procesos pedagógicos que se dan lugar en la Institución educativa y que posibilita el trabajo colectivo y la reflexión sistemática sobre las características y alcances de sus prácticas de enseñanza (Ministerio de Educación, 2018). Considerada por este ente rector como una de las dimensiones necesarias en el ejercicio docente que responde a las exigencias y necesidades del entorno actual.

Sin embargo esta orientación normativa no es la única razón de llevar a cabo un trabajo colegiado, su importancia real reside en que permite una mejor organización del quehacer docente, ayudándolo a identificar de mejor manera (a través de una visión grupal) avances y dificultades en el logro de las competencias, y tomar decisiones

basadas en la información real que sucede en el contexto educativo, para que, a través de una reflexión en equipo se logren adecuar las estrategias a las condiciones particulares en las que se desarrolla el proceso de enseñanza.

Luis Hernández (2009) en su trabajo de tesis académico, nos brinda una orientación del porqué del trabajo colegiado, al indicar que “el trabajo colegiado es una estrategia muy utilizada en las instituciones educativas y que consiste en la participación activa organizada y entusiasta de los docentes que se manifiestan en sus iniciativas plasmadas en la planeación, realización y evaluación de proyectos destinados a fortalecer y mejorar la calidad educativa” (Hernández Esteban, 2009); nos hace una referencia explícita de que el fin último de éste es precisamente la mejora en la calidad educativa, dicho de otra forma, la mejora en los resultados de los procesos de enseñanza, los mismos que se encuentran orientados al logro de las competencias en los estudiantes y al alcance del perfil de egreso.

Desarrollo Docente y el Trabajo Colegiado

El desarrollo docente se entiende como la posibilidad de crecimiento y mejora de las competencias formativas de los mismos; a su capacidad de aprender a aprender y a la aplicación de sus competencias profesionales en el desarrollo de las competencias en sus estudiantes; Martínez (2009) citado en (Bakieva & Álvarez, 2019) conceptualiza el proceso de desarrollo profesional docente como un aprendizaje continuo sobre la práctica docente y señala que, para que este aprendizaje sea realmente útil, debe ser y provenir de una acción tan colectiva como colaborativa, el trabajo colegiado docente brinda la oportunidad de desarrollar un sentido crítico y reflexivo en los mismos, aspectos clave para su desarrollo.

De allí, la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje como formas organizativas y dinámicas en el contexto educativo, que hoy fungen como espacios dinámicos de socialización de información y de saberes de la praxis docente. Al respecto,

Bakieva & Álvarez (2019) afirman que “el papel de la colegialidad y la conformación de comunidades profesionales, se deben concebir como entornos culturales y políticos, que contribuyen al aprendizaje del alumnado y la calidad de la mejora escolar” (p. 197). En tal sentido, el trabajo colegiado implica también mejoras no sólo para el alumnado, sino también para los docentes, haciendo que aporten desde sus individualidades a un proyecto colectivo, por medio de la cooperación colegiada.

Sin duda, el desarrollo docente está vinculado al trabajo colegiado, van de la mano y se entienden como una práctica formativa que se enriquece desde los intercambios de saberes en los espacios de encuentro con otros docentes. Donde cada docente aportará, desde la problematización de su praxis, elementos claves derivados de la práctica pedagógica de diferentes puntos de vista al margen de su preparación. Por ello, la colegialidad pasa a ser un medio esencial para el desarrollo profesional de los educadores durante los procesos de capacitación del que forman parte.

La Colegialidad Docente Superficial y Colegialidad Docente Profunda

El ejercicio de la colegialidad ha presentado diversas formas de acción, que han sido identificadas como colegialidad superficial y colegialidad profunda. Cada una está demarcada en un enfoque de acción diverso, que las diferencia en términos de intencionalidad y logros alcanzados, tal como se puede observar en la figura 1, donde se presenta una comparación de ambos según el planteamiento de Bakieva (2016)

(Ver Figura 1).

Figura 1: Diferencias entre colegialidad docente superficial y Profunda.



Fuente: Bakieva, 2016. Elaboración propia.

En la figura 1 se aprecian dos formas de colegialidad, que según Bakieva (2016) en la actualidad se aprecia con mayor frecuencia la colegialidad docente superficial, ya que, existe en efecto colegialidad, pero la misma no es representativa, es superficial y aparentemente útil, pero al final, es el resultado de imposiciones y no del esfuerzo común y voluntario que parte de la igualdad entre pares. Tal colegialidad superficial, ha representado en la práctica, una imposición organizativa desde los directivos, en donde prevalece el cumplimiento de normativas institucionales, sin relevancia en la construcción de acuerdos y compromisos con los docentes para lograr lo que la colegialidad profunda ofrece y promete.

Por tanto, contrasta con relación a la colegialidad docente profunda, que se caracteriza esencialmente por la reflexión de la práctica pedagógica voluntaria y mutua.

En la cual no se diferencian los niveles de autoridad, dado que se maneja desde un enfoque colectivo, de respeto mutuo y el enriquecimiento de los saberes compartidos y experiencias. Donde el grado de satisfacción laboral es alto permitiendo el desarrollo de nuevos proyectos para un ejercicio óptimo de la acción formativa. Ello se logra a partir del nivel de madurez de los grupos, tomando en cuenta la prevalencia de los intereses comunes sobre los individuales.

La Resolución Ministerial 273 – 2020 / orientaciones para el año escolar 2021 u “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2021 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica” (MINEDU, 2020). En esta norma se sugiere que el trabajo colaborativo es “el soporte y apoyo que el equipo directivo brinda a los docentes, en torno a su desempeño, a partir de una reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y del esfuerzo por generar alternativas en múltiples contextos o situaciones”, asimismo se establece que su ejercicio promueve la mejora sistemática y continua de las prácticas pedagógicas de los docentes de modo que incida en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; la interpretación de esta norma puede servir de ejemplo para diferenciar la colegialidad docente superficial y profunda, dado que mientras en algunas instituciones educativas el sentido de la norma es apropiado y trabajado de forma correcta, en la mayoría de instituciones observamos que las reuniones de “trabajo colegiado” pierden su esencia y sea considerada como una imposición a seguir, percibida por los docentes como una práctica que emana de la dirección, en la cual no necesariamente existe horizontalidad, y cuya esencia reside en la mera reunión del profesorado sin que exista el planteamiento de metas trascendentales; convirtiendo lo propuesto por el Ministerio en una colegialidad docente superficial y no profunda.

Dimensiones Claves de la Colegialidad Docente

Se comprenden como dimensiones claves para el trabajo colegiado el sistema axiológico compartido, la cohesión y confianza, el compromiso con la tarea y la actitud de mejora, la toma de decisiones colegiadas, las relaciones docentes colaborativas, y el clima dinámico y positivo que genere un ambiente profesional creativo. Se entiende que sin la existencia de los mismos, el trabajo colegiado es imposible o improbable, debido a que son totalmente necesarios para un trabajo colegiado profundo. Se describen a continuación:

- Sistema axiológico compartido: es una visión compartida por los miembros en cuanto a los valores, las metas, normas y procesos, hay autonomía en el ejercicio, hay responsabilidad individual y corresponsabilidad colectiva, se respetan los derechos de cada uno de los miembros y los objetivos son comunes para todos los miembros de la comunidad colegiada (Bakieva, 2016).
- Cohesión y confianza: Consiste en la unión grupal a forma de alianza, donde se comprende la tolerancia a los errores, hay reciprocidad, iniciativas individuales y colectivas, disposición para realizar nuevas prácticas, así como aceptación para la diversidad de ideas en interdependencia para la solución de problemas. El colegiado ayuda, pero no limita, por lo cual sus miembros están en confianza para actuar (Bakieva, 2016).
- Compromiso con la tarea docente y actitud de mejora: Debe ser continua, partiendo del entusiasmo en el trabajo académico y el compromiso con las decisiones tomadas en el trabajo colegiado, existiendo altos niveles de dedicación y compromiso (Bakieva, 2016).
- Toma de decisiones c o l e g i a d a s : Los profesores son copropietarios de las iniciativas y decisiones tomadas, ya sea por consenso,

mayoría o distribución de responsabilidades, generando los debates y discusiones necesarios para tomar decisiones y resolver problemas por medio del consenso e intercambio de ideas (Bakieva, 2016).

- Relaciones docentes colaborativas: Dadas en la autonomía y la colectividad de la tarea docente, entendiendo en ellas la cortesía y civilidad, simpatía, cooperación interdepartamental, renuncia a los estilos individuales y rutinas en pro de un desarrollo grupal-colegiado, donde los profesores colaboren en el desarrollo curricular y de enseñanza sin distinción entre profesores nuevos o veteranos (Bakieva, 2016).

- Clima dinámico y positivo, ambiente profesional creativo: El proceso de cooperación se extiende a toda la escuela, se entiende al error como una oportunidad de aprendizaje, se está consciente de las diferencias entre profesores, pero el clima es positivo y productivo gracias a la cooperación. Existe coherencia entre lo planificado y lo realizado, haciendo que la administración y el colectivo docente se apoyen mutuamente (Bakieva, 2016).

Por tanto, desde la colegialidad docente se puede comprender la presencia de las capacidades y habilidades docentes desde una dinámica colaborativa y no desde la singularidad e individualidad de cada uno de los miembros. Asimismo, su importancia tiene sentido amplio desde la dimensión de logros académicos y organizativos, mediante una autonomía colectiva, constructivista y participativa.

Barreras Estructurales y Culturales para el Trabajo Colegiado del Profesorado

Los obstáculos más evidentes para una práctica de la colegialidad provienen de la formación y el ejercicio docente desde estructuras lineales de la dirección educativa. Es decir, donde existe verticalidad, aislamiento y distanciamiento, lo que ha generado, desde la individualidad, una zona de confort en la cual los educadores presentan

resistencia a los cambios, a la colegialidad y a caminos en búsqueda del trabajo colectivo reflexivo.

Como señalan Aguirre Gómez et al. (2021) estos obstáculos se presentan generalmente desde la cultura y la estructura escolar y son los siguientes:

- Problemas con la coincidencia de horarios, ausencia de un espacio designado para las reuniones colegiadas, que no se lleven acuerdos entre los participantes y que no se involucren y participen de la misma manera.
- La existencia de una resistencia docente a los cambios de nuevos caminos de interacción y compartir de saberes y experiencias con sus pares.
- La estructura organizativa de los centros educativos impone la praxis de una jerarquización de roles.
- La cultura de la individualidad en la formación de los docentes reafirma la práctica insular, opuesta a una acción colegial.
- Inexistencia de espacios para reflexionar sobre las debilidades y fortalezas para la mejora de la docencia dentro de las reuniones colegiadas.
- Ausencia de compromiso, tolerancia, solidaridad, voluntad, autocrítica, autoevaluación.

Es por ello que, las principales barreras que se tienen para lograr un trabajo colegiado exitoso son el distanciamiento, dada por la cultura individualista, que hace que se centren los roles en estructuras jerárquicas en vez de fomentar la horizontalidad por la cual el trabajo colegiado se caracteriza. Por tanto, deben percibirse las ventajas del trabajo colegiado profundo, previamente nombrado, para poder superar todas las barreras estructurales.

Capítulo 2

Planificación Curricular en un Enfoque por Competencias

Enfoque por Competencias

Antes de abordar los conceptos de planificación, y dado a que la presente investigación se enfoca en una planificación en un enfoque por competencias, es necesario en primera instancia definir lo que entendemos por “enfoque por competencias” y su importancia dentro del ámbito educativo.

En realidad, no existe sólo un único enfoque por competencias, sino que son “los enfoques por competencias”, y cada competencia es entendida plenamente desde el enfoque desde el cual decidimos observarlas (Díaz Barriga, 2011); así, algunos de estos enfoques son: enfoque laboral, enfoque conductual, enfoque funcional, enfoque socio-constructivista, enfoque socioformativo o complejo, entre otros.

Para la presente investigación se ha decidido tomar la perspectiva del enfoque socioformativo o complejo, el cual procedemos a definir:

Para Tobón, el enfoque socioformativo o complejo promueve la formación de personas competentes, íntegras e integrales. En este enfoque se reconoce a la persona no sólo como un ser cognitivo, sino que es un todo (un ser con dimensión biológica, psicológica, sociológica, espiritual y competente); cambiante y en realización y continúa. La competencia viene a ser una dimensión más que se articula y es posible desde la coexistencia de las otras dimensiones. Este autor nos plantea entonces que la educación tiene que apuntar a la formación integral, a un actuar de manera integral y con idoneidad, frente a los retos o problemas diversos de un mundo actual (locales o globales). Este actuar es integral en la medida que articula saberes diversos (saber conocer, saber hacer, y saber ser) e idóneo porque tiene base en un proyecto ético de vida en interdependencia social, cultural y ambiental, y sobre todo en un contexto de permanente cambio o incertidumbre. Es decir, personas que actúan sobre el mundo desde criterios éticos. (Tobón, 2004).

En este enfoque, nos indican Zabala y Arnau que si el docente pretende conseguir un alto grado de funcionalidad y significatividad en el aprendizaje es necesario que aplique una serie de “Principios socio-constructivistas pedagógicos del aprendizaje significativo”, una tarea compleja que trataremos de resumir en el siguiente párrafo: El docente debe ser capaz de considerar los esquemas de conocimientos y conocimientos previos de los estudiantes para establecer una la vinculación entre las estructuras de conocimientos previos y las nuevas, las cuales pueden estar relacionadas o incluso pueden estar en conflicto con lo nuevo, pero es importante esta vinculación dado que son sistematizaciones que el estudiante ya ha elaborado, esto permitirá que el docente promueva propuestas de desaprendizaje, de modificación o adaptación; es importante también que el docente sea capaz de identificar el nivel de desarrollo de sus estudiantes (progresiones hipotéticas del desarrollo de las competencias) , dado que este paso le permitirá al docente establecer la zona de desarrollo próximo (una meta desafiante a un siguiente nivel que a la vez sea posible de alcanzar por el estudiante); por otro lado el docente debe ser capaz de diseñar situaciones problemáticas y complejas que generen un conflicto cognitivo en los estudiantes (que genere una actividad mental); y por otro lado, debe tener siempre en cuenta que en todo momento los estudiantes deben de mantener una disposición al aprendizaje, tienen que estar motivados, tienen que querer y creer que pueden resolver la problemática planteada; y por último deben encaminar a que los estudiantes reflexionen sobre el propio aprendizaje (Zabala & Arnau, 2007).

Entonces, podemos concluir que un actuar competentemente (en la escuela) en el enfoque socioformativo, implica el desarrollo de un pensamiento complejo que afronte la problemática de una situación propuesta; este pensamiento complejo debe permitir un reconocimiento de la complejidad de la situación propuesta para realizar un

análisis e interpretación de la misma y para la selección, construcción y aplicación de un esquema de actuación que dé solución al problema planteado en la situación. Supone entonces resolver eficazmente los problemas que se encuentran en la situación propuesta y desarrollar esquemas de actuación que dan respuesta a estos problemas y que integran o ponen en sinergia actitudes, objetos de conocimientos, procedimientos, habilidades y destrezas. El actuar competente se traduce entonces en el logro de una actuación compleja y estratégica fruto del aprendizaje con autonomía, funcionalidad y significatividad y que deben ser planteados en progresiva dificultad que promueva además motivación, autoestima y autonomía. (Zabala & Arnau, 2007).

Todos estos procesos y actividades deben ser tomados en cuenta en los procesos de planificación de docente.

Planificación desde el Enfoque Socioformativo o Complejo

Planificar desde el enfoque por competencias implica contextualizar, descontextualizar, y recontextualizar los procesos de enseñanza aprendizaje y prever no solo situaciones significativas que provoquen aprendizajes situados y reales al contexto del estudiante, sino también la articulación efectiva de diversos tipos de recursos hacia aprendizajes cada vez más complejos e integrales, y la forma como se evaluarán dichos aprendizajes (criterios, evidencias, momentos de retroalimentación, etc.). Este proceso dinámico y reflexivo se pone al servicio de las y los estudiantes y se retroalimenta desde el desarrollo de los procesos de mediación y evaluación (Masciotra, 2018).

El enfoque por competencias desde la perspectiva socioformativa busca que la malla curricular se dirija hacia las prácticas comunes y cotidianas, de forma que se promueva una formación compleja, integral y holística en el estudiantado, de manera que tengan las condiciones ideales para resolver los problemas de su vida personal, familiar, comunitaria, social, organizacional y del ambiente (Tobón Tobón et al., 2010).

Tal aspecto socioformativo del enfoque curricular por competencias se basa, para Tobón *et al* (2010) en la construcción curricular colaborativa y en equipo, la dinámica socio-cultural, además del análisis y reflexión constante sobre la realidad.

Por tanto, el proceso curricular debe tomar en cuenta la dinámica socio-cultural de la institución y su contexto, dado que toda organización se conforma como una micro sociedad. De esta forma, la comunidad educativa es una representación pequeña de la sociedad a nivel macro, haciendo que tenga representaciones sociales explícitas e implícitas que deban ser valoradas.

Para el Minedu, planificar procesos de enseñanza y aprendizaje supone “preveer situaciones que desarrollen aprendizajes significativos y la forma en la que deben ser evaluados para tomar decisiones oportunas que permitan retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente” (Ministerio de Educación, 2019).

Para Tobón, el nuevo rol del docente consiste en la generación de situaciones significativas que conlleve a que el estudiante aprenda lo que requiere para su participación en la sociedad y principalmente para su autorrealización. De esta forma la educación sigue siendo intencional (planificada) ya se abarca procesos de planeación para el logro de metas, pero que sin embargo, se debe hacer énfasis en que esta planeación debe orientarse al desarrollo de las competencias que los ciudadanos requieren en la actualidad (Tobón Tobón *et al.*, 2010). Esta premisa implica entonces que los docentes deben tener profundos conocimientos sobre los problemas del contexto (de la realidad), tener claros los conceptos referidos a cada competencia que se quiere desarrollar, tener un alto grado de dominio de los contenidos disciplinares y las habilidades de mediación necesarias para guiar a sus estudiantes hacia el logro de sus competencias, partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes.

Entonces, la planificación se vuelve un proceso complejo, por lo que requiere del trabajo colegiado para un mejor funcionamiento. Cuestión que como docentes es importante, pero que requiere del entendimiento, horizontalidad y visión a futuro, elemento que suele ser difícil por las jerarquías o distanciamientos entre colegas (Bakieva, 2016).

Procesos de la Planificación Curricular en un Enfoque por Competencias

Para el Ministerio de Educación (2019), los procesos para la planificación curricular en un enfoque por competencias, comprenden en primer lugar la realización de una caracterización del estudiante y su contexto, que básicamente es un proceso que intenta la comprensión de la dinámica social en la que se encuentra el estudiante en su vida diaria, comprender el contexto es clave para identificar las necesidades, oportunidades, amenazas, debilidades y oportunidades de los mismos, y nos guiarán hacia una mejor determinación de los propósitos de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2019).

Los siguientes tres procesos que plantea esta institución consisten en determinar el propósito de aprendizaje con base en las necesidades de los estudiantes, seguidamente establecer los criterios para obtener la evidencia de progreso en función a los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y por último generar situaciones de aprendizaje que permiten la aplicación de estrategias en correspondencia a los objetivos de aprendizaje, cabe resaltar que estos procesos no se dan en orden jerárquico o numérico, sino que pueden llevarse de forma simultánea, recurrente o iterativa (Ver figura 2).

Figura 2: Procesos de la planificación



Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2017, p. 4)

La planificación curricular inicia con la elaboración de los propósitos de aprendizajes, es decir las competencias, capacidades, desempeños y enfoques transversales que surgen de las necesidades de los estudiantes, y que son el punto de direccionamiento hacia donde se ejecutará la acción pedagógica. Asimismo, el segundo aspecto está enfocado a establecer los criterios para el recojo de evidencias para conocer el nivel de logro alcanzado en cada competencia y que tiene su fuente de información en las evidencias que son básicamente las producciones y/o actuaciones de los estudiantes. El tercer punto, referente a la mejor forma de desarrollar las competencias, hace referencias al diseño o elaboración de estrategias que permitan una formación integral y pertinente a los propósitos establecidos, para la acción pedagógica que ejercerá el docente hacia el loro del perfil de egreso de sus estudiantes.

Para Tobón, el lograr un aprendizaje significativo y el descubrimiento en general, se tiene que establecer que la planificación se basa en distintas fases, como: diagnóstico, objetivos, contenidos y experiencias, metodología y evidencia. El diagnóstico, se hace al principio del proceso de planificación, estableciendo desde allí el rumbo a seguir con los demás aspectos en relación a los problemas concebidos, las dificultades presentadas y las competencias deseadas. Para ello, se parten de objetivos a alcanzar en un tiempo específico, para lo cual se requiere establecer qué contenidos y experiencias relacionadas (metodología) existen para el desarrollo de las competencias, para lo cual se recaba evidencia de lo logrado como forma de evaluación (Tobón *et al.*, 2010).

Secuencias Didácticas por Competencias en un Enfoque Socioformativo

“Las secuencias didácticas son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro en determinadas metas educativas, considerando el uso de una serie de recursos” (Tobón Tobón *et al.*, 2010).

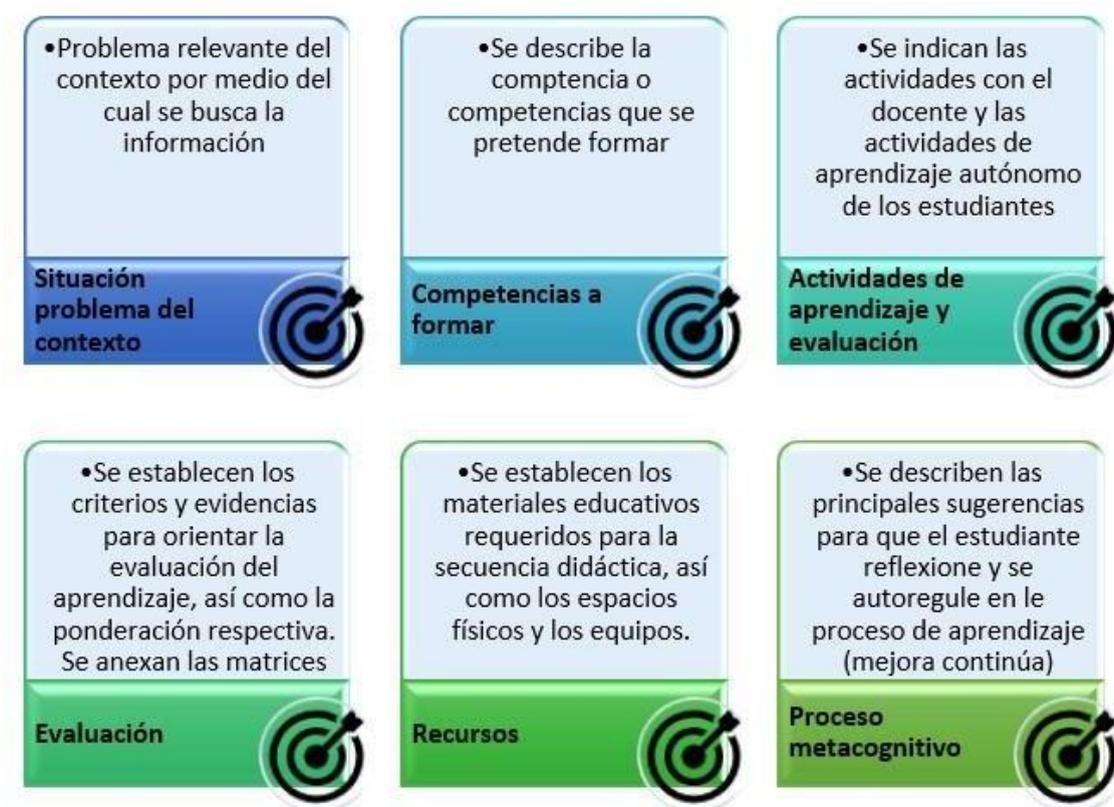
Los principales componentes de una secuencia didáctica son:

Figura 3: Componentes de una secuencia didáctica por competencias



Fuente: (Tobón, 2004)Tobón et al 2010 Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias

Figura 4: Descripción de los componentes de una secuencia didáctica por competencias



Fuente: (Tobón, 2004) Tobón et al 2010 Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias

En el enfoque socioformativo, son los estudiantes junto a los docentes quienes en forma colaborativa determinan el problema a abordar, la naturaleza del problema debe del contexto real, ya sea social, laboral, ambiental, etc., y la finalidad de abordar este problema es la realización de un proyecto para actuar en contexto y así servir que ayude a la formación de competencias (Tobón Tobón et al., 2010).

Situación Problema del Contexto

Un punto básico a tener en cuenta en las secuencias didácticas consignadas a formar y evaluar competencias desde en paradigma socioformativo consiste en identificar un problema significativo y pertinente del contexto para guiar el proceso de mediación docente. Esto se debe al compromiso de que la educación no sólo forme, sino que también sea un escenario social para actuar y contribuir a resolver los problemas del

contexto, no se trata sólo de un problema con sentido, sino de un problema real, que se ha generado, se genera o se podría generar en un contexto individual, familiar, comunitario, social, político, deportivo, recreativo, artístico, cultural, ambiental-ecológico, etc. La tarea sustancial en una secuencia didáctica es determinar el problema por abordar, lo cual se puede hacer en forma general y después, ya con los estudiantes, concretarlo en un entorno determinado. Generalmente, debemos tratar de que los problemas sean abiertos (propuestos entre estudiantes y profesores), pues los cerrados (propuestos por el profesor) podrían no ser relevantes, además de los mencionado tiene que ser retóricos, esta condición es vital en el seguimiento del modelo de competencias en la educación y no se puede perder de vista. (Tobón Tobón et al., 2010)

Competencias a Formar

Debemos asegurarnos, como docentes, de que lo que vamos a plantear como competencias efectivamente lo sean. Si después de este análisis concluimos que se en efecto trata de competencias, habrá que identificarlas o adaptar lo que tenemos hacia este enfoque, considerando los problemas del contexto. Una vez que se tenga claridad acerca de las competencias, o después de tenerlas identificadas y tener claridad sobre el problema significativo del contexto, es posible enfrentarse a dos casos:

✓ Que la secuencia didáctica contribuya a formar una o varias competencias completas en un nivel de dominio determinado. Esto sucede cuando dicha secuencia se hace para toda una asignatura o módulo, o cuando aborda un número importante de sesiones que posibilitan alcanzar este propósito.

✓ Que la secuencia didáctica contribuya a formar uno o varios aspectos de una o varias competencias. Esto se da cuando dicha secuencia se plantea para una parte concreta de la asignatura o módulo, por lo cual se necesitarán otras secuencias en la misma asignatura para completar el proceso.

Hay que prevenir la tentación común en muchos docentes de establecer una competencia para cada secuencia didáctica, incluso para secuencias de una, dos o tres sesiones, porque las competencias se establecen como mínimo para una asignatura y lo más relevante sería para un módulo integrador. Las competencias no se establecen para unas cuantas sesiones porque no sería posible formarlas con profundidad. (Tobón Tobón et al., 2010)

Actividades de Aprendizaje y Evaluación

A partir del problema del contexto (situado), y considerando la competencia o competencias por formar, se establecen las actividades de aprendizaje y evaluación. Para ello se busca que dichas actividades estén articuladas entre sí en forma sistémica y que haya dependencia entre ellas, para que de esta forma contribuyan a la resolución del problema planteado (Tobón Tobón et al., 2010).

En la secuencia didáctica se trabajan cuatro aspectos respecto a las actividades, que se describen a continuación.

Se busca que las actividades estén organizadas por momentos, para lo cual hay varias opciones:

✓ De acuerdo con el proceso: Entrada o inicio, desarrollo, terminación, salida, cierre o conclusiones.

✓ De acuerdo con un enfoque más de proyecto: Diagnóstico, planeación, ejecución y socialización.

Evaluación

La evaluación de las competencias se propone como un proceso continuo que se hace a medida que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje. En contra de lo que tradicionalmente se ha hecho en la educación, la evaluación no está al final, sino que se planifica en forma paralela. Y así es como se desarrolla con los estudiantes. Por eso en el formato de la secuencia didáctica, la evaluación es paralela a las actividades y se realiza en dichas actividades, no aparte. Para una evaluación formativa pertinente es importante hacer uso de instrumentos tales como la rúbrica, por ejemplo, lo cual va a permitir tener un direccionamiento claro del estudiante para desarrollar sus competencias.

Para que se efectúe una evaluación formativa eficiente es importante manejar un conjunto de recursos tales como (Tobón Tobón et al., 2010):

- ✓ Guías estructuradas y no estructuradas: De observación, de entrevista, de autoevaluación, de coevaluación, de portafolio.
- ✓ Cuestionarios y escalas (como ejemplo la rúbrica).
- ✓ Exámenes: objetivos, abiertos, de desempeño.
- ✓ Análisis de: proyectos y tareas.

Recursos

Para que se ejecute eficientemente las actividades de aprendizaje y se logre desarrollar competencias en los estudiantes, es importante conocer y manejar un conjunto de recursos tales como: presentaciones, utensilios, maquetas, mapas, libros, materiales para análisis, videos, música, etc.

En determinados casos es necesario gestionar la consecución de los recursos con los estudiantes mismos. Hay que buscar una coherencia entre los recursos, las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación, considerando la competencia o competencias que se pretende contribuir a formar en la secuencia didáctica (Tobón Tobón et al., 2010).

Proceso Metacognitivo

Permite conllevar a los estudiantes a que reflexionen sobre su aprendizaje y lo autorregulen (es decir, lo potencien), con el propósito de que puedan lograr un aprendizaje significativo y puedan enfrentar los problemas con todos los recursos personales disponibles. De este modo, la metacognición no consiste sólo en tomar conciencia de cómo actuamos, tal como ha sido común entenderla en forma tradicional, sino que implica necesariamente que se dé el cambio, para que pueda considerarse que, en efecto, hay metacognición (Tobón Tobón et al., 2010).

El Trabajo Colegiado como Estrategia que Favorece a una Planificación Curricular en un Enfoque por Competencias Socio-Constructivista.

Sobre el trabajo colegiado se ha identificado y caracterizado como una estrategia que se lleva en el entorno escolar de interacción horizontal que brinda la oportunidad de convertirse en un espacio de reflexión profunda conjunta sobre los acontecimientos de la realidad circundante y de crecimiento profesional desde el interior de las escuelas (desempeño pedagógico) son (Aguirre Gómez et al., 2021).

Respecto a la planificación curricular en un enfoque por competencias socioformativo se ha identificado que es complejo ya que debe orientarse hacia la formación de personas competentes, íntegras e integrales que reconozca a la persona como un ser biológico, psicológico, sociológico, espiritual y competente;

cambiante y en realización y continúa. Definir los pasos a seguir para lograr ese actuar de manera integral y con idoneidad, frente a los retos o problemas diversos de un mundo actual (locales o globales) en nuestros estudiantes requiere de una reflexión profunda y en colectivo que logre articular saberes diversos (saber conocer, saber hacer, y saber ser) para que el estudiante actúe sobre el mundo desde criterios éticos. (Tobón, 2004).

Se entiende entonces que este proceso de planificación curricular, desde el diagnóstico, la selección de secuencias de actividades y la planeación del recojo de evidencias debe dejar de ser un trabajo individual, y debe buscar apoyar en una estrategia de mayores resultados, como lo es el trabajo colegiado docente, que por su naturaleza y caracterización, favorecerá a lograr mejores resultados.

Conclusiones

Teniendo como base los objetivos de la investigación que se enmarcan principalmente el describir los factores que hacen del trabajo colegiado un aspecto clave en una planificación curricular en un enfoque por competencias, se puede decir que una planificación curricular en un enfoque por competencias posee un nivel alto de complejidad de las metas educativas, metas que son necesarias para el desarrollo de competencias de los estudiantes, que requiere además de un alto grado de competencias docentes y conocimientos de la realidad de parte de éste para una correcta planificación de las secuencias didácticas, por lo que requiere de un trabajo a nivel de colegiado como estrategia de reflexión profunda y de visión holística que es necesario para cumplir con los procesos de planificación curricular en un enfoque por competencias.

En este sentido, este estudio se hace pertinente debido a las fallas educativas que se pueden considerar en el sistema educativo nacional, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje, se enmarca en un modelo basado en la transmisión de conocimientos y contenidos, más no en el desarrollo de competencias. Esta monografía fue posible, gracias al uso de una metodología de revisión bibliográfica, lo cual permitió el abordaje de la problemática planteada.

Por ello, en respuesta a los objetivos específicos planteados, se puede decir que el trabajo colegiado, de acuerdo a la diversidad de autores consultados, se puede considerar como una estrategia colectiva de encuentro docente, que rompe con la estructura lineal e individualista del trabajo pedagógico. Por lo cual debe concebirse como un espacio de interacción horizontal, de compartir de experiencias y saberes de la práctica pedagógica, que mejora las condiciones organizativas y pedagógicas del docente, donde la toma de decisiones es un ejercicio participativo y de beneficio

colectivo desde lo pedagógico y cognitivo, como aporte a los actores esenciales del hecho educativo docentes y estudiantes.

Sobre la planificación curricular se concluye que en un enfoque por competencias esta debe seguir siendo intencional (planificada) pero que sin embargo se debe hacer énfasis en que esta planeación debe orientarse al desarrollo de las competencias en los educandos; además podemos concluir que el proceso que sigue el docente para el logro de las competencias en sus estudiantes es muy complejo ya que parte de un reconocimiento a la persona no sólo como un ser cognitivo, sino como un todo (un ser con dimensión biológica, psicológica, sociológica, espiritual y competente); cambiante y en realización y continúa; la competencia entonces se refiere a un actuar de manera integral y con idoneidad, frente a los retos o problemas diversos de un mundo actual desde criterios éticos.

Tomando en cuenta ambos elementos, como lo son el trabajo colegiado y la planificación en un enfoque por competencias, se considera que ambos son inseparables para una mejor praxis pedagógica, en cuanto a que permiten la interacción de los docentes para formular estrategias en conjunto sobre las realidades y necesidades de la comunidad educativa, la formulación de proyectos, despeje de dudas o una mayor creatividad para el planteamiento de las problemáticas de aprendizaje, que permitan la adquisición de competencias. De esta manera, frente a un mismo problema, los mismos docentes podrán plantear tanto un plan en común, como los distintos abordajes que pueden tener en sus respectivas aulas de forma general e individualizada, para que los estudiantes logren desarrollar las competencias deseadas.

Recomendaciones

1. El trabajo colegiado requiere ser una estrategia de mayor praxis en el ámbito docente, por lo cual debe fomentarse su uso en el contexto educativo. Esto permitirá una mayor interacción entre los miembros del personal docente, así como generar relaciones horizontales y no jerárquicas en los mismos, mejorando entonces el desempeño de los educadores en su práctica docente y administrativa.

2. La planificación curricular en un enfoque por competencias debe ser un proceso muy relevante en la práctica docente, que resulte de un trabajo en equipo y producto de la reflexión colectiva del colegiado; dada su complejidad no se recomienda que sea abordado de manera individual, pues se pierde el enriquecedor criterio, perspectiva, experiencia y entendimiento del contexto que aporta el colectivo.

3. Se hace necesaria la investigación de forma profunda sobre la planificación curricular en enfoques por competencias y del trabajo colegiado desde una perspectiva de las experiencias docentes, lo cual puede ser dado a través de artículos científicos. Esto, potenciará el abordaje de los fenómenos de estudio, demostrando su nivel de aplicabilidad y factibilidad en el sistema educativo, más allá del contraste teórico realizado.

Bibliografía

- Abreu, E., Cabrera, A., & Martínez, Y. (2019). Dificultades en la redacción de textos argumentativos relacionados con la ciencia. *Ingeniería Mecánica*, 22(2), 67-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225160733001>.
- Aguirre, F. (2021). El trabajo Colegiado y sus implicaciones. *Revista Educación* 45(2), 45(2), 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/440/44066178018/44066178018.pdf>. doi:<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n2/2215-2644-edu-45-02-00506-s1.pdf>
- Álvarez, G. L., Izquierdo, M. A., Gavilanes, G. L., & Ponce, R. D. (2021). El docente, la planificación curricular y el planificador tecnológico para la gestión didáctica en UNIANDES, Quevedo. *Conrado*, 17(S2), 123-128. Retrieved from <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1999/1958>
- Ander-Egg, E. (1998). *Introducción a la planificación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Araujo, B. (2009). *Planificación y ciclo de aprendizaje*. Quito: Editorial Santillana.
- Arraiga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Revista Científico Pedagógica Atenas*, 3(31), 63-74. [Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf)
- Bakieva, M. (2016). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente*. Universitati id Valencia. Brasil: Tesis doctoral. Obtenido de https://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/Colegialidad_docente_u na_evidencia_de_Validacion_de_Constructo_para.pdf
- Bakieva, M., González, J., & Sancho, C. (2019). El rol de la colegialidad en el desarrollo de la evaluación. *Creative Commons*, 49(1), 191-218. doi:doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9862
- Barriga, F., & Rojas, G. (2012). *Estrategias docentes para un aprendizaje*. Lima: Educativo.
- Belandria-Balestrini, A., & Monsalve-Díaz, E. (2021). La alfabetización académica como proceso individual-colectivo del aprendizaje para una educación más eficiente. *Educere: Revista Venezolana de Educación* 25(81), 433-439. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225009>.

- Bolívar, A. (2018). la colegialidad en la profesión docente. Deficits y caminos. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 46-51. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6474273>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26), 321-327. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104>.
- de Caso, A., & García, J. (2006). Evolución de los modelos de escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 523-532. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832312044>.
- España, B. Y., & Viguera, M. J. (2020). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1),1-17. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142021000100017&script=sci_arttext&tlng=pt
- Flores, G. (2006). *Planificación y programación curricular de la educación física*. Lima: Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.
- Fombona, J., Iglesias, M., J. M., & Lozano, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: Una competencia profesional para los futuros docentes. *Educaco Soxiedade*, 37(135), 519-538. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/873/87346871012.pdf>
- Gonzales, Y., Jimenez, J., & Rosas, I. (2016). Prácticas lectoras de estudiantes universitarios con fines de escritura académica. *Actualidades Investigativas en Educación* 16(1), 1-16. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032016000100233 #B4.
- Hall, B., & García, M. M. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, XXII(34), 41-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34721061003>.
- Hermosillo, P., & Verdín, P. (2019). Perspectivas de la escritura académica en la universidad: causas, problemáticas y propuestas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 16(31), 41-57. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6855126.pdf>.
- Hernández, F., Carro, A., & Carrasco, M. (2016). El trabajo colegiado en la investigación: El cuerpo académico la gestión y políticas educativa de la

- Univerisidad Autónoma de Tlaxcala. *Debates educación y currículum*, 2(2), 3997-4008. Obtenido de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/F029.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. Perú: Editorial El Comercio SA.Huamán, & María, L. (2018). *Planificación curricular y monitoreo pedagógico en instituciones educativas “Cuna Jardín” de la Diócesis de la provincia de Huaura, Lima 2017*. Univesidad César Vallejo. Lima: Tesis de Maesría. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/15888/Huam%c3%a1n_MLM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hurtado, F. (2020). Planificación y evaluación curricular: Elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare, Revista de Investigación en Ciencias Sociales* 5 (2), 1-18.
- Martinez, de La Cruz, N. L., Ruiz, Aguirre, E. I., Galindo, González, R. M., & Galindo González, L. (2015). La investigación acción en el trabajo colaborativo colegiado como estrategia colaborativo colegiado como estrategia. *Campus virtuales*, 4(1), 56-64. Obtenido de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/download/69/68>
- Martínez, J., Ramírez, A., & Ramírez, J. (2019). Experiencias del trabajo colegiado en Nayarit: Una mirada desde las academias. *Revista de divulgación e Investigación Turística*, 7(7), 54-70. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Juan-Pablo-Ramirez-Silva/publication/338594655_Experiencias_del_trabajo_colegiado_en_la_Universidad_Autonoma_de_Nayarit_una_mirada_desde_las_academias/links/5e1e99b845851536bfe64933/Experiencias-del-trabajo-colegiado-e
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Educación . (2021). *Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2021*. Lima: Documento oficial.
- Ministerio de Educación. (2017). *Cartilla de planificación curricular para Educación Primaria*. Lima: Documento Oficial. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/cartilla-planificacion-curricular.pdf>. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/cartilla-planificacion-curricular.pdf>

- Ministerio de Educación. (2019). *Instructivo para elaborar las planificaciones curriculares del Sistema Nacional de Educación*. Lima: MINEDUC. Obtenido de https://oswaldoguaman.weebly.com/uploads/8/1/8/0/81804460/instructivo_de_planificaci%C3%B3n_2019_pci_23_04_2019-comprimido.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo nacional ¿Cómo planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa? Cartilla de planificación curricular para educación primaria*. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *La planificación en la Educación Inicial. Guía de Orientación*. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/la_planificacion_en_la_educacion_inicial_guia_de_orientaciones.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *La planificación en la Educación Inicial. Guía de Orientación*. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/la_planificacion_en_la_educacion_inicial_guia_de_orientaciones.pdf
- Monroy, J. A., & Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Rev. Mex. Orient. Educ.* 6(16), 37-42.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&nrm=iso.
- Nuñonca, Lupo, M., Morales, M., & Zarate, Aguilar, E. (2021). *¿Cómo realizamos la planificación curricular y evaluación formativa en la Educación Inicial Intercultural Bilingüe?* Lima: Ministerio de Educación del Perú. Obtenido de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7306>
- Ortiz, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 17-41.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019720002>.
- Perilla, G. J. (2020). *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas*. Bogotá: Universidad Sergio Boleda. Obtenido de repositorio.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1276/Diseño%20curricular%20y%20transformación.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 1(16), 45-64.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677004>.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 103-122.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198006>.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria: Preguntas frecuentes*. Pearson Educación
https://www.academia.edu/33825697/Las_competencias_en_la_docencia_universitaria_pimienta_1_.
- Real Academia de la Lengua Española. (2021). *Curriculo. Direccionario de la Lengua Española*. España: RAE. Obtenido de 23 Ed. Versión Online].
<https://dle.rae.es/currículo>
- Rodríguez, M. . (2021). *Planificación curricular y desempeño docente de una Unidad Educativa de Santa Elena, Ecuador 2021*. Universidad César Vallejo. Tesis de maestría. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/64956>
- Rovira, Y., & López, E. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(3), 86-98.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942017000300013&lng=es&tlng=es.
- Ruiz, F. H., & Pineda, K. (2021). Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>.
- Subsecretaria de Educación Media Superior. (2015). *Elementos Básicos para el trabajo colegiado*. México: Estados Unidos Mexicanos. Obtenido de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12183/1/images/elementos_basicos_tc.pdf
- Supanta, Quispe , J. O. (2021). *Análisis del trabajo colegiado en los procesos pedagógicos de los docentes del nivel secundaria, UGEL 04, 2020*. Lima: Tesis Doctoral. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/58094>
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.

- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Education.
- Toro, S. S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), 459-483. Obtenido de <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: UPEL.
- Vélez, J. (2018). *Uso del e- portafolio para el desarrollo de habilidades comunicacionales de escritura con estudiantes de Introducción a la Comunicación Académica (ICA)*. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1379>.