

UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE: PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



Tesis

Enfoques transversales y su relación con los aprendizajes esperados y la planificación docente
del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023

Presentado por:

Sheyla Sánchez Pacheco

Para optar el título de Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera
y Segunda Infancia

Abancay, Perú de
2024



UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE:
PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA



TESIS

Enfoques transversales y su relación con los aprendizajes esperados y la planificación docente del Nivel Inicial del distrito de Tamburco, 2023

Presentado por **Sheyla Sánchez Pacheco**, para optar el Título de: Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe: Primera y Segunda Infancia.

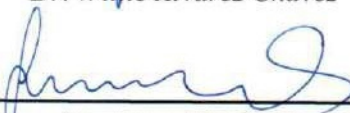
Sustentado y aprobado el 25 de octubre del 2024 ante el Jurado Evaluador:

Presidente:



Dr. Willie Álvarez Chávez

Primer Miembro:



Dr. Jenny Ríos Navío

Segundo Miembro:

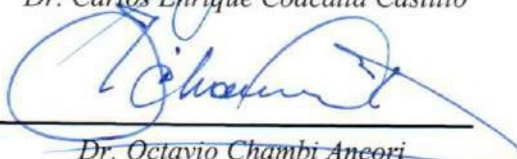


Dr. Amalia Torres Chipana

Asesores:



Dr. Carlos Enrique Coacalla Castillo



Dr. Octavio Chambi Aneori



UNIVERSIDAD NACIONAL
MICAELA BASTIDAS
DE APURIMAC

Licenciada por SUNEDU

CONSTANCIA DE SIMILITUD N° 134 -2024

La Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, a través de la Unidad de Investigación de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, declara que la Tesis intitulada **Enfoques transversales y su relación con los aprendizajes esperados y la planificación docente del Nivel Inicial del distrito de Tamburco, 2023**, presentado por la Bachiller **Sheyla Sánchez Pacheco**, para optar el título de Licenciado en Educación Inicial Intercultural Bilingüe Primera Segunda Infancia, han sido sometido a un mecanismo de evaluación de verificación de similitud, a través del software Turnitin, siendo el índice de similitud **ACEPTABLE (10%)**, por lo que cumple con los criterios de originalidad establecidos por la Universidad.

Abancay, 08 de noviembre del 2024



UNIVERSIDAD NACIONAL MICAELA BASTIDAS
DE APURIMAC

Dr. Carlos Enrique Coacalla Castillo
DIRECTOR (e) DE LA UNIDAD DE INVESTIGACION - FECS

Unidad de Investigación
Facultad de Educación y Ciencias
Sociales

Agradecimiento

Agradezco a mi Asesor Dr. Carlos Enrique Coacalla Castillo por su gran paciencia y orientación en los procesos científicos del diseño de esta investigación, a las personas que contribuyeron a la realización de esta tesis, por su apoyo, guía y colaboración. Asimismo, a las docentes de las instituciones educativas del nivel inicial de Tamburco que brindaron las facilidades para la recolección de datos. Finalmente, a todos los docentes validadores de los instrumentos de investigación por contribuir a mejorar este documento.



Dedicatoria

A Dios por la vida, sabiduría y fortaleza. A mis padres Gregorio Sánchez Arias, Eulalia Pacheco Mendoza por su gran amor, paciencia y sacrificio incondicional. También a todos mis hermanos por el apoyo constante incluso en momentos de dificultad.



Enfoques transversales y su relación con los aprendizajes esperados y la planificación docente
del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023

Línea de investigación: Educación inicial, desarrollo infantil y gestión pedagógica

Esta publicación está bajo una Licencia Creative Commons



ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
CAPÍTULO I	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1 Descripción del problema	5
1.2 Enunciado del problema	7
1.2.1 Problema general	7
1.2.2 Problemas específicos	7
1.3 Justificación de la investigación	8
OBJETIVOS E HIPÓTESIS	9
2.1 Objetivos de la investigación	9
2.1.1 Objetivo general	9
2.1.2 Objetivos específicos	9
2.2 Hipótesis de la investigación	9
2.2.1 Hipótesis general	9
2.2.2 Hipótesis específicas	10
2.3 Operacionalización de variables	10
CAPÍTULO III	22
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	22
3.1 Antecedentes	22
3.2 Marco teórico	31
3.2.1 Enfoques transversales	31
3.2.2 Aprendizajes esperados	40
3.3 Marco conceptual	56
CAPÍTULO IV	58
METODOLOGÍA	58
4.1 Tipo y nivel de investigación	58
4.2 Diseño de la investigación	59
4.3 Descripción ética de la investigación	59
4.4 Población y muestra	59



4.5	Procedimiento	60
4.6	Técnica e instrumentos	61
4.7	Análisis estadístico	62
CAPÍTULO V		63
RESULTADOS Y DISCUSIONES		63
5.1	Análisis de resultados	63
5.2	Contrastación de hipótesis	79
5.3	Discusión	84
CAPÍTULO VI		86
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		86
6.1	Conclusiones	86
6.2	Recomendaciones	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		88
ANEXOS		99



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Operacionalización de la variable enfoques transversales	11
Tabla 2 Operacionalización de las variable aprendizajes esperados	14
Tabla 3 Población de docentes en instituciones educativas del nivel inicial de Tamburco	60
Tabla 4 Nivel de correlación entre los enfoques transversales con el aprendizaje esperado	79
Tabla 5 Nivel de correlación entre los enfoques transversales con la planificación docente	79
Tabla 6 Nivel de correlación entre el enfoque intercultural con el aprendizaje esperado.	80
Tabla 7 Nivel de correlación entre el enfoque intercultural con la planificación docente.	81
Tabla 8 Nivel de correlación entre el enfoque ambiental con el aprendizaje esperado.	82
Tabla 9 Nivel de correlación entre el enfoque ambiental con la planificación docente.	82
Tabla 10 Nivel de correlación entre el enfoque inclusivo con el aprendizaje esperado.	83
Tabla 11 Nivel de correlación entre el enfoque inclusivo con la planificación docente.	83
Tabla 12 Matriz de consistencia	100
Tabla 13 Cuestionario de enfoques transversales	104
Tabla 14 Cuestionario planificación docente	106
Tabla 15 Cuestionario aprendizajes esperados	110



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Distribución según implementación de los enfoques transversales	63
Figura 2 Distribución según implementación del enfoque intercultural	64
Figura 3 Distribución según implementación del enfoque ambiental	65
Figura 4 Distribución según implementación del enfoque inclusivo	66
Figura 5 Distribución según nivel de los aprendizajes esperados	67
Figura 6 Distribución según nivel de los aprendizajes esperados en la dimensión cognitiva	68
Figura 7 Distribución según nivel de aprendizajes esperados en dimensión socioemocional	69
Figura 8 Distribución según nivel de aprendizajes esperados en la dimensión creatividad	70
Figura 9 Distribución según nivel de la planificación docente	71
Figura 10 Distribución según nivel de la planificación del contenido curricular	72
Figura 11 Distribución según nivel de la planificación de la metodología de la enseñanza	73
Figura 12 Distribución según nivel de la planificación en la adaptación individualizada	74
Figura 13 Distribución según nivel de la planificación de la evaluación	75
Figura 14 Distribución según nivel de la planificación para la colaboración con las familias	76
Figura 15 Distribución según nivel de la planificación del ambiente de aprendizaje	77
Figura 16 Distribución según nivel de la planificación del ambiente de aprendizaje	78
Figura 17 Encuesta a Docentes de la Institución Educativa Inicial Angelitos de la Guarda, Kerapata, Sawanay y Tamburco.	126
Figura 18 Encuesta a Docentes de la Institución Educativa Inicial de Micaela Bastidas y Bancapata.	127
Figura 19 Encuesta a Docentes de la Institución Educativa Inicial Victor Acosta y Angelitos de la Guarda.	128



INTRODUCCIÓN

La forma tradicional de concebir a la educación; centrado en la generación de conocimientos, definiendo al estudiante como un recipiente vacío, donde cumple el papel de mero receptor de teorías, afirmaciones e información de parte del docente; dejando de lado su análisis y opinión y sin poder valerse por sí mismo dejando de lado aspectos importantes de su desarrollo como la formación de valores actitudes personales y sociales

La postura de apostar por una educación que aborde la transversalidad al momento de plantear el currículo es totalmente válida e indispensable. Desde tiempo atrás se viene impulsando gradualmente algunas reformas referentes a los enfoques transversales cobrando notoriedad a partir de los años 90 en adelante, donde se ha llevado a la reflexión acerca de la organización de contenidos, con el objetivo de brindar respuestas inmediatas a las problemáticas sociales; entrelazando a la escuela con la realidad y el contexto sociocultural. En base a esto podemos afirmar que los enfoques transversales provocan en docentes y estudiantes apertura y acercamiento por los problemas sociales que estamos atravesando, para generar conciencia, análisis, reflexión y acción para transformar la realidad.

Los enfoques transversales apuntan a promover el desarrollo de los valores en la formación de futuros ciudadanos; de ahí que el Ministerio de Educación está impulsando en el Currículo Nacional de Educación Básica, la inserción del enfoque por competencias, donde se pone de manifiesto prácticas observables de los estudiantes en diferentes situaciones tales como: ejercer su derecho, promover la interculturalidad e inclusión de toda la diversidad presente, desarrollar conciencia y responsabilidad con el medio ambiente, trabajar con una igualdad de género, propiciar el bien común y como parte de su aspiración y crecimiento personal, buscar constantemente la excelencia practicando valores democráticos y saludables.

Este proyecto de investigación permitirá identificar los enfoques transversales que se vienen implementando en los procesos curriculares de la educación básica peruana, contiene afirmaciones de autores que definen, sustentan, afirman y conceptualizan para dar el sustento y



sostenibilidad del presente trabajo; buscando algún grado de relación con la planificación que realizan los docentes, respecto a los aprendizajes esperados.

La estructura de la tesis inicia con el Capítulo I, aborda la descripción del problema respecto de la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente, conduciendo al ensuciado del problema a formular la pregunta de investigación ¿Cuál es la relación de los enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023? e indica la justificación de la investigación señalando el aporte teórico, práctico y metodológico que contribuye esta tesis.

El capítulo II, da a conocer el objetivo general que es determinar la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente; los problemas. Así como la hipótesis general, existe una relación significativa entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente y las hipótesis específicas. En este capítulo se muestra la operacionalización de las variables enfoques transversales, aprendizajes esperados y planificación docente.

En el capítulo III, aborda el marco teórico referencial, donde se considera antecedentes internacionales y nacionales, además del fundamento teórico y marco conceptual que están referidas a las teorías relacionadas a los enfoques transversales, aprendizajes esperados y planificación docente de nivel inicial con las teorías relacionadas a la investigación.

El capítulo IV, comprende la metodología de la investigación, donde indica el tipo, nivel, diseño y enfoque de la investigación, y los datos fueron registrados utilizando la encuesta y tres cuestionarios como instrumentos de investigación.

El capítulo V, detalla los resultados descriptivos e inferenciales obtenidos del procesamiento de datos que permitieron describir cada una de las variables y definir la existencia de la relación entre ellas.

El capítulo VI, menciona las conclusiones, señalando que existe relación significativa entre las variables y sus dimensiones. A partir de estas, se redactaron las recomendaciones.



RESUMEN

La tesis considera que los enfoques transversales son aquellas rutas que toma el docente para orientar su labor o desempeño pedagógico tomando en cuenta las características en los diversos procesos educativos permitió formular el objetivo de determinar la existencia la relación entre enfoques transversales que existe una relación significativa con los aprendizajes esperados y con la planificación docente. Esta investigación de acuerdo al propósito fue básica de diseño no experimental correlacional dentro de un enfoque cuantitativo. La muestra estaba constituida únicamente por los docentes del nivel inicial de las instituciones educativas de Tamburco, seleccionado con un muestreo no probabilístico intencionado. La técnica utilizada fue la encuesta que permitió el registro de los datos utilizando un cuestionario para cada una de las variables objeto de estudio (enfoque intercultural, ambiental e inclusivo) con valides de contenido y fiabilidad estadística. Los datos fueron procesados y analizados con la prueba de correlación de Rho de Spearman, que permitió llegar a la conclusión que los enfoques transversales presentan una relación directa y significativa de nivel alto ($r_s = 0.782$) con los aprendizajes esperados y moderado ($r_s = 0.639$) con la planificación docente. En ambos resultados el p valor fue < 0.001 resultado que sustenta esta afirmación.

Palabras clave: *Enfoque intercultural, enfoque ambiental, enfoque inclusivo, aprendizajes esperados, planificación docente.*



ABSTRACT

The thesis considers that transversal approaches are those routes that teachers take to guide their work or pedagogical performance, taking into account the characteristics in the various educational processes, allowing us to formulate the objective of determining the existence of the relationship between transversal approaches that exists a significant relationship with the expected learning and teaching planning. This research according to the purpose was basic of non-experimental correlational design within a quantitative approach. The sample consisted only of teachers at the initial level of the educational institutions of Tamburco, selected with an intentional non-probabilistic sample. The technique used was the survey that allowed the recording of data using a questionnaire for each of the variables under study (intercultural, environmental and inclusive approach) with content validity and statistical reliability. The data were processed and analyzed with Spearman's Rho evaluation test, which allowed us to reach the conclusion that the transversal approaches present a direct and significant high-level relationship ($r_s = 0.782$) with the expected and moderate learning ($r_s = 639$). with teaching planning. In both results the p value was < 0.001 , a result that supports this statement.

Keywords: *Intercultural approach, environmental approach, inclusive approach, expected learning, teacher planning.*



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Bereza (2024) señala que hay un gran problema en considera la planificación docente es un elemento fundamental en la educación inicial, ya que determina la forma en que se transmiten los conocimientos y habilidades a los estudiantes. Sin embargo, existen problemas en la integración de enfoques transversales en la planificación docente que afectan negativamente el aprendizaje esperado de los estudiantes. Y así mismo el autor Perkins (1997) menciona que la integración de los enfoques transversales para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes mediante sus aprendizajes esperados.

Gardner (1983) indica la importancia de integración de los enfoques transversales en la planificación a si fomentar el desarrollo habilidades y competencias de los estuantes en los aprendizajes esperados. Y los sistemas educativos han experimentado reformas en las últimas décadas, con el propósito de mejorar la calidad; por otro lado, el currículo ha sufrido diferentes transformaciones de afuera hacia dentro; a raíz de cambios en la cultural y sociedad. Actualmente la educación tiene que acoger a la diversidad de estudiantes para afrontar una sociedad globalizada y a su vez contextualizada que permita a los ciudadanos conserva su identidad étnica, cultural, política, social, económica y solucionar las diferentes problemáticas sociales.

Cruz et al. (2017) considera que los actuales enfoques transversales en el Perú son de formación por competencias, así como distintos modelos de diseño de sesión de enseñanza de aprendizaje, hemos recopilado pautas generales que permitan establecer una ruta práctica y transversal a las distintas propuestas de enseñanza para la planificación de la sesión de enseñanza de aprendizaje. También La realidad y el contexto en el Perú permite identificar diversos problemas como cifras alarmantes de homofobia, xenofobia, así como el incremento de casos de feminicidio, en las últimas elecciones presidenciales se puedo apreciar por parte de los medios de comunicación concentrados en la capital Lima donde se discriminaba a ciudadanos provenientes de provincia, entre otros



problemas de índole social, cultural, religioso y ambiental; aspectos que estancan el desarrollo del país; tarea pendiente y ardua de todos los sectores del país.

Sandoval et al. (2022) señala que los maestros pueden evaluar los aprendizajes esperados mediante pruebas diagnósticas y formativas que permitan valorar los conocimientos adquiridos por el alumno durante el proceso educativo. Es fundamental que las evaluaciones sean claras, transparentes y objetivas para garantizar una evaluación precisa del progreso del estudiante, debido a las dificultades que se presentaron para comunicarse con las familias que los profesores deben encontrarse en la capacidad de acompañar, motivar y orientar en el aprendizaje de sus estudiantes mediante el uso de herramientas digitales. Por ello, se debe responder a las necesidades e intereses de los docentes para procurar que estén capacitados y puedan afrontar los nuevos retos de la Educación Inicial.

Huyhua (2021) indican que las dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias. Es necesario fortalecer la formación docente, mejorar los procesos de planificación y evaluación, y desarrollar enfoques más proactivos y prácticos para promover procesos de coordinación interna en los centros educativos. Sabemos que uno de los pilares principales es la planificación, que es una de las competencias centrales de los centros educativos y muchas veces se considera una actividad exclusiva del profesorado. Uno de los procesos básicos para el correcto desarrollo de las competencias básicas y su posterior evaluación es la inclusión de una planificación interna en los programas educativos para planificar la enseñanza y el trabajo programático de acuerdo con estos principios generales. En esta dimensión analizamos cómo se da el proceso de planificación de las competencias básicas del centro de aprendizaje antes de que se concreten en el plan de aprendizaje. Su propósito es examinar si el currículo del centro promueve la planificación de competencias y la evaluación de aspectos importantes del desarrollo interdisciplinario y colaborativo.

En la región de Apurímac, también existen problemas latentes y que necesitan tomarse en cuenta en el proceso educativo partiendo de la realidad social, económica, cultural etc. de nuestra región. Uno de los problemas más álgidos es el tema ambiental porque el número de incendios forestales se ha incrementado los últimos años, teniendo como consecuencias más de una docena de fallecidos; otro problema latente es la carencia de identidad cultural de parte de muchos adolescentes quienes optan por rechazar las



costumbres y tradiciones como cantos, danzas, rituales, etc. que son parte ineludible de nuestra idiosincrasia andina apurimeña.

En las instituciones educativas del distrito de Tamburco enfrenta desafíos en la integración de enfoques transversales en la planificación docente, lo que puede afectar negativamente los aprendizajes esperados de los estudiantes. A pesar de la importancia de los enfoques transversales en la educación, no existe una comprensión clara sobre cómo se están implementando en la práctica docente.

Por los motivos mencionados; este proyecto de investigación pretende buscar la relación entre los enfoques transversales con los aprendizajes esperados en el proceso de planificación docente de las maestras del nivel inicial del distrito de Tamburco.

1.2 Enunciado del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación de los enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación entre enfoque intercultural con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023?
- ¿Cuál es la relación entre enfoque ambiental con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023?
- ¿Cuál es la relación entre enfoque inclusivo con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023?



1.3 Justificación de la investigación

Ingresa La tesis de investigación sustenta la importancia del mismo por medio de las justificaciones que respondiendo a las interrogantes: ¿por qué? y ¿para qué? Buscando que estas sean significativas a nivel teórico, social y metodológico (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En ese sentido; este proyecto de investigación se justifica en las siguientes razones:

Justificación teórica; la tesis de investigación, pretende proporcionar y poner de manifiesto las diferentes teorías sobre los enfoques transversales y la importancia de considerar dentro de la planificación entrelazándolos con los aprendizajes esperados; partiendo de antecedentes que guardan relación directa con las variables mencionadas. Así mismo, por medio de este proyecto de investigación se intenta generar espacio de diálogo y reflexión, así como del debate académico sobre la importancia de los enfoques transversales, aprendizajes esperados para llevar adelante una planificación docente adecuada y pertinente.

Justificación práctica; la naturaleza de la tesis de investigación nos conduce a aplicar instrumentos que nos permitan evaluar el grado de relación entre los enfoques transversales y los aprendizajes esperados, al mismo tiempo se justifica porque está orientada a brindar un aporte sobre la metodología y la técnica a utilizar para favorecer el desarrollo de la correcta y adecuada planificación docente. Por otro lado, los resultados obtenidos de esta investigación servirán para que directivos, docentes y padres de familia consideren necesario realizar las planificaciones en base a la problemática comunal, local e institucional por medio de los enfoques transversales.

Justificación metodológica; según los objetivos planteados de esta tesis de investigación, realizo una relación significativa entre los enfoques transversales, aprendizajes esperados y planificación docente, dando respuesta a muchas inquietudes de maestros y maestras que surgen en el desarrollo de sus jornadas.



CAPÍTULO II

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1 Objetivos de la investigación

2.1.1 Objetivo general

Determinar la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023

2.1.2 Objetivos específicos

- Identificar la relación entre enfoque intercultural con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.

- Identificar la relación entre enfoque ambiental con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.

- Identificar la relación entre enfoque inclusivo con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.

2.2 Hipótesis de la investigación

2.2.1 Hipótesis general

Existe una relación significativa entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.



2.2.2 Hipótesis específicas

- Existe una relación significativa entre enfoque intercultural con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.
- Existe una relación significativa entre enfoque intercultural con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.
- Existe una relación significativa entre enfoque intercultural con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.

2.3 Operacionalización de variables



Tabla 1
Operacionalización de la variable enfoques transversales

<i>Definición conceptual</i>	<i>Definición operacional</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Items</i>	<i>Escala de medición</i>	<i>Recodificación dimensiones</i>	<i>Recodificación variable</i>
<p>Variable 1</p> <p>ENFOQUES TRANSVERSALES: Son valores y actitudes que tenemos al relacionarnos con otras personas y con nuestro entorno con el fin de generar una sociedad más justa, inclusiva y equitativa para todos.</p>	<p>El análisis descriptivo de implementación de los enfoques transversales se realizará a través del operación y medición en base a sus indicadores de sus tres componentes (Enfoque de inclusivo, Enfoque intercultural, Enfoque ambiental)</p>	<p>Enfoque de inclusivo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En la institución se adopta prácticas inclusivas para atender las necesidades de todos los niños. 2. Se implementan estrategias pedagógicas que se adaptan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. 3. Los estudiantes que presentan alguna limitación reciben el apoyo necesario para participar plenamente. 4. Se fomenta la colaboración y la interacción entre niños de diversas habilidades. 5. Se brinda formación continua a los docentes sobre prácticas inclusivas en el aula. 6. La familia es informada y participan en la creación de un ambiente inclusivo en la institución. 	<p>. Nunca</p> <p>2. Rara vez</p> <p>3. A veces</p> <p>4. Frecuente mente</p> <p>5. Siempre</p>	<p>[6-10] = 1</p> <p>[11-15] = 2</p> <p>[16-20] = 3</p> <p>[21-25] = 4</p> <p>[26-30] = 5</p>	<p>[18-31] = 1</p> <p>[32-46] = 2</p> <p>[47-61] = 3</p> <p>[62-76] = 4</p> <p>[77-90] = 5</p>



(MINEDU,
2016)

**Enfoque
intercultural**

1. En su institución, se promueve el respeto y la valoración de la diversidad cultural.
2. Se incorporan materiales educativos que representan diversas culturas en el aula.
3. Los docentes reciben capacitación para integrar elementos culturales en sus lecciones.
4. Se celebran eventos y actividades que destacan y promueven la interculturalidad en la comunidad educativa.
5. Las familias de los estudiantes son involucradas en actividades que resaltan la riqueza cultural.
6. En las actividades pedagógicas diarias, se fomenta el diálogo intercultural entre los niños

**Enfoque
ambiental**

1. En su institución se incorpora prácticas para fomentar el cuidado del medio ambiente.



-
2. Los niños participan en actividades que promueven la conciencia ambiental, como la siembra de plantas. Se utilizan materiales didácticos que destacan la importancia del cuidado del entorno.
 3. Los docentes enseñan a los niños sobre la conservación de recursos naturales.
 4. Se implementa medidas prácticas en su institución para reducir el impacto ambiental de las actividades que se realizan.
 5. Se llevan a cabo actividades en áreas o reservas protegidas o ambientes naturales para que los niños exploren y aprecien la naturaleza.

Nota. Elaboración propia



Tabla 2
Operacionalización de las variable aprendizajes esperados

<i>Definición conceptual</i>	<i>Definición operacional</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Items</i>	<i>Escala de medición</i>	<i>Recodificación dimensiones</i>	<i>Recodificación variable</i>
Variable 2 APREDINZAJ ES ESPERADOS: Se refiere a los objetivos y logros que se esperan que los estuantes alcancen en este nivel educativo. (Gonzales-Fernández, 2022)	El análisis descriptivo de implementación de los Aprendizajes esperados se realizará a través de la operación y medición en base a sus indicadores de sus tres componentes (Creativa, Socioemocional, Creativa).	Cognitiva	<ol style="list-style-type: none"> Los niños demuestran comprensión de los conceptos claves impartidos en el aula. Observo un desarrollo progresivo en las habilidades de resolución de problemas entre los niños. Los niños aplican activamente lo aprendido en situaciones nuevas y desafiantes. La curiosidad y el interés de los niños por aprender son evidentes en sus actividades diarias. Los niños muestran creatividad al abordar tareas académicas y proyectos. La retroalimentación de los niños indica un entendimiento sólido de los temas cubiertos. 	<ol style="list-style-type: none"> Nunca Rara vez A veces Frecuente mente Siempre 	<ol style="list-style-type: none"> [6-10] = 1 [11-15] = 2 [16-20] = 3 [21-25] = 4 [26-30] = 5 	<ol style="list-style-type: none"> [18-31] = 1 [32-46] = 2 [47-61] = 3 [62-76] = 4 [77-90] = 5
		Socioemocional	<ol style="list-style-type: none"> Observo un ambiente de aula donde los niños se apoyan mutuamente en sus esfuerzos de aprendizaje. 			



2. Los niños manejan de manera efectiva las emociones y desafíos que surgen durante las actividades educativas.
3. Se fomenta la empatía y la cooperación entre los niños.
4. Los niños participan activamente en actividades grupales, mostrando habilidades sociales sólidas.
5. Promueve un entorno que apoya el bienestar emocional y social de los niños.
6. Los niños demuestran habilidades de comunicación efectiva en el aula.

Creativa

1. Los niños muestran originalidad y pensamiento divergente en sus respuestas y soluciones.
2. Se fomenta la expresión creativa a través de diversas actividades artísticas y proyectos.
3. Los niños generan ideas innovadoras en sus enfoques para tareas académicas.
4. Se observa un ambiente que nutre la imaginación y la inventiva de los niños.



Contenido curricular

5. Los niños aplican la creatividad en la resolución de problemas cotidianos.
 6. Las actividades del aula estimulan y valoran la expresión individual y creativa.
-
1. En su institución educativa, el contenido curricular se adapta a las necesidades y características de los niños.
 2. Los docentes incorporan temas relevantes y contextualizados en el plan de estudios.
 3. Se promueve la interdisciplinariedad en la enseñanza para abordar diferentes aspectos del desarrollo infantil.
 4. El currículo incluye contenidos que fomentan el desarrollo integral de los niños.
 5. Se incorporan actividades lúdicas y creativas como parte del contenido educativo.
 6. El contenido curricular se actualiza regularmente



para reflejar las necesidades cambiantes de los niños

Metodología de la enseñanza

1. En mi institución educativa, se utilizan métodos de enseñanza que estimulan la participación activa de los niños.
2. Los docentes emplean estrategias didácticas variadas para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje.
3. Se fomenta el aprendizaje experiencial a través de actividades prácticas y vivenciales.
4. La metodología de enseñanza promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
5. Los niños son estimulados a explorar, descubrir y aprender de forma autónoma.
6. Se emplean recursos tecnológicos de manera efectiva para enriquecer la enseñanza.

Adaptación individualizada

1. En mi institución educativa, se realiza un



-
- seguimiento del desarrollo individual de cada niño.
 2. Los docentes ajustan sus estrategias de enseñanza según las necesidades y habilidades de cada niño.
 3. Se implementan programas de apoyo para niños con necesidades específicas.
 4. La institución cuenta con mecanismos para la detección temprana de dificultades de aprendizaje.
 5. Las actividades se adaptan para desafiar a los niños con habilidades más avanzadas.
 6. Los docentes ofrecen retroalimentación individualizada para el progreso de cada niño.

Evaluación

1. En mi institución educativa, la evaluación se centra en el progreso y desarrollo integral de los niños.
2. Se utilizan diferentes formas de evaluación, como la observación continua y las rúbricas.



3. La evaluación considera no solo el conocimiento académico, sino también las habilidades socioemocionales.
4. Los docentes proporcionan retroalimentación constructiva y orientación para mejorar.
5. Se realizan evaluaciones formativas para adaptar la enseñanza según las necesidades identificadas.
6. La institución fomenta la participación de los niños en la autoevaluación y reflexión sobre su aprendizaje.

Colaboración con las familias

1. En mi institución educativa, se establece una comunicación efectiva y regular con las familias.
2. Se promueve la participación activa de las familias en actividades educativas y eventos escolares.
3. La institución proporciona recursos y orientación a las familias para apoyar el aprendizaje en casa.



Ambiente de aprendizaje

4. Los docentes buscan la retroalimentación y aportes de las familias para mejorar la enseñanza.
 5. Se organizan reuniones y sesiones informativas para involucrar a las familias en la educación.
 6. La institución reconoce y valora la contribución de las familias al ambiente educativo.
-
1. En mi institución educativa, se crea un ambiente acogedor y seguro que promueve el aprendizaje.
 2. Se utilizan espacios y materiales didácticos que estimulan la curiosidad y la exploración.
 3. El aula se organiza de manera que fomente la interacción y colaboración entre los niños.
 4. Se promueve un ambiente positivo que motive a los niños a participar activamente en las actividades.
 5. La institución cuenta con recursos visuales y



Seguimiento y control

- materiales didácticos adecuados para la edad.
6. Los espacios exteriores se utilizan de manera efectiva para enriquecer las experiencias de aprendizaje.
 1. La institución realiza un seguimiento regular del cumplimiento de los objetivos educativos.
 2. Se establecen mecanismos de control para evaluar la efectividad de las prácticas pedagógicas.
 3. Los docentes reciben retroalimentación y apoyo para mejorar su desempeño en el aula. La institución cuenta con un sistema de evaluación para medir el impacto a largo plazo en los niños.
 4. Se implementan acciones correctivas basadas en los resultados de evaluaciones y seguimientos.
 5. La institución busca constantemente mejorar sus prácticas y adaptarse a las necesidades cambiantes.

Nota. Elaboración propia



CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

3.1 Antecedentes

a) Antecedentes internacionales

Berreto (2023) en su investigación “La Planificación Académica y su incidencia en el desempeño de los docentes de la Unidad Educativa Provincia de Chimborazo-Ecuador”. Esta investigación permitió determinar la incidencia de la planificación, a través de una encuesta realizada por el Departamento de Educación de la Provincia de Chimborazo, El diseño es no experimental y se basa en conceptos, categorías y variables. Observan fenómenos o eventos que ocurren en y después del medio natural. Análisis; Prevalecen los métodos cualitativos, obteniendo datos reales a través de encuestas Tecnologías de aplicación y recopilación de datos utilizadas por la plataforma Google Forms Pregunta de encuesta cerrada a 54 docentes de esta institución: 16 hombres y 38 mujeres, los resultados obtenidos se muestran en tablas y gráficos. pastel. Para lograr este objetivo, se utilizaron los siguientes métodos científicos: lógica histórica, La observación científica, además de métodos empíricos que permitan obtener información basada en Recopilación de experiencia y gestión sistemática de nuestro trabajo. Analizar e interpretar datos, garantizar la confidencialidad de la información, permitir Obtenga resultados válidos y confiables que respalden firmemente nuestros artículos. un científico. Los resultados que cincuenta y cuatro docentes de la Unidad Educativa “Provincia de Chimborazo” indican que la planificación pedagógica, es un trabajo que permite la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. El 100% de los docentes de la institución, consideran que la planificación, es un método adecuado para impartir clases y mejorar la calidad educativa de acuerdo a los lineamientos del MINEDUC.

Rimarlecdy (2015) en su tesis “Planificación y evaluación en el nivel de educación inicial”. La planificación es un proceso esencial en la práctica educativa porque permite al docente tomar decisiones, organizar aspectos pedagógicos en un espacio y tiempo



determinado para alcanzar una finalidad. Asimismo, la evaluación por ser individualizada, continua, global, preventiva, permite conocer, mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. El propósito de esta investigación consiste en transformar los procesos de planificación y evaluación en el nivel de Educación Inicial, en el Centro de Educación Inicial Municipal. Las técnicas de recolección de información que utilicé fueron: la observación participante y entrevista, apoyándome en notas de campo y registros de entrevistas, que me facilitaron el acceso a la misma y me aportaron diversas visiones de la realidad estudiada. En cuanto a las técnicas de interpretación de la información, realicé la categorización, triangulación para luego realizar la contrastación; respondiendo así a los siguientes criterios de calidad: credibilidad, transferibilidad, seguridad y conformabilidad. Concluye, las docentes manifestaron un cambio positivo en su concepción de procesos de planificación y evaluación, a través de expresiones que asumen como aprendizaje

De la Cruz (2021) en su tesis “Responsabilidad social en el perfil de egreso del estudiante: propuesta de enfoque transversal en el Proyecto Curricular Educativo”. Con el objetivo de proponer la inclusión de la responsabilidad social como un enfoque transversal en el proyecto curricular institucional. El estudio es de tipo básico y está enmarcado dentro del paradigma naturalista, utilizando un análisis cualitativo con un diseño hermenéutico. Las unidades de análisis del estudio incluyeron fuentes científicas y orales que respaldaron las propuestas de la investigadora. Para la recolección de datos, se emplearon varias técnicas: la entrevista a profundidad, el focus group y el análisis documental y textual. Los instrumentos utilizados fueron la guía de entrevista con preguntas orientadoras, la guía de focus group y la ficha sincrética. El estudio se centró en demostrar la importancia de proporcionar una educación básica regular que forme a los estudiantes con acciones responsables, alineadas con el perfil de egreso. La investigación concluyó que es posible otorgar a la educación un carácter social que fomente la participación colaborativa de todos los actores educativos, con el objetivo de consolidar un país más humano, justo y sostenible.

Loayza (2024) en su investigación “La actitud y el aprendizaje esperado del área de matemática en los estudiantes del tercer grado”. “tiene como objetivo determinar la relación entre la actitud y el aprendizaje significativo en el área de matemáticas entre los estudiantes del tercer grado de la institución educativa secundaria “San Jerónimo”



del distrito de Asillo. La metodología empleada en el estudio se basa en un enfoque cuantitativo de corte transversal, con un alcance descriptivo-correlacional y un diseño no experimental. La población del estudio estuvo compuesta por 521 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra no probabilística de 45 estudiantes. Estos estudiantes fueron encuestados utilizando un instrumento validado por juicio de expertos y con una confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.802. Los resultados indican que el 53% de los estudiantes presentan una actitud positiva, mientras que el 33% alcanzó el nivel esperado en el aprendizaje significativo del área de matemáticas. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje de matemáticas. La investigación revela una relación positiva media entre la actitud y el aprendizaje significativo, con un coeficiente de correlación de Spearman de 0.386. Se concluye que existe una dependencia directa entre las variables analizadas: cuanto mayor es la actitud positiva de los estudiantes, mayor será el aprendizaje significativo en el área de matemáticas.

Fernández et al. (2022) llevaron a cabo un estudio “Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa”, con el objetivo de interpretar los niveles de logros de aprendizaje y desarrollo de competencias en un contexto educativo mediado por tecnología, especialmente en países que implementan el currículo por competencias. El enfoque del estudio fue cualitativo con un diseño hermenéutico. Los participantes fueron seis docentes expertos en evaluación formativa, y la técnica utilizada fue la entrevista, empleando una guía de preguntas semiestructuradas. El diseño hermenéutico permitió entender el proceso desde la experiencia y conocimiento de los expertos en la materia, buscando interpretar objetivamente el estado actual de la investigación en este campo. La investigación utilizó una matriz de categorización apriorística, estableciendo como categoría base la evaluación formativa desde el enfoque por competencias, y como subcategorías, los logros de aprendizaje y el desarrollo de competencias. Para el análisis interpretativo de los datos, se utilizó el software Atlas Ti. Los resultados del estudio mostraron que la evaluación formativa y el desarrollo de competencias están estrechamente relacionados. Se destacó la importancia de valorar el desempeño de los estudiantes en la resolución de problemas, su capacidad de desenvolvimiento, autonomía, y desarrollo de habilidades interpersonales. En conclusión, los docentes deben enfocar sus esfuerzos en



proporcionar retroalimentación que fomente la reflexión y el descubrimiento de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Orralas (2022) llevaron a cabo un estudio “Logros académicos esperados de los estudiantes”, que integra los resultados de 261 estudios sobre las expectativas y logros académicos de los estudiantes. El análisis incluyó tanto estudios transversales como longitudinales y encontró asociaciones positivas moderadas entre las expectativas de los estudiantes y sus logros académicos. Además, se observó que estas asociaciones eran bidireccionales, lo que significa que las expectativas y los logros se influyen mutuamente. Su estudio reveló grandes diferencias entre los niveles de logro esperado y el logro real, con las expectativas generalmente siendo más positivas que los resultados alcanzados. Sin embargo, se notó que el tamaño de estas diferencias disminuyó ligeramente con el tiempo. Los tamaños del efecto variaron en función de varios factores, incluyendo la edad, la etnia, el nivel socioeconómico, el tipo de expectativas evaluadas, la correspondencia entre los contenidos de las expectativas y los logros, y el estado de publicación de los estudios. En conclusión, el análisis de los datos apoya la perspectiva del optimismo informado, en el sentido de que las expectativas de éxito reflejan, en cierta medida, el desempeño pasado y futuro de los estudiantes, así como la esperanza de mejorar el logro académico.

Carriazo et al. (2020) en su estudio “Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad” destacan la importancia de la planificación educativa en la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo principal del estudio fue describir cómo la planificación educativa puede ser una herramienta esencial para construir una educación de calidad dentro del Sistema Educativo Nacional. Para llevar a cabo el estudio, se realizó una revisión documental de 15 artículos, los cuales sirvieron como base de datos. La revisión concluyó que la política de mejoramiento impulsada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) está orientada hacia la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa. Esta política busca ofrecer mejores oportunidades educativas a la población, desarrollando competencias básicas y ciudadanas, y promoviendo la descentralización y autonomía institucional a través del fortalecimiento de la gestión de los establecimientos educativos. Teniendo en cuenta los conceptos de liderazgo pedagógico, se necesita de este para realizar una adecuada planificación estratégica, ya



que se requiere diseñar las estrategias necesarias y adecuadas para alcanzar los objetivos a corto y a largo plazo en las instituciones educativas, es por ello por lo que se necesita de excelentes líderes pedagógicos con formación integral para llegar a cabo estos planes estratégicos que se evidencian en una educación con calidad.

Cedeño (2018) en su estudio “Análisis de la importancia de la planificación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la Unidad Educativa” aborda el impacto significativo que tiene la planificación docente en el proceso educativo. La investigación se centra en el análisis detallado de cómo la planificación puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el contexto de la cultura física. El objetivo principal del estudio fue examinar la importancia de la planificación docente y cómo su correcta aplicación puede influir positivamente en el proceso educativo. Para ello, se llevaron a cabo metodologías de carácter bibliográfico, teóricas y estadísticas que permitieron una investigación exhaustiva sobre los fundamentos básicos para la elaboración de planificaciones curriculares. Estas metodologías ayudaron a diagnosticar el estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la Unidad Educativa “Mariano Villalobos”. El estudio concluyó que la falta de una planificación adecuada ha sido un obstáculo significativo para la mejora del proceso educativo. En respuesta a esta problemática, se propuso el diseño de una propuesta que resalta la importancia de la planificación docente para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, mejorar el rendimiento y desarrollo de los estudiantes.

Jaraba (2020) en su estudio “Efecto de un plan de formación docente centrado en la enseñanza de la lectura con una metodología basada en la pedagogía de géneros textuales” llevó a cabo una investigación cuyo propósito fue evaluar el efecto de un plan de formación docente centrado en la enseñanza de la lectura, utilizando una metodología basada en la Pedagogía de Géneros Textuales. Esta investigación se realizó con estudiantes de quinto grado en una institución oficial ubicada en un municipio del Departamento del Magdalena. El diseño metodológico de la investigación fue cualitativo. Para la recolección de información, se utilizaron técnicas como la observación y la entrevista, empleando instrumentos tales como formatos de observación, entrevistas semiestructuradas y listas de chequeo. La investigación se llevó a cabo en varias fases: diagnóstico, elaboración e implementación de la propuesta, y evaluación de la misma. Las conclusiones del estudio, basadas en el análisis de los datos



recolectados, revelaron una falta significativa en la implementación de estrategias efectivas para la enseñanza de la lectura y la escritura. En respuesta a estas deficiencias, se diseñó una propuesta didáctica orientada a fortalecer las prácticas de lectura y escritura de los docentes, con el objetivo de mejorar el proceso educativo en estas áreas.

b) Antecedentes nacionales

Haro (2008) en su investigación “Enfoque de la Interculturalidad como eje transversal de la Educación Básica”, tuvo como objetivo evidenciar si en las escuelas se adopta un enfoque de interculturalidad y cómo se efectúa en el aula, en la práctica docente, en las relaciones dentro de la escuela y en la vivencia cotidiana. Aunque el campo de estudio suele centrarse en datos cuantitativos, esta investigación presenta una perspectiva cualitativa debido a la importancia de los actores y los espacios de convivencia en el hecho educativo. Metodológicamente, el estudio se basa en un enfoque de estudio de caso en dos instituciones educativas, analizando las percepciones de estudiantes, docentes y padres de familia. Además, se revisaron las programaciones, los materiales de estudio y los textos utilizados en las escuelas para argumentar las respuestas obtenidas. La investigación se estructura con un enfoque polifónico que busca hacer visible la presencia de las voces de todos los actores educativos involucrados. La investigación concluye que es crucial promover en las escuelas espacios que fomenten la creación, desarrollo y revitalización de identidades culturales sin someterlas a aculturación o enajenación por parte de culturas hegemónicas. La interculturalidad, entendida como un espacio de recuperación epistémica, política y simbólica, debe contribuir a la formación integral del ser humano, promoviendo una participación equitativa y desafiando las estructuras sociales caducas para construir espacios de participación con equidad.

Pérez (2021) en su investigación “La imprudencia de Pandora: enfoques transversales en la formación universitaria”, examina cómo los planes de estudio universitarios están estructurados para articular fragmentos del conocimiento proporcionado por la ciencia. El estudio plantea que las relaciones que establecemos con nuestro entorno y entre nosotros mismos forman parte de los constructos que han consolidado un modelo socioeconómico dominante y excluyente. El objetivo de la investigación es superar la escisión del saber instituido e integrar la enseñanza mediante un enfoque transversal. Esto implica la incorporación de saberes disciplinares y temas adicionales como la



perspectiva de género, los derechos humanos con énfasis en los derechos de las minorías, la convivencia democrática, la memoria colectiva y la mirada socioambiental. El estudio propone que un formato pedagógico que promueva el debate, el revisionismo y el pensamiento crítico puede ser esencial para la formación integral de los futuros profesionales. Las prácticas integrales en el marco de esta propuesta pueden constituir un espacio relevante en la formación universitaria, fomentando la integración de diversas temáticas y enfoques que contribuyan a una educación más completa y crítica.

Romero (2019) en su estudio “Sentidos en disputa en torno a la ‘transversalización’ de la educación sexual integral en Argentina”, realiza un análisis etnográfico en dos escuelas de nivel medio en la ciudad de La Plata, Argentina. El trabajo se centra en la noción de “transversalización” de la educación sexual integral (ESI), una política educativa que desafía y tensiona los enfoques pedagógicos tradicionales, especialmente en lo relacionado con la sexualidad. El objetivo principal del estudio es examinar algunos aspectos del proceso de implementación de la ESI en estas escuelas durante los ciclos lectivos 2017 y 2018. La ESI, definida por las leyes 26.150 (de alcance nacional) y 14.744 (de la Provincia de Buenos Aires). Esta política promueve un abordaje pedagógico transversal que no se limita a las asignaturas relacionadas con saberes médicos y biológicos, sino que busca integrarse en diversas áreas del currículo educativo. El artículo describe y analiza dos modalidades de transversalización presentes en las escuelas estudiadas: curricular e institucional. Destaca la importancia de considerar las configuraciones culturales específicas de cada institución, ya que estas influyen en las prácticas pedagógicas. Los hallazgos revelan cómo dos configuraciones institucionales distintas, denominadas normativa y participativa, afectan la implementación y los enfoques de la ESI.

Salcedo et al. (2022) en su investigación “Participación de padres de familia y rendimiento académico de estudiantes del nivel inicial de una Institución Educativa Pública de Huaycán” quien trabajó con 118 alumnos y padres de familia de un centro de estudios de Huaycán – Lima. Se encontró que en el 72,9% de los padres había una alta participación en las actividades educativas de sus hijos, mientras que el rendimiento académico de los estudiantes había llegado al logro esperado en el 62,7% de los estudiantes. Sin embargo, la investigación concluye que ni la participación familiar, ni sus dimensiones expresadas como el soporte que brinda la familia, la comunicación



familiar y la participación de la familia en ayuda de la gestión escolar, tenía una relación significativa con los resultados que se obtenían en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, manifestado a través de su rendimiento académico ($\text{sig.} = 0,341$).

Tineo (2024) en su investigación “Aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Primaria. Ayacucho, 2023”, tuvieron como objetivo general determinar la influencia del aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes de Educación Primaria en Ayacucho durante el año 2023. La investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, nivel explicativo, y diseño experimental (preexperimental, con pre y postprueba en un solo grupo). La muestra estuvo conformada por 31 estudiantes del sexto grado, sección “A”, de Educación Primaria del Plantel de Aplicación Guamán Poma de Ayala. Los datos se recolectaron a través de una rúbrica, material experimental y una prueba escrita de desarrollo. La validación de los instrumentos se realizó mediante el juicio de expertos y la confiabilidad se comprobó utilizando la prueba alfa de Cronbach. El procesamiento de datos se llevó a cabo con el software estadístico SPSS, versión 25. Los resultados indican que, antes del experimento, el 32.4% de los estudiantes presentó una calificación en el nivel de inicio. Posteriormente, tras la aplicación del aprendizaje cooperativo, el 45.3% de los estudiantes avanzó al nivel de logro destacado. Con un 95% de nivel de confianza, se concluye que la aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica contribuye eficazmente al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del sexto grado, sección “A”, del Plantel de Aplicación Guamán Poma de Ayala, en el distrito de Ayacucho. Los estudiantes lograron desarrollar capacidades de análisis, interpretación y explicación.

Vahos et al. (2019) en su artículo “El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC” analizan la función del docente en el desarrollo de competencias en los estudiantes, conforme a las directrices de la didáctica crítica. El artículo destaca que el objetivo es fomentar conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes, apoyándose en el uso adecuado de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Estas herramientas son vistas como esenciales para facilitar un aprendizaje que sea significativo y útil en los contextos familiar, social y laboral de los estudiantes. Además, el artículo invita a la discusión sobre cómo las prácticas educativas



pueden contribuir a la construcción del conocimiento de una manera crítica, argumentativa, propositiva y comunicativa. Se enfatiza que los intereses y necesidades de cada sujeto involucrado en el proceso educativo deben centrarse en el aprendizaje. El papel del docente, según el artículo, es crucial para desarrollar un aprendizaje significativo mediante el uso de los medios de comunicación e información actuales. El objetivo es fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo a los intereses, necesidades y oportunidades que presenta el contexto educativo.

Aima (2020) en su estudio “Planificación educativa y gestión pedagógica de los docentes del nivel primario del distrito de Yanatile, Calca - Cusco 2020” se enfoca en la relación entre la planificación educativa y la gestión pedagógica de los docentes en el nivel primario de dicho distrito. La pregunta principal de investigación fue: ¿De qué manera la planificación educativa se relaciona con la gestión pedagógica de los docentes del nivel primario del Distrito de Yanatile, Provincia de Calca - Cusco 2020? el objetivo del estudio fue describir cómo la planificación educativa se relaciona con la gestión pedagógica en estas instituciones educativas. La población de estudio incluyó a 7 instituciones educativas dentro del distrito de Yanatile, con un total de 90 docentes. Se utilizó un muestreo no probabilístico para seleccionar a los participantes. Los resultados indicaron que la planificación educativa tiene una relación directamente proporcional con la gestión pedagógica. Esto significa que una planificación adecuada permite delimitar y definir los elementos necesarios e indispensables para el normal desarrollo educativo dentro de estas instituciones. La investigación concluyó que una planificación eficaz facilita la gestión pedagógica y contribuye al mejoramiento de los procesos educativos en el nivel primario.

Melgarejo (2017) en su estudio “Planificación estratégica y desempeño docente en la Institución Educativa N° 32400, Jacas Grande-2017”, investiga la relación entre la planificación estratégica y el desempeño docente en la mencionada institución. El supuesto de la investigación es que existe una relación significativa entre ambas variables. Este estudio es de tipo no experimental con un alcance explicativo-correlacional y un diseño correlacional. La población de estudio estuvo compuesta por 13 docentes que atienden todos los grados de primaria en la Institución Educativa N° 32400 de Jacas Grande, provincia de Huamalíes. La muestra es igual a la población, por lo que se considera una muestra universal o población censal. Para la recolección de



datos, se empleó la técnica de la encuesta, utilizando dos cuestionarios: uno para medir la planificación estratégica y otro para evaluar el desempeño docente, cada uno compuesto por 20 ítems. Los resultados revelaron una relación significativa entre la planificación estratégica y el desempeño docente, con un coeficiente de correlación de 0.810. El valor del significado bilateral (0.000) es menor que el error estimado (0.01), lo que llevó a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación. Además, tanto la planificación estratégica como el desempeño docente fueron valorados en promedio como regulares, con 27.38 y 25.85 puntos respectivamente, de un total de 40 puntos.

Hernández (2020) llevó a cabo una investigación “Gestión pedagógica y desempeño docente en los profesores de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, Guadalupe” con el objetivo de determinar la relación existente entre la gestión pedagógica y el desempeño docente en dicha institución. Esta investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, siendo una investigación básica de nivel correlacional y con un diseño no experimental de corte transversal. La población estudiada consistió en 80 docentes de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, ubicada en la ciudad de Guadalupe. Para la recolección de datos, se empleó la técnica de encuesta, utilizando cuestionarios que fueron validados por tres expertos en el tema y cuya confiabilidad fue confirmada mediante la prueba Alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos indicaron una correlación moderada entre la gestión pedagógica y el desempeño docente, con un coeficiente de Spearman de $r = 0.678$. Este valor es estadísticamente significativo, ya que el valor crítico obtenido fue menor al 5% ($p < 0.000$). Este hallazgo sugiere que existe una correlación significativa entre la calidad de la gestión pedagógica y el desempeño de los docentes en la institución estudiada.

3.2 Marco teórico

3.2.1 Enfoques transversales

Escriba aquí el MINEDU (2016) considera que estos enfoque responden a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación y otros principios relacionados a las demandas del mundo contemporáneo, se impregnan en las competencias que se busca que los estudiantes desarrollen, orientan el trabajo pedagógico en el aula, aportan a la formación integral de los estudiantes y a la construcción de una sociedad más democrática, inclusiva, equitativa y solidaria,



Imprimen características a los procesos educativos. La transversalidad en el currículo no es sinónimo de interdisciplinariedad: si bien la interdisciplinariedad es una estrategia que permite trabajar ciertos contenidos de manera integrada, la transversalidad va más allá. Pretende que los estudiantes puedan explorar el conocimiento desde una mirada crítica, relacionándolo con su desarrollo personal y el entorno social y cultural, planteando soluciones o alternativas frente a éstos, respetando y promoviendo los valores democráticos y ciudadanos. Por lo tanto, no basta implementar actividades entre áreas para decir que se están trabajando los enfoques transversales.

Los enfoques transversales aportan concepciones importantes sobre las personas, su relación con los demás, con el entorno y con el espacio común y se traducen en formas específicas de actuar, que constituyen valores y actitudes que tanto estudiantes, maestros y autoridades, deben esforzarse por demostrar en la dinámica diaria de la escuela.

Los enfoques transversales no se trabajan como contenidos en el aula, ellos suponen prácticas diarias, donde evidencian los estudiantes diferentes actividades en el desarrollo de los aprendizajes, en la interacción con sus compañeros, con el docente y en situaciones reales y observables. Es decir, que son principios que propone la educación peruana para que se desarrollen paralelo a las competencias durante toda la educación básica de manera transversal, contextualizando y en situaciones reales, que respondan a las necesidades, intereses, ritmos y expectativas educativas.

3.2.1.1 Teorías relacionadas a los ejes transversales en la educación

a. Principio del enfoque de competencias de Ángela Díaz Barriga

Postula que la educación no debería centrarse sólo en la adquisición de conocimientos específicos, sino también en el cultivo de competencias transversales que preparen a los estudiantes para afrontar los desafíos del mundo real.

Díaz (2006) señala que los enfoques transversales constituyen una amalgama de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que habilitan a los estudiantes para desempeñarse con eficacia en una



variedad de entornos. Este enfoque subraya la importancia de formar estudiantes que no solo posean un dominio de una materia específica dentro de su campo de estudio, sino que también tengan la capacidad de aplicar estos conocimientos adquiridos en escenarios de la vida real, colaborar de manera efectiva, comunicarse de manera competente y abordar desafíos complejos. Las competencias transversales, en particular, son aquellas que son pertinentes y viables en una amplia gama de circunstancias y campos. Entre ellos se encuentran la comunicación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la gestión del aprendizaje. Estas competencias son vitales para el desarrollo integral de los estudiantes y su preparación para el mercado laboral y la edad adulta.

En la educación superior, el enfoque basado en competencias implica que los planes de estudio se diseñen para integrar tanto el conocimiento disciplinario como el desarrollo de competencias transversales. Se diseña el plan de estudios de tal manera que los alumnos puedan cultivar y evidenciar estas habilidades a través de actividades de aprendizaje, evaluaciones y proyectos estructurados.

En programas de ingeniería, además de las habilidades técnicas, se cultiva la colaboración en equipo a través de proyectos colaborativos. En el ámbito de las ciencias sociales, los alumnos pueden participar en investigaciones de casos que demanden un análisis crítico y destrezas de investigación. Estos métodos no sólo mejoran el aprendizaje, sino que también dotan a los estudiantes de las habilidades necesarias para afrontar los desafíos del entorno laboral contemporáneo Escorcía et al. (2007). Al respecto, Botero (2006) indica que este enfoque implica que el estudiante adopte una actitud crítica y constructiva en apoyo al desarrollo de valores éticos, fundamentales para la vida y la convivencia que sustentan el sistema democrático, entonces representan bases esenciales para la implementación de la pedagogía, al combinar aspectos relacionados con el ser, el conocimiento, la acción y la convivencia a



través de principios, métodos, valores y actitudes que guían el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La introducción del enfoque basado en competencias en la educación superior plantea varias dificultades. Uno de los factores principales es la necesidad de un cambio de mentalidad tanto entre los educadores como entre los alumnos, quienes deben alinearse con un marco educativo que dé igual importancia al proceso de aprendizaje y a los resultados obtenidos. Además, es necesario un desarrollo profesional continuo para que los instructores creen y evalúen actividades basadas en competencias.

b. Teoría educativa transversal de valores de Osmaria

Esta teoría postula que la educación en valores debe constituir un componente central en todos los niveles educativos, incluida la educación superior, para cultivar ciudadanos responsables y éticos.

Implica la incorporación de la educación basada en valores en todos los ámbitos del currículo y en diversas actividades académicas y extracurriculares. Los valores no deberían enseñarse como una materia independiente, sino que deberían permear todas las interacciones y contenidos educativos. Este enfoque holístico tiene como objetivo cultivar en los estudiantes una comprensión profunda de la responsabilidad, el respeto, la justicia y la solidaridad (Fernández et al., 2008).

Se reconoce que los valores desempeñan un papel fundamental en la promoción de la convivencia y el progreso social. Los valores que se promueven incluyen la honestidad, el respeto a la diversidad, la equidad, la responsabilidad social y la sostenibilidad". "Entre los valores defendidos se encuentran la honestidad, la apreciación de la diversidad, la equidad, la responsabilidad social y la sostenibilidad. Estos valores son vitales no sólo para el desarrollo personal de los estudiantes sino también para su capacidad de hacer una contribución positiva a la sociedad (Escorcia et al., 2007).



En el ámbito de la educación superior, la incorporación de valores como eje transversal se puede lograr a través de diversas estrategias. Un enfoque implica integrar temas orientados a valores en todas las áreas temáticas, incitando así a los estudiantes a contemplar las dimensiones éticas y sociales inherentes al contenido que están estudiando. Otra estrategia pasa por promover actividades extracurriculares que promuevan la práctica de valores, como el voluntariado, proyectos comunitarios y actividades culturales (González et al., 2018).

Uno de los principales desafíos para integrar el eje transversal de valores radica en la resistencia al cambio que exhiben ciertos miembros de la comunidad educativa, quienes pueden percibir la educación en valores como un aspecto secundario o complementario a los contenidos académicos.

3.2.1.2 Características principales de un enfoque transversal

Ríos (2023) indica que las características principales de un enfoque transversal, se integran en todas las áreas curriculares y actividades y se abordan de diferentes perspectivas y disciplinas que se adaptan a las necesidades y contextos locales asimismo fomenta la participación activa de niños y la comunidad. Los enfoques transversales se aplican en las competencias de todas las áreas. Los enfoques transversales tienen que ser consistentes y constantes en acciones formativas. Un proceso de enseñanza y aprendizaje lento pero consistente en profesores, profesoras y estudiantes, quienes interactúan entre sí y sobre los contenidos trabajados, contribuyendo al desarrollo de una conciencia colectiva en torno a problemáticas y soluciones específicas que afectan a una comunidad determinada.

3.2.1.3 Metodología de la enseñanza asociada a los enfoques transversales

Desde que la educación empezó a centrarse en el alumno como el sujeto que aprende, se comenzaron a analizar no sólo las tácticas que utiliza el profesor para desarrollar sus clases, sino también las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes. La enseñanza y el aprendizaje son procesos que se presentan juntos, es decir, las estrategias que se emplean para la



instrucción inciden en los aprendizajes (Monereo, 2000), considerando que los estudiantes tienen sus formas muy particulares de aprender.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología de aprendizaje activo y centrado en el estudiante que tiene su base en los principios del constructivismo y el enfoque de aprendizaje por descubrimiento propuesto por Bruner, indica que promueve el aprendizaje como un proceso de construcción de nuevas ideas basadas en el conocimiento anterior. Asimismo, los estudiantes son motivados a descubrir la realidad y sus relaciones por sí mismos y a construir nuevas ideas a partir de lo que ya conocen. Lo anterior posiciona al ABP como una metodología contraria a las estrategias expositivas o magistrales en las que el docente es el gran protagonista de la enseñanza.

3.2.1.4 Importancia de los enfoques transversales en el desarrollo de competencias

Navarro (2023) indica que la importancia de los enfoques transversales en el desarrollo de competencias se traduce en formas específicas de actuar que buscan generar una buena convivencia con los estuantes, por lo tanto, son deseables para todos. Son valores y actitudes, que tanto estudiantes como docentes y autoridades deben esforzarse por demostrar en la dinámica diaria de la escuela.

En el Currículo Nacional de Educación Básica (2016) propuesto por el MINEDU, señala que es importante remarcar que los enfoques transversales operan en las distintas interacciones: director-docente, administrativos padres de familia, docente estudiante, IE comunidad, entre otros. Desde esta perspectiva, debemos considerar estrategias diferenciadas y consensuadas entre los distintos actores educativos según las interacciones. Así pues, específicamente en la relación docente-estudiante los enfoques transversales operan de manera interrelacionada en las competencias que se busca que los estudiantes desarrollen; orientan en todo momento el trabajo pedagógico e imprimen características a los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje.



3.2.1.5 Impacto en la formación integral de los enfoques transversales

Los primeros años de vida en el ser humano constituyen una etapa con características propias cuyas problemáticas se analizan vinculadas al desarrollo ulterior del sujeto; este periodo es considerado como el momento en que se sientan las bases para el desarrollo físico y espiritual del hombre. Es durante la primera infancia cuando se asimilan conocimientos, habilidades y hábitos; además, se forman capacidades y cualidades volitivas morales que en el pasado se consideraba que solo se podrían alcanzar en edades mayores.

Mosayhuate (2023) señala que los enfoques transversales influyen en las condiciones de vida y educación del niño desempeñando un papel fundamental en el desarrollo de una personalidad armónicamente desarrollada; esto es, de la forma en cómo se eduque, del sistema de enseñanza y educación desde sus primeros años de vida y de su contexto familiar y/o institución educativa. Travé y Pozuelos (2011) afirman al respecto que es preciso atender el estudio sistémico desde esta perspectiva temporal interrelacionada a los enfoques transversales, con el fin de desarrollar capacidades, habilidades y valores que contribuyan a la construcción de un futuro mejor para todos. Por su parte, Carcasas (2005) indica que la dimensión temática se refiere a las áreas académicas de cualquier organización curricular pero vistas mediante un enfoque transversal, aun cuando en las dimensiones se incluye el contenido, y esto, según los autores permite la observación de los fenómenos no sólo como los efectos de unas determinadas causas, sino que a través de nuevos paradigmas se puede enfrentar la realidad disciplinar desde otras perspectivas.

3.2.1.6 Dimensiones consideradas dentro de los enfoques transversales

Entre los estudios fundamentales de los nuevos paradigmas se encuentra el enfoque transversal que se sustenta, a su vez, en la transdisciplinariedad curricular y sus productos inmediatos: teorías, modelos y estrategias de aplicación. Productos que podrían destinarse, en principio, al trabajo en la Educación Básica debido a que sus áreas, sus ejes transversales y sus



contenidos están diseñados con una concepción integradora, y en segundo término a la enseñanza docente que implica el manejo de diversos modelos. Considerando al Minedu (2017) en base al Diseño Curricular para la Educación Inicial en Perú.

a) Enfoque intercultural

Escriba El Perú debido a su extensión y geografía diversa es pluricultural, en la costa, la sierra y la selva, existen riquezas sociales y culturales muy marcadas que varían una de la otra, haciendo un país muy rico y abierto a las diferentes familias lingüísticas (cerca de 50 en todo el país), en ese marco, el enfoque intercultural que se propone como necesidad urgente de dar respuesta educativa a la diversidad cultural de los estudiantes, donde es posible encontrar, sin embargo, diferentes maneras de conceptualizar la diversidad y aproximarse a ella.

Es muy necesario el conocimiento, en primera instancia, cuando se refiere a la diversidad cultural, así como la estrecha relación que existe entre diversidad y desigualdad, para poder diferenciar seguidamente por un modelo u otro de atenderla en educación.

La interculturalidad se viene trabajando de diferentes formas dentro del sistema educativo en el marco de la multicultural, la pluricultural o una educación para la diversidad, pero todas apuntan a una relación entre culturas, una verdadera relación de intercambio, de conocimiento y comprensión, pero lo más importante, una educación de enriquecimiento mutuo, de aprendizaje con tendencias a rescatar y aportar lo mejor de cada uno hacia la otra, esta interculturalidad abarca todos los aspectos como la religión, las costumbres, la salud, la política y todo lo que tenga que ver con el desarrollo social y cultural.

La característica esencial de la interculturalidad es por esencia el diálogo, el entendimiento con sus diferencias en todo nivel y estrato social, donde se otorga todas las posibilidades de una constante interacción.



b) Enfoque ambiental

El sistema educativo peruano promueve una educación que esté orientada hacia la formación de todas personas con una conciencia crítica, comunitaria y colectiva sobre la situación ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, las acciones que puedan emprender para preservar, defender y mejorar las condiciones de su ambiente y puedan convivir con ella de manera armoniosa; así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social.

Plaza (2020) señala que el ambiente es el conjunto de fenómenos o elementos naturales y sociales que rodean a un organismo, a las cuales este responde de una manera determinada. Estas condiciones naturales pueden ser otros organismos (ambiente biótico) o elementos no vivos (clima, suelo, agua), todo en su conjunto.

En el estado peruano, el instrumento para impulsar la Educación en Ecoeficiencia, es la creación e implementación del Proyecto Educativo Ambiental (PEA), que no es otra cosa que un conjunto de acciones establecidas y consensuadas por la institución educativa con la finalidad de desarrollar conocimientos, valores, actitudes y prácticas adecuadas que permite a la comunidad educativa establecer una relación armónica con el ambiente. Esta relación tiene que expresarse en una búsqueda permanente de mejorar calidad de vida y bienestar de sus integrantes.

c) Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad

En el Currículo Nacional de Educación Básico de acuerdo al MINEDU (2016) menciona que todos los estudiantes tienen el mismo derecho a recibir una educación de calidad y a lograr aprendizajes de calidad sin importar las diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje. Y como definición menciona que hoy nadie discute que todos los niños, adolescentes, adultos y jóvenes tienen derecho no solo a oportunidades educativas de igual calidad, sino a obtener resultados de aprendizaje de



igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje. No obstante, en un país como el nuestro, que aún exhibe profundas desigualdades sociales, eso significa que los estudiantes con mayores desventajas de inicio deben recibir del Estado una atención mayor y más pertinente, para que puedan estar en condiciones de aprovechar sin menoscabo alguno las oportunidades que el sistema educativo les ofrece. En ese sentido, la atención a la diversidad significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades.

MINEDU (2024) señala como la definición del enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, busca reconocer y valorar a todas las personas por igual, con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidad.

Gonzales (2018) indica que en el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, permite la atención a la diversidad, que es traducido como el rechazo y la forma de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades entre todos y todas. Es en ese sentido que, los valores que los estudiantes aprenden son: el respeto por las diferencias, la equidad en la enseñanza y la confianza en las personas.

3.2.2 Aprendizajes esperados

González-Fernández et al. (2022) señala que los aprendizajes esperados son los objetivos específicos que se buscan lograr en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos objetivos están relacionados con las habilidades, conocimientos y actitudes que los estudiantes deben desarrollar en una determinada asignatura o área curricular. Todas las actividades que realizan los niños en el aula o fuera de ella tienen que ver con sus competencias, éstas se definen como las tareas cognitivas a través de las cuales identifican, comparan, relacionan, jerarquizan, seleccionan, clasifican, señalan objetos, conceptos o significados que forman parte de los aprendizajes esperados comprendidos en los contenidos de algún campo formativo. Las estrategias de aprendizaje más utilizadas por las educadoras en los Jardines de



Niños son las que tienen que ver con procesos de inducción y concreción de saberes, con ellas se formulan preguntas que invitan al niño de preescolar a conocer, indagar y construir significados de los diferentes contenidos por comprender. Es posible que en estas aulas escolares exista la prioridad de realizar adecuaciones curriculares que surgen cuando la educadora requiere atender las necesidades e intereses específicos de los niños; seguramente que, con estas estrategias de trabajo, la educadora logra adecuar los aprendizajes esperados a los diversos estilos cognitivos de los niños.

Minimenza (2018) indica que el aprendizaje esperado es todo aquel conjunto de conocimientos que se espera que un sujeto en situación de aprendizaje (por ejemplo, en la escuela) alcance dentro del nivel educativo que está cursando. Se considera que dicho aprendizaje debe poder expresarse de forma concreta y operativa, pudiendo aplicarse y generalizarse posteriormente. Dicha concreción implica que el concepto de aprendizaje esperable suele ser muy conciso, haciendo referencia a una actividad o conocimiento concreto que el sujeto debería poseer. Se trata de indicadores respecto a los logros que se espera que cada alumno logre alcanzar en diferentes facetas durante el período formativo.

Técnicamente, estos aprendizajes esperados sirven para evaluar lo conseguido a través de las evaluaciones que se llevan a cabo a lo largo del curso escolar. No se refiere únicamente a conceptos teóricos, sino que también puede incorporar actitudes, perspectivas, habilidades, acciones y otras competencias que puedan ser demostradas a través de la evaluación. Básicamente, si observamos los objetivos de un plan docente estaremos viendo por norma general los aprendizajes esperados que se quieren lograr.

3.2.2.1 Teorías relacionadas a los aprendizajes esperados

Teoría del aprendizaje significativo David Ausubel

Esta teoría postula que el aprendizaje es más eficaz cuando la nueva información se conecta significativamente con el conocimiento existente del estudiante. Ausubel (1963) postula que el aprendizaje significativo se produce cuando se vincula nueva información a conceptos relevantes que ya existen en la estructura cognitiva del alumno. Este proceso no es pasivo sino activo y constructivo, ya que implica que los estudiantes integren activamente



nueva información con sus conocimientos preexistentes. Para que esto ocurra, es imperativo que el material de aprendizaje posea coherencia y estructura lógicas, así como relevancia psicológica para el estudiante.

Rios (2023) señala que, aunque la teoría de Ausubel se centra principalmente en el aspecto cognitivo del aprendizaje, sus principios también pueden aplicarse a las dimensiones socioemocional y creativa. Un enfoque efectivo consiste en vincular el conocimiento recién adquirido con vivencias personales y emocionales, ya que esta práctica propicia una mayor empatía con el contenido, lo cual favorece el proceso de aprendizaje. Además, el entorno de aprendizaje colaborativo, propugnado por el aprendizaje significativo, tiene el potencial de fomentar habilidades socioemocionales como la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo. Una forma de fomentar la creatividad es permitir a los estudiantes explorar diversos enfoques y perspectivas mediante la integración de conocimientos nuevos con sus propias experiencias y conocimientos previos.

Uno de los retos asociados con la implementación del aprendizaje significativo radica en la requerida adecuación y personalización del proceso de enseñanza. Es imperativo que los docentes posean un entendimiento exhaustivo de las estructuras cognitivas y el bagaje académico de sus alumnos a fin de elaborar experiencias pedagógicas que resulten eficaces.

Teoría emocional de Daniel Goleman

La inteligencia emocional se define como la habilidad para identificar, comprender y regular nuestras propias emociones, así como las emociones de los demás. Esta teoría juega un papel fundamental en el fomento de habilidades socioemocionales dentro del ámbito educativo. Según Goleman, la inteligencia emocional comprende cinco componentes centrales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. La autoconciencia implica reconocer nuestras propias emociones y comprender cómo influyen en nuestros pensamientos y acciones. La autorregulación se refiere a la capacidad de gestionar y modificar nuestras emociones para alinearlas a circunstancias variables. La motivación



intrínseca impulsa a los individuos a lograr sus objetivos, mientras que la empatía y las habilidades sociales permiten una comprensión e interacción efectivas con los demás (Prat, 2020).

Los docentes deben promover los ambientes de respeto y tolerancia, y generar trabajos colaborativos orientados a la generación de confianza que le permita al niño desarrollar no solo empatía y socialización, sino que también que a partir de ello la generación de autonomía para que desate sus habilidades creativas.

3.2.2.3 Desarrollo curricular para el alcance de los aprendizajes esperados

Aranda (2005) menciona que es un proceso mediante el cual se planea, diseña y ejecuta la ruta de aprendizaje de cada aprendiz, mediante proyectos productivos que contienen Actividades de Aprendizaje, y la aplicación Técnicas Didácticas Activas que permiten desarrollar sus competencias con ritmos de aprendizaje personalizados para cada uno. López (2013) indica que los aprendizajes esperados, necesitan de encontrar su sustento en elementos técnicos centrados en las competencias que el estudiante debe adquirir.

3.2.2.4 Normativas educativas que respaldan los aprendizajes esperados

Ley N° 28044, Ley General de Educación, indica que la educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad. Y en el artículo 34 de la Ley General de Educación señala del precitado Reglamento se establece que la evaluación de aprendizajes en la Educación Básica es permanente, continua, formativa y flexible, se concreta en la práctica pedagógica del docente para mejorar los logros de aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, se señala que dicha evaluación asume formas diversas (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) e identifica logros, avances y dificultades en los aprendizajes de los estudiantes para tomar decisiones que aporten a su mejoramiento continuo.



Establecer las disposiciones, criterios y el procedimiento de gestión pedagógica para los procesos de evaluación de las competencias, de manera que contribuyan al desarrollo integral del estudiante y a la mejora continua de la enseñanza en las instituciones y programas educativos públicos y privados de Educación Básica; en el marco de la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica.

3.2.2.5 Vinculación de aprendizajes esperados con los estándares educativos

Son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles.

Hernández (2015) menciona que la vinculación de aprendizajes esperados y contenidos, no debe verse como algo vano y empírico, meramente como un requisito de los planes y programas de estudio, si no que este debe fundamentarse a través de las necesidades educativas tanto de los alumnos, como del contexto del entorno escolar donde se desempeña la labor docente, aunado a la planeación didáctica que se realiza para las sesiones de las diversas asignaturas.

3.2.2.6 Adaptación de las necesidades individuales

Sánchez (2016) indica que las adaptaciones de las necesidades individuales cada niño, tienen diferentes necesidades, fortalezas, debilidades y formas únicas de aprender. Aquí es donde radica la importancia del aprendizaje personalizado, una estrategia que reconoce y se adapta a estas diferencias individuales.

Talledo (2019) menciona que posee sus propias necesidades, estilos de aprendizaje y desafíos. Como educadores, es nuestra responsabilidad no solo impartir conocimientos, sino también adaptar el proceso de enseñanza para satisfacer las necesidades de cada alumno. Este enfoque centrado en el estudiante se ha convertido en un elemento fundamental de la pedagogía contemporánea.

3.2.2.9 Dimensiones de los aprendizajes esperados

De acuerdo a lo propuesto por González-Fernández et al. (2022) dentro de lo



que plantea sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del nivel la infancia considera tres dimensiones sobre aprendizajes esperados los cuales son:

a) Cognitiva

González-Fernández et al. (2022) expone que desarrolla la curiosidad e interés por aprender cómo mejorar la concentración y comprenden conceptos básicos asimismo desarrollan la cognición implica un grupo de procesos mentales dirigidos a facilitar la integración por parte del niño de información percibida primordialmente a través de los sentidos en una estructura cognitiva significativa para él.

Rivas (2008) explica que la cognición funciona como el medio por el cual se adquiere, retiene, recupera y aplica el conocimiento.

La investigación realizada por Manquire (2004) indica que la cognición se refiere a los procesos mentales que los estudiantes emplean para adquirir conocimiento en un entorno específico. Cuando estas habilidades se categorizan y generalizan, nos referimos a ellas como capacidades; sin embargo, cuando se especifican, nos referimos a ellas como habilidades.

b) Socioemocional

González-Fernández et al. (2022) afirma que desarrollan las habilidades sociales como; compartir, cooperar, respetar además reconoce y expresa emociones igualmente desarrolla la autoestima y como comportamientos adquiridos que se manifiestan durante las interacciones con individuos, contribuyendo a la expresión de emociones, actitudes, opiniones y la defensa de derechos. El desarrollo del aprendizaje socioemocional constituye un proceso que potencia la habilidad de los niños para comprender tanto su propio ser como a los demás, con el propósito de emplear esta percepción en beneficio propio y en aras del bienestar colectivo al abordar desafíos de manera flexible y creativa.

Miranda et al. (2017) considera que la dimensión socioemocional



desempeña un papel fundamental en el proceso de autoconocimiento de los individuos, facilitando así su capacidad para relacionarse de manera armoniosa con su entorno. En este sentido, un adecuado desarrollo en el ámbito social y emocional durante la infancia posibilita a los niños la construcción de su identidad de forma más eficiente en las primeras etapas de su desarrollo. Al hacerlo, mejoran su confianza en sí mismos, desarrollan habilidades interpersonales con quienes los rodean y cultivan estrategias competentes de resolución de conflictos. Además, se anticipa que puedan reconocer sus propias emociones y sentimientos, así como comprender las emociones o estado emocional de los individuos en su entorno, fomentando la capacidad de empatía y la autorregulación de su comportamiento a lo largo de su trayectoria vital.

Pérez et al. (2016) afirma que el aprendizaje socioemocional consiste en la adquisición y la incorporación de competencias emocionales, cognitivas y conductuales con miras a alcanzar metas y necesidades tanto individuales como sociales, propiciando el desarrollo de las habilidades esenciales que permiten una vida significativa y eficaz.

c) Creativo

González-Fernández et al. (2022) postula que la creatividad es explorar y expresar a través de diferentes materiales y técnicas, imaginación, creatividad como formas de artes también desarrolla habilidades de observación y descripción asimismo apreciar y disfrutar de diversas la capacidad humana de generar elementos novedosos, ya sea a través de la creación de objetos tangibles o de la organización original de pensamientos y sentimientos internos característicos del individuo. Según Castillo (1992), la creatividad se describe como la capacidad de producir resultados novedosos, ya sea un producto, una técnica o un nuevo enfoque para comprender la realidad.

Miralles (2024) menciona que la creatividad tiene un impacto positivo en el progreso cognitivo de los niños al favorecer la memoria, la concentración y la atención. Cuando se enfrentan a desafíos creativos, los



niños deben emplear la memoria, la capacidad de análisis y la resolución de problemas, lo que contribuye a potenciar sus habilidades cognitivas. Además, la creatividad fomenta la capacidad de observación y la percepción visual, dos habilidades fundamentales para el crecimiento en las primeras etapas del desarrollo. Así como el arte, la creatividad ejerce una influencia significativa en el estímulo de la imaginación y la innovación. La participación en actividades creativas permite a los niños explorar y experimentar con diversas ideas, materiales y enfoques. Este proceso no sólo estimula su imaginación al crear mundos imaginarios, sino que también fomenta el pensamiento creativo y los desafía a identificar soluciones innovadoras y originales.

3.2.3 Planificación docente

Pitluk (2006) indica que la planificación docente, Se refiere al proceso de diseño y organización de las actividades y estrategias de enseñanza para niños de 0 a 5 años y no se limita a ser un documento concebido como un requisito de la práctica docente, implica un proceso mental que lleva al docente a analizar de una manera más sistemática su labor y el aprendizaje de sus alumnos. El estudio gira en torno a esta primordial actividad docente, en el nivel inicial de la planificación docente interviene diversos estudios que habitualmente abordan su análisis desde una perspectiva del conocimiento del profesorado, fundamentalmente cognitiva, y examinan la relación entre el diseño de la propuesta y su implementación práctica focalizándose en la toma de decisiones.

Vygotsky (1979) sostiene que permitiera analizar la propia de la planificación en toda su complejidad, adoptando para su estudio una concepción también sociocultural de la actividad del docente en este ámbito y, en especial, de los vínculos existentes entre el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la práctica docente.

Amaro (2011) asumen que planificar a partir de las necesidades es abordar un proceso de investigación que permite constatar la situación actual del conocimiento profesional (necesidades) y tomar las decisiones oportunas, sustentadas y fundamentadas que justifiquen una determinada propuesta formativa según el propósito que se pretenda: resolver problemas, mejorar, cambiar, transformar o



innovar. De modo que lo primero que debe plantearse cuando se piensa en una propuesta o demanda formativa, es a cuáles necesidades se responde.

3.2.3.1 Teorías relacionadas a la planificación docente

Es necesario entender la teoría de la planificación curricular adaptativa en la gestión pedagógica propuesta por Alexander Rivera, donde defiende la postura de un enfoque flexible y dinámico, debido al cambio constante del sujeto, del contexto y de los avances tecnológicos, con el propósito de formar de manera integral a los estudiantes, para que sepan enfrentar los nuevos desafíos, al respecto, Willys (2016) sostiene que planificación de docente es la tarea educativa permite generar una herramienta para el análisis de la práctica y una guía para el trabajo en el aula, además, facilita el proceso de evaluación sistemática. Brinda la oportunidad de hacer las consideraciones necesarias ante un contexto sociocultural dinámico, tomando como elemento fundamental el conocimiento de los alumnos, sirve, de igual manera, para comunicar el trabajo efectuado en el aula a terceras personas. Tiene, por lo tanto, un carácter instrumental.

Bereza (2004) señala que la planificación de la docencia está orientada al desarrollo de Proyectos formativos, a organizar nuestra actuación no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado. La a planificación docente desde una perspectiva somos agentes curriculares en la medida en que participamos en la creación y diseño de planes formativos, y en la medida en que formamos parte del equipo docente que lo llevará a cabo. Esta primera asunción doctrinal trae consigo dos consecuencias importantes de cara a la planificación de la docencia.

3.2.3.2 Importancia de la planificación docente en el desarrollo integral

Diaz et al. (2020) sostienen que la importancia de la planificación docente en los docentes radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en el aula. Esto implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera. También señalar que la planificación educativa constituye una herramienta necesaria en el accionar docente, dado



que permite establecer los objetivos que se desean alcanzar en cada una de las actividades propuestas en el aula de clase, el resultado final lo constituye el desarrollo integral y una eficiente difusión del aprendizaje por parte de nuestros discentes, lo que le permitirá enfrentarse a los retos que el mundo actual requiere. Toda situación de enseñanza la condiciona la inmediatez y la imprevisibilidad, por lo que la planificación permite reducir el nivel de incertidumbre y anticipar lo que sucederá en el desarrollo de la clase, llevando a la rigurosidad y a la coherencia en la tarea pedagógica en el marco de un programa.

Por otro lado, según la Ley 28044 el docente es un actor importante dentro del proceso educativo, en la medida que se encarga de brindar una formación integral y óptima a los estudiantes. Para llevar a cabo esta misión es necesario que el maestro sea un profesional con: competencia, solvencia moral, salud física y mental, ya que dichas características posibilitan ejercer los desempeños indicados en el Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012).

3.2.3.3 Necesidad de identificar competencias y capacidades que el docente desea desarrollar en los niños.

LOMC (2013) indica que se refiere a aquéllas que deben haber desarrollado los alumnos a lo largo de todo su periplo educativo, para poder lograr su realización personal, ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de iniciar aprendizajes permanentes y significativos.

Muñoz et al. (2009) señala que los docentes, deben saber aplicar los conocimientos en un contexto real, comprender lo aprendido y tener la capacidad de integrar los distintos aprendizajes, ponerlos en relación y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones o contextos a los que se tengan que enfrentar diariamente.



3.1.3.4 La diversificación curricular en la planificación docente

Cariaga et al. (2018) sostiene que la educación en la actualidad constituye todo un desafío para el docente debido a que necesita actualizarse constantemente. Adicional a ello, las planificaciones curriculares que se elaboren deben estar enmarcadas en un contexto que considere una serie de aspectos sin que se descuide el elemento de la innovación. La innovación es y será un tema recurrente en capacitaciones y en planes de estudio, la práctica pedagógica actual requiere de procedimientos que dejaron de lado la teoría y se aplicaron en el aula de clases. Independientemente de la asignatura o temática tratada, el profesor debió elaborar estrategias que generaran un aprendizaje significativo en el alumnado y plasmarlos por escrito en las planificaciones curriculares.

3.1.3.5 Identificación de estrategias en la planificación docente

Ruiz (1998) señala que el docente en cumplimiento de su misión en el aula, debe definir cómo llevar a cabo y controlar cualquier actividad antes de actuar, es decir, debe aplicar los procedimientos gerenciales: planificación, supervisión y control. Siempre poniendo énfasis en el desarrollo de los procesos cognoscitivos y afectivos del estudiante, como también en la participación activa que debe tener en la construcción de su propio aprendizaje. Para esto, los docentes requieren de un entrenamiento pedagógico, que les permita actuar más como estrategas, directores o mediadores del aprendizaje que como transmisores de información".

3.2.3.6 Procesos en la evaluación de aprendizaje

García (2015) menciona que la evaluación de los procesos de aprendizaje suele identificarse frecuentemente con la denominada evaluación formativa, cuyo propósito se vincula con el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje. Si, como docentes, queremos atender a la diversidad de niveles, estilos y ritmos de aprendizaje de nuestros alumnos, debemos reconocer cómo estos progresan -y cuáles son sus aciertos y dificultades- para poder actuar en consecuencia.

La expresión evaluación formativa es utilizada desde el año 1967, cuando



Michael Scriven la empleó por primera vez. Según el autor Camilloni (2005) señala que hay dos características de la evaluación formativa que parecen ser comunes a las distintas concepciones; ya que todas ellas:

- Hacen referencia a la contemporaneidad de la evaluación respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Señalan que la información recogida debe servir para mejorar los procesos evaluados.

Villamizar (2005 como se cita en Bernad, 2000) expresa que la evaluación tradicional, practicada por bastantes enseñantes y centros escolares, bascula sobre la idea de que la actividad de los alumnos implicada en su proceso de aprender consiste básicamente en recibir del profesor la información que sólo éste conoce e ir acumulándola a ser posible siguiendo los mismos pasos del profesor, con vistas a poderla reproducir o “regurgitar” con la máxima fidelidad en el momento del examen. Es patente que esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje responde a una visión “bancaria” de la enseñanza cuyo mecanismo nuclear se resumiría en trasladar los conocimientos desde la cabeza del enseñante a las de los enseñados. Consecuentemente, el nivel de aprendizaje obtenido por el alumno se equiparará con la medida o nivel en que el escolar logre repetir lo que sus profesores le han enseñado.

3.2.3.7 Participación en la comunidad educativa

La educación para el siglo XXI considera a la escuela como un espacio privilegiado para la enseñanza de la ciudadanía y la democracia.

Araneda (2023) señala que participación de la comunidad educativa es un factor clave en la mejora de la calidad educativa. Que la participación activa de padres, estudiantes, docentes y líderes escolares en el proceso educativo permite crear un ambiente de colaboración y apoyo mutuo, lo que a su vez aumenta el compromiso y la responsabilidad de todos los actores involucrados en la mejora continua.

Pérez (2013) menciona que relación entre la comunidad y la escuela es un



punto importante en la formación de los estudiantes, puesto que su objetivo es aportar a la educación y al proceso de aprendizaje de los estudiantes. La relación es complementaria en tanto que la familia enseña valores, normas y costumbres, además de brindar apoyo emocional a la persona, mientras que la escuela se centra en la formación intelectual y técnica una organización que busca ayudar a los niños a alcanzar el éxito a través del acceso a la educación, la participación de los padres en el proceso educativo se refiere a que tanto maestros como padres de familia compartan la responsabilidad de enseñar a los alumnos y trabajen en conjunto para alcanzar los objetivos educativos.

Fernández et al. (2012) sostiene que una educación basada en estos principios, las personas difícilmente podrán adquirir las habilidades y competencias necesarias para vivir en democracia, lo cual afirma la relación entre educación, democracia y formación ciudadana.

Dewey (2019) mencionan la democracia como una forma de vida en la que las personas participan activamente de los asuntos públicos de su comunidad. La participación, por su parte, es entendida como el poder que tienen los individuos para involucrarse de manera real y genuina en las situaciones sociales que son de su incumbencia. Esta concepción de participación configura, al mismo tiempo, otro concepto básico de la democracia: la ciudadanía activa. A diferencia de la ciudadanía clásica.

Ylante et al. (2021) indica que familias y miembros de la comunidad, además de participar en la formación de familiares basada en actuaciones de éxito, participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en el horario escolar como fuera. A su vez, su participación en la vida escolar también se concreta en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos e hijas. A través de su participación representativa en los órganos de toma de decisión, así como su participación directa en la vida organizativa del centro, los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones. Esta participación democrática ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales.



3.2.3.8 Dimensiones de la planificación docente

Respecto a esta variable la dimensiones que se consideran está sustentada a la propuesta teórica de Pitluk (2006) quien señala 7 aspectos, siendo estos:

a) Contenido curricular

Pitluk (2006) considera que los contenidos curriculares en educación consisten en componentes integrales de conocimientos, procesos, competencias, disposiciones, aptitudes y principios éticos esenciales para la consecución de los objetivos educativos definidos en los diseños y currículos académicos. Para Martínez et al. (2019), los elementos del plan de estudios representan una elección de informaciones de diversas índoles que se consideran esenciales para el desarrollo y la integración social de los educandos, cuya incorporación no puede llevarse a cabo de manera integral y precisa sin una orientación particular. Normalmente, estos contenidos se ordenan y estructuran dentro de los programas correspondientes. Mientras que Vázquez (2004) sugiere que el contenido curricular especifica lo que se enseñará, mientras que la organización se refiere a agrupar y ordenar estos contenidos para formar unidades cohesivas que se desarrollarán en materias o módulos, de acuerdo con el marco curricular vigente.

b) Metodología de enseñanza

Pitluk (2006) argumenta que las estrategias de enseñanza posibilitan el fortalecimiento de las actividades y métodos de aprendizaje a largo plazo a través de la implementación de planes y acciones cuidadosamente diseñados para cumplir con los objetivos del currículo. Todo ello entendido como oportunidades de aprendizaje docente o como elementos centrales en el desarrollo profesional, y quizás también en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula. Por su parte, González (2012) un método educativo se define como el conjunto de estrategias y prácticas implementadas por un docente para alcanzar metas específicas de aprendizaje, integrando coherencia interna y ajustándose a una terminología aceptada por la comunidad académica.



Zayas (2004) plantea que el método de enseñanza sirve como medio o camino para alcanzar el objetivo instruccional; Además, el método delinea la secuencia de acciones, actividades y operaciones empleadas por el docente para transmitir el contenido educativo. Además, se observa que el enfoque pedagógico considera la estructura interna del proceso educativo, lo cual sugiere que esta estructura interna se manifiesta en una determinada modalidad de organización académica, la cual a su vez se relaciona con la organización externa del proceso.

c) Adaptación individualizada

La adaptación curricular individualizada implica medidas periódicas y extraordinarias implementadas por las instituciones educativas para alinearse con las capacidades de cada estudiante, mantienen que las adaptaciones curriculares representan la herramienta primordial para lograr la personalización de la enseñanza, dado que constituyen ajustes efectuados en el plan de estudios estándar con el fin de abordar las disparidades individuales entre los estudiantes Pitluk (2006). Estas acciones consisten en ajustes en el diseño curricular con el propósito de facilitar la participación y el aprovechamiento de la instrucción por parte de aquellos estudiantes cuyos niveles de rendimiento académico se encuentren por debajo o por encima del promedio.

Loor et al. (2021) indica que la adaptación individualizada de las emociones comienza temprano en la vida, cuando los bebés comunican sus sentimientos a través de señales no verbales como el llanto, la sonrisa y diversos gestos, incluso antes de adquirir habilidades verbales. Por lo tanto, es imperativo que los cuidadores comprendan los intentos de expresión del bebé y respondan en consecuencia.

Armus et al. (2012) observó que, desde el nacimiento, cada niño posee la capacidad de participar en interacciones sociales, sin embargo, es crucial la presencia de un cuidador que facilite su desarrollo social. Por lo tanto, es imperativo que el cuidador participe activamente en el desarrollo



emocional del niño y actúe como un modelo positivo que el bebé pueda emular.

d) Evaluación

Pitluk (2006) define que la evaluación es un proceso mediante el cual se mide y se valora el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores de una persona. La evaluación puede realizarse a través de distintos instrumentos de evaluación como exámenes, trabajos, proyectos u observaciones, entre otros.

Torrico (2007) menciona que es un conjunto de operaciones que tiene por objetivo determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de aprendizaje, con respecto a los objetivos planteados en los programas de estudio.

e) Colaboración con las familias

Pitluk (2006) señala que conocimiento que las familias desempeñan un rol importante en la educación y la socialización de los niños y adolescentes. Este hecho ha sido corroborado por numerosas investigaciones internacionales llevadas a cabo desde la segunda mitad del siglo XX, las cuales respaldan la importancia del compromiso y la participación de los padres, madres o tutores en la educación de los niños.

Saéz et al. (2020) sostiene que la participación de las familias en la educación ha sido reconocida como un derecho fundamental, respaldado por una multitud de leyes, vías y regulaciones gubernamentales necesarias para reequilibrar y fortalecer las relaciones entre estudiantes, familias e instituciones educativas. Además, desempeñan un papel crucial en la mejora del desarrollo del aprendizaje. Asimismo, Parra et al. (2017) señaló que la implicación de los progenitores en la institución escolar durante la fase de Educación Infantil es más activa, regular y fluida en comparación con otros niveles educativos como la Educación Primaria o la Educación Secundaria Obligatoria.



f) Ambiente de aprendizaje

Pitluk (2006) indica que el ambiente de aprendizaje es un entorno creado por el educador para impactar en el desarrollo y comportamiento de los estudiantes durante la jornada escolar. Esto se materializa a través de la organización del entorno físico.

Hernández (2022) señala que los ambientes de aprendizaje son escenarios contruidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje, implican la organización del espacio, la disposición y la distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las interacciones.

g) Seguimiento y control

Pitluk (2006) propone que el docente, en el cumplimiento de su rol en el aula, debe delinear la manera en que debe realizar la supervisión y seguimiento de cualquier actividad antes de tomar acción. Esto implica la aplicación de procedimientos de gestión como planificación, supervisión y control. Enfatizando constantemente el desarrollo de los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes, así como la participación activa que deben tener para la construcción de su propio aprendizaje. Para ello, los docentes requieren una formación pedagógica que les permita operar más como estrategias, facilitadores o mediadores del aprendizaje que como meros transmisores de información. Por su parte, Honeyman (2017) señala que la introducción de sistemas de monitoreo educativo favorece la adquisición de prácticas de estudio y el incremento del rendimiento académico en los estudiantes.

3.3 Marco conceptual

- a) **Currículo.** “Es una herramienta del trabajo para los docentes en la que se proponen aspectos materiales” (Jiménez, 2011, p.1).
- b) **Transversalidad.** “La transversalidad consiste en introducir un tema en la vida diaria para abordarlo posteriormente de forma permanente” (Padilla, 2021, p.3).



- c) **Planificación.** “Se ocupa de definir y alcanzar objetivos para el futuro”. (Salazar, 2006, p.5)
- d) **Docente.** “Es quien imparte conocimientos o algún tema determinado y enseña a un diverso grupo de personas, ya sea niños, jóvenes, adultos” (Rio, 2021, p.3).
- e) **Resultados.** “Es el efecto o consecuencia de una acción, proceso o situación”. (Guillermo, 2020).
- f) **Enfoque.** “El enfoque es organizar y realizar la educación y el aprendizaje, que puede dar origen y fundamento a distintas corrientes y modelos pedagógicos” (Jaimes, 2010)
- g) **Aprendizaje.** “Proceso mediante el cual se adquiere una determinada habilidad, se asimila una información o se adopta una nueva estrategia de conocimiento y acción”. (Romero, 2013).



CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 Tipo y nivel de investigación

La tesis es una investigación básica; esto quiere decir que de manera inmediata; no tiene intención de aplicativa, una de las características de la investigación básica es pretender profundizar y enriquecer la compilación de conocimientos científicos a través de las teorías científicas con el objetivo de afinar los contenidos (Carrasco, 2016).

Respecto al nivel de la investigación, podemos considerar lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) cuando afirman que dos o más variables se asocian y relacionan para saber específicamente qué tipo de relación existe entre ellas; todo esto en relación al nivel correlacional, siendo esta la más adecuada para los fines que persigue este proyecto de investigación, así mismo se busca analizar cómo se comporta cada una de las variables de manera independiente y cómo reacciona frente a la otra o caso contrario no se haya ninguna relación entre las mismas.

Por otro lado, debemos mencionar que este proyecto de investigación está enmarcado dentro del enfoque cuantitativo; porque se explica, predice y controla la realidad por medio de cifras numéricas recurriendo al uso de métodos cuantificables, se tiene una muestra representativa para realizar generalizaciones, así como se tiene técnicas estadísticas para aceptar o rechazar hipótesis.

Respecto al enfoque, la investigación es cuantitativa en cuanto se enmarca a explicar, predecir y controlar la realidad a partir de datos numéricos, para ello utiliza métodos cuantificables, una muestra estadística para hacer generalizaciones y técnicas estadísticas para aceptar o rechazar hipótesis (Mejía, 2013).



4.2 Diseño de la investigación

Se conoce que el diseño en toda investigación contiene un grupo de estrategias, acciones y procedimientos que los investigadores deberán aplicar para lograr los objetivos de la investigación, partiendo de la realidad problemática y su formulación, luego las hipótesis las técnicas e instrumentos planteados. Esta investigación, se aplica el diseño transeccional correlacional: consiste en estudiar e investigar los hechos y acontecimientos sobre fenómenos de la realidad es decir las variables, desarrollar el nivel de influencia o ausencia y determinar el grado de relación entre las variables (Carrasco, 2016).

A continuación, se muestra en el siguiente diagrama:



Dónde:

m = Muestra.

V1 = variable 1: “enfoques transversales”.

V2 = variable 2: “aprendizajes esperados”.

V3 = Variable 3: “planificación docente”

r = Correlación de variables.

4.3 Descripción ética de la investigación

La tesis está regida por principios éticos, lo cual direcciona el actuar de los investigadores como los protocolos de Anti plagio por medio del software Turnitin y las normas APA 7° edición. Para la recolección de datos, esta se realiza de forma voluntaria y consensuada con los participantes, buscando la máxima objetividad posible, tomando en consideración el principio de consentimiento informado, el cual informa de manera comprensiva y completa a las personas del estudio, haciéndolas conscientes y reflexivas de los riesgos, consecuencias y beneficios de la investigación.

4.4 Población y muestra

La población de la investigación se muestra en la siguiente tabla:



Tabla 3*Población de docentes en instituciones educativas del nivel inicial de Tamburco*

N°	Código Modul ar	Nombre	Nivel/ Modalidad	Dirección	N° de Docentes
1	0507707	05 angelitos de la Guarda	Inicial-Jardín	Jirón Cahuide	7
2	0724898	102 Adamariz Figueroa Yabar	Inicial-Jardín	Maucacalle	2
3	1580711	1080	Inicial-Jardín	Ccanabamba	1
4	1581073	1117	Inicial-Jardín	Víctor Acosta Rios	3
5	1650241	1134	Inicial-Jardín	Sahuanay	1
6	0750241	155	Inicial-Jardín- Cuna	Carretera Bancapata	5
7	0753921	208 Micaela Bastidas Puyucagua	Inicial-Jardín	Calle coronel Gonzales S/N	6
8	0930297	225	Inicial-Jardín	Pasaje Polonia S/N	1
9	1581123	54036 Señor de la Exaltación	Inicial-Jardín	Avenida Tupac Amaru 129	2
10	0565481	62	Inicial-Jardín	San Antonio	2
11	1411586	732	Inicial-Jardín	Carretera Tamburco	2
12	1493261	808	Inicial-Jardín	Nueva Rioja	1
13	0701748	98	Inicial-Jardín	Kerapata	1

Nota. Elaborado en base a información de la UGEL-Abancay

Considerando que la población de docentes en el nivel inicial es pequeña, se tomó la decisión de trabajar con la población censal es decir los participantes fueron los 33 docentes.

4.5 Procedimiento

Se tomó en consideración los siguientes pasos de manera ordenada:

La primera inicial radica en la elaboración del proyecto siguiendo las pautas metodológicas del reglamento de investigación del Vicerrectorado de Investigación de la UNAMBA.

El segundo paso es la recolección de información científica tomando en cuenta los repositorios académicos de tesis y revistas indexadas tanto a nivel nacional como internacional.



En tercer lugar, es la organización de recursos, es decir, coordinar con la institución correspondiente la recolección de información y coordinando las acciones necesarias para alcanzar dichos objetivos.

En la cuarta fase, la implementación del proyecto, el cual es presentado siguiendo las pautas metodológicas para su aprobación y su posterior realización.

La quinta etapa, consistirá en la aplicación de instrumentos para recoger datos en la institución correspondiente siguiendo el calendario de las actividades previamente acordadas con la institución y cumpliendo los objetivos de la investigación.

La sexta etapa consiste en el procesamiento de datos, para ello se utilizará los programas de Microsoft Excel y el Paquete Estadístico de Ciencias Sociales (SPSS) que permitirán analizar, procesar e interpretar los datos extraídos de la investigación.

La séptima etapa se enmarca en la elaboración del informe final siguiendo las pautas de redacción y escritura.

Para finalizar, la octava etapa corresponderá a la redacción final y su respectiva presentación final a los miembros del jurado para su revisión y posterior sustentación.

4.6 Técnica e instrumentos

La técnica seleccionada fue la encuesta, el cual se enfoca en medir y evaluar la valoración de las personas, con dicha información se explica las variables de investigación, asimismo, esta se caracteriza por su utilidad en las investigaciones sociales, des de aplicación masiva con identificación o anonimidad de los encuestados

Para poder alcanzar los objetivos planteados, el instrumento más pertinente a emplear es el cuestionario, el cual consiste en un conjunto de preguntas u otros tipos de indicaciones con el objetivo de recopilar información de los encuestados, por otra parte, los cuestionarios en la investigación cuantitativa, se caracterizan por ser estructurados con preguntas dicotómicas o politómicas físicas u online.



4.7 Análisis estadístico

Respecto a la presente investigación que es de nivel correlacional se empleará la correlación el Rho de Spearman que es apropiado para datos ordinales por ser una prueba no paramétrica (Anderson et al., 2019).

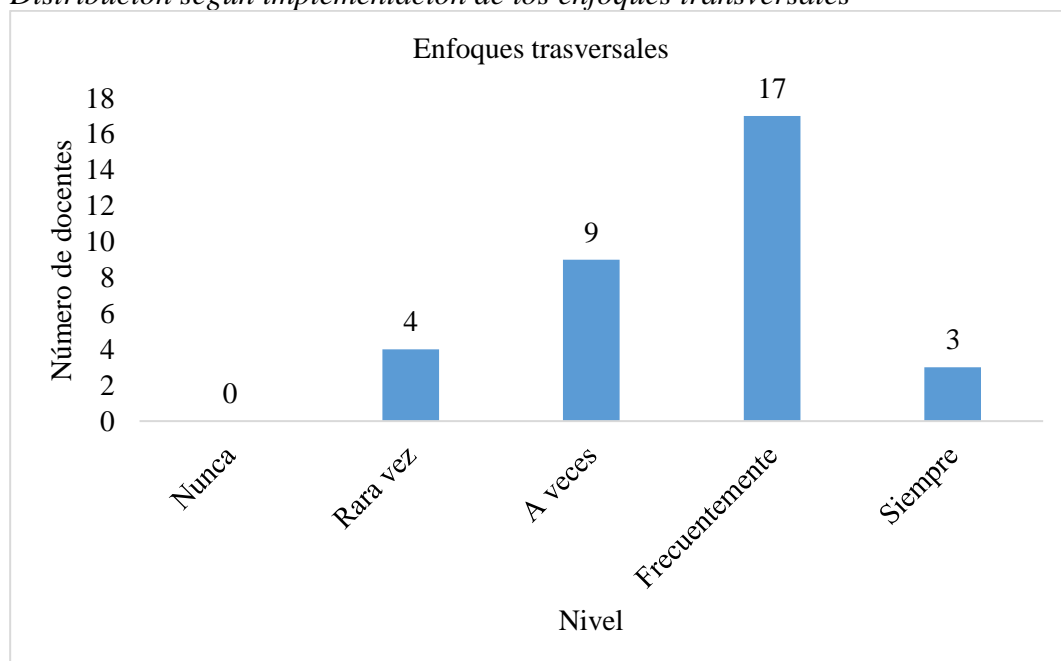


CAPÍTULO V RESULTADOS Y DISCUSIONES

5.1 Análisis de resultados

5.1.1 Análisis de los resultados descriptivos sobre los enfoques transversales

Figura 1
Distribución según implementación de los enfoques transversales



Nota. Elaboración propia.

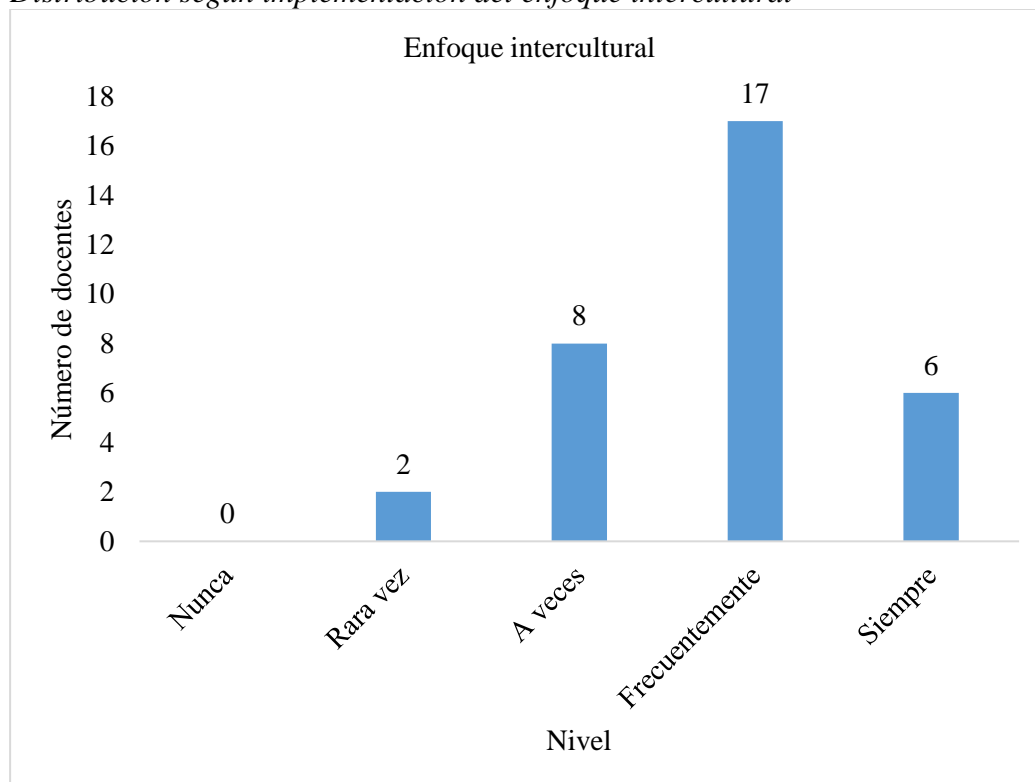
En la Figura 1 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 12.12% (4 docentes) y el 27.27% (9 docentes) señalan que rara vez y a veces se consideran los enfoques transversales, esto debido a que los docentes no incorporan con frecuencia los enfoques interculturales, ambientales e inclusivos para valorar la diversidad cultural ambiental y atender las necesidades de niños que lo necesitan. Mientras que el 51.52% (17 docentes) y el 9.09% (3 docentes) señalan que frecuentemente y siempre respectivamente incorporan acciones y actividades señaladas en estos tres enfoques.



5.1.1.1 Análisis descriptivo de la dimensión enfoque intercultural

Figura 2

Distribución según implementación del enfoque intercultural



Nota. Elaboración propia.

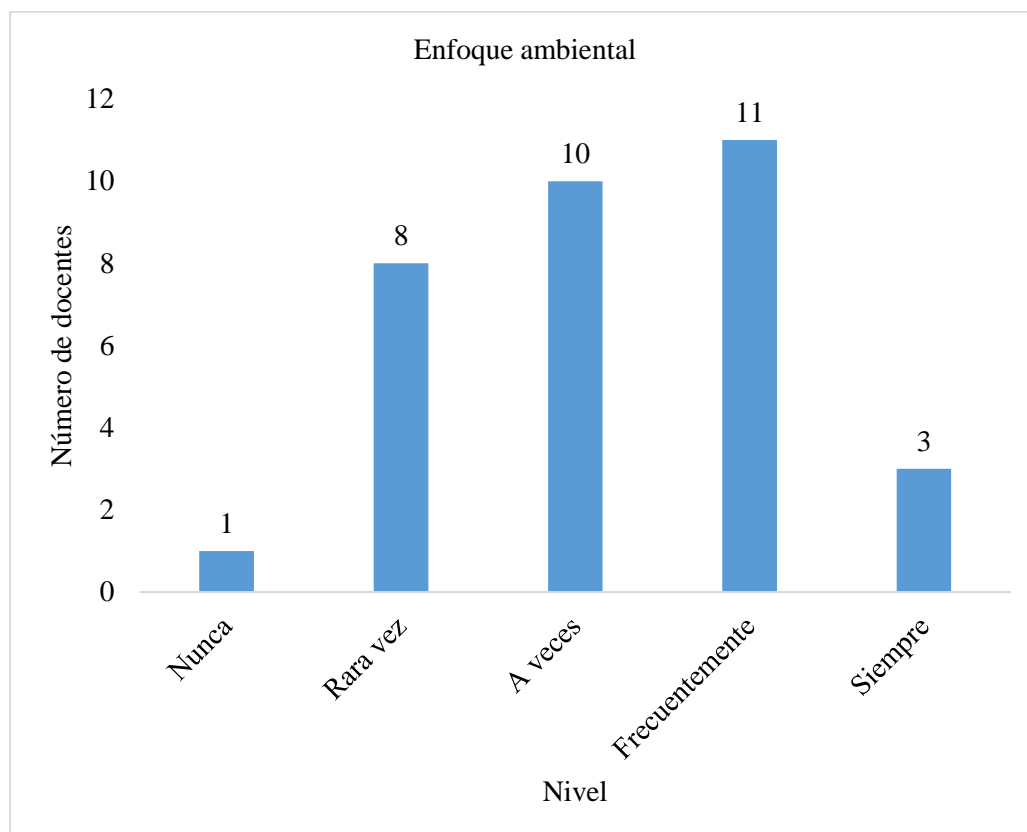
En la Figura 2 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 6.06% (2 docentes) y el 24.24% (8 docentes) señalan que rara vez y a veces se consideran el enfoque intercultural, con frecuencia no se promueve el respeto, la valoración de la diversidad cultural, no se incorporan los materiales educativos de la diversas cultural en el aula, los docentes no tienen una capacitación frecuente que le oriente a integrar los elementos culturales en las actividades que desarrolla, no priorizan celebrar eventos sobre la interculturalidad en la comunidad educativa, evitan que las familias de los estudiantes se involucren, y es muy poco frecuente que se fomente el diálogo intercultural entre niños. esto debido a que los docentes no incorporan con frecuencia los enfoques interculturales, ambientales e inclusivos para valorar la diversidad cultural ambiental y atender las necesidades de niños que lo necesitan. Mientras que el 51.52% (17 docentes) y el 18.18% (6 docentes) señalan que de manera frecuente y siempre respectivamente incorporan acciones y actividades señaladas en en el enfoque intercultural.



5.1.1.2 Análisis descriptivo de la dimensión enfoque ambiental

Figura 3

Distribución según implementación del enfoque ambiental



Nota. Elaboración propia.

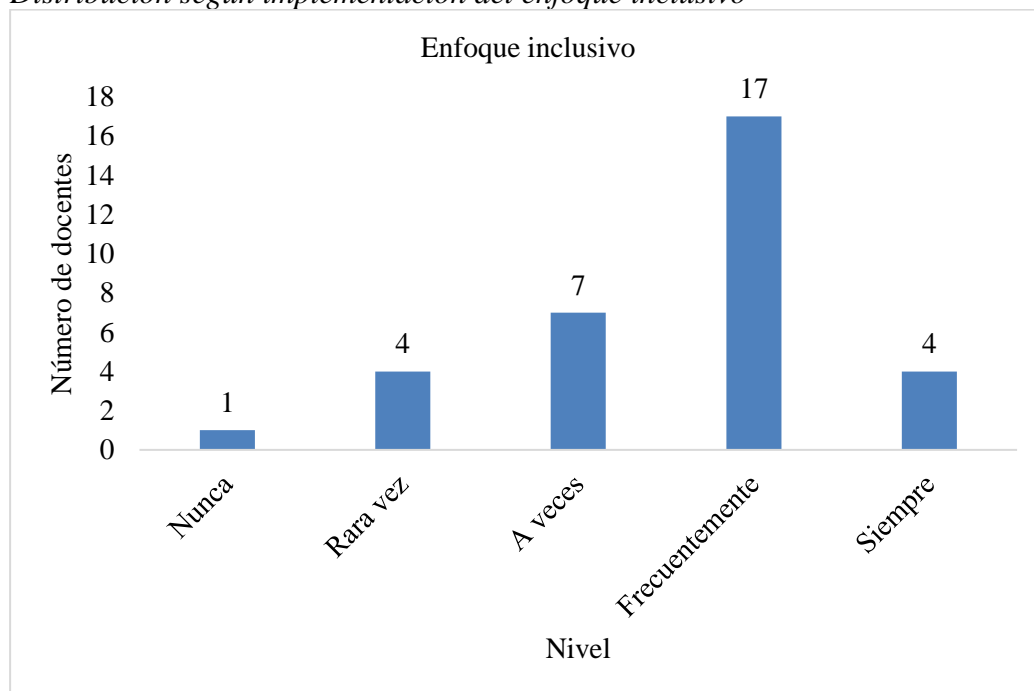
En la Figura 3 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 3,03% (1 docentes), el 24.24% (8 docentes) y el 30.30%/(10 docentes) señalan que nunca, rara vez y a veces se consideran en el enfoque ambiental, las instituciones incorporan las prácticas para fomentar el cuidado del medio ambiente así mismo los niños participan en actividades que promueven la conciencia ambiental las docentes enseñan a los niños sobre la conservación de recursos naturales también implementan medida prácticas en sus instituciones para reducir el impacto ambiental. Mientras que el 33.33% (11 docentes) y el 9.09% (3 docentes) señalan que frecuentemente y siempre respectivamente incorporan acciones y actividades señaladas en el enfoque ambiental.



5.1.1.3 Análisis descriptivo de la dimensión enfoque inclusivo

Figura 4

Distribución según implementación del enfoque inclusivo



Nota. Elaboración propia.

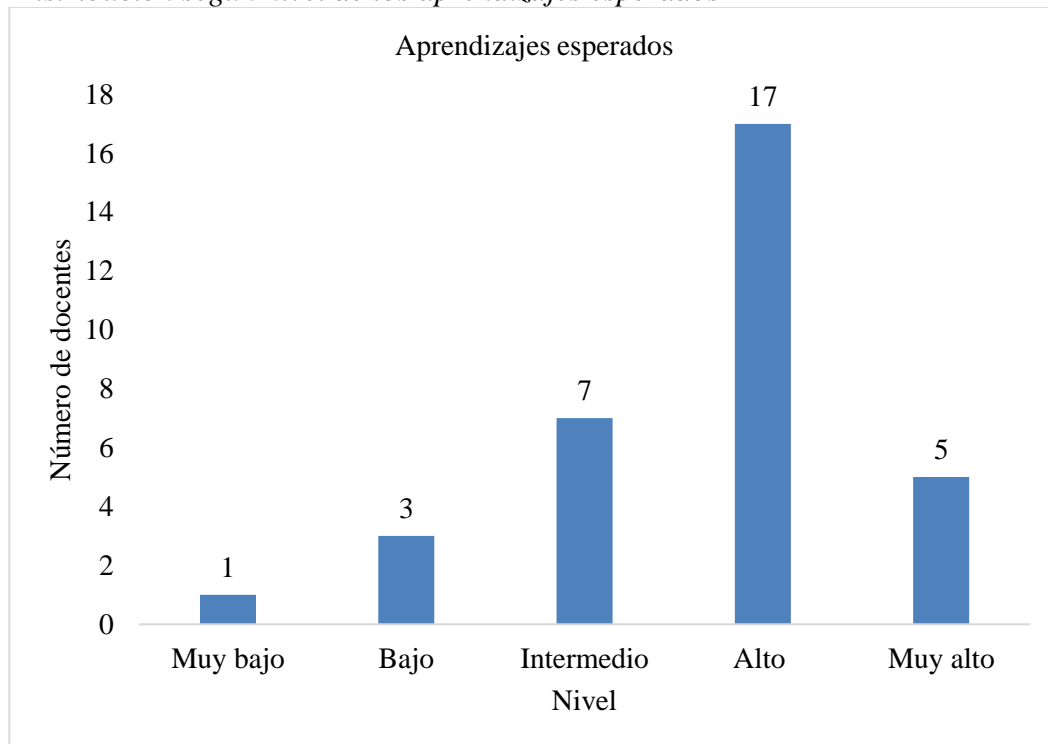
En la Figura 4 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 3,03% (1 docentes), el 21.21% (4 docentes) y el 21.21%/(7 docentes) señalan que nunca, rara vez y a veces se consideran en el enfoque inclusivo, en la instituciones se adopta practicas inclusivas para atender las necesidades de los niños previamente se implementan estrategias pedagógicas que se adaptan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje los niños que presentan algunas limitaciones reciben apoyo necesario para su participación se fomenta la colaboración y la interacción entre niños con diversas habilidades también se brinda formación continua a los docentes sobre prácticas inclusivas dentro del aula. Mientras que el 51.52% (17 docentes) y el 12.12% (4 docentes) señalan que frecuentemente y siempre respectivamente incorporan acciones y actividades señaladas en el enfoque inclusivo.



5.1.2 Análisis de los resultados descriptivos sobre los aprendizajes esperados

Figura 5

Distribución según nivel de los aprendizajes esperados



Nota. Elaboración propia.

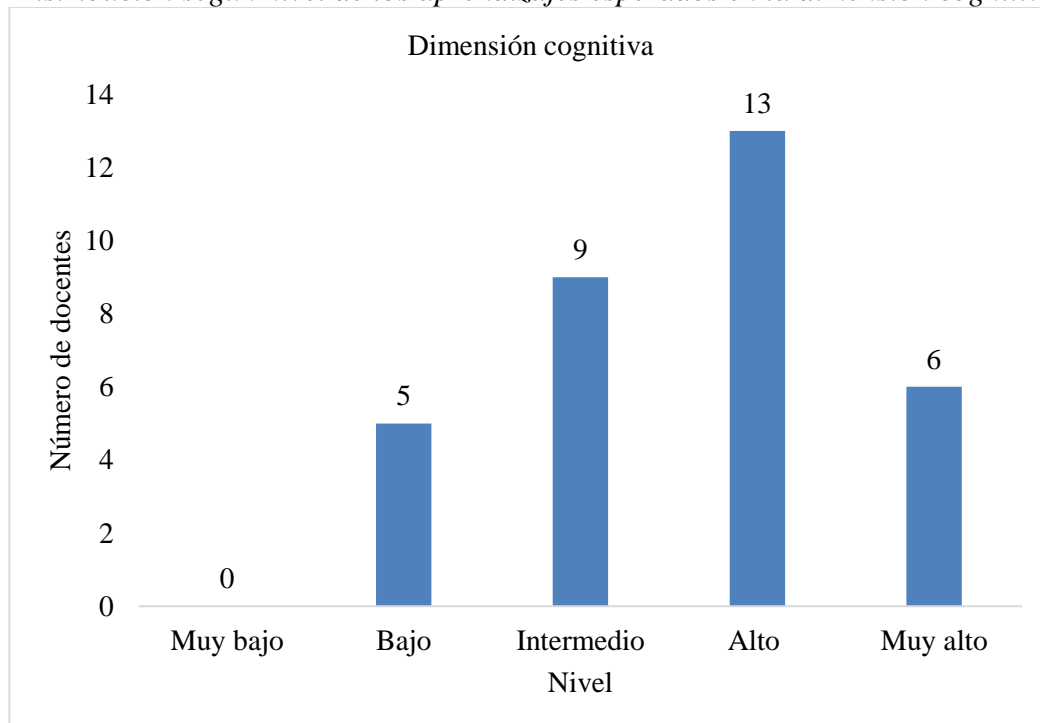
En la Figura 5 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 3.03% (1 docente) y el 9.09% (3 docentes) señalan que están totalmente muy bajo y bajo en señalar que no están alcanzando los aprendizajes esperados, esto debido a que existen debilidades que se observan en el niño respecto a los aprendizajes cognitivos, socioemocionales y creativa. El 21.21% (7 docentes) son intermedio respecto una posición sobre los aprendizajes esperados de los niños. Mientras que el 51.52% (17 docentes) y el 15.15% (5 docentes) señalan que están de alto y muy alto de acuerdo con afirmar que si se alcanzan los aprendizajes esperados en sus tres dimensiones.



5.1.2.1 Análisis descriptivo sobre la dimensión Cognitiva

Figura 6

Distribución según nivel de los aprendizajes esperados en la dimensión cognitiva



Nota. Elaboración propia.

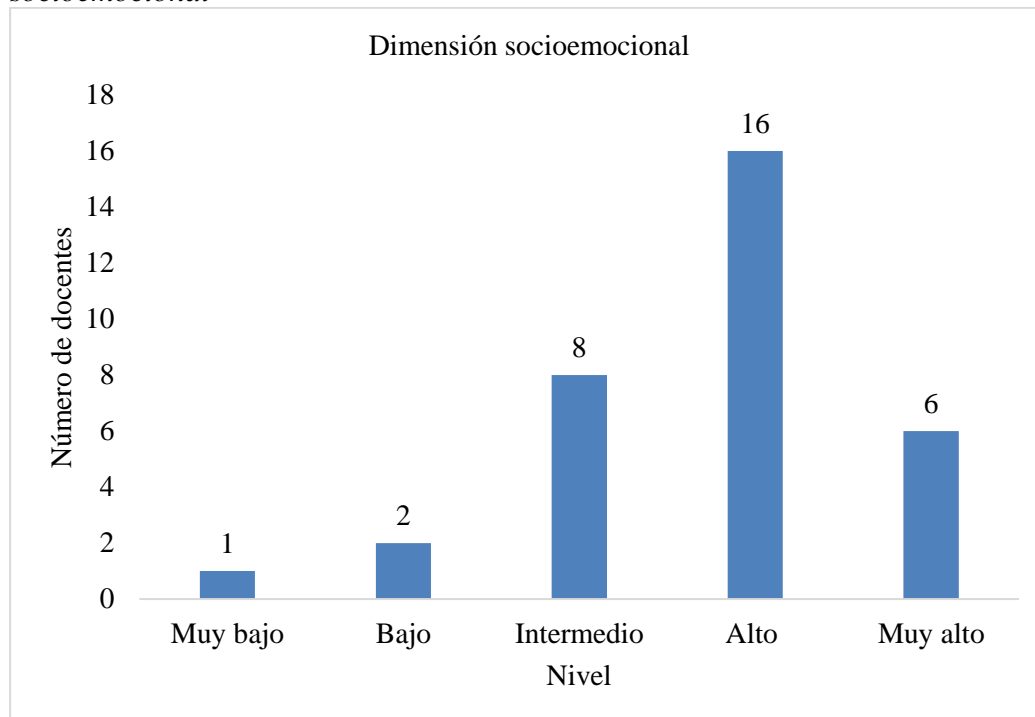
En la Figura 6 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 15.15% (5 docentes) señalan que están muy bajo y bajo con señalar que se están alcanzando los aprendizajes esperados en el aspecto cognitivo, esto debido a que existen debilidades que se observan en el niño muy poco demuestra comprensión de conceptos claves que se imparte en el aula, presentan muy bajas habilidades para la resolución de problemas entre niños, casi nunca aplican activamente lo aprendido en situaciones nuevas, los niños no tiene mucho interés por aprender, reflejando poca creatividad. El 27.27% (9 docentes) es intermedio para dar su opinión respecto a este aspecto. Mientras que el 39.39% (13 docentes) y el 18.18% (6 docentes) señalan que están alto y muy alto de acuerdo con afirmar que si se alcanzan los aprendizajes esperados respecto al aprendizaje cognitiva.



5.1.2.2 Análisis descriptivo sobre la dimensión socioemocional

Figura 7

Distribución según nivel de los aprendizajes esperados en la dimensión socioemocional



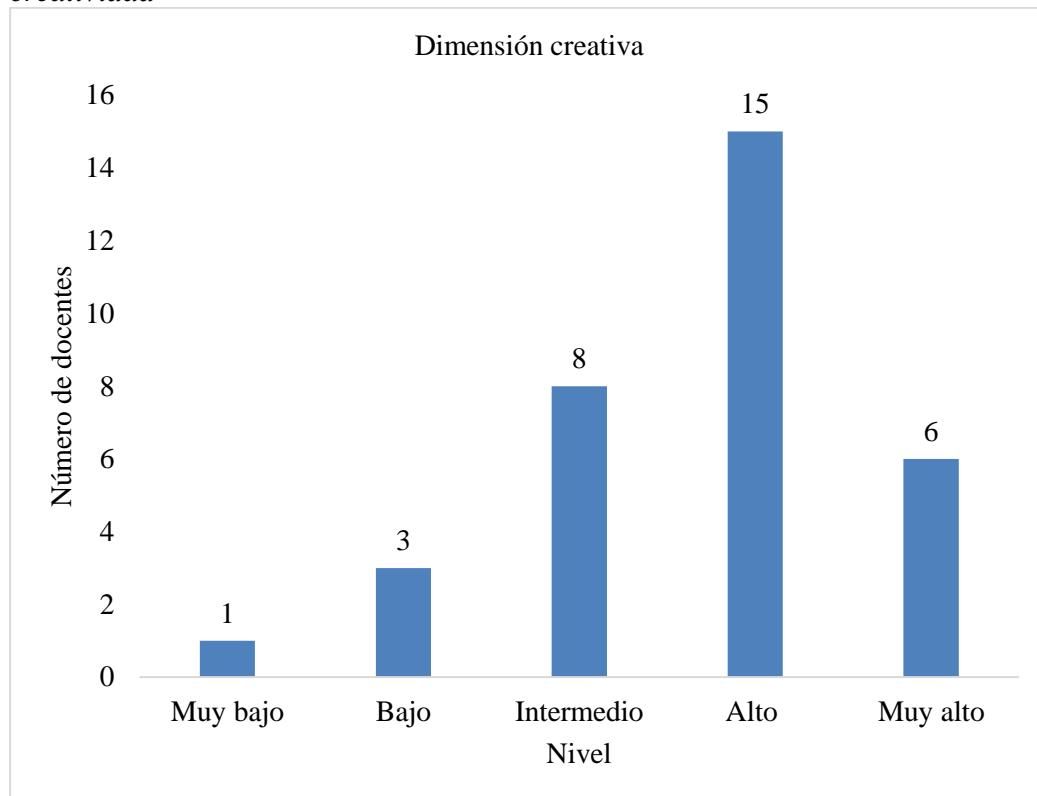
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 7 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 3.03% (1 docente) y el 6.06% (2 docentes) señalan que están muy bajo y bajo y también en desacuerdo señalar que se están alcanzando el socioemocional, esto debido a que un ambiente de aula donde los niños se apoyan mutuamente en sus esfuerzos de aprendizaje los niños manejan de manera efectiva las emociones y desafíos que surgen durante las actividades educativas que se fomenta la empatía y la cooperación entre los participan activamente en actividades grupales mostrando habilidades sociales sólidas que promueve un entorno que apoya el bienestar emocional y social de los niños. El 24.24% (8 docentes) intermedio respecto una posición sobre los aprendizajes esperados de los niños. Mientras que el 48.48% (16 docentes) y el 18.18% (6 docentes) señalan que están alto y muy alto de acuerdo con afirmar que si se alcanzan socioemocional en sus tres dimensiones.



5.1.2.3 Análisis descriptivo sobre la dimensión creativa

Figura 8
Distribución según nivel de los aprendizajes esperados en la dimensión creatividad



Nota. Elaboración propia.

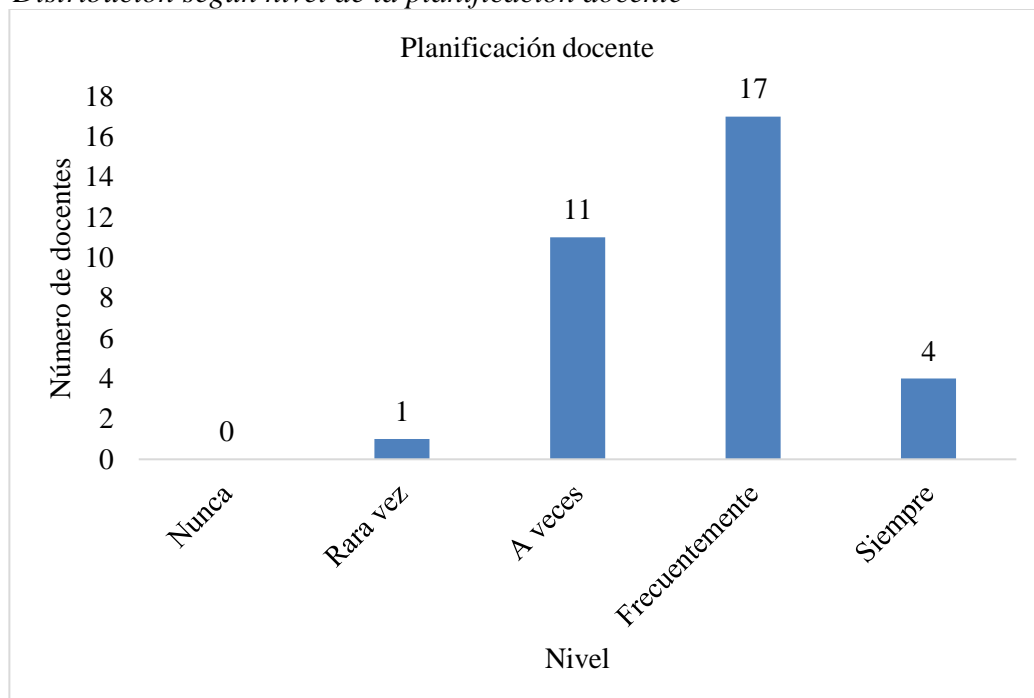
En la Figura 8 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 3.03% (1 docente) y el 9.09% (3 docentes) señalan que están totalmente muy bajo y bajo señalar que se están alcanzando la creativa, esto debido a que los niños muestran originalidad y pensamiento divergente en sus respuestas y soluciones se fomenta la expresión creativa a través de diversas actividades artísticas y proyectos los niños generan ideas innovadoras en sus enfoques para tareas académicas y se observa un ambiente que nutre la imaginación y la inventiva los niños aplican la creatividad en la resolución de problemas cotidianos. El 24.24% (8 docentes) son intermedio respecto una posición sobre los aprendizajes esperados de los niños. Mientras que el 45.45% (15 docentes) y el 18.18% (6 docentes) señalan que están alto y muy alto de acuerdo con afirmar que si se alcanzan la creativa en sus tres dimensiones.



5.1.3 Análisis de los resultados descriptivos sobre la planificación docente

Figura 9

Distribución según nivel de la planificación docente



Nota. Elaboración propia.

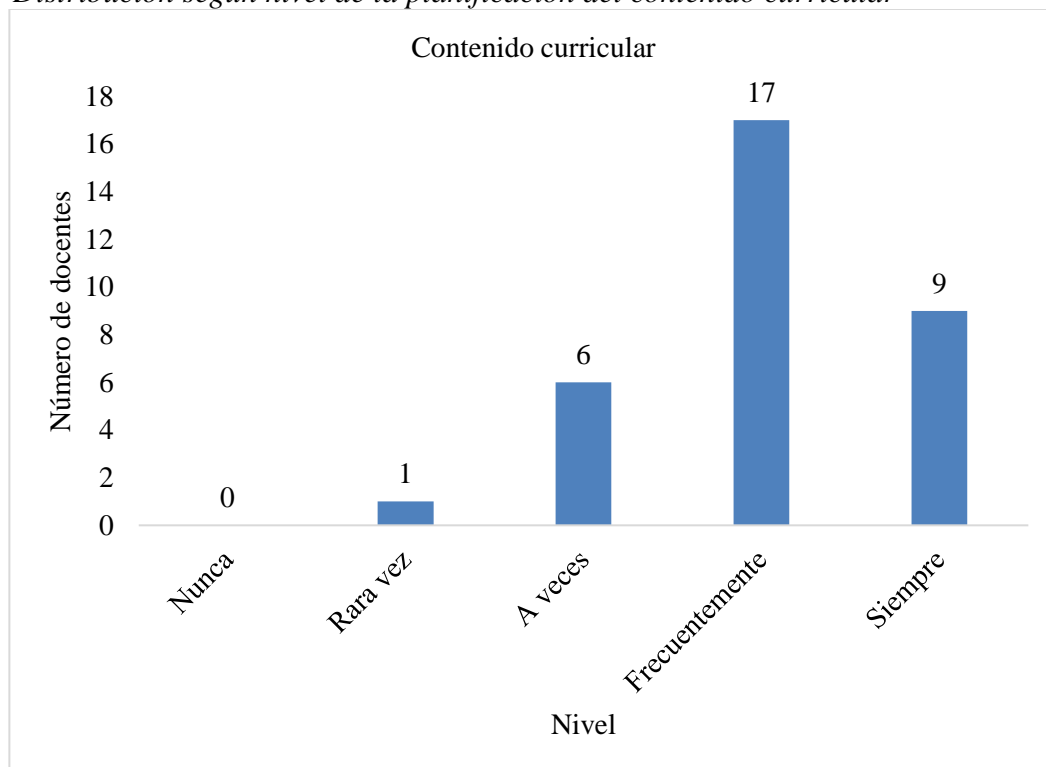
En la Figura 9 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 3.03% (1 docente) y el 33.33% (11 docentes) señalan que rara vez y a veces se realiza hace una planificación curricular adecuada, esto debido a que no se toma en cuenta de manera adecuada el contenido curricular, la metodología de enseñanza, la adaptación individualizada, no hay una planificación adecuada para la evaluación, no es tomando en cuenta con regularidad la colaboración con las familias, el ambiente de aprendizaje es inadecuado, y es escasa los procesos de seguimiento y control para el cumplimiento de lo planificado. Mientras que el 51.52% (17 docentes) y el 12.12% (4 docentes) señalan que de manera frecuente y siempre respectivamente se realizan una adecuada planificación curricular por parte de los docentes.



5.1.3.1 Análisis descriptivo sobre la dimensión contenido curricular

Figura 10

Distribución según nivel de la planificación del contenido curricular



Nota. Elaboración propia.

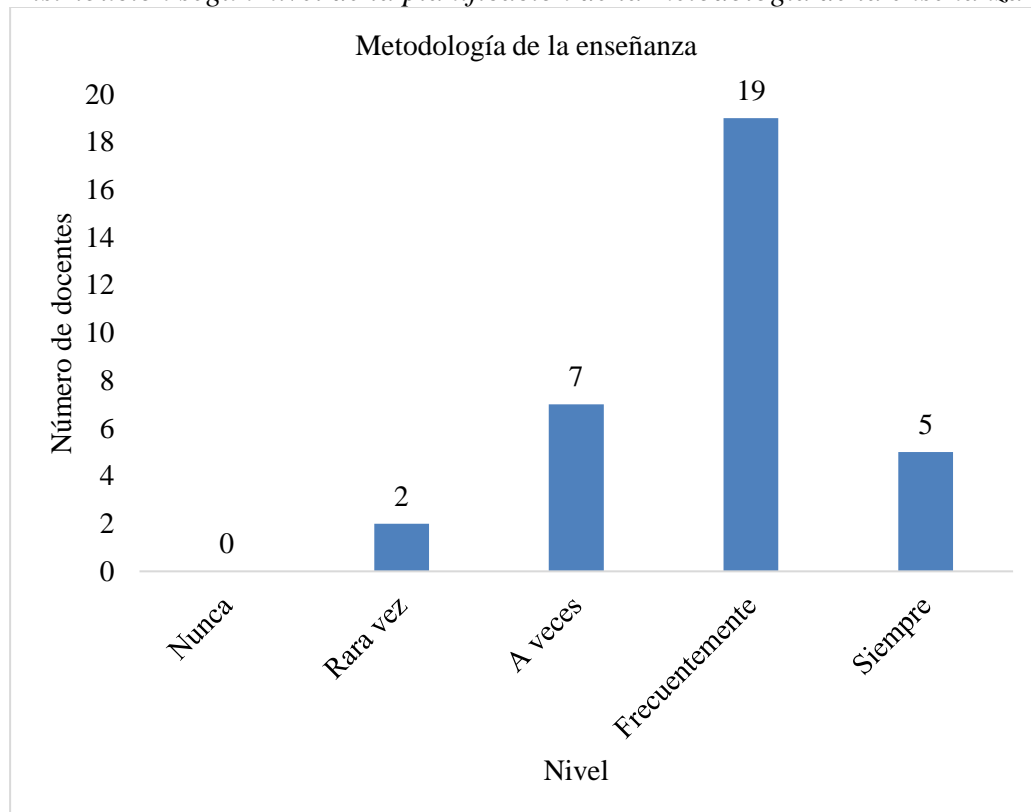
En la Figura 10 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 3.03% (1 docente) y el 18.18% (6 docentes) señalan que rara vez y a veces se considera el contenido curricular, en las instituciones educativas el contenido curricular se adapta a las necesidades y características de los niños los docentes incorporan temas relevantes y contextualizadas en el plan de estudio se promueve la interdisciplinariedad en la enseñanza para abordar diferentes aspectos del desarrollo infantil el currículo incluye contenidos que fomenta el desarrollo integral de los niños también incorporan actividades lúdicas y creativas como parte del contenido. Mientras que el 51.52% (17 docentes) y el 27.27% (9 docentes) señalan que de manera frecuentemente y siempre respectivamente se realizan un adecuado contenido curricular por parte de las docentes.



5.1.3.2 Análisis descriptivo sobre la dimensión metodología de la enseñanza

Figura 11

Distribución según nivel de la planificación de la metodología de la enseñanza



Nota. Elaboración propia.

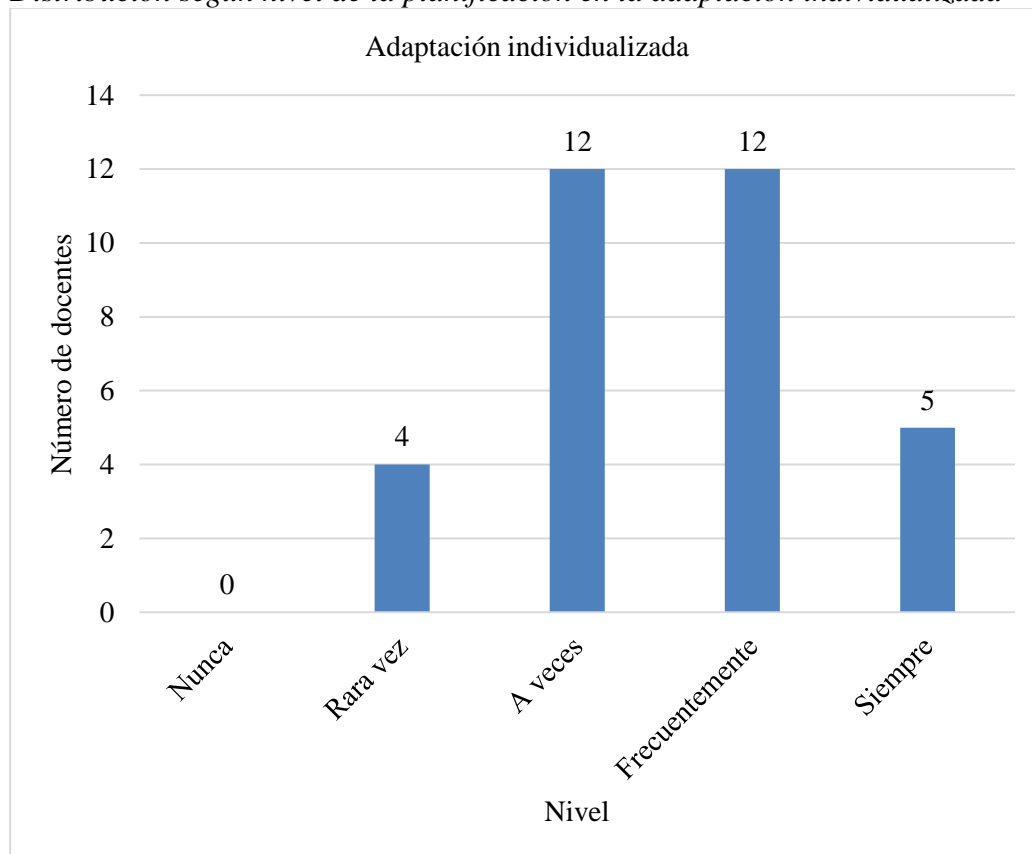
En la Figura 11 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 6.06% (2 docente) y el 21.21% (7 docentes) señalan que rara vez y a veces se considera la metodología de la enseñanza, en las instituciones educativas se utiliza métodos de enseñanza que estimulan la participación activa de los niños y los docentes emplean estrategias didácticas variadas para adaptar a diferentes estilos de aprendizajes y se fomenta el aprendizaje experimental a través de actividades prácticas y vivenciales la metodología de la enseñanza promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como los estimulados a explorar, descubrir y aprender de manera autónoma. Mientras que el 57.58% (19 docentes) y el 15.15% (5 docentes) señalan que de manera frecuentemente y siempre respectivamente se realizan una adecuada metodología de la enseñanza por parte de las docentes.



5.1.3.3 Análisis descriptivo sobre la dimensión adaptación individualizada

Figura 12

Distribución según nivel de la planificación en la adaptación individualizada



Nota. Elaboración propia.

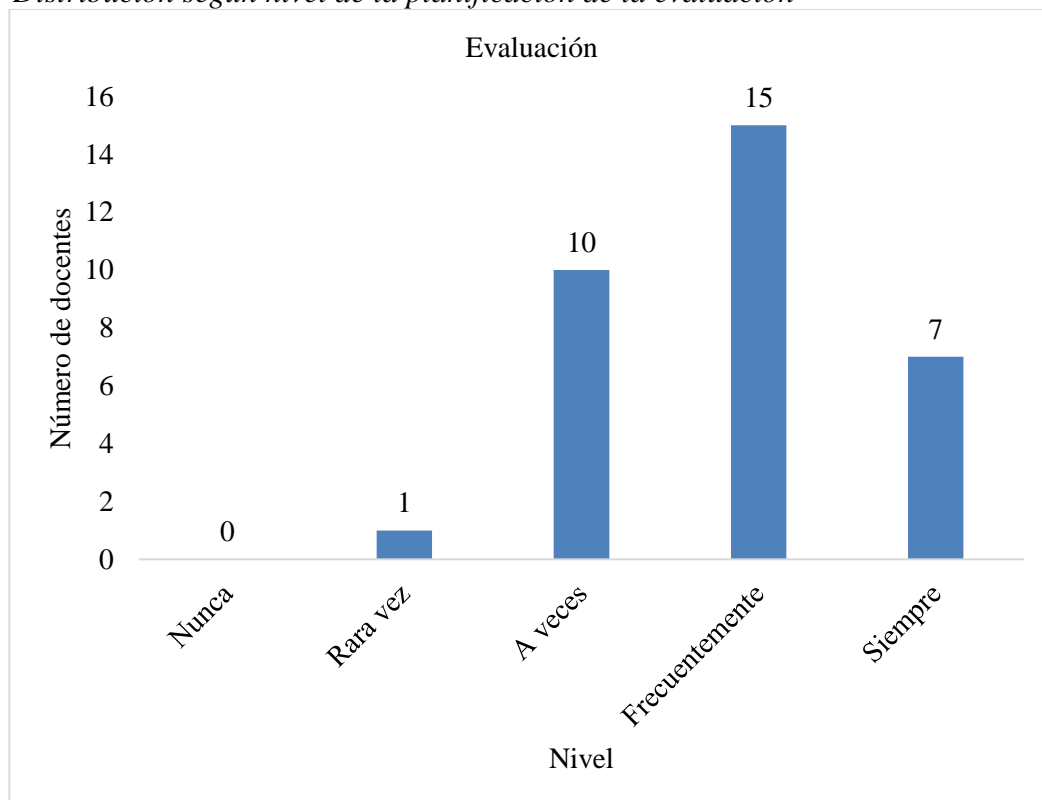
En la Figura 12 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 12.12% (4 docente) y el 36.36% (12 docentes) señalan que rara vez y a veces se considera la adaptación individualizada, en las instituciones educativas, se realiza un seguimiento del desarrollo individual de cada niño los docentes ajustan sus estrategias de enseñanza según las necesidades y habilidades se implementan programas de apoyo para niños con necesidades específicas las instituciones cuenta con mecanismos para la detección temprana de dificultades de aprendizaje con actividades que se adaptan para desafiar a los niños con habilidades más avanzadas. Mientras que el 36.36% (12 docentes) y el 15.15% (5 docentes) señalan que de manera frecuentemente y siempre respectivamente se realizan una adaptación individualizada por parte de las docentes.



5.1.3.4 Análisis descriptivo sobre la dimensión evaluación

Figura 13

Distribución según nivel de la planificación de la evaluación



Nota. Elaboración propia.

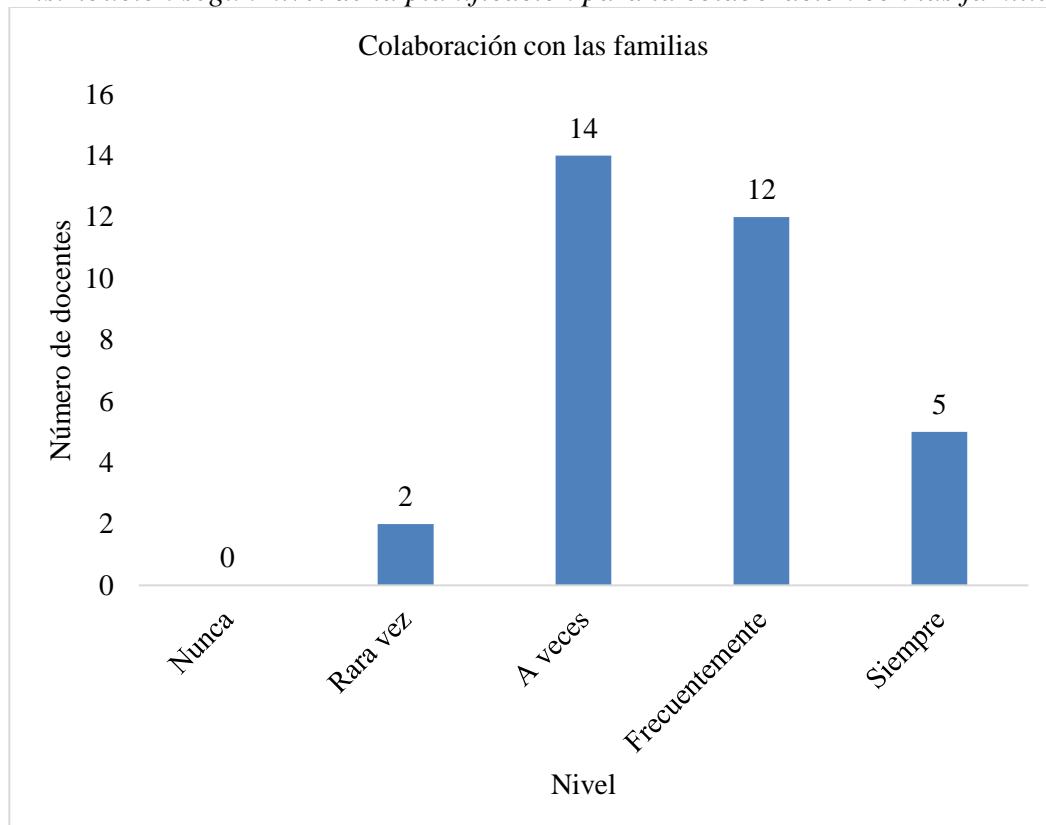
En la Figura 13 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 3,03% (1 docente) y el 30.30% (10 docentes) señalan que rara vez y a veces se considera la evaluación, en las instituciones educativas la evaluación se centra en el progreso y desarrollo integral de los niños se utilizan diferentes formas de evaluación, como la observación continua y las rúbricas también la evaluación considera no solo el conocimiento académico, sino también las habilidades socioemocionales las docentes proporcionan retroalimentación constructiva y orientación para mejorar y se realizan evaluaciones formativas para adaptar la enseñanza según las necesidades identificadas. Mientras que el 45.45% (15 docentes) y el 21.21% (7 docentes) señalan que de manera frecuentemente y siempre respectivamente se realizan la evaluación por parte de las docentes.



5.1.2.5 Análisis descriptivo sobre la dimensión colaboración con las familias

Figura 14

Distribución según nivel de la planificación para la colaboración con las familias



Nota. Elaboración propia.

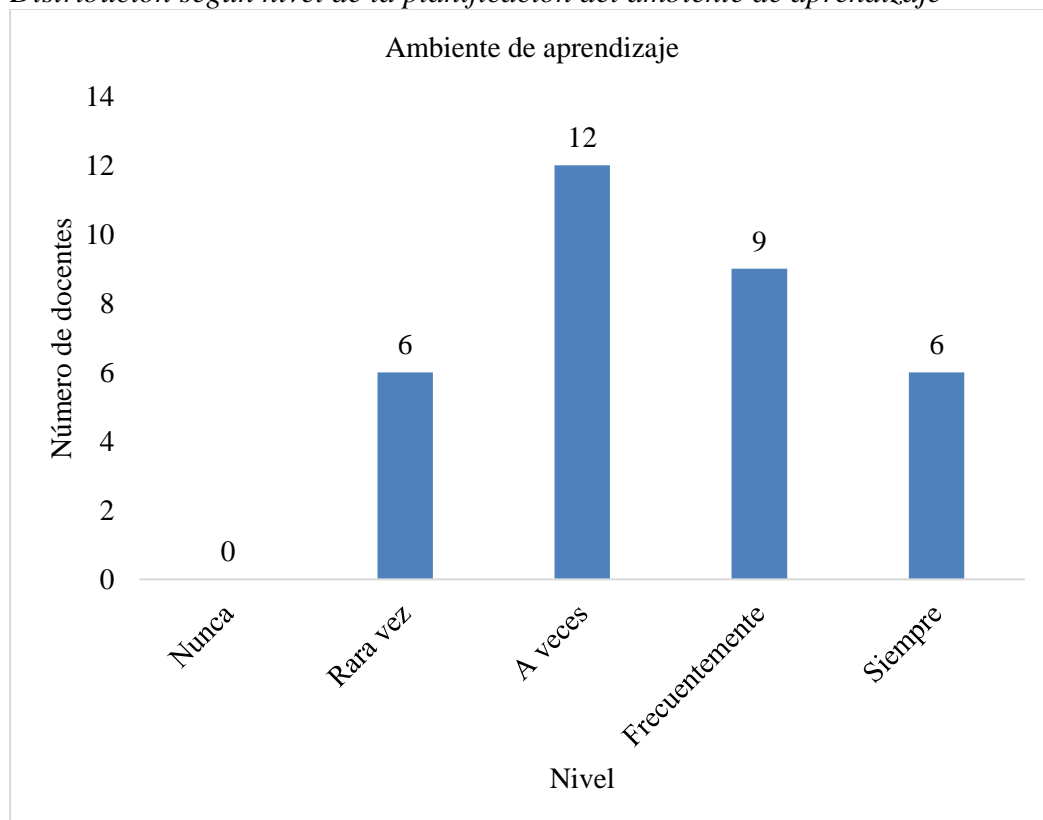
En la Figura 14 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 6,06% (2 docente) y el 42,42% (14 docentes) señalan que rara vez y a veces se considera la colaboración con las familias, en las instituciones educativas se establece una comunicación efectiva y regular con las familias se promueve la participación activa de las familias en actividades educativas y proporciona recursos y orientación a las familias para apoyar el aprendizaje en casa para eso las docentes buscan la retroalimentación y aportes de las familias para mejorar la enseñanza y organizan reuniones y sesiones informativas para involucrar a las familias en la educación. Mientras que el 36,36% (12 docentes) y el 15,15% (5 docentes) señalan que de manera frecuentemente y siempre respectivamente se realizan la colaboración con las familias por parte de las docentes.



5.1.2.6 Análisis descriptivo sobre la dimensión ambiente de aprendizaje

Figura 15

Distribución según nivel de la planificación del ambiente de aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

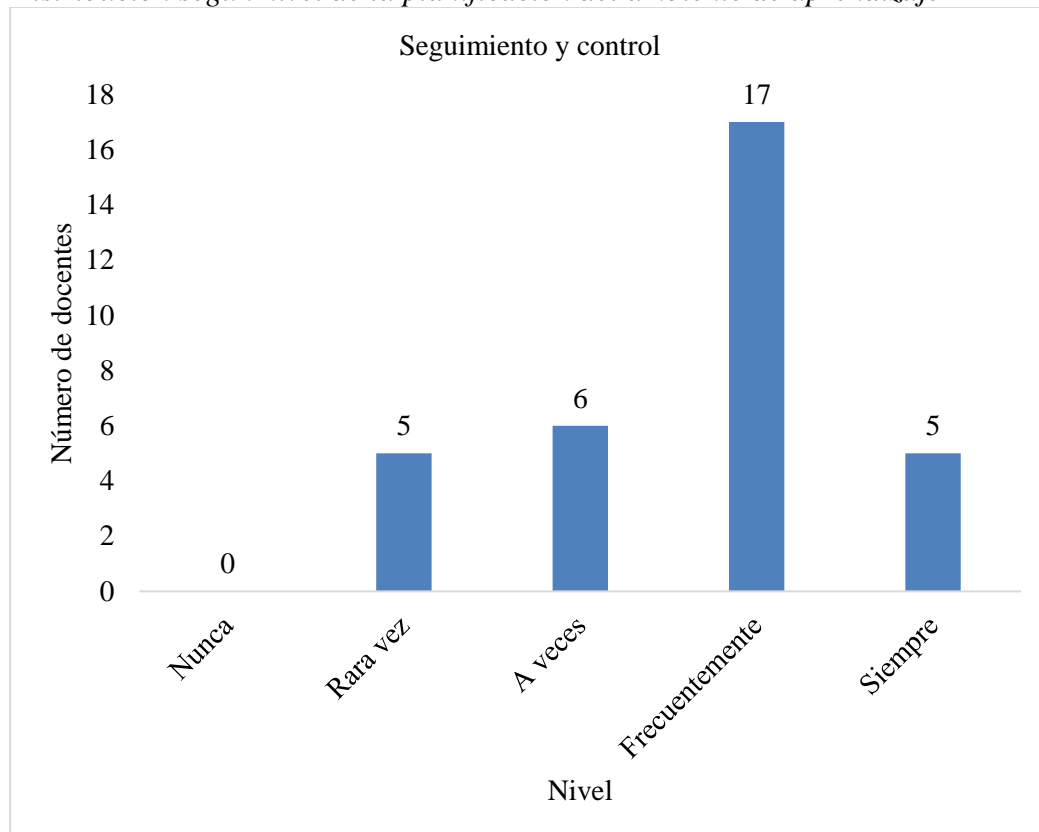
En la Figura 15 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 18,18% (6 docente) y el 36,36% (12 docentes) señalan que rara vez y a veces se considera el ambiente de aprendizaje, en las instituciones educativas se crea un ambiente acogedor y seguro que promueve el aprendizaje se utilizan espacios y materiales didácticos que estimulan la curiosidad y la exploración en el aula se organiza de manera que fomente la interacción y colaboración entre los niños y e promueve un ambiente positivo que motive a los niños a participar activamente en las actividades las instituciones cuenta con recursos visuales y materiales didácticos adecuados para la edad. Mientras que el 27,27% (9 docentes) y el 18,18% (6 docentes) señalan que de manera frecuentemente y siempre respectivamente se realizan el ambiente de aprendizaje por parte de las docentes.



5.1.2.7 Análisis descriptivo sobre la dimensión seguimiento y control

Figura 16

Distribución según nivel de la planificación del ambiente de aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 16 de acuerdo al procesamiento de los datos, se observa que el 15,15% (5 docente) y el 18,18% (6 docentes) señalan que rara vez y a veces se considera los seguimientos y control, las instituciones educativas realiza un seguimiento regular del cumplimiento de los objetivos educativos que se establecen mecanismos de control para evaluar la efectividad de las prácticas pedagógicas las docentes reciben retroalimentación y apoyo para mejorar su desempeño en el aula y cuenta con un sistema de evaluación para medir el impacto a largo plazo en los niños se implementan acciones correctivas basadas en los resultados de evaluaciones y seguimientos. Mientras que el 51,52% (17 docentes) y el 15,15% (5 docentes) señalan que de manera frecuentemente y siempre respectivamente se realizan los seguimientos y control por parte de las docentes.



5.2 Contrastación de hipótesis

5.2.1 Hipótesis estadística general

Hipótesis Nula (H_0)

No existe una relación significativa entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.

Hipótesis Alterna (H_1)

Existe una relación significativa entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.

Tabla 4

Nivel de correlación entre los enfoques transversales con el aprendizaje esperado

				Enfoques Trasversales	Aprendizajes Esperados
Rho de Spearman	de Enfoques Trasversales	Coefficiente de correlación	de	1,000	,782**
		Sig. (bilateral)		.	< ,001
		N		33	33
	Aprendizajes Esperados	Coefficiente de correlación	de	,782**	1,000
		Sig. (bilateral)		< ,001	.
		N		33	33

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.

Tabla 5

Nivel de correlación entre los enfoques transversales con la planificación docente

				Enfoques Trasversales	Planificación Docente
Rho de Spearman	de Enfoques Trasversales	Coefficiente de correlación	de	1,000	,639**
		Sig. (bilateral)		.	< ,001
		N		33	33
	Planificación Docente	Coefficiente de correlación	de	,639**	1,000
		Sig. (bilateral)		< ,001	.
		N		33	33

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.



Los resultados que se observan en la Tabla 3 y Tabla 4, permiten tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula e inferir que entre los enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente existe una relación significativa. En el primer caso (enfoque transversal vs aprendizajes esperados), el nivel de relación es alto debido a que el valor del coeficiente de rho de Spearman es de 0.782, y en el segundo caso (enfoques transversales vs planificación docente) el nivel de relación es moderado (0.639). La relación significativa se fundamenta de manera estadística debido a que el p valor es 0.001 menor al nivel de significancia (0.05).

5.2.1.1 Hipótesis estadística específica 1

Hipótesis Nula (H₀):

No existe una relación significativa entre enfoque intercultural con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.

Hipótesis Alternativa (H₁):

Existe una relación significativa entre enfoque intercultural con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.

Tabla 6

Nivel de correlación entre el enfoque intercultural con el aprendizaje esperado.

				Enfoque Intercultural	Aprendizajes Esperados
Rho de Spearman	de Enfoque Intercultural	Coeficiente de correlación	de	1,000	,721**
		Sig. (bilateral)		.	< ,001
		N		33	33
	Aprendizajes Esperados	Coeficiente de correlación	de	,721**	1,000
		Sig. (bilateral)		<,001	.
		N		33	33

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.



Tabla 7
Nivel de correlación entre el enfoque intercultural con la planificación docente.

				Enfoque Intercultural	Planificación Docente
Rho de Spearman	de Enfoque Intercultural	Coefficiente de correlación	de	1,000	,616**
		Sig. (bilateral)		.	< ,001
		N		33	33
	Planificación Docente	Coefficiente de correlación	de	,616**	1,000
		Sig. (bilateral)		< ,001	.
		N		33	33

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.

Los resultados que se observan en la Tabla 5 y Tabla 6, permiten tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula e inferir que entre el enfoque intercultural con los aprendizajes esperados y con la planificación docente existe una relación significativa. En el primer caso (enfoque intercultural vs aprendizajes esperados), el nivel de relación es alto debido a que el valor del coeficiente de rho de Spearman es de 0.721, y en el segundo caso (enfoque intercultural vs planificación docente) el nivel de relación es moderado (0.616). La relación significativa se fundamenta de manera estadística debido a que el p valor es 0.001 menor al nivel de significancia (0.05).

5.2.1.2 Hipótesis estadística específica 2

Hipótesis Nula (H₀):

No existe una relación significativa entre enfoque ambiental con los aprendizajes esperados y con la planificación docentes del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023

Hipótesis Alterna (H₁):

Existe una relación significativa entre enfoque ambiental con los aprendizajes esperados y con la planificación docentes del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.



Tabla 8*Nivel de correlación entre el enfoque ambiental con el aprendizaje esperado.*

			Enfoque Ambiental	Aprendizajes Esperados
Rho de Spearman	Enfoque Ambiental	Coeficiente de correlación	1,000	,659**
		Sig. (bilateral)	.	< ,001
		N	33	33
	Aprendizajes Esperados	Coeficiente de correlación	,659**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	33	33

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9*Nivel de correlación entre el enfoque ambiental con la planificación docente.*

			Enfoque Ambiental	Planificación Docente
Rho de Spearman	Enfoque Ambiental	Coeficiente de correlación	1,000	,554**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	33	33
	Planificación Docente	Coeficiente de correlación	,554**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	33	33

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.

Los resultados que se observan en la Tabla 7 y Tabla 8, permiten tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula e inferir que entre el enfoque ambiental con los aprendizajes esperados y con la planificación docente existe una relación significativa. En el primer caso (enfoque ambiental vs aprendizajes esperados), el nivel de relación es moderado debido a que el valor del coeficiente de rho de Spearman es de 0.659, y en el segundo caso (enfoque ambiental vs planificación docente) el nivel de relación es moderado (0.554). La relación significativa se fundamenta de manera estadística debido a que el p valor es 0.001 menor al nivel de significancia (0.05).

5.2.1.3 Hipótesis estadística específica 3

Hipótesis Nula (H₀):



No existe una relación significativa entre enfoque inclusivo con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023

Hipótesis Alterna (H₁):

Existe una relación significativa entre enfoque inclusivo con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023

Tabla 10

Nivel de correlación entre el enfoque inclusivo con el aprendizaje esperado.

			Enfoque Inclusivo	Aprendizajes Esperados
Rho de Spearman	Enfoque Inclusivo	Coefficiente de correlación	de 1,000	,753**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	33	33
	Aprendizajes Esperados	Coefficiente de correlación	de ,753**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	33	33

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.

Tabla 11

Nivel de correlación entre el enfoque inclusivo con la planificación docente.

			Enfoque Inclusivo	Planificación Docente
Rho de Spearman	Enfoque Inclusivo	Coefficiente de correlación	de 1,000	,659**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	33	33
	Planificación Docente	Coefficiente de correlación	de ,659**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	33	33

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia.

Los resultados que se observan en la Tabla 9 y 10, permiten tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula e inferir que entre el enfoque inclusivo con los aprendizajes esperados y con la planificación docente existe una relación significativa. En el primer caso (enfoque inclusivo vs aprendizajes esperados), el



nivel de relación es alto debido a que el valor del coeficiente de rho de Spearman es de 0.753, y en el segundo caso (enfoque inclusivo vs planificación docente) el nivel de relación es alto (0.659). La relación significativa se fundamenta de manera estadística debido a que el p valor es 0.001 menor al nivel de significancia (0.05).

5.3 Discusión

Los resultados obtenidos en la tesis ponen de manifiesto elementos relevantes en relación con la práctica educativa contemporánea. En primer lugar, se evidencia que una proporción significativa de educadores (39.39%) rara vez o de manera ocasional incorpora enfoques transversales en su labor pedagógica, lo cual indica una deficiencia en la integración de perspectivas interculturales, ambientales e inclusivas en la planificación educativa. Estos hallazgos son consistentes con las conclusiones de Cevallos (2023), quien subraya que la planificación académica es esencial para la efectividad del desempeño docente, y que una planificación adecuada tiene el potencial de mejorar la calidad de la educación. La desatención a estas metodologías puede restringir la habilidad de los educadores para abordar la diversidad cultural y las necesidades particulares de los alumnos, lo cual es fundamental en la educación inicial, ya que se establecen los cimientos del aprendizaje.

Asimismo, los hallazgos sugieren que el 51.52% de los educadores sostiene que los aprendizajes esperados se logran con frecuencia en sus tres dimensiones. Esta afirmación concuerda con los resultados obtenidos por Tipán (2022), quien enfatiza la relevancia de la planificación y evaluación en la educación inicial. Tipán sugiere que una planificación efectiva no solo estructura el proceso educativo, sino que también proporciona a los educadores las herramientas necesarias para identificar y remediar las deficiencias en el aprendizaje infantil. La correlación positiva observada entre la consideración de enfoques transversales y el cumplimiento de los aprendizajes esperados, evidenciada por el coeficiente de Spearman, respalda la noción de que una planificación que incluya estos enfoques puede contribuir de manera significativa a la mejora de los resultados educativos.

En contraste, el 51.52% de los docentes afirma que lleva a cabo una planificación curricular adecuada, mientras que el 36.36% señala que lo realiza con poca frecuencia o solo en ocasiones. Esto evidencia una falta de coherencia en la práctica docente que podría estar impactando negativamente la calidad del aprendizaje. El estudio llevado a cabo por Uribe-Pérez (2019) proporciona apoyo a esta afirmación al destacar que la planificación educativa



es un componente fundamental para asegurar la calidad en la educación. La ausencia de una planificación curricular apropiada puede dar lugar a un entorno de aprendizaje ineficaz, lo cual, a su vez, puede tener un efecto adverso en el rendimiento académico de los alumnos.

Es fundamental resaltar que la incorporación de enfoques transversales, tales como el medioambiental y el inclusivo, no solo optimiza la planificación pedagógica, sino que también favorece un aprendizaje más significativo y contextualizado. El estudio llevado a cabo por Martínez y Díaz (2020) en relación con las concepciones de infancia en las prácticas pedagógicas destaca la importancia de integrar estos enfoques con el fin de desarrollar estudiantes que sean más conscientes y socialmente responsables. Esta consideración es particularmente significativa en el ámbito de la educación inicial, en el cual se persigue no únicamente el desarrollo cognitivo, sino también la formación integral de los infantes dentro de un contexto diverso y multicultural.

Los hallazgos de esta tesis enfatizan la relevancia de incorporar enfoques transversales en la planificación educativa con el fin de potenciar los aprendizajes deseados en la educación inicial. La evidencia indica que una planificación adecuada, que tenga en cuenta la diversidad cultural y las necesidades de los estudiantes, es esencial para lograr el éxito educativo. Esto se alinea con investigaciones previas que subrayan la importancia de la planificación y la evaluación en el proceso educativo, reafirmando la necesidad de un enfoque pedagógico que promueva la inclusión y valore la diversidad.



CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Primera

La evidencia estadística con la prueba inferencial, permite concluir que cuando se considera de manera adecuada los enfoques transversales se logra en mayor nivel el aprendizaje esperado y mejora la planificación docente.

Segunda

Los resultados del coeficiente de rho de Spearman, permite concluir que cuando se considera de manera apropiada el enfoque intercultural se alcanza un mejor nivel del aprendizaje esperado y mejora la planificación docente.

Tercera

Los resultados del coeficiente de rho de Spearman, permite concluir que cuando se considera de manera apropiada el enfoque ambiental se alcanza un mejor nivel del aprendizaje esperado y mejora la planificación docente.

Cuarta

Los resultados del coeficiente de rho de Spearman, permite concluir que cuando se considera de manera apropiada el enfoque inclusivo se alcanza un mejor nivel del aprendizaje esperado y mejora la planificación docente.



6.2 Recomendaciones

Primera: Los docentes deben recibir capacitación y apoyo para integrar enfoques transversales en su planificación, y los planes de estudio deben ser revisados y actualizados para incorporar enfoques transversales también se debe fomentar la colaboración entre docente es muy importante que los estudiantes deben ser involucrados en la planificación y evaluación del aprendizaje.

Segunda: Incorporar frecuentemente el enfoque intercultural en la planificación docente para mejorar el aprendizaje esperado y capacitar a los docentes en estrategias de enseñanza intercultural también desarrollar materiales educativos que reflejen la diversidad cultural y fomentar la participación activa de estudiantes de diferentes culturas finalmente valorar y ajustar continuamente la planificación para asegurar la inclusión del enfoque intercultural.

Tercera: Integrar frecuentemente el enfoque ambiental en la planificación de todas las asignaturas e incorporar actividades y proyectos que promuevan la conciencia ambiental, y utilizar recursos y tecnologías para acceder a información ambiental actualizada y también fomentar la participación activa de estudiantes en la resolución de problemas ambientales.

Cuarta: Integrar frecuentemente el enfoque inclusivo en la planificación de todas las asignaturas, considerar las necesidades y características de los estudiantes con discapacidad e incorporar estrategias de enseñanza diferenciada también utilizar tecnologías accesibles para todos los estudiantes y es muy importante establecer un ambiente de respeto y tolerancia para todos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, O. E. (2023). *Conocimiento de los enfoques transversales en los estudiantes del quinto de secundaria en la Institución Educativa Emblemática Mariscal Oscar R. Benavides, Iquitos* 2022. Obtenido de https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12737/9236/Diana_Tesis_Titulado_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aguilar, S. A. (2022). *Participación de padres de familia y rendimiento académico de estudiantes del nivel inicial de una Institución Educativa Pública de Huaycán*. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/95926/Aguilar_SAI-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Aima, C. J. (2020). *Planificación educativa y gestión pedagógica de los docentes del nivel primario del distrito de Yanatile, Calca - Cusco* 2020. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/58791/Jaen_AC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Amaro, d. C. (2011). *La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales* Investigación y Postgrado. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65830335002.pdf>
- Anderson, D., Sweeney, d., Williams, T., Camm, J., & Cochran, J. (2019). *Estadística para Negocios y Economía*. Cengage Learning Editores, S.A.
- Ángel, D. B. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿ Una alternativa o un disfraz de cambio?* Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Apela, A. C. (2017). *La inteligencia emocional para un buen trato en el aula*. Obtenido de <https://medicina.uach.cl/2017/11/22/dra-amanda-cespedes-apela-a-la-inteligencia-emocional-para-un-buen-trato-en-el-aula/>
- Aranda, B., Silvestre, J., & Salgado Manjarrez, E. (2005). *El diseño curricular y la planeación estrategica* Innovación Educativa. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475003.pdf>
- Araneda, P. R. (2023). La importancia de la participación de la comunidad en los planes de mejoramiento educativo. *VICIONACTIVA*.
- Armus, M. (2020). *Desarrollo Emocional clave para la Infancia*. Obtenido de Desarrollo Emocional clave para la Infancia: <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Desarrollo%20e>



- mocional%200%20-
3%20a%20C3%B1os%20Clave%20para%20la%20primera%20infancia.pdf
- Aroca, T. C., Viviana, S. A., & MuñozSilvana, P. (2021). *Evaluación para los aprendizajes en primera infancia: resignificando las prácticas evaluativas desde la investigación*. Obtenido de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Evaluacion_para_los_aprendizajes_en_primera_infanc.pdf
- Auaubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*.
- Ausbel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Barreto, D. C., & Tipantiza, T. S. (2023). *La Planificación Académica y su incidencia en el desempeño de los docentes de la Unidad Educativa Provincia de Chimborazo*. Obtenido de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/5760-Texto%20del%20art%C3%ADculo-22762-1-10-20230508.pdf
- Barriga, Á. D. (2018). *El enfoque de competencias en la educación.¿ Una alternativa o un disfraz de cambio?*
- Bereza, M. Z. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del ees*. Obtenido de https://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs_significativos/guiadeguias.pdf
- Bonilla, H. R. (2010). *Enfoque de la Interculturalidad como eje transversal de la Educación Básica*. Obtenido de Enfoque de la Interculturalidad como eje transversal de la Educación Básica: https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/423/1/T650-MGE-Bonilla-Enfoque%20de%20la%20interculturalidad%20como%20eje%20transversal%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.pdf
- Botero, C. (2006). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores. *Politécnica*(3), 49-59. doi:chrome-extension://mhnlakgilnojmhinhkckjpnpcpbhabphi/pages/pdf/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fmaxaiastorage.s3.amazonaws.com%2F628a830b3752959c4a8989c215b9c207f004f02e.pdf%3FX-Amz-Algorithm%3DAWS4-HMAC-SHA256%26X-Amz-Credential%3DAKIA4NYXT5H4KLMTHHPR%25
- Caceres, C. M. (2017). El Docente Univercitario y su rol planificación de la seccion de enceñamnza aprendizaje. *En blanco y negro*, págs. 1-13.
- Cariaga, R. M. (2018). *relación del aprendizaje cooperativo en la planificación curricular de las docentes de arequipaeducación inicial de la red paucarpata*, . Obtenido de



- https://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/552/Mary_Tesis_titulo_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carrasco, S. (2016). *Metodología de la Investigación Científica: pautas metodológicas para diseñar y elaborar un proyecto de investigación*. Editorial San Marcos.
- Carriazo, D. C., Maura, P. R., & Kathelyn, G. B. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 3-9. Obtenido de Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad.
- Castillo, A. G. (2018). *La creatividad y su evaluación*. Obtenido de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/2%20La%20Creatividad%20y%20su%20Evaluaci%C3%B3n.pdf>
- Cedeño, Y. G. (2018). *Análisis de la importancia de la planificación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la Unidad Educativa*. Obtenido de <https://repositorio.uleam.edu.ec/bitstream/123456789/2457/1/ULEAM-ED.FIS-0064.pdf>
- Chica, C. A. (2006). *Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores*. Colombia.
- Cuevaso, L. E. (2024). *La actitud y el aprendizaje esperado del área de matemática en los estudiantes del tercer grado de la I.E.S. San Jerónimo del distrito de Asillo, Azángaro, Puno, 2023*. Obtenido de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/21096/Cuevaso_Loayza_Edwin_Eloy.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De La Cruz Hoyos, M. V. (2021). *Responsabilidad social en el perfil de egreso del estudiante: propuesta de enfoque transversal en el Proyecto Curricular Educativo*. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/71265/DeLaCruz_HMV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De La Cruz, H. M. (2021). *Responsabilidad social en el perfil de egreso del estudiante: propuesta de enfoque transversal en el Proyecto Curricular Educativo*. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/71265/DeLaCruz_HMV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dewey, J. (2019). *Participación democrática y educación*. Obtenido de <https://area1.upnvirtual.edu.mx/images/libros/PA-082-juan-mario-morales-dewey-participacion-democratica-educacion.pdf>



- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. doi:https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002
- Díaz, C. C., Maura Perez, R., & Gaviria, B. K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía Praxis Latinoamericana*, 87-95.
- Duslen, F. S. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes*, 1-5. Obtenido de Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa.
- Echegaray, J. P. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? competencias digitales para el cambio metodológico. *ResearchGate*, 1-21.
- Escorcía, R., Gutiérrez, A., & Heriquez, H. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10(1), 63-77. doi:http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000100006
- Fernández, A. d., García, P. F., & Antoni, S. F. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Fernández, L. D. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes*, págs. 418-428. Obtenido de Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa.
- Fernández, O., Lúquez, P., Ocando, J., & Liendo, Z. (2008). Eje transversal. "Valores" en la educación básica: Teoría y praxis. *Educare*(40), 63-70. doi:https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100008
- Ferrini, R. (1997). La transversalidad del currículum. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-9.
- Figuerola, Á. M. (2020). *Familia y escuela en el mundo Contemporáneo*. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31211/Obracompleta.Coleccioncienciasdelasalud.2020Figueroamelba.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- García, J. E. (2015). *La evaluación del aprendizaje*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91643847005.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: Teoría de inteligencias múltiples*. Estados Unidos: Basic Books.



- Gómez, V. L. (2018). *El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>
- Gómez, V. L. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, págs. 118-131.
- Gómez1, A. L. (s.f.).
- Gonzáles, J. A. (2012). *La Clasificación de la metodología de enseñanza en la educación*. Obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/219287/Alcoba.pdf?sequence=1>
- González, N., Pérez, J., & Martínez, M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2). doi:http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162018000200005
- González-Fernández, R., López-Gómez, E., & Cacheiro-González, L. (2022). *Procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil*. Narcea UNED.
- Guillermo, G. R. (2019). Sentidos en disputa en torno a la “transversalización” de la educación sexual integral en Argentina. *Revista Mexicana Investigación Educativa*, 47-68.
- Gutierrez, S. P. (2020). *Educación Emocional y Creatividad*. Obtenido de <https://redsocialeduca.net/educacion-emocional-creatividad>
- Haro, R. d. (2008). *Enfoque de la Interculturalidad como eje transversal de la Educación Básica*. Obtenido de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/423/1/T650-MGE-Bonilla-Enfoque%20de%20la%20interculturalidad%20como%20eje%20transversal%20de%20la%20educaci%c3%b3n%20b%c3%a1sica.pdf>
- Hernández, A. M. (2020). *Gestión pedagógica y desempeño docente en los profesores de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, Guadalupe*. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/44792/Malca_HA-SD.pdf?sequence=4
- Hernández, J. A. (2015). *El juego cognitivo como medio para la vinculación de aprendizajes esperados en una educación integral y transversal*. Obtenido de <https://www.efdeportes.com/efd211/el-juego-cognitivo-en-una-educacion-integral.htm>



- Hernández, J. A. (2020). *Los ambientes de aprendizaje: definición, características y recomendaciones*. Obtenido de https://docentesaldia.com/2020/07/05/los-ambientes-de-aprendizaje-definicion-caracteristicas-y-recomendaciones/#google_vignette
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Huaycama, D. M. (2022). *Conocimientos de los enfoques transversales en los estudiantes*. Obtenido de https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12737/9236/Diana_Tesis_Titulado_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Huyhua, Q. R. (2021). *planificación curricular en educación inicial*. Obtenido de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Planificacion%20curricular%20en%20educaci%C3%B3n-Web01.pdf>
- Jaen, A. C. (2021). *Planificación educativa y gestión pedagógica de los docentes del nivel primario del distrito de Yanatile, Calca - Cusco 2020*. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/58791/Jaen_AC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jaimes, A. C. (2010). *Conceptos de Enfoque*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/514895006/CONCEPTOS-DE-ENFOQUE>
- Jaraba, R. D. (2020). *Efecto de un plan de formación docente centrado en la enseñanza de la lectura con una metodología basada en la pedagogía de géneros textuales*. Obtenido de <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/11328/57403962.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lasso, C. A. (2019). *Desarrollo Curricular*. Obtenido de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Zabalza_Unidad_4.pdf
- Loayza, E. E. (2024). *La actitud y el aprendizaje esperado del área de matemática en los estudiantes del tercer grado de la I.E.S. San Jerónimo del distrito de Asillo, Azángaro, Puno, 2023*. Obtenido de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/21096/Cuevaso_Loayza_Edwin_Eloy.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Loor, K. K., & Barcia, L. A. (2021). Estrategias metodológicas creativas para potenciar los Estilos de Aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1-14.



- López, A. M., & López Alonso, A. I. (2013). *Los enfoques de aprendizaje*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076006.pdf>
- Malca, H. A. (2020). *Gestión pedagógica y desempeño docente en los profesores de la Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe, Guadalupe*. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/44792/Malca_HA-SD.pdf?sequence=4
- Manrique, M. S. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Pontificia Universidad Católica del Perú*, 163-185.
- Martínez-Mínguez, Prados, M., Boza, N., & Ortiz, C. (2019). Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 1-12.
- Mejía, E. (2013). *La investigación científica en educación*. CEPREDIM.
- Melgarego, C. H. (2017). *Planificación estratégica y desempeño docente en la Institución Educativa N° 32400, Jacas Grande-2017*. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29501/melgarejo_hc.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mimenza, O. C. (7 de Junio de 2018). *Aprendizajes esperados: qué son y cómo influyen en la educación*. Obtenido de *Aprendizajes esperados: qué son y cómo influyen en la educación*: <https://psicologiyamente.com/desarrollo/aprendizajes-esperados>
- Minedu. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Obtenido de <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Miralles, J. (2024). *El papel de la creatividad en el aprendizaje infantil*. Obtenido de <https://livekid.com/es/blog/creatividad-en-el-aprendizaje-infantil/>
- Morga, N. G., Cusó, J. P., & Juárez, M. M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*.
- Mosayhuate, C. K. (2023). *Educando en valores desde el enfoque transversal del bien común de educación*. Obtenido de https://repositorio.uclm.es/bitstream/handle/20.500.12872/886/Mosayhuate_KE_tesis_educacion_primaria_interculturalidad_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz, A. M., García Jara, T., Miranda Araneda, G., & Sáez Berríos, M. (2017). *Prevención del abuso sexual infantil propuesta metodológica de fortalecimiento socioemocional en niños y niñas de 3 a 6 años*. Obtenido de <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/3156>



- Navarrete, J. T. (2017). *Los Enfoques Transversales como estrategia para promover, el análisis y reflexión de los problemas sociales ambientales y de relación personal con su entorno*. Obtenido de https://www.cpurjuliaca.org/pdf/enfoques_transversales.pdf
- Navarro, M. R. (2015). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Obtenido de <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001796.pdf>
- Nevares, C. Y. (2018). *Análisis de la importancia de la planificación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la Unidad Educativa*. Obtenido de <https://repositorio.ulead.edu.ec/bitstream/123456789/2457/1/ULEAM-ED.FIS-0064.pdf>
- Ñaupá, T. J. (2014). *Aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Primaria. Ayacucho, 2023*. Obtenido de <https://repositorio.unsch.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f81e992e-9a73-4b6a-ba3e-756e8e1f6ae0/content>
- Ñaupá, T. j. (2023). *Aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Primaria. Ayacucho, 2023*. Obtenido de <https://repositorio.unsch.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f81e992e-9a73-4b6a-ba3e-756e8e1f6ae0/content>
- Ñaupá, T. Y. (2023). *Aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Primaria. Ayacucho, 2023*. Obtenido de <https://repositorio.unsch.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f81e992e-9a73-4b6a-ba3e-756e8e1f6ae0/content>
- Olguin, A. C. (2018). *Español I Aprendizajes Esperados. Primaria*. Perú: Fernandez Editores
- Olivera, R. E., & Evelyn, B. T. (2011). *La evaluación educacional basada en normas como predictor del nivel de logro de aprendizajes esperados del sector de matemática*. Obtenido de https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512011000100003&script=sci_abstract&tlng=es
- Orrala, S. J. (2023). *Estrategias de aprendizajes y logros del área de matemáticas de los estudiantes de una institución educativa de Santa Elena, 2022*. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/108856/Orrala_SJC-SD.pdf?sequence=1
- Pérez, C. Z. (2021). La imprudencia de Pandora: enfoques transversales en la formación universitaria”, . *Estudios y ensayos*, págs. 1-11.



- Pérez, G. Á. (2013). *La era digital. Nuevos desafíos educativos*. Obtenido de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-ElDisenoCurricularComoFundamentoParaPromoverLaCali-7823643.pdf>
- Pérez, G. Á. (2013). *La era digital. Nuevos desafíos educativos*. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a9.pdf>
- Pérez, L. L., Vera, G. S., & Varas, P. V. (2016). *Aprendizaje socioemocional y su relación en el aprendizaje y desarrollo infantil*. Obtenido de <https://repositorio.uft.cl/server/api/core/bitstreams/968d5fc6-e2ec-4ea9-9d49-c9b15ec40943/content>
- Perkins, D. (1997). *La escuela de inteligencia*. España: Gedisa.
- Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el jardín de infantes las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. el juego trabajo*. Homo sapiens.
- Plaza, E., Lourdes, G. G., & Moisés, G. A. (2020). *Guía de orientaciones para la aplicación del enfoque ambiental*. Obtenido de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Gu%C3%ADa%20de%20orientaciones%20para%20la%20aplicaci%C3%B3n%20del%20enfoque%20ambiental.pdf>
- Prat, S. (2020). *Educación Emocional y Creatividad*. Obtenido de <https://redsocialeduca.net/educacion-emocional-creatividad>
- Rada, J. D. (2023). *Efecto de un plan de formación docente centrado en la enseñanza de la lectura, utilizando una metodología basada en la Pedagogía de Géneros Textuales*. Obtenido de <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/11328/57403962.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes, J. (2021). Planificación educativa: una necesidad para el docente. *WARISATA REVISTA DE EDUCACION*, 229-235.
- Rico, G. M., & Isabel, P. G. (2021). *El docente del siglo XXI*. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n92/1405-6666-rmie-27-92-77.pdf>
- Rimarlecdy, L. (2015). *Planificación y evaluación en el nivel de educación inicial*. Obtenido de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/948/rlopez.pdf?sequence=1>
- Rios, R. (2023). *Teorías del aprendizaje, autores, características*. Obtenido de <https://epperu.org/teorias-del-aprendizaje/>
- Rios, R. R. (2023). *Teorías del aprendizaje, autores, características*. Obtenido de <https://epperu.org/teorias-del-aprendizaje/>



- Rodríguez, R. M., & Merás, G. (2005). *las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/965Rodriguez.PDF>
- Rolando Enrique Escorcía, A. V. (2006). *La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto*. Obtenido de La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a06.pdf>
- Romero, F. G. (2013). la enseñanza virtual en El aprendizaje de los estudiantes del instituto superior tecnológico pedro vilcapaza - Perú. *SciELO Analytics*, 1-8.
- Ruiz, B. C. (1998). *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimiento para su Diseño y Validación*. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1990-8644201800020000300013&lng=pt&pid=S1990-86442018000200003>
- Ruiz, B. C. (2005). *Enfoque estratégico en la tutoría de la tesis de grado: un modelo alternativo para aprender a investigar*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41060105.pdf>
- Saco, A. F. (1992). La teoría de la educación y el diseño curricular. *EDUCACION*, 179-194.
- Sáez, C. P., Parra, M. J., & Gomariz, V. Á. (2020). *Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural*. Obtenido de [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/jsnchezpriet,+03+RIE.39.1.-WEB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/jsnchezpriet,+03+RIE.39.1.-WEB%20(1).pdf)
- Sáez, P. C., Martínez, J. P., & Vicent, M. Á. (2022). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educacion*, 49-69.
- Salazar, C. M.-C.-R. (2023). *Planificación Estratégica: Una Mirada desde la Educación Inicial en el Contexto Peruano*. Perú-Lima.
- Salazar, D., & Enrique, R. G. (2006). *Planificación*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90460103.pdf>
- Sánchez, A. S. (2016). *La adaptación escolar y el desarrollo La adaptación escolar y el desarrollo psicosocial de los niños de 4 a 5 años de edad, jornada vespertina de la unidad educativa*. Obtenido de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/23703/1/TESIS%20Y%20PAPER%20ADAPTACI%C3%93N%20ESCOLAR%20Y%20DESAROLLO%20PSICOSOCIAL.pdf>
- Sánchez, A. S. (2016). *La adaptación escolar y el desarrollo psicosocial de los niños de 4 a 5 años de edad, jornada vespertina de la unidad educativa*. Obtenido de <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/23703>



- Sandoval, R. P., Maldonado, F. A., & Tapia, L. M. (2022). *Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión*. Obtenido de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v15n1/1688-7468-pe-15-01-49.pdf>
- Sur, K. A. (2022). *Habilidades cognitivas: ¿qué son, tipos y cómo desarrollarlas?* Obtenido de Habilidades cognitivas: ¿qué son, tipos y cómo desarrollarlas?: <https://www.kumon.com.pe/blog/habilidades-cognitivas/>
- Talledo, P. M. (2019). *Adaptaciones curriculares en aulas inclusivas: un estudio comparativo entre instituciones educativas particulares católicas y laicas de educación primaria de la ciudad de lima*. Obtenido de https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/670/Ramirez%20Talledo%20PM_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tejada, F. J., & Carmen, R. B. (2016). *Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70643085001.pdf>
- Torrico, J. M. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, 15-30.
- Vázquez, S. M. (2004). *Los contenidos curriculares*. Obtenido de [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LosContenidosCurriculares-23687%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LosContenidosCurriculares-23687%20(1).pdf)
- Vicente, M. Á., Martínez-Segura, M. J., & Martínez, J. P. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45-60.
- Villamizar, R. J. (2005). *Los procesos en la evaluación educativa*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603115.pdf>
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica. Obtenido de El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Crítica.: <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Willys, A. L. (2016). *La planificación docente como herramienta fundamental de la práctica docente*.
- Ylante, R. M., & Barranco, B. R. (2021). *La participación educativa en centros de secundaria*. Venezuela: GRAO.
- Zavaro, P. C. (2021). La imprudencia de Pandora: enfoques transversales en la formación universitaria. 2-3.



ANEXOS



Tabla 12
Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: "Enfoques Transversales y su Relación con los Aprendizajes Esperados y la Planificación Docente del Nivel Inicial del Distrito de Tamburco, 2023"

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGIA
PG: ¿Cuál es la relación de los enfoques transversales y con los aprendizajes esperados con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023? PE1: ¿Cuál es la relación entre enfoque intercultural con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023? PE2: ¿Cuál es la relación entre enfoque ambiental con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023? PE3: ¿Cuál es la relación entre enfoque inclusivo con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023?	OG: Determinar la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. OE1: Identificar la relación entre enfoque intercultural con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. OE2: Identificar la relación entre enfoque ambiental con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. OE3: Identificar la relación entre enfoque inclusivo con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.	HG: Existe una relación significativa entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. HE1: Existe una relación significativa entre enfoque intercultural con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. HE2: Existe una relación significativa entre enfoque ambiental con los aprendizajes esperados y con la planificación docentes desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. HE3: Existe una relación significativa entre enfoque inclusivo con los aprendizajes esperados y con la planificación docente desde su perspectiva en el nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023.	ENFOQUES TRANSVERSALES APRENDIZAJES ESPERADOS PLANIFICACION DOCENTE	Enfoque intercultural Enfoque ambiental Enfoque inclusivo Cognitiva Socioemocional Creativa Contenido curricular Metodología de la enseñanza Adaptación individualizada Evaluación Colaboración con las familias Ambiente de aprendizaje Seguimiento y control	Tipo: Básica Nivel: Descriptivo Diseño: correlacional Población: Todos los docentes del nivel inicial de Tamburco Muestra: muestreo no probabilístico Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario Lista de cotejo



Anexo 01 Autorización de la Ugel Inicial Abancay



GOBIERNO REGIONAL DE APURIMAC
"UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL – ABANCAY"



"Año del Bicentenario de la consolidación de nuestra independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Abancay, 15 de diciembre del 2023

OFICIO MÚLTIPLE N° 231 - 2023/ME/GRA/DREA/UGEL-A/AGP.

Señores(as):

Director(a) de la I.E. N° 05 "Angelitos de la Guarda"
Director(a) de la I.E. N° 102 "Adamaris Figueroa Yabar"- Maucacalle
Director(a) de la I.E. N° 1080 - Ccanabamba
Director(a) de la I.E. N° 1117 - Víctor Acosta Ríos
Director(a) de la I.E. N° 1134 -Sahuanay
Director(a) de la I.E. N° 155 - Bancapata
Director(a) de la I.E. N° 208 "Micaela Bastidas Puyucagua"
Director(a) de la I.E. N° 54036 "Señor de Exaltación"
Director(a) de la I.E. N° 62 - San Antonio
Director(a) de la I.E. N° 732 - Tamburco
Director(a) de la I.E. N° 808 – Nueva Rioja
Director(a) de la I.E. N° 98 – Kerapata
Director(a) de la I.E. N° 225 – Tamburco

Presente.-

Asunto : Solicita brindar facilidades a estudiantes de la Universidad UNAMBA para aplicación de tesis.

Tengo el agrado de dirigirme a usted, con un cordial y atento saludo, con la finalidad de comunicarle que, en el marco del Convenio entre la UNAMBA y la UGEL Abancay, la Escuela Profesional de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac, de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, solicita autorización para que las estudiantes: **MARI YANINA HUAMANHORCCO** y **SHEYLA SANCHEZ PACHECO** efectúen la aplicación de instrumentos de investigación en la institución educativa a su cargo, de la tesis titulada:

"ENFOQUES TRASVERSALES Y SU RELACIÓN CON LOS APRENDIZAJES ESPERADOS Y LA PLANIFICACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL INICIAL DEL DISTRITO DE TAMBURCO 2023".

En tal sentido, me dirijo a su representada, para solicitar se les brinde las facilidades necesarias, sin afectar el servicio educativo. Asimismo, adjunto al presente, el documento de solicitud de la Universidad.

Sin otro en particular, aprovecho la oportunidad para expresarles las muestras de mi deferencia personal e institucional.

Atentamente,

Cc.
Archivo.
JCHC/AGP
bmtu/Sec.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GOBIERNO REGIONAL DE APURÍMAC
Dirección Regional de Educación Apurímac
Dra. Betty Pozo Sánchez
DIRECTORA DE LA UNIDAD DE GESTIÓN
EDUCATIVA LOCAL DE ABANCAY

Anexo 02: La validación de instrumentos

CUESTIONARIO “APRENDIZAJES ESPERADOS”

Tesis: Enfoques Transversales y su Relación con los Aprendizajes Esperados y la Planificación Docente del Nivel Inicial del Distrito de Tamburco, 2023.

Responsable: Sheyla Sánchez Pacheco (182340@namba.edu.pe)

Se da conocer que el objetivo de la investigación determinar la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. Los datos recabados serán confidenciales y anónimos, y serán únicamente utilizados para este proceso de investigación y no tendrá una finalidad distinta. En este sentido, usted acepta voluntariamente participar en la encuesta de esta Tesis SI ____ NO ____, y si es que tiene dudas puede solicitar información a los correos electrónicos de las responsables.

Dimensión 1: Cognitiva

Nº	ITEM	Escala de medición				
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
01	Los niños demuestran comprensión de los conceptos claves impartidos en el aula.					
02	Observo un desarrollo progresivo en las habilidades de resolución de problemas entre los niños.					
03	Los niños aplican activamente lo aprendido en situaciones nuevas y desafiantes.					
04	La curiosidad y el interés de los niños por aprender son evidentes en sus actividades diarias					
05	Los niños muestran creatividad al abordar tareas académicas y proyectos					
06	La retroalimentación de los niños indica un entendimiento sólido de los temas cubiertos.					

Dimensión 2: Socioemocional

Nº	ITEM	Escala de medición				
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
07	Observo un ambiente de aula donde los niños se apoyan mutuamente en sus esfuerzos de aprendizaje.					
08	Los niños manejan de manera efectiva las emociones y desafíos que surgen durante las actividades educativas.					
09	Se fomenta la empatía y la cooperación entre los niños.					
10	Los niños participan activamente en actividades grupales, mostrando habilidades sociales sólidas.					
11	Se promueve un entorno que apoya el bienestar emocional y social de los niños.					
12	Los niños demuestran habilidades de comunicación efectiva en el aula.					

Dimensión 3: Creativa

N°	ITEM	Escala de medición				
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
13	Los niños muestran originalidad y pensamiento divergente en sus respuestas y soluciones.					
14	Se fomenta la expresión creativa a través de diversas actividades artísticas y proyectos.					
15	Los niños generan ideas innovadoras en sus enfoques para tareas académicas.					
16	Se observa un ambiente que nutre la imaginación y la inventiva de los niños.					
17	Los niños aplican la creatividad en la resolución de problemas cotidianos.					
18	Las actividades del aula estimulan y valoran la expresión individual y creativa.					

Escala:

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Indiferente
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

 Mtro. Amalia Torres Chupana DOCENTE	
Firma y sello del experto	
Documento de identidad	70763404
N° de celular	963702782



Tabla 13
Cuestionario de enfoques transversales

CUESTIONARIO “ENFOQUES TRASVERSALES”

Tesis: Enfoques Transversales y su Relación con los Aprendizajes Esperados y la Planificación Docente del Nivel Inicial del Distrito de Tamburco, 2023.

Responsable: Sheyla Sánchez Pacheco (182340@namba.edu.pe)

Se da conocer que el objetivo de la investigación determinar la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. Los datos recabados serán confidenciales y anónimos, y serán únicamente utilizados para este proceso de investigación y no tendrá una finalidad distinta. En este sentido, usted acepta voluntariamente participar en la encuesta de esta Tesis SI ____ NO ____, y si es que tiene dudas puede solicitar información a los correos electrónicos de las responsables.

Dimensión 1: Enfoque intercultural

Nº	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
01	En su institución, se promueve el respeto y la valoración de la diversidad cultural.					
02	Se incorporan materiales educativos que representan diversas culturas en el aula.					
03	Los docentes reciben capacitación para integrar elementos culturales en sus lecciones.					
04	Se celebran eventos y actividades que destacan y promueven la interculturalidad en la comunidad educativa.					
05	Las familias de los estudiantes son involucradas en actividades que resaltan la riqueza cultural.					
06	En las actividades pedagógicas diarias, se fomenta el diálogo intercultural entre los niños.					

Dimensión 2: Enfoque ambiental

Nº	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
07	En su institución se incorpora prácticas para fomentar el cuidado del medio ambiente.					
08	Los niños participan en actividades que promueven la conciencia ambiental, como la siembra de plantas.					
09	Se utilizan materiales didácticos que destacan la importancia del cuidado del entorno.					
10	Los docentes enseñan a los niños sobre la conservación de recursos naturales.					
11	Se implementa medidas prácticas en su institución para reducir el impacto ambiental de las actividades que se realizan.					
12	Se llevan a cabo actividades en áreas o reservas protegidas o ambientes naturales para que los niños exploren y aprecien la naturaleza.					



Dimensión 3: Enfoque inclusivo

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
13	En la institución se adopta prácticas inclusivas para atender las necesidades de todos los niños.					
14	Se implementan estrategias pedagógicas que se adaptan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.					
15	Los estudiantes que presentan alguna limitación reciben el apoyo necesario para participar plenamente.					
16	Se fomenta la colaboración y la interacción entre niños de diversas habilidades.					
17	Se brinda formación continua a los docentes sobre prácticas inclusivas en el aula.					
18	La familia es informada y participan en la creación de un ambiente inclusivo en la institución.					

Escala:

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 A veces
- 4 Frecuentemente
- 5 Siempre

	
Firma y sello del experto	
Documento de identidad	70763404
N° de celular	963702782



Tabla 14
Cuestionario planificación docente

CUESTIONARIO “PLANIFICACIÓN DOCENTE”

Tests: Enfoques Transversales y su Relación con los Aprendizajes Esperados y la Planificación Docente del Nivel Inicial del Distrito de Tamburco, 2023.

Responsable: Sheyla Sánchez Pacheco (182340@namba.edu.pe)

Se da conocer que el objetivo de la investigación determinar la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. Los datos recabados serán confidenciales y anónimos, y serán únicamente utilizados para este proceso de investigación y no tendrá una finalidad distinta. En este sentido, usted acepta voluntariamente participar en la encuesta de esta Tesis SI _____ NO _____, y si es que tiene dudas puede solicitar información a los correos electrónicos de las responsables.

Dimensión 1: Contenido curricular

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
01	En su institución educativa, el contenido curricular se adapta a las necesidades y características de los niños					
02	Los docentes incorporan temas relevantes y contextualizados en el plan de estudios					
03	Se promueve la interdisciplinariedad en la enseñanza para abordar diferentes aspectos del desarrollo infantil.					
04	El currículo incluye contenidos que fomentan el desarrollo integral de los niños.					
05	Se incorporan actividades lúdicas y creativas como parte del contenido educativo.					
06	El contenido curricular se actualiza regularmente para reflejar las necesidades cambiantes de los niños.					

Dimensión 2: Metodología de la Enseñanza

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
07	En mi institución educativa, se utilizan métodos de enseñanza que estimulan la participación activa de los niños.					
08	Los docentes emplean estrategias didácticas variadas para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje.					
09	Se fomenta el aprendizaje experiencial a través de actividades prácticas y vivenciales.					
10	La metodología de enseñanza promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.					
11	Los niños son estimulados a explorar, descubrir y aprender de forma autónoma.					
12	Se emplean recursos tecnológicos de manera efectiva para enriquecer la enseñanza.					



Dimensión 3: Adaptación Individualizada

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
13	En mi institución educativa, se realiza un seguimiento del desarrollo individual de cada niño.					
14	Los docentes ajustan sus estrategias de enseñanza según las necesidades y habilidades de cada niño.					
15	Se implementan programas de apoyo para niños con necesidades específicas.					
16	La institución cuenta con mecanismos para la detección temprana de dificultades de aprendizaje.					
17	Las actividades se adaptan para desafiar a los niños con habilidades más avanzadas.					
18	Los docentes ofrecen retroalimentación individualizada para el progreso de cada niño.					

Dimensión 4: Evaluación

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
19	En mi institución educativa, la evaluación se centra en el progreso y desarrollo integral de los niños.					
20	Se utilizan diferentes formas de evaluación, como la observación continua y las rúbricas.					
21	La evaluación considera no solo el conocimiento académico, sino también las habilidades socioemocionales.					
22	Los docentes proporcionan retroalimentación constructiva y orientación para mejorar.					
23	Se realizan evaluaciones formativas para adaptar la enseñanza según las necesidades identificadas.					
24	La institución fomenta la participación de los niños en la autoevaluación y reflexión sobre su aprendizaje.					



Dimensión 5: Colaboración con las Familias

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
25	En mi institución educativa, se establece una comunicación efectiva y regular con las familias.					
26	Se promueve la participación activa de las familias en actividades educativas y eventos escolares.					
27	La institución proporciona recursos y orientación a las familias para apoyar el aprendizaje en casa.					
28	Los docentes buscan la retroalimentación y aportes de las familias para mejorar la enseñanza.					
29	Se organizan reuniones y sesiones informativas para involucrar a las familias en la educación.					
30	La institución reconoce y valora la contribución de las familias al ambiente educativo.					

Dimensión 6: Ambiente de Aprendizaje

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
31	En mi institución educativa, se crea un ambiente acogedor y seguro que promueve el aprendizaje.					
32	Se utilizan espacios y materiales didácticos que estimulan la curiosidad y la exploración.					
33	El aula se organiza de manera que fomente la interacción y colaboración entre los niños.					
34	Se promueve un ambiente positivo que motive a los niños a participar activamente en las actividades.					
35	La institución cuenta con recursos visuales y materiales didácticos adecuados para la edad.					
36	Los espacios exteriores se utilizan de manera efectiva para enriquecer las experiencias de aprendizaje.					



Dimensión 7: Seguimiento y Control

Nº	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
37	La institución realiza un seguimiento regular del cumplimiento de los objetivos educativos.					
38	Se establecen mecanismos de control para evaluar la efectividad de las prácticas pedagógicas.					
39	Los docentes reciben retroalimentación y apoyo para mejorar su desempeño en el aula.					
40	La institución cuenta con un sistema de evaluación para medir el impacto a largo plazo en los niños.					
41	Se implementan acciones correctivas basadas en los resultados de evaluaciones y seguimientos.					
42	La institución busca constantemente mejorar sus prácticas y adaptarse a las necesidades cambiantes.					

Escala

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 A veces
- 4 Frecuentemente
- 5 Siempre

 UNIVERSIDAD MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC E.A.P. Educación Inicial Intercultural Bilingüe  Mtro. Amalia Torres Chipana DOCENTE	
Firma y sello del experto	
Documento de identidad	70763404
Nº de celular	963702782



Tabla 15
Cuestionario aprendizajes esperados

CUESTIONARIO "APRENDIZAJES ESPERADOS"

Tesis: Enfoques Transversales y su Relación con los Aprendizajes Esperados y la Planificación Docente del Nivel Inicial del Distrito de Tamburco, 2023.

Responsable: Sheyla Sánchez Pacheco (182340@namba.edu.pe)

Se da conocer que el objetivo de la investigación determinar la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. Los datos recabados serán confidenciales y anónimos, y serán únicamente utilizados para este proceso de investigación y no tendrá una finalidad distinta. En este sentido, usted acepta voluntariamente participar en la encuesta de esta Tesis SI ____ NO ____, y si es que tiene dudas puede solicitar información a los correos electrónicos de las responsables.

Dimensión 1: Cognitiva

N°	ITEM	Escala de medición				
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
01	Los niños demuestran comprensión de los conceptos claves impartidos en el aula.					
02	Observo un desarrollo progresivo en las habilidades de resolución de problemas entre los niños.					
03	Los niños aplican activamente lo aprendido en situaciones nuevas y desafiantes.					
04	La curiosidad y el interés de los niños por aprender son evidentes en sus actividades diarias					
05	Los niños muestran creatividad al abordar tareas académicas y proyectos					
06	La retroalimentación de los niños indica un entendimiento sólido de los temas cubiertos.					

Dimensión 2: Socioemocional

N°	ITEM	Escala de medición				
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
07	Observo un ambiente de aula donde los niños se apoyan mutuamente en sus esfuerzos de aprendizaje.					
08	Los niños manejan de manera efectiva las emociones y desafíos que surgen durante las actividades educativas.					
09	Se fomenta la empatía y la cooperación entre los niños.					
10	Los niños participan activamente en actividades grupales, mostrando habilidades sociales sólidas.					
11	Se promueve un entorno que apoya el bienestar emocional y social de los niños.					
12	Los niños demuestran habilidades de comunicación efectiva en el aula.					



Dimensión 3: Creativa

Nº	ITEM	Escala de medición				Totalmente de acuerdo
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	
13	Los niños muestran originalidad y pensamiento divergente en sus respuestas y soluciones.					
14	Se fomenta la expresión creativa a través de diversas actividades artísticas y proyectos.					
15	Los niños generan ideas innovadoras en sus enfoques para tareas académicas.					
16	Se observa un ambiente que nutre la imaginación y la inventiva de los niños.					
17	Los niños aplican la creatividad en la resolución de problemas cotidianos.					
18	Las actividades del aula estimulan y valoran la expresión individual y creativa.					

Escala:

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Indiferente
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

 Micaela Bastidas Puno Facultad de Educación	
Firma del experto	
Documento de identidad	31003899
Nº de celular	983602574



CUESTIONARIO “ENFOQUES TRASVERSALES”

Tesis: Enfoques Transversales y su Relación con los Aprendizajes Esperados y la Planificación Docente del Nivel Inicial del Distrito de Tamburco, 2023.

Responsable: Sheyla Sánchez Pacheco (182340@namba.edu.pe)

Se da conocer que el objetivo de la investigación determinar la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. Los datos recabados serán confidenciales y anónimos, y serán únicamente utilizados para este proceso de investigación y no tendrá una finalidad distinta. En este sentido, usted acepta voluntariamente participar en la encuesta de esta Tesis SI ____ NO ____, y si es que tiene dudas puede solicitar información a los correos electrónicos de las responsables.

Dimensión 1: Enfoque intercultural

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
01	En su institución, se promueve el respeto y la valoración de la diversidad cultural.					
02	Se incorporan materiales educativos que representan diversas culturas en el aula.					
03	Los docentes reciben capacitación para integrar elementos culturales en sus lecciones.					
04	Se celebran eventos y actividades que destacan y promueven la interculturalidad en la comunidad educativa.					
05	Las familias de los estudiantes son involucradas en actividades que resaltan la riqueza cultural.					
06	En las actividades pedagógicas diarias, se fomenta el diálogo intercultural entre los niños.					

Dimensión 2: Enfoque ambiental

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
07	En su institución se incorpora prácticas para fomentar el cuidado del medio ambiente.					
08	Los niños participan en actividades que promueven la conciencia ambiental, como la siembra de plantas.					
09	Se utilizan materiales didácticos que destacan la importancia del cuidado del entorno.					
10	Los docentes enseñan a los niños sobre la conservación de recursos naturales.					
11	Se implementa medidas prácticas en su institución para reducir el impacto ambiental de las actividades que se realizan.					
12	Se llevan a cabo actividades en áreas o reservas protegidas o ambientes naturales para que los niños exploren y aprecien la naturaleza.					



Dimensión 3: Enfoque inclusivo

Nº	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
13	En la institución se adopta prácticas inclusivas para atender las necesidades de todos los niños.					
14	Se implementan estrategias pedagógicas que se adaptan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.					
15	Los estudiantes que presentan alguna limitación reciben el apoyo necesario para participar plenamente.					
16	Se fomenta la colaboración y la interacción entre niños de diversas habilidades.					
17	Se brinda formación continua a los docentes sobre prácticas inclusivas en el aula.					
18	La familia es informada y participan en la creación de un ambiente inclusivo en la institución.					

Escala:

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 A veces
- 4 Frecuentemente
- 5 Siempre

Firma y sello del experto	
Documento de identidad	31003899
Nº de celular	983602574



CUESTIONARIO “PLANIFICACIÓN DOCENTE”

Tesis: Enfoques Transversales y su Relación con los Aprendizajes Esperados y la Planificación Docente del Nivel Inicial del Distrito de Tamburco, 2023.

Responsable: Sheyla Sánchez Pacheco (182340@namba.edu.pe)

Se da conocer que el objetivo de la investigación determinar la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. Los datos recabados serán confidenciales y anónimos, y serán únicamente utilizados para este proceso de investigación y no tendrá una finalidad distinta. En este sentido, usted acepta voluntariamente participar en la encuesta de esta Tesis SI ____ NO ____, y si es que tiene dudas puede solicitar información a los correos electrónicos de las responsables.

Dimensión 1: Contenido curricular

Nº	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
01	En su institución educativa, el contenido curricular se adapta a las necesidades y características de los niños					
02	Los docentes incorporan temas relevantes y contextualizados en el plan de estudios					
03	Se promueve la interdisciplinariedad en la enseñanza para abordar diferentes aspectos del desarrollo infantil.					
04	El currículo incluye contenidos que fomentan el desarrollo integral de los niños.					
05	Se incorporan actividades lúdicas y creativas como parte del contenido educativo.					
06	El contenido curricular se actualiza regularmente para reflejar las necesidades cambiantes de los niños.					

Dimensión 2: Metodología de la Enseñanza

Nº	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
07	En mi institución educativa, se utilizan métodos de enseñanza que estimulen la participación activa de los niños.					
08	Los docentes emplean estrategias didácticas variadas para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje.					
09	Se fomenta el aprendizaje experiencial a través de actividades prácticas y vivenciales.					
10	La metodología de enseñanza promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.					
11	Los niños son estimulados a explorar, descubrir y aprender de forma autónoma.					
12	Se emplean recursos tecnológicos de manera efectiva para enriquecer la enseñanza.					



Dimensión 3: Adaptación Individualizada

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
13	En mi institución educativa, se realiza un seguimiento del desarrollo individual de cada niño.					
14	Los docentes ajustan sus estrategias de enseñanza según las necesidades y habilidades de cada niño.					
15	Se implementan programas de apoyo para niños con necesidades específicas.					
16	La institución cuenta con mecanismos para la detección temprana de dificultades de aprendizaje.					
17	Las actividades se adaptan para desafiar a los niños con habilidades más avanzadas.					
18	Los docentes ofrecen retroalimentación individualizada para el progreso de cada niño.					

Dimensión 4: Evaluación

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
19	En mi institución educativa, la evaluación se centra en el progreso y desarrollo integral de los niños.					
20	Se utilizan diferentes formas de evaluación, como la observación continua y las rúbricas.					
21	La evaluación considera no solo el conocimiento académico, sino también las habilidades socioemocionales.					
22	Los docentes proporcionan retroalimentación constructiva y orientación para mejorar.					
23	Se realizan evaluaciones formativas para adaptar la enseñanza según las necesidades identificadas.					
24	La institución fomenta la participación de los niños en la autoevaluación y reflexión sobre su aprendizaje.					



Dimensión 5: Colaboración con las Familias

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
25	En mi institución educativa, se establece una comunicación efectiva y regular con las familias.					
26	Se promueve la participación activa de las familias en actividades educativas y eventos escolares.					
27	La institución proporciona recursos y orientación a las familias para apoyar el aprendizaje en casa.					
28	Los docentes buscan la retroalimentación y aportes de las familias para mejorar la enseñanza.					
29	Se organizan reuniones y sesiones informativas para involucrar a las familias en la educación.					
30	La institución reconoce y valora la contribución de las familias al ambiente educativo.					

Dimensión 6: Ambiente de Aprendizaje

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
31	En mi institución educativa, se crea un ambiente acogedor y seguro que promueve el aprendizaje.					
32	Se utilizan espacios y materiales didácticos que estimulan la curiosidad y la exploración.					
33	El aula se organiza de manera que fomente la interacción y colaboración entre los niños.					
34	Se promueve un ambiente positivo que motive a los niños a participar activamente en las actividades.					
35	La institución cuenta con recursos visuales y materiales didácticos adecuados para la edad.					
36	Los espacios exteriores se utilizan de manera efectiva para enriquecer las experiencias de aprendizaje.					



Dimensión 7: Seguimiento y Control

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
37	La institución realiza un seguimiento regular del cumplimiento de los objetivos educativos.					
38	Se establecen mecanismos de control para evaluar la efectividad de las prácticas pedagógicas.					
39	Los docentes reciben retroalimentación y apoyo para mejorar su desempeño en el aula.					
40	La institución cuenta con un sistema de evaluación para medir el impacto a largo plazo en los niños.					
41	Se implementan acciones correctivas basadas en los resultados de evaluaciones y seguimientos.					
42	La institución busca constantemente mejorar sus prácticas y adaptarse a las necesidades cambiantes.					

Escala

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 A veces
- 4 Frecuentemente
- 5 Siempre

<p>UNIVERSIDAD NACIONAL 'MICAELA BASTIDAS'</p> <p>Mg. Dora Chacera Arendor</p> <p>Docente Universidad</p> <p>Firma y sello del experto</p>	
Documento de identidad	31003899
N° de celular	983602574



CUESTIONARIO "APRENDIZAJES ESPERADOS"

Tesis: Enfoques Transversales y su Relación con los Aprendizajes Esperados y la Planificación Docente del Nivel Inicial del Distrito de Tamburco, 2023.

Responsable: Sheyla Sánchez Pacheco (182340@namba.edu.pe)

Se da conocer que el objetivo de la investigación determinar la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. Los datos recabados serán confidenciales y anónimos, y serán únicamente utilizados para este proceso de investigación y no tendrá una finalidad distinta. En este sentido, usted acepta voluntariamente participar en la encuesta de esta Tesis SI ____ NO ____, y si es que tiene dudas puede solicitar información a los correos electrónicos de las responsables.

Dimensión 1: Cognitiva

N°	ITEM	Escala de medición				
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
01	Los niños demuestran comprensión de los conceptos claves impartidos en el aula.					
02	Observo un desarrollo progresivo en las habilidades de resolución de problemas entre los niños.					
03	Los niños aplican activamente lo aprendido en situaciones nuevas y desafiantes.					
04	La curiosidad y el interés de los niños por aprender son evidentes en sus actividades diarias					
05	Los niños muestran creatividad al abordar tareas académicas y proyectos					
06	La retroalimentación de los niños indica un entendimiento sólido de los temas cubiertos.					

Dimensión 2: Socioemocional

N°	ITEM	Escala de medición				
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
07	Observo un ambiente de aula donde los niños se apoyan mutuamente en sus esfuerzos de aprendizaje.					
08	Los niños manejan de manera efectiva las emociones y desafíos que surgen durante las actividades educativas.					
09	Se fomenta la empatía y la cooperación entre los niños.					
10	Los niños participan activamente en actividades grupales, mostrando habilidades sociales sólidas.					
11	Se promueve un entorno que apoya el bienestar emocional y social de los niños.					
12	Los niños demuestran habilidades de comunicación efectiva en el aula.					



Dimensión 3: Creativa

N°	ITEM	Escala de medición				
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
13	Los niños muestran originalidad y pensamiento divergente en sus respuestas y soluciones.					
14	Se fomenta la expresión creativa a través de diversas actividades artísticas y proyectos.					
15	Los niños generan ideas innovadoras en sus enfoques para tareas académicas.					
16	Se observa un ambiente que nutre la imaginación y la inventiva de los niños.					
17	Los niños aplican la creatividad en la resolución de problemas cotidianos.					
18	Las actividades del aula estimulan y valoran la expresión individual y creativa.					

Escala:

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Indiferente
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

 UNIVERSIDAD NACIONAL, MICAELA BASTIDAS DE APURÍMAC	
	
Lic. Oswaldo Quijpe Quijpe Titular y jefe del experto	
Documento de identidad	02266413
N° de celular	969990988



CUESTIONARIO “ENFOQUES TRASVERSALES”

Tesis: Enfoques Transversales y su Relación con los Aprendizajes Esperados y la Planificación Docente del Nivel Inicial del Distrito de Tamburco, 2023.

Responsable: Sheyla Sánchez Pacheco (182340@namba.edu.pe)

Se da conocer que el objetivo de la investigación determinar la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. Los datos recabados serán confidenciales y anónimos, y serán únicamente utilizados para este proceso de investigación y no tendrá una finalidad distinta. En este sentido, usted acepta voluntariamente participar en la encuesta de esta Tesis SI ____ NO ____, y si es que tiene dudas puede solicitar información a los correos electrónicos de las responsables.

Dimensión 1: Enfoque intercultural

Nº	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
01	En su institución, se promueve el respeto y la valoración de la diversidad cultural.					
02	Se incorporan materiales educativos que representan diversas culturas en el aula.					
03	Los docentes reciben capacitación para integrar elementos culturales en sus lecciones.					
04	Se celebran eventos y actividades que destacan y promueven la interculturalidad en la comunidad educativa.					
05	Las familias de los estudiantes son involucradas en actividades que resaltan la riqueza cultural.					
06	En las actividades pedagógicas diarias, se fomenta el diálogo intercultural entre los niños.					

Dimensión 2: Enfoque ambiental

Nº	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
07	En su institución se incorpora prácticas para fomentar el cuidado del medio ambiente.					
08	Los niños participan en actividades que promueven la conciencia ambiental, como la siembra de plantas.					
09	Se utilizan materiales didácticos que destacan la importancia del cuidado del entorno.					
10	Los docentes enseñan a los niños sobre la conservación de recursos naturales.					
11	Se implementa medidas prácticas en su institución para reducir el impacto ambiental de las actividades que se realizan.					
12	Se llevan a cabo actividades en áreas o reservas protegidas o ambientes naturales para que los niños exploren y aprecien la naturaleza.					





Dimensión 3: Enfoque inclusivo

Nº	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
13	En la institución se adopta prácticas inclusivas para atender las necesidades de todos los niños.					
14	Se implementan estrategias pedagógicas que se adaptan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.					
15	Los estudiantes que presentan alguna limitación reciben el apoyo necesario para participar plenamente.					
16	Se fomenta la colaboración y la interacción entre niños de diversas habilidades.					
17	Se brinda formación continua a los docentes sobre prácticas inclusivas en el aula.					
18	La familia es informada y participan en la creación de un ambiente inclusivo en la institución.					

Escala:

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 A veces
- 4 Frecuentemente
- 5 Siempre

 UNIVERSIDAD NACIONAL MICHAELA BASTIDAS DE APURÍMAC 	
Firma y sello del experto	
Lic. Oswaldo Quispe Quispe	
Documento de identidad	82266413
Nº de celular	969980988



CUESTIONARIO “PLANIFICACIÓN DOCENTE”

Tesis: Enfoques Transversales y su Relación con los Aprendizajes Esperados y la Planificación Docente del Nivel Inicial del Distrito de Tamburco, 2023.

Responsable: Sheyla Sánchez Pacheco (182340@namba.edu.pe)

Se da conocer que el objetivo de la investigación determinar la relación entre enfoques transversales con los aprendizajes esperados y con la planificación docente del nivel inicial del distrito de Tamburco, 2023. Los datos recabados serán confidenciales y anónimos, y serán únicamente utilizados para este proceso de investigación y no tendrá una finalidad distinta. En este sentido, usted acepta voluntariamente participar en la encuesta de esta Tesis SI ____ NO ____, y si es que tiene dudas puede solicitar información a los correos electrónicos de las responsables.

Dimensión 1: Contenido curricular

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
01	En su institución educativa, el contenido curricular se adapta a las necesidades y características de los niños					
02	Los docentes incorporan temas relevantes y contextualizados en el plan de estudios					
03	Se promueve la interdisciplinariedad en la enseñanza para abordar diferentes aspectos del desarrollo infantil.					
04	El currículo incluye contenidos que fomentan el desarrollo integral de los niños.					
05	Se incorporan actividades lúdicas y creativas como parte del contenido educativo.					
06	El contenido curricular se actualiza regularmente para reflejar las necesidades cambiantes de los niños.					

Dimensión 2: Metodología de la Enseñanza

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
07	En mi institución educativa, se utilizan métodos de enseñanza que estimulan la participación activa de los niños.					
08	Los docentes emplean estrategias didácticas variadas para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje.					
09	Se fomenta el aprendizaje experiencial a través de actividades prácticas y vivenciales.					
10	La metodología de enseñanza promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.					
11	Los niños son estimulados a explorar, descubrir y aprender de forma autónoma.					
12	Se emplean recursos tecnológicos de manera efectiva para enriquecer la enseñanza.					



Dimensión 3: Adaptación Individualizada

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
13	En mi institución educativa, se realiza un seguimiento del desarrollo individual de cada niño.					
14	Los docentes ajustan sus estrategias de enseñanza según las necesidades y habilidades de cada niño.					
15	Se implementan programas de apoyo para niños con necesidades específicas.					
16	La institución cuenta con mecanismos para la detección temprana de dificultades de aprendizaje.					
17	Las actividades se adaptan para desafiar a los niños con habilidades más avanzadas.					
18	Los docentes ofrecen retroalimentación individualizada para el progreso de cada niño.					

Dimensión 4: Evaluación

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
19	En mi institución educativa, la evaluación se centra en el progreso y desarrollo integral de los niños.					
20	Se utilizan diferentes formas de evaluación, como la observación continua y las rúbricas.					
21	La evaluación considera no solo el conocimiento académico, sino también las habilidades socioemocionales.					
22	Los docentes proporcionan retroalimentación constructiva y orientación para mejorar.					
23	Se realizan evaluaciones formativas para adaptar la enseñanza según las necesidades identificadas.					
24	La institución fomenta la participación de los niños en la autoevaluación y reflexión sobre su aprendizaje.					



Dimensión 5: Colaboración con las Familias

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
25	En mi institución educativa, se establece una comunicación efectiva y regular con las familias.					
26	Se promueve la participación activa de las familias en actividades educativas y eventos escolares.					
27	La institución proporciona recursos y orientación a las familias para apoyar el aprendizaje en casa.					
28	Los docentes buscan la retroalimentación y aportes de las familias para mejorar la enseñanza.					
29	Se organizan reuniones y sesiones informativas para involucrar a las familias en la educación.					
30	La institución reconoce y valora la contribución de las familias al ambiente educativo.					

Dimensión 6: Ambiente de Aprendizaje

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
31	En mi institución educativa, se crea un ambiente acogedor y seguro que promueve el aprendizaje.					
32	Se utilizan espacios y materiales didácticos que estimulan la curiosidad y la exploración.					
33	El aula se organiza de manera que fomente la interacción y colaboración entre los niños.					
34	Se promueve un ambiente positivo que motive a los niños a participar activamente en las actividades.					
35	La institución cuenta con recursos visuales y materiales didácticos adecuados para la edad.					
36	Los espacios exteriores se utilizan de manera efectiva para enriquecer las experiencias de aprendizaje.					



Dimensión 7: Seguimiento y Control

N°	ITEM	Escala de medición				
		Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Siempre
37	La institución realiza un seguimiento regular del cumplimiento de los objetivos educativos.					
38	Se establecen mecanismos de control para evaluar la efectividad de las prácticas pedagógicas.					
39	Los docentes reciben retroalimentación y apoyo para mejorar su desempeño en el aula.					
40	La institución cuenta con un sistema de evaluación para medir el impacto a largo plazo en los niños.					
41	Se implementan acciones correctivas basadas en los resultados de evaluaciones y seguimientos.					
42	La institución busca constantemente mejorar sus prácticas y adaptarse a las necesidades cambiantes.					

Escala

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 A veces
- 4 Frecuentemente
- 5 Siempre

 UNIVERSIDAD NACIONAL MICHAELA BASTIDAS DE APURÍMAC	
 Lic. Oswaldo José Quijse	
Firma y sello del experto	
Documento de identidad	02266413
N° de celular	969 980 988



Figura 17

Encuesta a Docentes de la Institución Educativa Inicial Angelitos de la Guarda, Kerapata, Sawanay y Tamburco.



Figura 18

Encuesta a Docentes de la Institución Educativa Inicial de Micaela Bastidas y Bancapata.

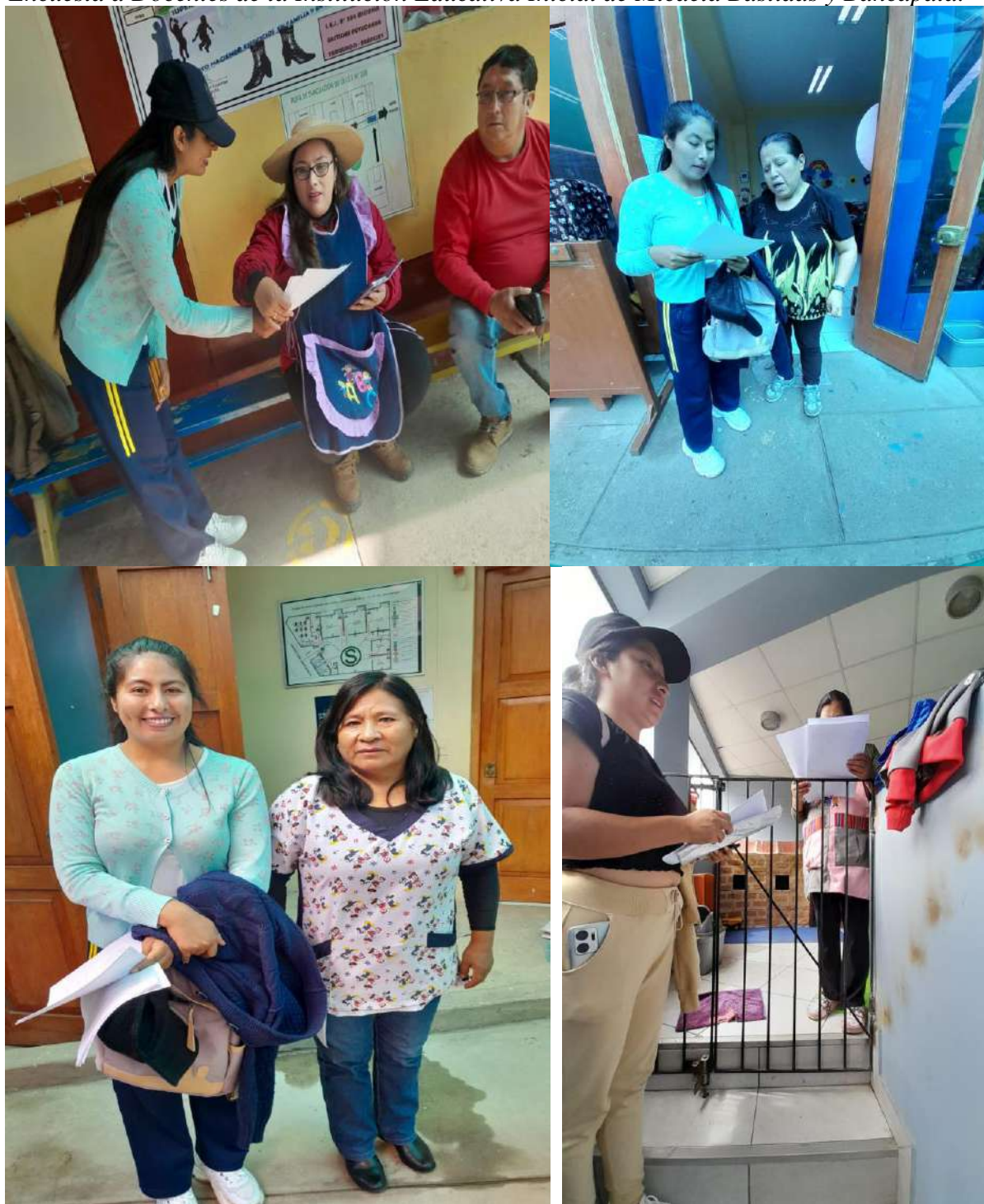


Figura 19

Encuesta a Docentes de la Institución Educativa Inicial Victor Acosta y Angelitos de la Guarda.

