

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.61888>

## Percepciones docentes sobre Planeamientos didácticos correlacionados en Ciencias en Escuelas Unidocentes y D1 de la Dirección Regional de Educación Peninsular (2023-2024)

*Teachers' Perceptions of Correlated Science Lesson Planning in Single-Teacher and D1 Schools under the Peninsular Regional Education Directorate (2023–2024)*

Marco Vinicio López Gamboa  
Dirección Regional de Educación Peninsular,  
Ministerio de Educación Pública  
Puntarenas, Costa Rica  
[marco.lopez.gamboa@mep.go.cr](mailto:marco.lopez.gamboa@mep.go.cr)  
<https://orcid.org/0000-0003-4477-6487>

Recibido: 26 de setiembre de 2024  
Aceptado: 7 de febrero de 2025

### ¿Cómo citar este artículo?

López Gamboa, M. V. (2025). Percepciones docentes sobre Planeamientos didácticos correlacionados en Ciencias en Escuelas Unidocentes y D1 de la Dirección Regional de Educación Peninsular (2023-2024). *Revista Educación*, 49(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.61888>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



## RESUMEN

En las escuelas unidocentes y en las de dirección EGB-1 (D1), debido a su naturaleza multigrado, es decir, al agrupar más de un grado en el aula, surge la necesidad de implementar un planeamiento didáctico correlacionado por asignatura, adaptado a este contexto. El objetivo de esta investigación es describir las percepciones del profesorado de estas instituciones de la Dirección Regional de Educación Peninsular (DREPE) sobre los planeamientos didácticos correlacionados de Ciencias, exponiendo sus experiencias de implementación durante los años 2023 y 2024. Este estudio cualitativo, de tipo descriptivo, se desarrolló mediante un enfoque de estudio de caso múltiple. A través de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de escuelas unidocentes y D1, las percepciones obtenidas se codificaron de forma manual y organizadas en categorías y subcategorías según las preguntas relacionadas con la base del conocimiento profesional del o la profesora (BCPP) del modelo CDC de Gess Newsome (2015). Entre estas, destacan la limitada preparación recibida en las universidades, la falta de tiempo para la elaboración de planeamientos, la coherencia de estos con las necesidades actuales del aula y la solicitud de mayor apoyo por parte del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. En consecuencia, se recomienda profundizar en este tipo de planeamientos en la formación universitaria del profesorado, así como proporcionar más recursos didácticos para su elaboración, entre otros.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela primaria, Enseñanza multinivel, Educación rural, Ciencias, Formación docente.

## ABSTRACT

In single-teacher schools and those classified as EGB-1 (D1), their multigrade nature—where multiple grade levels are grouped within a single classroom—creates the need for subject-specific correlated lesson planning adapted to this context. This study aims to describe teachers' perceptions of correlated Science lesson planning in institutions under the Peninsular Regional Education Directorate (DREPE), highlighting their implementation experiences during 2023 and 2024. This qualitative, descriptive study was conducted using a multiple case study approach. Semi-structured interviews were conducted with teachers from single-teacher and D1 schools, and the collected perceptions were manually coded and organized into categories and subcategories based on the teacher professional knowledge base (TPKB) of Gess Newsome's PCK model (2015). Key findings include the limited preparation received in universities, the lack of time for lesson planning, the alignment of lesson plans with current classroom needs, and teachers' requests for greater support from Costa Rica's Ministry of Public Education. Consequently, the study recommends further integration of this type of planning into university teacher training programs, as well as increased provision of instructional resources to facilitate its development.

**KEYWORDS:** Primary School, Multilevel Teaching, Rural Education, Science, Teacher Training.

## INTRODUCCIÓN

Los planeamientos didácticos correlacionados, explicados por Valverde (2018) como los que unen los contenidos de otros niveles, se utilizan en escuelas unidocentes y direcciones EGB-1 (D1) debido a sus particularidades pedagógicas y de organización, especialmente la naturaleza multigrado o multinivel que las caracteriza. Es por eso, que estas escuelas requieren estrategias didácticas adaptadas que permitan integrar contenidos y optimizar recursos educativos. De ahí que, “la correlación de criterios de evaluación se realiza durante las estrategias de mediación y estas deben ser implementadas desde la metodología por indagación, la cual constituye la estrategia que caracteriza los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación científica costarricense” (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2023a, p. 1).

En el contexto de la Dirección Regional de Educación Peninsular (DREPE), la mayoría de las escuelas unidocentes y D1 se encuentran ubicadas en zonas rurales de difícil acceso, incluidas comunidades costeras e insulares, como Isla Cedros e Isla Venado, así como en zonas montañosas de Paquera, Cóbano, Lepanto y Jicaral, en el Pacífico de Costa Rica. Estas condiciones plantean retos particulares para las personas docentes, quienes deben adaptar los planeamientos correlacionados según las necesidades del estudiantado y las limitaciones del entorno.

Al momento de correlacionar, al igual que en el diseño de los planeamientos convencionales, es fundamental considerar los programas de estudio respectivos, ajustándolos, si es necesario, al contexto específico de cada escuela. Este proceso implica buscar el mayor alcance y generalidad posible, basándose en los criterios de evaluación de las asignaturas (MEP, 2023a).

El objetivo de esta investigación radica en explorar y describir las percepciones del profesorado de escuelas unidocentes y D1 de la DREPE sobre los planeamientos didácticos correlacionados de Ciencias. De ahí que, este artículo aporta una visión contextualizada y práctica, subrayando la importancia de la correlación en el fortalecimiento de la enseñanza en contextos multigrado y contribuyendo al diálogo académico sobre estrategias innovadoras en estas realidades educativas. Por tal motivo, en este estudio se presenta un marco teórico que fundamenta la investigación, seguido de una descripción de los aspectos metodológicos utilizados. Además, se exponen las experiencias de la DREPE y el profesorado de contextos multigrado durante los años 2023 y 2024, culminando en un análisis de las respectivas conclusiones, brindando una visión integral de las percepciones, definidas por Domínguez y Aguiar (2023) como “un objeto conceptual o idea construida por una serie de preferencias o características especiales” (p. 10), en este particular sobre los planeamientos didácticos correlacionados en Ciencias.

## Marco Teórico

### Escuelas unidocentes y D1

En las escuelas unidocentes y las D1, al igual que otros tipos de centros educativos de educación primaria, se oferta el I y II Ciclo de la Educación General Básica. En el caso de las primeras, son

dirigidas por una sola persona docente que imparte las asignaturas básicas: Español, Ciencias, Matemáticas y Estudios Sociales, además de atender a todos los grados a la vez, puesto que su población estudiantil no sobrepasa las 30 personas estudiantes. Asimismo, estos centros educativos, por su naturaleza multigrado o multinivel, es decir, agrupan a estudiantes de distintos grados en una misma clase enfrentan una diversidad en términos de edades, experiencias de vida, y niveles de desarrollo y madurez (Cruz Senovilla & Juárez Bolaños, 2018). Además, el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos centros educativos abarca todos los niveles y se caracteriza por la diversidad en las edades y en el desarrollo emocional de las personas estudiantes (Bustos, 2014). Debido a esta variabilidad en las características del estudiantado puede influir significativamente en las estrategias pedagógicas implementadas, así como en la dinámica del aula. Además, la persona docente nombrada en este tipo de centro educativo se encarga de la parte administrativa y pedagógica; esto debido a que la mayoría se encuentran en zonas rurales (Salazar-Ureña et al., 2023).

En los centros educativos unidocentes, a partir del año 2000, se incorpora el nivel de educación preescolar en 28 instituciones como plan piloto y de investigación (Chaves Salas & García Fallas, 2013). A pesar de su importancia educativa y social, las escuelas unidocentes y D1, carecen de muchos recursos didácticos y de infraestructura, como lo plasma Pérez (2002) para el caso de las unidocentes, que, a pesar de asegurar el servicio escolar, se replicó la estructura urbana, ignorando las necesidades administrativas y pedagógicas, lo que permitió ofrecer la primaria completa con menos personal, pero ajustándolas con las regulaciones urbanas a un solo docente.

Por otro lado, las D1, se caracterizan por contar con una matrícula de entre 30 a 90 personas estudiantes. También, cuentan con un equipo dos o tres docentes de las asignaturas básicas con labores de recargo, tales como, la administrativa. En otras palabras, una de las personas docentes se encarga de dirigir el centro educativo a la vez que imparte clases, mientras que los otros, atienden a la mayor cantidad grupos. Además, de atender en un mismo grupo a de personas estudiantes de diferentes grados, es decir que cuentan con grupos multinivel o multigrado. También, estos centros educativos, presentan carencias económicas y de infraestructura, ya que, el sistema educativo, le da prioridad a las escuelas graduadas, como lo destacan Cruz Senovilla y Juárez Bolaños (2018), a pesar de que las escuelas multigrado existen desde hace décadas, la expansión educativa enfrenta un dilema: se priorizan los modelos graduados, pero por costos y falta de docentes, los modelos multigrado prevalecen en zonas rurales.

En general, tanto las escuelas unidocentes, como las D1, además de trabajar con planeamientos didácticos correlacionados, tienen en común, el rol de la persona docente en la gestión administrativa, forma conjunta con la mediación pedagógica, junto con el componente de los grupos multigrado, asociados a su cantidad de matrícula, ubicación y acceso geográfico, como lo resalta Bustos (2014),

la multigradación, es un rasgo común en escuelas rurales a nivel mundial, que presenta desafíos didácticos únicos al atender estudiantes de diversas edades en un mismo grupo.

De modo que, la persona docente debe integrar muchos elementos pedagógicos, a la vez que concatena habilidades, conocimientos y demás procedimientos y directrices indicados por las autoridades correspondientes (Valverde, 2018). Puesto que, la mediación pedagógica en los contextos multigrados se fundamenta o caracteriza en los siguientes principios:

- “La simultaneidad de actividades de aprendizaje, es decir, el reconocimiento de que los estudiantes deban estar todos trabajando al mismo tiempo en actividades iguales o diferentes.
- La combinación y alternancia de los modos de trabajo del docente, es decir, la necesidad de que el docente varíe de manera continua y sistemática la atención directa e indirecta a los estudiantes.
- La combinación y alternancia de los modos de trabajo del estudiante, es decir, la necesidad de que los estudiantes varíen de manera continua y sistemática sus formas de trabajo grupal o interaprendizaje y de trabajo individual o autoaprendizaje” (p. 14).

Además, el profesorado en una escuela multigrado debe desempeñar un rol crucial al gestionar el aprendizaje de varios grupos de estudiantes de diferentes edades y niveles académicos simultáneamente, promoviendo la inclusión y el aprendizaje activo. Asimismo, su responsabilidad pedagógica implica planificar y ejecutar actividades que se adapten a las necesidades específicas de cada grupo, garantizando la atención a la diversidad y asegurando que todos los estudiantes avancen en su desarrollo educativo de manera adecuada. A continuación, se presenta en la [Tabla 1](#) las limitaciones y oportunidades que enfrenta un docente en una escuela multigrado:

**Tabla 1.**

Limitaciones y oportunidades del docente multigrado

Limitaciones	Oportunidades
Sobrecarga de trabajo debido a la necesidad de gestionar varios grados a la vez y contenidos puede generar una carga adicional para el docente.	Flexibilidad pedagógica, puesto que el docente tiene la oportunidad de crear estrategias de enseñanza personalizadas que respondan a las características y ritmos de aprendizaje de cada grado.
Tiempo limitado para atender individualmente a todos los estudiantes es reducido, lo que dificulta una atención más personalizada.	Trabajo colaborativo: ya que el docente puede trabajar en estrecha colaboración con la comunidad y con otros docentes de la región, aprovechando el trabajo en equipo para enriquecer la enseñanza.
Falta de recursos por la escasez de materiales educativos y apoyo especializado es común.	Desarrollo de habilidades multifuncionales, debido al manejo de diferentes niveles fomenta habilidades como la planificación, la organización y la creatividad.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, la persona docente involucrada, en estos contextos educativos, no debe dejar de considerar las características propias de la comunidad en la que se encuentra el centro educativo y la población que habita en la misma; tales como las ocupaciones de los encargados del estudiantado, miembros de la junta de educación y demás habitantes, ya que esto le permitirá una mayor afinidad e integración con todos los actores involucrados en la mediación pedagógica. De ahí que, la persona docente en contexto multigrado desempeña un papel crucial como líder comunitario, incentivando la involucración de las familias en la educación y fortaleciendo los vínculos entre la escuela y la comunidad (Rodríguez, 2024).

Estas características deben ser consideradas al momento del diseño del planeamiento didáctico y deben estar contempladas en el conocimiento didáctico del contenido (CDC) de cada docente.

### **Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)**

Definido por Gess Newsome (2015) como el conocimiento base para la planificación de la enseñanza de un tópico particular y como habilidad en la práctica de aula. Teniendo en cuenta, que este planeamiento es correlacionado, para ese tópico particular, debido a que cuenta con estudiantado de diferentes grados. De ahí que, que se considerarán las bases del conocimiento profesional de profesor (BCPP) propuestas por esta autora: conocimiento de la evaluación, conocimiento didáctico, conocimiento curricular, conocimiento de los estudiantes y conocimiento del contenido. En particular, el curricular, puesto que es el asociado a los saberes que tiene el cuerpo docente en cuanto a los objetivos de un programa de estudios dado, estructura, alcance y secuencia, garantizando la coherencia y articulación (Gess Newsome, 2015).

### **Planeamientos didácticos correlacionados**

Se entiende que el planeamiento didáctico es el elemento donde se establecen los principales elementos para desarrollar en la mediación pedagógica como lo son, los aprendizajes esperados, las estrategias de mediación, competencias generales e indicadores de evaluación; esto según lo requerido por el MEP. Asimismo, deben estar fundamentados y en sincronía con los programas de estudio de las asignaturas. El MEP los solicita, según las modalidades educativas, por mes, bimensuales, etc., de esta forma, es como define la dosificación en la cual se ejecutan los contenidos curriculares correspondientes.

El planeamiento didáctico es la base, es el guion que elabora el docente, en función del programa de estudio y contexto educativo en el que se encuentra, para desarrollar su mediación pedagógica. La planificación docente trae ventajas como la reflexión, el intercambio de información, la ruptura de la rutina, la prevención de la improvisación y la seguridad en las acciones, permitiendo analizar lo que se quiere comunicar, lo que es fundamental para un buen desarrollo de la tarea docente (Valverde, 2018).

Además, este documento y en particular, las estrategias de mediación pedagógica deben ser elaboradas por la persona docente, quien conoce las particularidades de su contexto educativo, tales como recursos con que dispone, formas de aprender del estudiantado. Según lo indica el

MEP (2024a), las personas docentes “son responsables de diseñar y redactar las estrategias de mediación del planeamiento didáctico y contextualizarlas, así como los indicadores de evaluación relacionados con los aprendizajes en estudio” (p. 3).

Lo anterior, es compatible con lo expuesto por Gess Newsome (2015) y Retana-Alvarado (2018), con su concepción de CDC, en primera instancia, el CDC personal como el razonamiento detrás de la planificación para enseñar un contenido de una forma y con un propósito particular a un estudiantado específico y, en segunda instancia, el CDC y habilidad, correspondiente al acto de enseñar ese contenido de una forma y con un propósito particular a ese estudiantado particular para mejorar los resultados de estos.

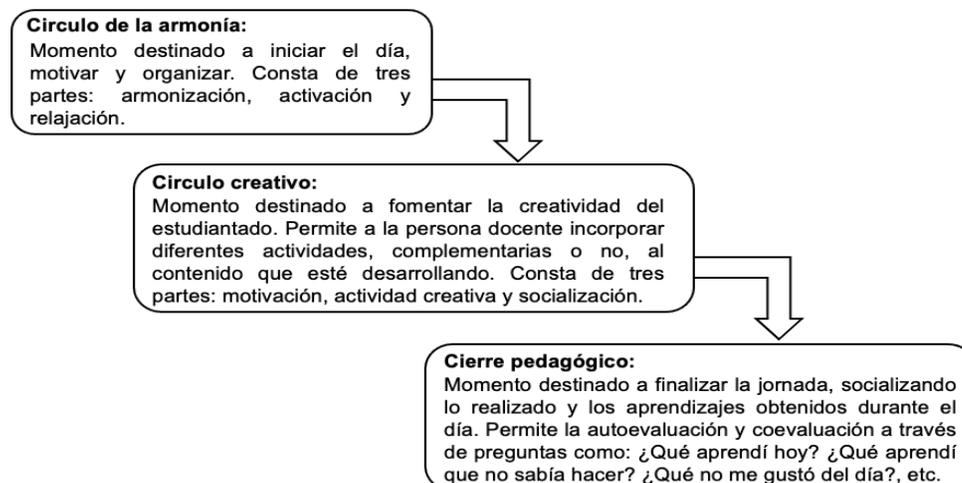
Por consiguiente, también es responsabilidad de las direcciones regionales velar por la debida contextualización y demás aspectos asociados con la confección de este tipo planeamientos, ya que estas deben:

Promover la contextualización y pertinencia de la política educativa, procurando la articulación y conciliación del curriculum nacional, con las particularidades históricas, culturales, socioeconómicas y ambientales de las comunidades educativas de la región, de manera muy especial de las escuelas unidocentes y direcciones 1 (MEP, 2024b, p. 2).

Los planeamientos didácticos correlacionados, son los utilizados en los contextos escolares multigrados o multinivel, pertenecientes a las escuelas unidocentes y D1. Entre sus partes más características están el círculo de la armonía, círculo creativo y cierre pedagógico, como se expone en la Figura 1:

**Figura 1.**

Círculos de la armonía, creativo y cierre pedagógico



Fuente: Elaboración propia a partir de MEP (2023b).

Estas partes son complementarias a las demás de este tipo de planeamiento y ayudan a integrar al estudiantado de los diferentes grados y edades durante el proceso de mediación pedagógica. A continuación, con el siguiente código QR, en la [Figura 2](#), se puede acceder a un planeamiento correlacionado de Ciencias:

**Figura 2.**

Ejemplo de planeamiento didáctico correlacionado de Ciencias



*Nota.* Ejemplo para el mes de febrero.

Fuente: [MEP \(2023b\)](#).

Entre las diferencias de un planeamiento correlacionado y un planeamiento didáctico de aula regular (individual), se pueden resaltar:

- Las plantillas de los correlacionados cuentan con las secciones de círculo de la armonía, cierre pedagógico y círculo creativo, además de una columna adicional, correspondiente a los años escolares correlacionados.
- El planeamiento correlacionado, además de fundamentarse en el programa de estudio de la asignatura correspondiente, se complementa con el respectivo cartel de alcance y secuencia que se debe adaptar y contextualizar según la región educativa.
- En el planeamiento didáctico correlacionado, los contenidos se trabajan y articulan, a la vez, con los de todos los niveles o grados.

De lo anterior, es importante mencionar que el cartel de alcance y secuencia, “constituye una propuesta de apoyo a nivel nacional para la elaboración y desarrollo del planeamiento didáctico correlacionado” ([MEP, 2023a, p. 1](#)).

Es importante resaltar, que el planeamiento didáctico correlacionado busca integrar y articular los contenidos de diversas asignaturas y niveles o grados, promoviendo una enseñanza más coherente y continua. A continuación, en la [Tabla 2](#) se detallan las ventajas y desventajas este tipo de planeamiento:

**Tabla 2.**

Ventajas y desventajas de los planeamientos didácticos correlacionados

Ventajas	Desventajas
----------	-------------

Enfoque integral y articulado: el Carga de trabajo para las personas docentes: planeamiento permite una articulación la creación de un planeamiento correlacionado fluida entre los contenidos de diferentes puede ser demandante en términos de niveles o grados, promoviendo una visión tiempo y esfuerzo para los docentes. más holística del proceso educativo.

Contextualización local: la adaptación del Posibles dificultades en la coordinación: coordinar cartel de alcance y secuencia según la región los contenidos de diferentes niveles o grados educativa asegura la pertinencia y relevancia puede ser complejo y generar dificultades de los contenidos en el contexto local. en la integración de temas y metodologías.

Flexibilidad en la adaptación: permite ajustar Rigidez en el cumplimiento del cartel de alcance y el enfoque pedagógico a las características secuencia: algunos docentes podrían sentirse limitados de los estudiantes y el contexto educativo, por la necesidad de adherirse estrictamente al cartel facilitando una enseñanza más personalizada. de alcance y secuencia, restringiendo su creatividad.

Fuente: Elaboración propia.

A nivel de direcciones regionales, se da un acompañamiento a las escuelas unidocentes y D1, a través del Comité Regional de Apoyo a la Escuelas Unidocentes y Direcciones EGB-1 (CRAEUD1), así como los comités de núcleo de apoyo a escuelas unidocentes y direcciones uno (CNAEUD1) según cada circuito escolar. En lo que respecta al CRAEUD1, entre sus características y algunas de sus funciones según [MEP \(2024b\)](#) están:

**Características:**

- Estará conformado por mínimo tres personas: un supervisor(a) del circuito escolar, representante del Consejo Asesor Regional (CAR), dos asesores regionales, una de las asignaturas básicas y otro de las complementarias (Educación Física, Educación Musical, etc.). Así como, el o la directora regional o su representante, quien coordina, verifica y se encarga de dar el seguimiento del trabajo que realiza el comité.

- Para el caso de la Dirección Regional de Educación Sulá y direcciones regionales donde se cuenta con territorios indígenas, debe incorporar un asesor(a) regional de Educación Indígena o un director(a) de centro educativo indígena.

**Funciones:**

- Brindar apoyo, asesoría y acompañamiento a las escuelas unidocentes, escuelas unidocentes indígenas, en el nivel circuital e institucional sobre aspectos técnicos-curriculares, con especial atención sobre la elaboración del planeamiento didáctico, para la implementación y el fortalecimiento del modelo pedagógico correlacionado. Este acompañamiento se extiende a las direcciones EGB-1, tanto indígenas como no indígenas ([MEP, 2024b, p. 4](#)).

- Para el diseño de los planeamientos correlacionados el CRAEUD1 debe organizar, en coordinación con la persona supervisora, las sesiones de trabajo circuitual, con la participación de las personas asesoras regionales. Realizar, al menos una reunión mensual, de la cual queden las evidencias respectivas (minutas), con el fin de organizar y ejecutar acciones, así como para dar seguimiento al plan de trabajo establecido. Cada dirección regional establecerá los mecanismos de reunión, de acuerdo con su planificación regional (MEP, 2024b, p. 4).

- Desde el ámbito curricular, el CRAEUD1 debe asegurar la activa participación de las personas asesoras regionales del Departamento de Asesoría Pedagógica (DAP), para garantizar el acompañamiento técnico apropiado y acorde con las necesidades particulares de cada asignatura y de cada institución (MEP, 2024b, p. 4).

Mientras que, en el caso de los CNAEUD1, se conformarán a criterio del supervisor(a) del circuito escolar, en función de “las necesidades y características propias del centro educativo, considerando la afinidad y ubicación geográfica, similitud sociocultural de las comunidades, sus características individuales, facilidades de coordinación entre ellos” (MEP, 2024b, pp. 5-6). En este caso particular, algunas de sus funciones son:

- “Elaboración del planeamiento didáctico, para la implementación y el fortalecimiento del modelo pedagógico correlacionado” (MEP, 2024b, p. 6).

- Para el diseño de los planeamientos correlacionados el CNAEUD1 debe organizar, en coordinación con la persona supervisora, las sesiones de trabajo del núcleo, con la participación de las personas asesoras regionales. Realizar, al menos una reunión mensual de planeamiento (MEP, 2024b, p. 6).

- Aplicar, en el planeamiento correlacionado, actividades correspondientes a los espacios que establece el modelo pedagógico de las escuelas unidocentes y unidocentes indígenas: círculo de la armonía, círculo creativo, cierre pedagógico y, cuando sea el caso, la ampliación del círculo creativo (MEP, 2024b, p. 6).

En general, todo lo correspondiente al CRAEUD1 y al CNAEUD1 y demás aspectos asociados a la estructura de los planeamientos didácticos correlacionados y el modelo pedagógico correlacionado, lineamientos y demás; corresponde a la Dirección de Desarrollo Curricular y a su Departamento de Primero y Segundo Ciclos, en coordinación con la respectiva dirección regional de educación, al amparo de su autonomía relativa (MEP, 2024b).

### **Metodología de la indagación**

Tanto para educación primaria y para secundaria, el MEP establece a la metodología basada en la indagación, como la estrategia a implementar durante las clases de ciencias, según “las actas No. 40-2008, No. 54-2008 y No. 06-2009 del Consejo Superior de Educación (CSE), se asume la indagación

como una estrategia que permite caracterizar los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación científica costarricense” (MEP, 2016), sus etapas se describen en la [Figura 3](#).

Esta metodología fomenta un aprendizaje activo, en el que estudiantado es protagonista, formulando preguntas y explorando soluciones. Asimismo, transforma el rol tradicional del docente, quien pasa de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje, como indican [Retana-Alvarado y Vázquez-Bernal \(2019\)](#), el objetivo es transformar la educación científica tradicional mediante un enfoque de indagación que, a su vez, impulse el desarrollo profesional de los docentes.

**Figura 3.**



*Nota.* Modificado del Programa de Estudio Ciencias Primero y Segundo Ciclo Educación General Básica.  
Fuente: Ministerio de Educación Pública (MEP, 2016).

## METODOLOGÍA

El enfoque de esta investigación es cualitativo, enmarcado en el tipo descriptivo, ya que este permite resaltar las características más relevantes del objeto de estudio a ser investigado ([Hernández Sampieri et al., 2014](#)). Puesto que, se describieron las experiencias de los centros educativos unidocentes y D1 de la DREPE a partir de las percepciones y vivencias de los docentes, centrándose en aspectos como motivación, preparación y otros elementos relacionados con la confección e implementación de los planeamientos didácticos correlacionados. A través de un estudio de caso, descrito por [Stake \(2005\)](#) como un tema específico, siguiendo patrones de conducta de forma secuencial y consistente, en este particular, se trata de un caso múltiple, ya que se describirán las experiencias de cuatro docentes.

La DREPE está en la provincia de Puntarenas, en la Península de Nicoya. Bajo su jurisdicción están centros educativos de primaria que van desde unidocentes hasta direcciones tipo 3, como colegios técnicos, académicos y rurales, CINDEAs y programas de educación abierta. Además, cuenta con cuatro circuitos escolares, donde sobresale que la mayor cantidad de centros educativos son los unidocentes y D1. A continuación, en la [Tabla 3](#) se presenta la distribución y cantidad de este tipo de centros educativos por circuito escolar.

**Tabla 3.**

Distribución de centros educativos unidocentes y D1 de la DREPE

Circuito Escolar	Cantidad de escuelas unidocentes	Cantidad de escuelas D1	Comunidad
01	6	3	Paquera
02	8	9	Cóbano
03	5	5	Lepanto
04	15	3	Jicaral

Fuente: Elaboración propia.

Para la recolección de datos, se utilizaron dos momentos principales: para las experiencias de 2023, los planeamientos fueron confeccionados por equipos de docentes que laboran en escuelas unidocentes y D1, en coordinación con la Asesoría Regional de Ciencias. Además, de que se recopilaban también planeamientos didácticos correlacionados de Ciencias confeccionados en ese año.

Mientras que, para el 2024, cada docente hizo sus correspondientes planeamientos, en cuanto a la recolección de información, para este año, se aplicó una entrevista semiestructurada a 02 docentes de escuelas unidocentes y 02 de D1, todas mujeres, seleccionadas al azar (muestreo aleatorio) y que aceptaron colaborar voluntaria y confidencialmente. La entrevista fue realizada de forma virtual sincrónica, a cada una por separado por medio de Google Meet, cuyas características se indican en la [Tabla 4](#).

**Tabla 4.**

Características de las docentes entrevistadas

Codificación	Formación académica	Años de experiencia	Escuela en la que labora actualmente
peuA	Bachillerato y licenciatura en Enseñanza en I y II Ciclos. Maestría en Administración Educativa. En universidades privadas.	6	Unidocente
peuB	Bachillerato y licenciatura en Enseñanza en I y II Ciclos. Maestría en Administración Educativa. En universidades privadas.	22	Unidocente
peD1A	Bachillerato en Educación Rural I y II Ciclos. En universidad pública.	1,5	D1
peD1B	Bachillerato y licenciatura en Enseñanza en I y II Ciclos. En universidad pública. Maestría en Administración Educativa. En universidad privada.	28	D1

*Nota.* Entiéndase la codificación, peu = profesora escuela unidocente, peD1 = profesora escuela D1.

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la [Tabla 4](#) las docentes tienen una formación variada entre universidades públicas y privadas a nivel de bachillerato y licenciatura. Además, aquellas que poseen un grado de maestría lo han obtenido en universidades privadas. Las docentes con más de 20 años han trabajado casi siempre en escuelas unidocentes.

Antes de su aplicación, los expertos validaron las preguntas de la entrevista, donde destacan asesores regionales, una docente de educación rural jubilada, que además de sus especialidades, cuentan con estudios en administración educativa y un especialista en didácticas de las ciencias experimentales.

Para el diseño de las preguntas, se consideró una estructura similar a las de un estudio paralelo, como las siguientes:

- “¿Qué opina usted sobre la correlación, considera usted que está preparado para realizar los planeamientos correlacionados según las directrices del MEP?” (Valverde, 2018, p. 142).
- Utilizando su conocimiento y propia opinión. ¿Cuál es su opinión en relación a su conocimiento al diseñar los planeamientos correlacionados, ha sido capacitado adecuadamente, o necesita más conocimiento al correlacionar, se logra los resultados esperados por el MEP en relación a un proceso de enseñanza y aprendizaje esperado por esta dependencia? (Valverde, 2018, p. 142).

La entrevista semiestructurada permitió obtener información de manera fluida y menos rígida, a partir de la conversación y reflexión con los entrevistados, como lo describen [Hernández Sampieri et al. \(2014\)](#): “En una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas” (p. 418).

A continuación, en la [Tabla 5](#) se presentan las preguntas utilizadas en este tipo de entrevista:

**Tabla 5.**

Preguntas utilizadas en la entrevista semiestructurada

Categoría	Pregunta
1. Implementación y experiencia (IE)	1.1 ¿Cómo describiría su preparación y experiencia para llevar a cabo los planeamientos didácticos correlacionados según las directrices del MEP?
	1.2 ¿Qué ventajas y/o desventajas puede mencionar sobre la implementación de los planeamientos didácticos correlacionados en la asignatura de Ciencias?

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| 2. Conocimiento y formación (CF) | 2.1 ¿Cuál es su opinión sobre su nivel de conocimiento respecto al diseño de planeamientos didácticos correlacionados en la asignatura de Ciencias y las otras materias básicas? |
|                                  | 2.2 ¿Ha recibido formación para la confección de los planeamientos didácticos correlacionados en la universidad y/o en el MEP?   |
|                                  | 2.3 ¿Cómo describiría su conocimiento sobre el programa de estudios de Ciencias de I y II Ciclo para confeccionar los planeamientos didácticos correlacionados?                  |
| 3. Percepción general (PG)       | 3.1 ¿Cuál es su opinión con respecto a los planeamientos didácticos correlacionados en general?  |

---

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos recopilados se realizó mediante una codificación manual de las respuestas obtenidas en las entrevistas, organizadas en categorías y subcategorías según las preguntas relacionadas con la base del conocimiento profesional del profesor (BCPP) del modelo CDC de Gess Newsome (2015). Este enfoque permitió describir los aspectos relevantes del conocimiento que poseen las docentes acerca de los planeamientos didácticos correlacionados en la asignatura de Ciencias.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Experiencias en 2023

Durante el año 2023, en el mes de abril, se les brindó a las personas docentes a través de una jornada de trabajo, asesoramiento en planeamientos didácticos correlacionados en las asignaturas de Matemática, Español, Estudios Sociales y Ciencias; con el propósito de instruirlos en la confección de estos y presentarles el cartel de alcance y secuencia al profesorado de escuelas unidocentes y D1. A continuación en la Figura 4, se aprecia por medio del código QR la presentación con la que se utilizó en dicha jornada:

**Figura 4.**

Presentación utilizada en abril



Fuente: Elaboración propia.

A partir de mayo y hasta el mes de setiembre, las personas asesoras regionales de Matemática,

Español, Estudios Sociales y Ciencias, miembros del CRAEUD1, junto con equipos de personas docentes de centros educativos multigrado de los cuatros circuitos escolares, confeccionaron los planeamientos didácticos correlacionados. Asimismo, la dinámica consistía, en que cada persona asesora regional, se reunía mensualmente con los equipos del profesorado, y de forma colaborativa, se diseñaban estos planeamientos, en coordinación con el asesor respectivo, con base en el programa de estudio y el cartel de alcance y secuencia de las asignaturas.

Por ejemplo, en la asignatura de Ciencias, durante los meses de mayo a julio, se trabajó con personas docentes del Circuito Escolar 02 (comunidad de Cóbano), de agosto a setiembre con el Circuito Escolar 01 (comunidad de Paquera). De manera que, después de cada sesión trabajo, eran distribuidos a través de la DREPE a cada supervisión de circuito, y esta, se encargaba de entregarlos a los centros educativos para su implementación.

A continuación, se muestra parte de un planeamiento didáctico correlacionado realizado en la DREPE: Aspectos administrativos del planeamiento didáctico descrito en la [Tabla 6](#).

- Dirección Regional de Educación: Peninsular
- Nombre de la persona docente:
- Nivel: 1 y 2 años
- Centro educativo:
- Asignatura:
- Curso lectivo: 2023
- Periodicidad: julio (mensual)

**Tabla 6.**

Planeamiento didáctico correlacionado Ciencias, julio 2023 Centros Educativos Unidocentes

Competencia general (marque con una equis):	Circulo de la armonía (20 minutos)	Años escolares correlacionados	Aprendizajes esperados	Estrategias de mediación	Indicadores
---	------------------------------------	--------------------------------	------------------------	--------------------------	-------------

<p>( ) Ciudadanía responsable y solidaria (X) Competencias para la vida ( ) Competencias para la empleabilidad digna</p>	<p>20 minutos al inicio del día: Espacio para la activación, armonización y relajación. Facilita la preparación del estudiantado para el aprendizaje y garantiza el bienestar cognitivo, afectivo y psicomotor.</p>	1 año	<p>Reconocer situaciones que afectan los componentes vivos y no vivos del ambiente y perjudican el bienestar de toda forma de vida.</p>	<p>Focalización (todos los niveles) Las y los estudiantes observan el corto metraje “El Viejo Árbol”: <a href="https://dwJRKH4vKpc">https://dwJRKH4vKpc</a> con la finalidad de que las personas estudiantes; reconozcan situaciones que afectan los componentes vivos y no vivos del ambiente y perjudican el bienestar de toda forma de vida, así como reconozcan características de los seres vivos (como los ambientes en que se desarrollan) presentes en el vídeo</p>	<p>1ero: Reconoce situaciones que afectan los componentes vivos y no vivos del ambiente mediante preguntas simples. Formula acciones que contribuyen a la solución de problemas ambientales mediante preguntas simples</p>
		2 año	<p>1. Reconocer las características de los seres vivos y los diferentes ambientes en que viven, comprendiendo la importancia de conservarlos</p>	<p>2do: Identifica características de los ambientes en que se desarrollan los seres vivos mediante preguntas simples. características de los ambientes en que se desarrollan los seres vivos mediante preguntas simples.</p>	

Al finalizar el video se realiza un “cine foro” con la finalidad de que describan acciones que contribuyen a la solución de problemas ambientales presentes en la comunidad, a partir de las siguientes incógnitas:

- Mencione al menos 3 seres vivos presentes en el vídeo.
- Indique que características necesitan algunos seres vivos para vivir.
- ¿Por qué el viejo árbol piensa que se va a morir?  
Indique algunas situaciones que perjudican a los seres vivos.

---

*Nota.* Tanto la implementación de competencia general, como los círculos de la armonía y creativo, así como el cierre pedagógico, se dejaban a cargo de cada

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la [Tabla 6](#), este planeamiento es solo para primer y segundo grado, ya que, según el cartel de alcance y secuencia de Ciencias, indica que, para este mes, solo estos grados correlacionan. Mientras que los demás grados, no se correlacionan, por ende, se confeccionaba un planeamiento didáctico

para cada uno. Además, los aprendizajes esperados e indicadores de evaluación son propios de cada nivel. En cuanto a las estrategias de mediación, son mixtas, algunas son correlacionadas y otras no, todo según los aprendizajes esperados, pero en Ciencias y su metodología indagatoria, se volvieron a correlacionar. Por ejemplo, para este planeamiento, la aplicación contenía actividades propias para cada nivel, mientras que en las otras etapas: focalización, exploración y reflexión-contrastación, eran correlacionadas.

A través del siguiente código QR (ver [Figura 5](#)), se puede acceder a los planeamientos didácticos correlacionados de Ciencias realizados en 2023 de la DREPE.

**Figura 5.**

Planeamientos didácticos correlacionados de Ciencias 2023



Fuente: Elaboración propia.

En general, a lo largo del proceso, se implementaron estrategias de mediación variadas, combinando enfoques correlacionados y no correlacionados en función de lo establecido en el cartel de alcance y secuencia. Gracias, a esta flexibilidad metodológica permitió a las personas docentes ajustar sus estrategias pedagógicas en coherencia de los aprendizajes esperados en cada grado, sin perder de vista el enfoque indagatorio que caracteriza la enseñanza de las ciencias.

### **Experiencias en 2024**

En el 2024 no se siguió con la misma dinámica de 2023. No obstante, desde las asesorías regionales de las asignaturas básicas, se les brinda orientación y soporte al cuerpo docente que lo requieran y/o solicitan. Por otro lado, las experiencias y declaraciones se obtuvieron a través de la entrevista semiestructurada (ver [Tabla 5](#)). A continuación, se muestran algunas de las declaraciones (respuestas de los docentes):

Categoría: Implementación y experiencia (IE)

Pregunta 1.1:

¿Cómo describiría su preparación y experiencia para llevar a cabo los planeamientos didácticos correlacionados según las directrices del MEP?

Respuestas:

La estructura de los planeamientos cambió constantemente hasta el año pasado, cuando se estableció un formato fijo. Esto ha mejorado nuestra capacidad para realizarlos, ya que ahora podemos concentrarnos en mejorar sin tener que adaptarnos a cambios anuales (peuA, 02 de agosto de 2024).

La estructura de los planeamientos es compleja y exige tiempo y esfuerzo para implementarla correctamente, especialmente cuando se debe atender a estudiantes con diferentes tipos de adecuaciones y aplicar el DUA. Aunque es agotador, seguimos las directrices del Ministerio de Educación porque es nuestra obligación (peuB, 22 de julio de 2024).

Nos adaptamos a las directrices y lineamientos. Antes, el plan correlacionado se organizaba en cuatro columnas; ahora, en tres, y ya no se usan los mismos indicadores del programa, sino que hay que redactarlos (peD1B, 23 de julio de 2024).

Pregunta 1.2:

¿Qué ventajas y/o desventajas puede mencionar sobre la implementación de los planeamientos didácticos correlacionados en la asignatura de Ciencias?

Respuestas:

Ventaja: Trabajar el mismo tema con todos los grados permite explicar de forma general y hacer actividades en conjunto, adaptando la dificultad según el ciclo. Por ejemplo, al estudiar las plantas, se puede salir a observar la flora y fauna con todo el grupo (peuA, 02 de agosto de 2024).

“Desventaja: Cuando el tema no es el mismo para todos los grados, es más complicado organizar las actividades y atender a todos los estudiantes al mismo tiempo” (peuA, 02 de agosto de 2024).

Ventaja: La dinámica en las escuelas unidocentes es interesante, ya que los estudiantes de segundo ciclo ayudan a los de primer ciclo cuando tienen dudas y la maestra está ocupada, dado que dominan temas que ya han visto. Sin embargo, hay que equilibrar esto, ya que los de segundo ciclo también deben cumplir con sus propias actividades (peuB, 22 de julio de 2024).

“Desventaja: Montar planeamientos correlacionados es complicado. A veces no hay correlación entre los temas, y cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje, lo que exige detenerme para explicar individualmente, dificultando la correlación” (peuB, 22 de julio de 2024).

Ventaja: Trabajar el mismo tema entre estudiantes de distintos niveles facilita que los más pequeños aprendan de los mayores. Algunos niños aprenden rápido y pueden aburrirse si repiten temas que ya dominan y desean avanzar (peD1A, 25 de julio de 2024).

“Desventaja: Algunos temas no se pueden correlacionar. Esto se complica con la organización de horarios, especialmente cuando un grupo está en clases complementarias, como inglés, mientras avanzo en otras materias con los demás” (peD1A, 25 de julio de 2024).

Categoría: Conocimiento y formación (CF)

Pregunta 2.1:

¿Cuál es su opinión sobre su nivel de conocimiento respecto al diseño de planeamientos didácticos correlacionados en la asignatura de Ciencias y las otras materias básicas?

**Respuestas:**

El planeamiento correlacionado resulta complejo, ya que implica planificar para todos los grados, de primero a sexto. Aunque trato de correlacionar las actividades de inicio y cierre para todo el grupo, el resto debe ser individualizado para cada grado. Reviso el programa de estudio y el cartel de alcance en cada intento, pero siempre queda la duda de si el enfoque es adecuado, ya que la tarea es difícil al tener que trabajar con todos los niveles al mismo tiempo (peuA, 02 de agosto de 2024).

Siento que me falta conocimiento en temas como la política educativa, lo cual afecta mi capacidad para elaborar el planeamiento correlacionado. Aunque tengo experiencia, me resulta difícil hacerlo, especialmente porque siento resistencia a esta metodología, ya que creo que cada niño aprende a su propio ritmo. Esto genera frustración, pero debo cumplir con las directrices (peuB, 22 de julio de 2024).

Me considero en un nivel medio, no principiante, ya que tengo algunas bases. A pesar de mi afinidad por Ciencias y Español, y aunque estoy cerca de jubilarme, siento que me falta preparación, especialmente en asignaturas fuera de estas dos (peD1B, 23 de julio de 2024).

**Pregunta 2.2:**

¿Ha recibido formación para la confección de los planeamientos didácticos correlacionados en la universidad y/o en el MEP?

**Respuestas:**

En la universidad recibí dos cursos sobre confección de planeamientos, uno en bachillerato y otro en licenciatura, pero solo sobre planeamientos regulares, no correlacionados. El año pasado, en abril, tuvimos capacitaciones del MEP, donde asesores regionales nos explicaron cómo hacer planeamientos correlacionados (peuA, 02 de agosto de 2024).

En la universidad no se trabajaba con planeamientos correlacionados. En 2017, el MEP nos dio una capacitación para iniciarlos, pero no estábamos muy claros sobre qué implicaba. En 2023, trabajé con asesores regionales en planeamientos correlacionados, pero solo en las asignaturas de estudios sociales y español. Hubiera sido útil trabajar con todas las asignaturas (peuB, 22 de julio de 2024).

En la universidad, hicimos talleres sobre planeamientos correlacionados, pero no en detalle. La formación fue básica y no se enfocó en cómo hacerlos. Lo que aprendí en la universidad no se aplica en el aula. Actualmente, converso con mis compañeros sobre cómo lo que enseñan en la universidad no funciona en la práctica. Todo lo que aprendí fue a través de talleres, y aunque se discutieron conceptos importantes como el 'círculo de la armonía', y en el MEP, nada por el momento (peD1A, 25 de julio de 2024).

**Pregunta 2.3:**

¿Cómo describiría su conocimiento sobre el programa de estudios de Ciencias de I y II Ciclo para confeccionar los planeamientos didácticos correlacionados?

**Respuestas:**

Los programas de estudio son completos y nos ayudan a guiarnos en el planeamiento por grado. Los tengo en formato físico porque prefiero revisarlos así, para ver las actividades y los momentos. Lo bueno es que nos indican claramente por dónde debemos ir, incluso con el cartel de alcance (peuA, 02 de agosto de 2024).

El programa es más fácil de correlacionar, pero es muy recargado de contenidos, en comparación con estudios sociales. Entonces, por ejemplo, la cantidad de lecciones, en las unidocentes ciencias tiene 6 lecciones, español 10 y matemática 8, y sociales 4, por semana. Si he notado que ciencias es muy recargado, al igual que español y matemática (peuB, 22 de julio de 2024)..

Siempre reviso el programa de estudios para saber qué he cubierto, qué falta y qué viene. Me gusta investigar qué puedo llevar a clase y qué no, consultando los planes y carteles de alcance. Con el tiempo, uno conoce mejor a los estudiantes y ajusta las lecciones a sus necesidades. Prefiero retroceder si algo no quedó claro antes de avanzar, ya que no me sirve dejar contenidos sin dominar, ya que el próximo año podrían enfrentar los mismos temas y será más difícil (peD1A, 25 de julio de 2024).

Conozco bastante el programa debido a mi experiencia, pero en el segundo ciclo, especialmente en los grados quinto y sexto, el programa es tan extenso que muchas veces no logramos cubrir todo lo que está planteado. Al inicio del año, el tiempo se dedica mucho al diagnóstico, lo que retrasa el inicio real de los contenidos. Además, las interrupciones como las vacaciones y las pruebas estandarizadas afectan el tiempo disponible. A pesar de estos desafíos, intentamos cubrir lo máximo posible, pero el contenido es tan vasto que a veces no conseguimos completarlo, lo cual es complicado, sobre todo en los grados superiores donde los temas se vuelven más complejos (peD1B, 23 de julio de 2024).

Categoría: Percepción general (PG)

**Pregunta 3.1:**

¿Cuál es su opinión con respecto a los planeamientos didácticos correlacionados en general?

Los planeamientos correlacionados son más difíciles que los regulares, requieren más tiempo. Al confeccionar las actividades, también es más complicado porque deben integrar a todos los grados y edades, asegurando que todos aprendan lo necesario. Es un desafío mayor porque en un solo planeamiento se deben crear actividades para diferentes grados (peuA, 02 de agosto de 2024).

La intención de los planeamientos correlacionados es buena, pero la realidad es que su confección es muy complicada. En el aula, se pierde la correlación, ya que algunos estudiantes, como un

niño que ingresó una semana después de las vacaciones, necesitan atención individual. A pesar de que el planeamiento es correlacionado, tengo que trabajarlo de forma personalizada porque está rezagado. Esto demuestra que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje, y es ahí donde no me he podido acomodar. Aunque el concepto suene ideal, en la práctica, cuando un estudiante no entiende, el resto avanza y las actividades se desajustan (peuB 1, 22 de julio de 2024).

En mi opinión, los planeamientos no sirven para nada. Son útiles como guía al principio, pero en el aula las cosas cambian constantemente. Aunque uno los planea, siempre surgen imprevistos que obligan a modificar las actividades. Si alguien cuestiona por qué no se sigue el planeamiento, uno debe explicar por qué cambió el enfoque. Planificar algo y no lograrlo en clase es común, y entonces hay que ajustar las actividades. Si uno solo se dedicara a planificar, sería diferente, pero entre informes, actas y otras tareas, el tiempo no alcanza, y los imprevistos convierten todo en un caos (peD1A, 25 de julio de 2024).

Para mí, los planes son muy importantes en las escuelas unidocentes. En una escuela D1, si se pudiera lograr tener los grados de los ciclos I y II juntos, el aprendizaje sería más significativo, ya que, al correlacionar un tema, los niños de diferentes grados pueden aprender juntos. Si logras correlacionar todo, perfecto, pero cuando no se puede, algunas actividades salen bien, y las que no se logran, los niños se quedan a la expectativa. Cuesta mucho hacerlo, y no sé si falta conocimiento, tiempo, dedicación o capacitación, o tal vez compromiso de nuestra parte para llevarlo a cabo (peD1B, 23 de julio de 2024).

Por otro lado, sobre salen otras percepciones generales de las docentes, obtenidas durante la reflexión en la entrevista semiestructurada como las siguientes:

“Necesidad de apoyo con más material o alguna plataforma donde se puedan obtener actividades para incorporar en el planeamiento” (peu1A, 02 de agosto de 2024).

Más apoyo no sé de parte de la supervisión, de parte regional. Se opta por usar planes individuales, cuando se tiene estudiantes rezagados o cuando se pierden lecciones por las reuniones y otras actividades (peu1B, 22 de julio de 2024).

Por las materias complementarias, en ocasiones se cambia el horario, y se cambian los grupos o se trabaja con solo uno, entonces se tiene que ser estratégico, para actuar en torno a esos cambios (peD1A, 25 de julio de 2024).

Cada vez hay menos tiempo para planear, por las directrices del ministerio que ya no podemos perder días lectivos. Además, en mi caso como directora me llaman a reunión, tengo que ir, y tenía lecciones de ciencias, las perdí y me atraso (peD1B, 23 de julio de 2024).

Estas percepciones de las docentes se integran y resumen en el modelo de CDC de Gess Newsome (2015) de la siguiente forma:

- Conocimiento curricular: comprensión profunda del programa de estudio y el cartel de alcance y secuencia.
- Conocimiento didáctico: selección de estrategias de mediación pedagógica adecuadas, incluyendo la metodología indagatoria.
- Conocimiento del estudiantado: consideración de la diversidad de ritmos de aprendizaje y las oportunidades para el aprendizaje colaborativo.
- Conocimiento de la evaluación: redacción de indicadores de evaluación adaptados al contexto.
- Conocimiento de los estudiantes: diversidad de los ritmos de aprendizaje, en función de las necesidades individuales de los estudiantes.

En particular el conocimiento curricular es esencial para la elaboración e implementación de los planes de estudio correlacionados en Ciencias y otras asignaturas en escuelas unidocentes y D1. Puesto que, los docentes deben integrar contenidos de diferentes grados en un solo planeamiento y la falta de este conocimiento puede afectar:

- La calidad de la planificación.
- La selección de estrategias de mediación adecuadas.
- La capacidad para atender la diversidad del estudiantado.

Finalmente se hay que destacar que el conocimiento curricular de las docentes para la confección de estos planeamientos se fundamenta en tres elementos que se plasman en la [Figura 6](#).

**Figura 6.**

Elementos del conocimiento curricular de las docentes para la confección de planeamientos didácticos correlacionados



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el análisis de las entrevistas a docentes de escuelas unidocentes y D1 de la DREPE revela múltiples desafíos en la implementación de planeamientos didácticos correlacionados. Aunque reconocen el valor teórico de esta metodología, su aplicación práctica es limitada por factores como la complejidad de los planeamientos y la falta de tiempo para elaborarlos. Por un lado, la inclusión de estudiantes con adecuaciones curriculares y la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aumentan la carga de planificación. Mientras que, por otro lado, la formación universitaria y las capacitaciones del MEP son percibidas como insuficientes para abordar esta metodología, ya que no responden a las realidades del aula, lo que genera frustración y sensación de imposición. Además, de factores como la diversidad de ritmos de aprendizaje, necesidades individuales y eventos imprevistos dificultan la correlación planificada, obligando a realizar adaptaciones como planes individuales y ajustes de horarios. De ahí que, las personas docentes demandan mayor apoyo del MEP y la DREPE, en este contexto, el conocimiento curricular es esencial para la elaboración de estos planeamientos, complementado por saberes disciplinarios, didácticos, del estudiantado y de evaluación.

## CONCLUSIONES

Este estudio revela los desafíos que plasman los docentes, en cuanto a la implementación de planeamientos didácticos correlacionados en Ciencias y otras asignaturas en escuelas unidocentes y D1 de la DREPE. Aunque estos valoran su teoría, la práctica se dificulta por la complejidad del planeamiento, la falta de tiempo, formación insuficiente y el limitado apoyo institucional, afectando la calidad educativa en estos contextos.

El análisis desde el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) muestra que integrar contenidos de distintos grados requiere un dominio profundo del currículo y habilidades para vincular conceptos, generando aprendizajes significativos. Sin embargo, los docentes perciben su formación como insuficiente, limitando la adaptación efectiva de contenidos y la atención a la diversidad. Por tal razón, en contextos multigrado, se necesitan estrategias de mediación flexibles y adaptadas a distintos niveles. Por ello, es crucial que las autoridades educativas diseñen programas de apoyo y formación contextualizados para fortalecer las competencias docentes en la implementación de planeamientos correlacionados.

Se recomienda fortalecer la formación docente con un enfoque práctico adaptado a contextos multigrado y aumentar el apoyo del MEP y las instancias regionales mediante recursos didácticos, plataformas digitales y espacios de colaboración. Por eso, es fundamental promover la flexibilidad en los planeamientos para ajustarlos a las necesidades del estudiantado y al contexto de aulas unidocentes y D1. Las universidades públicas y privadas deben participar, estableciendo alianzas estratégicas con el MEP y direcciones regionales para ofrecer capacitaciones, materiales y programas formativos pertinentes a estos entornos educativos, y realizar más investigaciones en estos temas.

De ahí que, sea fundamental atender las necesidades adicionales expresadas por las personas docentes, como disponer de más tiempo y reducir interrupciones administrativas para elaborar planeamientos. También se requiere de coherencia y constancia en las directrices del MEP para garantizar su correcta interpretación e implementación en la mediación pedagógica. Mientras que, la DREPE debe restablecer las acciones del CRAEUD1 y CNAEDU1 para la confección colegiada de planeamientos didácticos correlacionados, como se hacía en 2023. Además, dar seguimiento, recolectar evidencias y analizar la forma en que se implementan. Asimismo, se debe solicitar apoyo a instancias superiores del MEP, como Asesorías Nacionales y la Dirección de Desarrollo Curricular. En definitiva, solo con un esfuerzo conjunto entre autoridades educativas, instituciones de formación docente, comunidad educativa y cuerpo docente, será posible avanzar hacia una educación de calidad en estos contextos específicos.

### Agradecimientos

A la Dirección Regional de Educación Peninsular y a la M.Sc. Marcenett Villegas Ovarés, jefa del Departamento de Asesorías Pedagógicas, por su apoyo y respaldo a esta investigación. También extendiendo mi agradecimiento a las personas que validaron los instrumentos y a la M.Sc. Ana Urbina Zeledón, por su lectura y sugerencias en cuanto a la redacción. Finalmente, agradecer a las docentes participantes por compartir sus percepciones y experiencias.

### REFERENCIAS

- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, (24), 119-131. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Chaves Salas, L., & García Fallas, J. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones. *Revista Educación*, 37(1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/revedu.v37i1.10626>
- Cruz Senovilla, M., & Juárez Bolaños, D. (2018). Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 112-139. <https://rieda.crefal.edu.mx/index.php/rieda/article/view/26/26>
- Domínguez, R., & Aguiar, R. (2023). Percepción de profesores y directivos sobre el buen docente de educación superior. *Ciencia y Educación*, 7(1), 7-23. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i1>
- Gess Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of thinking from the PCK Summit [Un modelo de conocimiento y habilidades profesionales docentes que incluye CDC: resultados del pensamiento en la cumbre CDC]. En A. Berry, P. Friedrichsen y J. Loughran (Eds.), *Reexamining Pedagogical Content Knowledge in Science Education* (pp. 28-42). Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2016). *Programas de Estudio de Ciencias Primero y Segundo Ciclos de Educación General Básica*. MEP. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/media/ciencias1y2ciclo2018.pdf>

- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2023a). *Cartel de alcance y secuencia: centros educativos unidocentes. Programas de Estudio de Ciencias Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica*. Dirección de Desarrollo Curricular. [https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/adjuntos/ciencias-cartel\\_de\\_alcance\\_y\\_secuencia\\_2023.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/ciencias-cartel_de_alcance_y_secuencia_2023.pdf)
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2023b). *Planeamiento correlacionado de Ciencias*. Dirección de Desarrollo Curricular. [https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/adjuntos/ciencias\\_planeamiento\\_correlacionado.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/ciencias_planeamiento_correlacionado.pdf)
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2024a). *Circular DVM-AC-CIR-0002-02-2024: Disposiciones y lineamientos generales para el curso lectivo 2024*. Viceministerio Académico. [https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/adjuntos/circular\\_dvm-ac-cir-0002-02-2024.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/circular_dvm-ac-cir-0002-02-2024.pdf)
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2024b). *Circular DVM-PICR-CIR-0003-2024: Lineamientos de los Comités Regionales de Apoyo a la Escuelas Unidocentes y Direcciones EGB-1 (CRAEUDI)*. Viceministerio de Planificación. <https://acortar.link/shknc2>
- Montero, C. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Ministerio de Educación del Perú. <https://acortar.link/IF5YaD>
- Pérez, I. (2002). Las escuelas unidocentes rurales como organizaciones de cambio. *Revista Electrónica Educare*, (3), 161-173. <https://doi.org/10.15359/ree.2002-3.12>
- Retana-Alvarado, D. A. (2018). *El cambio en las emociones de maestros en formación inicial en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias basada en la indagación* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Huelva.
- Retana-Alvarado, D. A., & Vázquez-Bernal, B. (2019). Educación científica basada en la indagación: análisis de concepciones didácticas de maestros en ejercicio de Costa Rica a partir de un modelo de complejidad. *Revista Educación*, 43(2), 175-192. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32427>
- Rodríguez, A. (2024). Implicaciones administrativas del director multigrado en Panamá: un análisis contextual. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 1(4), 151-157. <https://doi.org/10.70625/78qrb853>
- Salazar-Ureña, O., Maury-Mena, S. C., Marín-Escobar, J. C., & Maury, A. (2023). Necesidades formativas del profesorado unidocentes del circuito 07, Pérez Zeledón, Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52884>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies [Estudio de casos cualitativos]. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). SAGE Publications.
- Valverde, J. (2018). *Estrategias que apoyan la elaboración del planeamiento correlacionado en las escuelas unidocentes de Arancibia, Circuito 02 de la Dirección Regional de Educación Puntarenas, en el II semestre del 2018* [proyecto de licenciatura, Universidad Estatal a Distancia]. SIIDCA. [https://aleph23.uned.ac.cr/exlibris/aleph/a23\\_1/apache\\_media/YX8UNTLBTJN3URFUTFJRTVLH67S5S9.pdf](https://aleph23.uned.ac.cr/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/YX8UNTLBTJN3URFUTFJRTVLH67S5S9.pdf)