

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN MATEMÁTICA Y COMPUTACIÓN



**ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN
MATEMÁTICA Y COMPUTACIÓN CON RESPECTO A LOS MÓDULOS DE
CURRÍCULUM, Y LA RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE LAS
PLANIFICACIONES REALIZADAS POR ELLOS EN LAS DIDÁCTICAS DE LA
ESPECIALIDAD**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Seminaristas

Nicole Opazo Ulloa

M^a Estrella Rodríguez Baeza

Prof. Guía: Dra. María del Valle Leo

Concepción, 2017

REFLEXIÓN

*“La educación es el vestido de gala
para asistir a la fiesta de la vida”*

(Miguel Rojas Sánchez)



AGRADECIMIENTOS

Como alumnas de la Universidad de Concepción queremos agradecer la formación académica, valórica y profesional recibida por el cuerpo de profesores que nos impartieron clases y de aquellos que tuvieron la disposición en estos cinco años de brindar su ayuda en algún momento que se necesitó.

En especial queremos agradecer a nuestra profesora guía Dra. María del Valle Leo, quien nos dio la confianza y bases para el desarrollo del presente seminario. Además queremos agradecer a todos los docentes que tuvieron la disposición para ayudarnos en nuestro trabajo; la Profesora Verónica Yáñez, Profesora Marcela Palma, Profesor Mauricio Gamboa, Profesor Fabián Quiroga, Profesora Amer Rivas y Profesor Rodrigo Pavéz.

Como alumnas de la generación 2012 queremos agradecer la amabilidad de nuestros compañeros de generación que estuvieron dispuestos a cooperar con nuestro trabajo de manera muy afable; al igual que los compañeros de la generación 2013.

Finalmente podemos decir que en cada rincón de este campus hay un recuerdo de experiencia, experiencia que nos permitió llegar a esta etapa, la finalización de nuestra educación superior.

Nicole Opazo Ulloa y María Estrella Rodríguez Baeza

AGRADECIMIENTOS

A veces la vida coloca obstáculos tan grandes que no todos los seres humanos tienen la perseverancia para intentar derribarlos, por eso agradezco a Dios el haberme dado una vida y cuerpo sano, que me permitió luchar por mis sueños y estudiar lo que tanto anhelé; sueño que se cumplió gracias a la persona más importante en mi vida y a quien más amo en esta tierra “mi madre”, mujer que no es mi madre biológica, pero me ha cuidado desde los tres años y ha sostenido mi mano para darme las fuerzas necesarias para vivir; siendo la merecedora del nombre “mamá”.

Además, agradezco a mis ángeles de la guarda, que son mis padres y abuelos, a mi compañera de seminario y amiga María Estrella; al señor Oscar Koren que es mi gran mentor, fuente de sabiduría, experiencia y tesón; que ha sido mi apoyo, profesor, tío, amigo y papá; labor que ha hecho acompañado de la tía Carmen y de mi hermana de vida Consuelo; a mi hermana Tamara que amo y que es una de las piezas fundamentales de mi corazón junto a mis princesas; a mis amigas Gilda, Keyla y Xiomara; a cada instructor y amigo de la Armada de Chile que apoyó mi decisión; y a todos mis profesores de los diferentes ciclos, que me dieron las herramientas para poder ser su discípula en el arte de educar.

Nicole Opazo Ulloa

Agradezco a Dios por permitir que iniciara el camino hacia la docencia, el camino en el cual encontré lo que amo hacer.

Agradezco a todas las personas que de una u otra forma me ayudaron en la realización de este seminario, a mi familia, amigos y compañeros de carrera que estuvieron siempre apoyándome y ayudándome en lo que pudieran; pero especialmente agradezco a mi compañera de seminario y amiga Nicole Opazo, ya que sin su apoyo y contención este último paso habría sido muy difícil.

María Estrella Rodríguez Baeza

ÍNDICE DE CONTENIDOS

REFLEXIÓN	2
AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	10
RESUMEN	12
I. PRIMER CAPÍTULO: Situación problemática y Marco Teórico de Investigación	
1. Situación Problemática	14
2. Marco Referencial	17
2.1. Conceptos Teóricos	17
• Currículum	17
• Enfoques Curriculares	19
• Diseño curricular	21
• Planificación	22
2.2. Estudio Bibliográfico de los módulos de Currículum	27
• Estudio bibliografía módulo Currículum I impartido el año 2014	27
• Estudio bibliografía módulo Currículum II impartido el año 2014	36
• Estudio bibliografía módulo Currículum I impartido el año 2015	41
• Estudio bibliografía módulo Currículum II impartido el año 2015	46
II. SEGUNDO CAPÍTULO: objetivos e hipótesis de la investigación.	50
1. Objetivo general	50
2. Objetivos específicos	50
3. Hipótesis	52
III.- TERCER CAPÍTULO: Metodología de la investigación.	53
1.- Diseño	53
2.- Participantes	54
3.- Técnicas de Recolección de Datos	55
3.1.- Variables	55
3.2.- Instrumentos	56
4.- Procedimiento	59
5.- Técnicas de análisis de Datos	63
5.1 Análisis cualitativo	63
5.2 Análisis cuantitativo	63

IV.- CUARTO CAPÍTULO: Análisis de resultados	65
1.- Análisis	65
1.1.- Categorización de los datos.....	65
1.2.- Resultados cuantitativos y cualitativos de los instrumentos	68
1.2.1.- Resultados Encuesta con escalamiento tipo Likert.....	68
1.2.2.- Resultados Pautas de observación.	75
1.3 Análisis cuantitativo	87
1.3.1.- Análisis de correlación	87
1.3.2.- Análisis de diferencia de grupos.....	90
V.- QUINTO CAPÍTULO: Conclusiones	93
VI.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
Anexo 1	100
Anexo 2	102
Anexo 3	105
Anexo 4	109
Anexo 5	113
Anexo 6	121
Anexo 7	130
Anexo 8	141



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Comparación estructural entre la Perspectiva técnica y crítica.....	43
Tabla 2: Categorización Cualitativa de los casos, de acuerdo al puntaje total de cada encuesta.....	69
Tabla 3: Medidas de tendencia central, máximo y mínimo de los datos de la encuesta del grupo 1 y grupo 2.....	74
Tabla 4: Categorización Cualitativa de los casos, de acuerdo al puntaje total en las pautas de observación.....	76
Tabla 5: Medidas de tendencia central, máximo y mínimo; del puntaje total de las Pautas del grupo 1 y grupo 2.....	78
Tabla 6: Categorización Cualitativa del puntaje de la pautas de observación:Modelo de planificación apaisada, del grupo 1 y 2.....	79
Tabla 7: Medidas de tendencia central, máximo y mínimo; del puntaje de las pautas de observación: modelo de planificación apaisada, del grupo 1 y 2.....	82
Tabla 8: Categorización Cualitativa del puntaje de las pautas de observación: Modelo planificación clase a clase, del grupo 1 y 2.....	83
Tabla 9: Medidas de tendencia central, máximo y mínimo de las pauta de observación: Modelo de planificación clase a clase, de los grupos 1 y 2.....	86
Tabla 10: Prueba de Correlación (Rho de Spearman) aplicada a los puntajes de la Encuesta y de la Pauta de observación del modelo de planificación apaisada.....	87
Tabla 11: Prueba de Correlación (Rho de Spearman) aplicada a los puntajes de la Encuesta y de la Pauta de observación del modelo de planificación clase a clase.....	88
Tabla 12: Prueba de Correlación (Rho de Spearman) aplicada a los puntajes de la Encuesta y Pauta Total (Puntaje Pauta planificación clase a clase y puntaje Pauta planificación apaisada)	89

Tabla 13: Rangos dados por la Prueba de diferencia de grupos (U de Mann-Whitney) aplicada al puntaje de la Encuesta.....	90
Tabla 14: Estadísticos de Contraste de la Prueba de diferencia de grupos (U de Mann-Whitney) aplicada a los puntajes de la Encuesta..	91
Tabla 15: Rangos dados por la Prueba de diferencia de grupos (U de Mann-Whitney) aplicada a la suma de los puntajes de las Pautas de observación (POP: modelo apaisado y clase a clase)..	92
Tabla 16: Estadísticos de Contraste de la Prueba de diferencia de grupos (U Mann-Whitney) aplicada a la suma de los puntajes de las Pautas de observación (POP: modelo apaisado y clase a clase).	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de planificación apaisada.....	25
Figura 2: Modelo del enfoque sistémico según Clifton Chadwick	33
Figura 3: Gráfico con el puntaje de cada ítem por encuesta del grupo 1. ¡Error! Marcador no definido.	
Figura 4: Gráfico con el puntaje de cada ítem por encuestas del grupo 2. ¡Error! Marcador no definido.	
Figura 5: Porcentaje de cada categoría de las encuestas según el grupo 1 y grupo 2.	70
Figura 6: : Suma del puntaje por ítem de las encuestas del grupo 1.	71
Figura 7: Suma del puntaje por ítem de las encuestas del grupo 2.	71
Figura 8: Suma del puntaje por dimensión de la encuesta de los grupo 1 y 2.	73
Figura 9: Diferencia entre el puntaje total de las dimensiones de las encuestas por grupo, (puntuaciones grupo 2 – puntuaciones grupo 1).	74
Figura 10: Puntajes de cada categoría de las pautas de observación (clase a clase + apaisada), grupo 1 y grupo 2.....	77

Figura 11: Puntaje por criterio de la pauta de observación del modelo apaisada, grupo 1.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 12: Puntaje por criterio de la pauta de observación del modelo apaisada, grupo 2.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 13: Porcentaje del nivel de asimilación teórico y estructural del modelo de planificación apaisada, del grupo 1 y 2.	80
Figura 14: Suma de puntuaciones por dimensión de la pauta de observación que evalúa la construcción de la planificación bajo el modelo de planificación apaisada de cada grupo.	81
Figura 15: Diferencia entre grupos del puntaje total de las dimensiones de pauta de observación que evalúa la construcción de la planificación bajo el modelo de planificación apaisada.....	81
Figura 16: Puntaje por criterio de la pauta de observación: modelo clase a clase, grupo 1.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 17: Puntaje por criterio de la pauta de observación: modelo clase a clase, grupo 2.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 18: Porcentaje del nivel de asimilación teórico y estructural del modelo de planificación clase a clase, grupo 1 y 2.....	84
Figura 19: suma de puntuaciones por dimensión de la pauta de observación que evalúa la construcción de la planificación bajo el modelo de planificación clase a clase de cada grupo.	85
Figura 20: Diferencia entre grupos del puntaje total de las dimensiones de la pauta de observación: que evalúa la construcción de la planificación bajo el modelo de planificación clase a clase.	85

INTRODUCCIÓN

Educación significa promover el desarrollo ya sea intelectual y/o cultural de los educando, es decir, la educación permite desarrollar potencialidades psíquicas y cognitivas propias desde el intelecto y conocimiento, instando a que el educando sea partícipe activo de este proceso. Así, la educación se considera un proceso, en el cual se debe tener una etapa previa de planeamiento para estimar los lineamientos y el (los) objetivo(s) que se quieren alcanzar.

En Chile, una de las problemáticas que se presenta en los profesores es la construcción de las planificaciones del proceso educativo, ya que el tema ha estado presente en las distintas manifestaciones sociales protagonizadas por los docentes en las últimas décadas, e incluso es uno de los puntos mencionados en la propuesta de carrera docente del gremio, en el apartado: Desarrollo profesional docente, en el cual se indica la necesidad de aumentar las horas no lectivas; horas que el Ministerio de Educación contempla para que los docentes realicen las actividades administrativas que no corresponden hacer en el aula para no interrumpir y/o atrasar el proceso de aprendizaje de los educando. Es en este tiempo, donde los docentes deben realizar trabajo administrativo propio, construcción de materiales y preparar el proceso de aprendizaje a priori mediante las planificaciones.

Es conocido por los profesionales del área, que las planificaciones actualmente son consideradas un trámite administrativo y un trabajo extenuante por la proyección a priori del proceso educativo que estas deben tener, es por esto que surge el anhelo de conocer cuáles son las razones de lo anterior mencionado. Sí, es verdad, un tema es el tiempo, pero quizás hay variables más profundas entre las cuales debe existir una relación que establezca el por qué los docentes tienen esta visión de la acción de planificar.

En consecuencia, se hace imprescindible descubrir los factores que pueden influir en la percepción que tienen los profesores hacia este instrumento, para poder

trabajar en soluciones pertinentes que provoquen que la acción de planificar sea considerada como una oportunidad de reflexión sobre las prácticas pedagógicas propias, ya que es importante que el cuerpo de profesores del país conciban que el planificar no es una imposición de investigadores de la disciplina en base a las teorías curriculares, sino que es la guía y el respaldo que tienen sobre su accionar en el aula, contribuyendo en la organización y construcción de actividades que promoverán un aprendizaje en los educando, objetivo del proceso educativo.

Las planificaciones fueron consideradas e incluidas en la educación para atender a las necesidades de cada establecimiento educacional, de cada curso y específicamente de cada alumno, porque mediante este instrumento el profesor puede predecir y detectar con anticipación las tareas en las que habrán estudiantes que puedan afrontarlas con éxito y otros que por diversos motivos no podrán, manteniendo una actitud positiva ante la diversidad. Asimismo, debe asumir la responsabilidad de buscar soluciones adecuadas a las necesidades de los estudiantes con el fin de que todos estos, independiente de su procedencia o nivel de partida, logren los objetivos formulados (Arteaga y García, 2008).

Es relevante que los educadores internalicen la importancia de este instrumento, y lo construyan de forma específica al grupo al cual va dirigido, no multicopiándolo de años anteriores, de otros establecimientos o modelos extraídos del MINEDUC; porque de ser así, no se genera eficiencia en el proceso de aprendizaje.

En el presente seminario se estudiaron posibles variables de influencia en la problemática, enfocándose en la formación del docente y no en el ejercicio docente. Por lo que se dispuso estudiar las planificaciones construidas por estudiantes en las didácticas de la especialidad (Didáctica III y/o Didáctica IV) de la carrera de Pedagogía en Matemática y Computación, de la Universidad de Concepción para saber el nivel de asimilación teórica y estructural que tienen del instrumento y establecer una relación con la percepción que tienen dichos alumnos de los módulos de Currículum.

RESUMEN

En el presente seminario del tipo cuantitativo-cualitativo se estudiaron dos variables y la relación entre ellas; la percepción de los alumnos sobre los módulos de Currículum cursados y las planificaciones construidas por estudiantes de las generaciones 2012 y 2013 de la carrera de Pedagogía en Matemática y Computación, de la Universidad de Concepción; que cursando las asignaturas de Didáctica III y/o IV construyeron planificaciones (modelos: planificación apaisada y clase a clase) para sus prácticas progresivas realizadas en establecimientos educacionales del Gran Concepción o para las actividades de la asignatura.

El objetivo de investigación fue “Evaluar la influencia del módulo de Currículum I y II, en el conocimiento teórico que tienen los estudiantes de Pedagogía en Matemática y Computación, de la Universidad de Concepción, con respecto a la acción de planificar una clase y/o una unidad de aprendizaje; mediante la relación entre la percepción de los alumnos que cursaron los Módulos de Currículum y las puntuaciones obtenidas en las planificaciones construidas por ellos”

Así, el estudio se focalizó en la formación docente de la muestra mencionada, para conocer el nivel de asimilación teórica y estructural que tienen sobre el instrumento de planeamiento y la percepción que tienen los alumnos de la asignatura de Currículum, ya que en la carrera se da inicio al estudio de la fundamentación teórica del instrumento en las asignatura de Didáctica I y II, específicamente en los módulos de Currículum I y II; los cuales para la Facultad de Educación están encargados de fortalecer las competencias pedagógicas del profesor.

Para construir el marco teórico, se realizó un análisis de la bibliografía entregada en los módulos de Currículum de las generaciones mencionadas, generaciones que fueron de interés por la variación en los objetivos del programa de estudio de los módulos entre un año y otro; situación que permite establecer un contraste en los documentos de estudio y el programa de la asignatura, siendo esta una

variable a considerar en el nivel de preparación de los alumnos por los contenidos y objetivos que se lograron en los módulos. Además, se realizó un estudio a la teoría (vigente) de la acción de planificar, para establecer la presencia de elementos principales en los modelos de planificación de interés, siendo esta el sustento teórico para confeccionar las pautas de observación de cada modelo. Y, para conocer la percepción de los alumnos, se construyó una encuesta en base a los objetivos de los programa de los módulos, que recogió la percepción que tienen los estudiantes de lo realizado en los módulos de Currículum.

Con los datos obtenidos mediante los instrumentos, se buscó una relación entre las planificaciones construidas por la muestra y la percepción de los módulos de Currículum, para poder identificar una posible génesis de las dificultades que presentaron los alumnos de Pedagogía en Matemática y computación de la generación 2012 en sus prácticas profesionales y establecer la relevancia de la formación pedagógica en la construcción de las planificaciones.

Finalmente el análisis de los datos nos permitió concluir que no existe relación entre la formación docente en los módulos de Currículum I y II y la asimilación teórica y estructural de la construcción de las planificaciones de los modelos del tipo apaisado y clase a clase. Y, que tampoco existe una diferencia significativa en la asimilación teórica y estructural de las planificaciones entre los grupos de estudiantes que ingresaron a la carrera el año 2012 y cursaron los módulos de Currículum el año 2014 y el grupo que ingreso a la carrera el año 2013 y cursaron los módulos de Currículum el año 2015. Pero sí se evidenció una diferencia significativa en la percepción de los grupos sobre la formación docente en los módulos de Currículum I y II y su influencia en la construcción de planificaciones (modelo apaisada y clase a clase), situaciones que nos permiten construir las conclusiones del estudio.

I. **PRIMER CAPÍTULO: Situación problemática y Marco Teórico de Investigación.**

1. Situación Problemática

El tema del seminario surgió cuando los estudiantes egresados de la carrera de la generación 2012 se encontraban realizando su práctica profesional, el primer semestre del 2016; periodo en el cual cumplida la etapa de observación y diagnóstico, debían comenzar la construcción de las planificaciones que iban a ejecutar en la última etapa del proceso de práctica, la docencia.

La experiencia personal y la de los pares al pasar por este proceso tuvo características comunes, relacionadas con la confusión que producía construir las planificaciones; esta confusión surgió por las contradicciones y/o errores que se evidenciaron en las planificaciones entregadas por los establecimientos con respecto a la teoría aprendida en la Universidad, lo que provocó en los futuros docentes la necesidad de recurrir a información adicional y/o asesoría para el cumplimiento de los modelos de planeamiento al establecimiento.

Por otra parte, en conversaciones informales se pudo evidenciar que los estudiantes de la carrera conocen la estructura de las planificaciones, los componentes y elementos indispensables; pero existen dudas en la redacción de algunas de las partes de la planificación. Es más, las experiencias de los estudiantes en sus prácticas entrega evidencia que en las planificaciones de los docentes en ejercicio, existe la combinación de los modelos de planificación apaisada con la planificación clase a clase, situación que contradice la teoría, pues, estas tienen objetivos distintos e incluso están construidas y/o diseñadas bajo enfoques y teorías opuestas, además, su temporalidad de aplicación es distinta. Por consiguiente, lo ocurrido y la controversia que rodea al instrumento en la práctica docente, impulsó desarrollarlo.

Considerando la extensión y la presencia de las múltiples variables que se relacionan con el tema, el objetivo del estudio es “Evaluar la influencia del módulo de Currículum I y II, en el conocimiento teórico que tiene los estudiantes de Pedagogía en Matemática y Computación, de la Universidad de Concepción, con respecto a la acción de planificar una clase y/o una unidad de aprendizaje; mediante la relación entre la percepción de los alumnos que cursaron los Módulos de Currículum y el estudio de las planificaciones construidas por ellos”.

Para alcanzar el objetivo del estudio, la muestra de estudio será un grupo de 20 estudiantes que cursan el décimo u octavo semestre de la carrera el año 2016, siendo 10 estudiantes de la generación 2012y 10 estudiantes de la generación 2013.La elección de ambas generaciones es para realizar una comparación sobre el conocimiento y/o preparación que tienen en el tema que se está abordando (planificación), considerando la variación de los programas de los módulos de Currículum, en cada año.

El plan de estudio realizado por la Universidad indica que las asignaturas Didáctica I y II en las cuales está inserto el módulo de Currículum (y el de Evaluación) tienen la misión de tributar el fortalecimiento de las competencias pedagógicas, entre las cuales se encuentra el planificar, para que estas prácticas sean aplicadas y perfeccionadas en la especialidad, en las asignaturas de Didáctica III - IV.

En efecto, las preguntas que se pretenden resolver a través de las distintas etapas del estudio son:

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos del proceso de planeamiento?
- ¿En qué etapa de la formación pedagógica de la muestra, se inicia el estudio de los fundamentos teóricos de la planificación?
- ¿En qué etapa de la formación pedagógica, la muestra estudia y/o construye planificaciones, bajo los modelos de planeamiento del tipo apaisado y clase a clase?

- ¿Cuál es el nivel de asimilación teórico y estructural de los modelos de planeamiento de interés que tienen las generaciones de la muestra?
¿Existe diferencia de asimilación entre las generaciones?
- ¿Cuál es el nivel de percepción que tienen las generaciones de la muestra de los módulos de Currículum? ¿Existe diferencia de la percepción entre las generaciones?
- ¿La formación en el área de Currículum tiene relación en el desarrollo de las competencias pedagógicas de los futuros docentes con respecto a la acción de planificar?

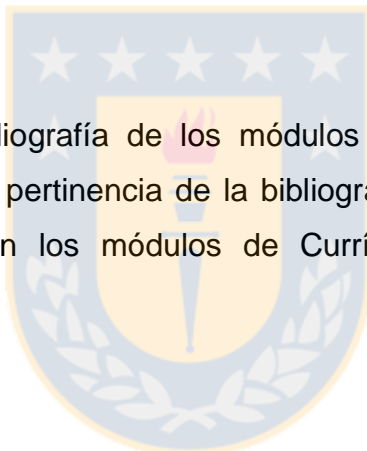


2. Marco Referencial

En el presente apartado se realiza una descripción teórica conceptual de los términos que fundamentan el uso y construcción de las planificaciones, para realizar la discusión de la literatura, la pertinencia, suficiencia teórica y empírica que sustentan este estudio.

Así, se divide el capítulo en dos apartados:

- Conceptos teóricos: El cual contiene la descripción conceptual de Currículum, Enfoques curriculares, Teorías curriculares, Diseño Curricular, Planificación.
- Estudio de la bibliografía de los módulos de Currículum I y II: El cual permite evaluar la pertinencia de la bibliografía estudiada por los alumnos de la muestra, en los módulos de Currículum, para así sustentar la problemática.



2.1. Conceptos Teóricos

- Currículum

El concepto Currículum es quizás uno de los “conceptos” más controversiales en el área de educación, ya que, han aparecido listados con interminables definiciones. Según Grundy (1987) “el Currículum no es un concepto, sino una construcción cultural...no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. El Currículum es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (Gimeno Sacristán, 2013).

A pesar de lo difícil de ordenar y crear un único discurso coherente que defina tal término, se pueden hacer algunas aproximaciones:

- Según De la Torre (1998), Currículum es el “conjunto de conocimientos reflexivos – aplicativos” que permiten comprender, guiar y mejorar la acción formativa de la educación. En términos operativos, está encargado de la previsión, implementación y evaluación de la acción formativa.
- Según Palladino (2005), Currículum o Currículo es utilizado para designar de forma general el proyecto que organiza las actividades educacionales escolares, precisa sus intenciones y proporciona guía de acción para los docentes...En el mismo se traduce una serie de principios filosóficos, pedagógicos, psicológicos que muestran la orientación general del sistema educativo de un país, una región o una institución. (Palladino, 2005)
- Según Gimeno Sacristán (2013) es la expresión de la función socializadora, formativa y cultural de la institución escolar, por tanto es distinto y a la vez específico en cada colegio, sociedad, etc.
- Según Zabalza (2016), Currículum es el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos de desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y proponer en un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos.

De lo anterior, es posible visualizar que cada definición refleja la visión de un autor en un tiempo determinado, por lo que se puede afirmar que las definiciones anteriores se refieren al Currículum como un plan que organiza los procesos escolares, el cual debe ser ejecutado en las instituciones y el sistema educativo en general, con el propósito de incorporar en los educandos aspectos de la cultura en la cual se está inserto, ya que el Currículum no es indiferente al contexto en el que se produce, y está abierto a las modificaciones. Por otra parte, se distingue de manera minoritaria definiciones que aceptan el Currículum como un fenómeno de estudio, “como una región disciplinaria que se nutre de la investigación de cualquiera de las vertientes en las que como fenómeno el Currículum se presente” (Gimeno y Pérez, 1983; Shubert, 1982) en (Blanco & Félix Angulo, 2000).

En Chile, el término Currículo, “históricamente ha sido la prescripción, obligatoria para todo el sistema escolar, de un plan de estudio, o definición de áreas de conocimiento, tiempos de trabajo asociados y su secuencia en el total de la experiencia de la escolaridad, y un programa de estudio, o los objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para el docente organizados por unidades en cada año escolar” (Cox, 2011). En definitiva, es un plan que en un momento priorizó la cobertura de contenidos, pero ahora busca la calidad del proceso de aprendizaje.

- Enfoques Curriculares

Según la (Real Academia Española, 2014) enfoque se define como la “acción y efecto de enfocar”. La palabra enfocar tiene cuatro definiciones; la cuarta indica que enfocar es: “dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente”.

Desde esta posición, “Se define a los enfoques curriculares de acuerdo con el punto de vista que permite identificar los puntos de vista que predominan en el proceso de toma de decisiones (Currículum). Estos elementos pueden ser de orden político, social, psicológico, tecnológico” (Palladino, 2015).

Este punto de vista está influenciado por el momento histórico, como señala Gimeno Sacristán (2013) “esas perspectivas son dominantes en unos momentos u otros (además) afecta en desigual forma a los diferentes niveles del sistema educativo...” fundamentándose a la vez las distintas teorías curriculares que han surgido a lo largo de la historia.

Desde la mirada de un enfoque curricular se puede encontrar respuesta a las varias interrogantes que surgen dentro del sistema educativo:

- ¿Qué rol cumple el profesor y el alumno en el proceso de aprendizaje?
- ¿Qué metodologías predominan en el proceso de aprendizaje?
- ¿Qué teoría curricular predomina en el sistema educativo?

- ¿Cómo se determinó el contenido a estudiar?
- ¿Qué importancia se le da a los intereses personales de los estudiantes en la selección de los medios?
- ¿Qué uso se le designa a la evaluación y a la información que de ella se obtiene?

Bolaños & Molina (2007), Menciona que en cuanto a la determinación y caracterización de los enfoques curriculares, existen diversas posiciones que han sido sustentadas por estudios en diferentes momentos. Esto significa que no hay una sola clasificación ni una descripción única de los enfoques curriculares. Este autor, selecciona aquellos que se conocen y aplican más en los sistemas educativos latinoamericanos. A continuación se mencionan de manera general algunos:

- Enfoque Psicologista: Se centra en el análisis psicológico del estudiante.
- Enfoque Dialéctico: Enfatiza en el carácter de acción socialmente productiva de la educación.
- Enfoque Tecnológico: Pretende alcanzar mayor racionalidad en el proceso de trasmisión de los contenidos educacionales, para que este sea más eficiente.
- Enfoque Academicista e intelectual: Se centra en la valoración de contenido cultural sistematizado y en el proceso de transmisión de ese contenido.
- Enfoque socio – Reconstruccionista: Este enfoque transforma la educación en un proceso de socialización o culturización de la persona. Por ello se centra en el individuo como realidad socio – cultural y en la sociedad como realidad sistemática e institucional.

En conclusión, se puede afirmar que el Enfoque Curricular será el encargado de dar la dirección y sentido al Currículum para su posterior aplicación, pero ese sentido y dirección será de acuerdo a las respuestas que se den a las preguntas planteadas por el enfoque, respuestas que harán encasillar al enfoque en alguno de sus tipos.

- Teorías curriculares

Una teoría curricular es un conjunto de conocimientos, estrategias y aplicaciones; sistematizadas entorno a determinadas propuestas relacionadas, relativas al proceso de instrucción. Dicho con otras palabras, es un conjunto sistematizado y coherente de enunciados que facilitan la comprensión y mejora de la formación (enseñanza – aprendizaje), así como la relación entre la teoría y la práctica con respecto a los planteamientos conceptuales, estratégicos y aplicativos.

Con lenguaje interrogativo, una teoría curricular responde a qué, por qué y para qué enseñar (dimensión ideológico – explicativa); a quién y dónde enseñar (dimensión contextual); cómo y cuándo enseñar (dimensión metodológica); qué, quién, cómo, cuándo evaluar (dimensión evaluadora) (de la Torre, 1993).

A lo largo de la historia existen variadas teorías curriculares, las cuales se encasillan bajo las teorías tradicionales, las teorías críticas o las teorías pos – críticas.

Según Tadeu (1999) se justifica el hecho de que el Currículum no es un mero concepto pedagógico o didáctico, sino por sobre todo político y social.

En conclusión, una teoría curricular atribuye las funciones a un determinado Currículo en el tiempo y en el espacio.

- Diseño curricular

Según Grundy(1998) el diseño curricular es el plan que selecciona y organiza las experiencias de aprendizaje que facilitarán el logro de los objetivos preestablecidos por el currículum. Esta idea se enriquece y complementa con la de Saturnino de la Torre (1993), quien afirma que el diseño curricular es un “plan en el que se prevé la acción didáctica a realizar, pudiendo estar abierto a concreciones y modificaciones en su aplicación... (De esta manera) son

elementos a concretar en cualquier diseño curricular las intenciones, los contenidos, el contexto, el método, los medios y recursos; y la evaluación.

El diseño curricular nos permite pensar la práctica antes de realizarla, identificar los principales problemas y dotarla de una determinada racionalidad, fundamentación y direccionalidad”. (De la Torre, 1993). Es por esta última acepción, que “el diseño curricular debe proporcionar informaciones sobre qué enseñar, indicando por una parte los objetivos educacionales y por otra, los contenidos relevantes de la cultura que deben transmitirse. Asimismo, debe señalar cuándo enseñar, es decir el ordenamiento, la secuencia de los contenidos seleccionados y sobre cómo enseñar o las formas metodológicas para que los alumnos logren los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados. Por último, tiene que brindar información sobre la evaluación (qué, cómo, cuándo evaluar). (Palladino, 2015)

Por tanto, “el diseño curricular tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza... el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al Currículum y a la acción misma; es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica”. (Gimeno Sacristán, 2013). Éste depende del contexto en el que se presenta el Currículum, es decir, dependen del enfoque y teoría dominante en el sistema educativo en el que se desarrolle.

- Planificación

Salas (2002), realizó un trabajo en el cual concluyó que la planificación es un elemento fundamental para prestar atención pedagógica a los estudiantes. Ya que el apoyo de una adecuada planificación de clases, anticipa el éxito en el aprendizaje del estudiantado.

Así, a lo largo de la historia de Chile se pueden distinguir distintos momentos y enfoques curriculares; a principios del siglo XX se instaura un enfoque academicista, que consideraba el foco central de la educación a los

contenidos; desde este enfoque la planificación solamente es importante para organizar la cobertura de contenidos, consistiendo en un listado de estos. Mientras que en la década de los 70, por iniciativas políticas se instaura un nuevo enfoque, el constructivista, enfoque que prioriza el aprendizaje de habilidades y capacidades por parte de los estudiantes, quienes participan activamente de su aprendizaje a través de actividades contextualizadas a sus necesidades. Desde esta mirada se hace necesaria la planificación reflexiva del proceso de aprendizaje, ya que el docente debe organizar las actividades necesarias para que los estudiantes transiten fluidamente por los distintos niveles cognitivos.

Es así, que “planificar la enseñanza es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas; sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles, sobre un colectivo de personas agrupadas según su edad, en un espacio llamado aula”. (Angulo & Blanco, 2000). Planificar es organizar la práctica del proceso educativo (a largo o a corto plazo) de acuerdo al Currículo vigente, para realizar una secuencia conceptual, actitudinal y procedimental contemplado en el proceso de aprendizaje, facilitando así el diseño de estrategias que permitan prever las necesidades emergentes de este; considerando la elección de materiales y tiempo de aplicación. (Galáz, Tenorio, 2008) (Flores Petóur, 2005).

Según el Ministerio de Educación (2009) la planificación es un elemento central en el esfuerzo por promover y garantizar los aprendizajes de los estudiantes, permitiendo maximizar el uso del tiempo y definir los procesos y recursos necesarios para lograr los aprendizajes que se deben alcanzar. De esta forma, podemos clasificar las planificaciones según el tiempo de clase que abarcan y el modelo pedagógico en el que se inscriben.

Considerando el contexto del presente estudio, se realiza la descripción de dos modelos de planificación según el tiempo de aplicación, un modelo de planificación de una unidad de aprendizaje (apaisada) y un modelo de planificación de una clase (clase a clase):

- Modelo de planificación apaisada

Este modelo, en el marco del paradigma conductista queda reforzado al centrarse en el aprendizaje, en lo observable, medible y cuantificable. Los objetivos se reducen a verbos en infinitivo que indican acción, para aprender contenidos o métodos. Las capacidades y los valores, que no son medibles se convierten en objetivos transversales (Modelos de planificación, material de estudio didáctica III).

El Ministerio de Educación (2009) Indica algunas consideraciones al momento de planifica una unidad:

- Especificar la meta de la unidad, Aprendizaje Esperado
- Diversidad de niveles de aprendizaje (Objetivos de Aprendizajes)
- Considerar el tiempo necesario
- Crear una evaluación sumativa para la unidad
- Idear una herramienta de diagnóstico de comienzos de la unidad
- Establecer las actividades de enseñanza que se desarrollarán
- Los recursos necesarios para el aprendizaje
- Ajustar el plan continuamente ante los requerimientos de los estudiantes, entre otros.

La planificación apaisada está organizada estructuralmente en una tabla como muestra la figura 1

Datos de identificación: Unidad Educativa: Eje temático: Unidad de aprendizaje: Curso: Tiempo estimado: Aprendizaje esperado: Conceptos previos: Conductas previas: Objetivo(s) transversal(es):				
Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Actividades	Materiales	Evaluación

Figura 1: Modelo de planificación apaisada.

Además, es importante mencionar que existen diferentes formas de este mismo modelo, similares estructuralmente y de contenido, de modo que su representación no es única.

La ventaja de este modelo es que permite desglosar con mucha especificidad los conceptos que son necesarios para trabajar adecuadamente una unidad y sus desventajas se asocian con la ausencia de una mirada didáctica respecto de los contenidos (cómo se trabajarán) y del rol del alumno o alumna dentro de esa secuencia de aprendizaje. (Flores Petóur, 2005).

- Modelo de planificación clase a clase

La planificación clase a clase, surge porque el Ministerio de Educación y diversas instituciones externas, observaron que cuando una clase está bien organizada y el (la) profesor(a) definen el objetivo que quieren lograr, se clarifica la intención del proceso, permitiendo que los estudiantes puedan seguir y desarrollar

de mejor manera las actividades en aras del logro del aprendizaje. Trayendo como consecuencia la necesidad de una planificación a corto plazo y específica, así la planificación de una clase se desprende de la planificación de una unidad, esta es específica y responde a la pregunta ¿qué aprender?, ¿por qué aprender? y ¿de qué manera aprenderán los estudiantes?

Este modelo de planeamiento divide en tres momentos la clase: INICIO – DESARROLLO – CIERRE, ya que los etnógrafos de la comunicación señalan que en la interacción comunicativa se pueden reconocer tres grandes fases o momentos: Inicio, Desarrollo y cierre. (La comunicación en aula es un caso particular de interacción comunicativa) (Páuca, 2009).

Cada momento considera los siguientes aspectos según (Ministerio, 2009):

- Inicio: En esta fase, se debe procurar que los estudiantes conozcan el propósito de la clase; es decir, qué se espera que aprendan. A la vez, se debe buscar captar el interés de los estudiantes y que visualicen cómo se relaciona lo que aprenderán con lo que ya saben y las clases anteriores.
- Desarrollo: en esta etapa, el docente lleva a cabo la actividad contemplada para la clase en aras de lograr el objetivo de la clase.
- Cierre: este momento puede ser breve (5 a 10 minutos), pero es fundamental. Ya que se debe procurar que los estudiantes se formen una visión acerca de qué aprendieron y cuál es la utilidad de las estrategias y experiencias desarrolladas para promover su aprendizaje.

En palabras de (Smith & Ragan, 1999)

- INICIO: Activar la atención - Establecer el propósito - Incrementar el interés y la motivación - Visión preliminar de la lección
- DESARROLLO: Procesar la nueva información y sus ejemplos -Focalizar la atención - Utilizar estrategias de aprendizaje - Practicar
- CIERRE: Revisar y resumir la lección - Transferir el aprendizaje - Remotivar y cerrar

Además, la redacción de las actividades de la planificación debe estar centrada en los estudiantes y deben ser explícitas, ya que la coherencia de estas permitirá reflexionar al docente si buscan generar las condiciones mínimas, que favorezcan el aprendizaje y el logro del objetivo.

2.2. Estudio Bibliográfico de los módulos de Currículum

Se realizó un estudio general de la bibliografía entregada por los docentes que impartieron los módulos de Currículum I y II los años 2014 y 2015; este estudio se realizó revisando en primer lugar cada uno de los programas de los módulos secuencialmente, centrando la atención en los objetivos y/o aprendizajes esperados que estos planteaban para poder comprobar si la bibliografía entregada aportó al cumplimiento de estos.

- Estudio bibliografía módulo Currículum I impartido el año 2014

El programa de estudio de Currículum I impartido el año 2014 para la generación 2012 (Ver anexo 1), indica que dicho programa es transversal a todas las Pedagogías de la Universidad de Concepción, siendo su propósito “La investigación, análisis y la valoración del Currículum en el mundo educacional contemporáneo”. Además de mostrar “Su trayectoria como disciplina pedagógica y los elementos curriculares fundamentales que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje”, presentándose y teniendo que “discutirse aspectos básicos del trabajo didáctico para fortalecer el desarrollo pedagógico didáctico del profesor en formación” (Programa de asignatura módulo Currículum I, 2014).

Los resultados de aprendizajes esperados del programa se clasifican en tres categorías:

Conceptuales

Una vez que los alumnos aprueben esta asignatura deben:

1. Identificar la trayectoria que tiene el Currículum como disciplina pedagógica.
2. Reconocer enfoques y autores de la teoría curricular.
3. Reconocer las taxonomías para poder formular objetivos educativos e identificar los factores contextuales y personales que inciden en el proceso educativo.

Procedimentales

Una vez que los alumnos aprueben esta asignatura deben:

1. Analizar los principios, la naturaleza y las características que tiene el Currículum en su formación.
2. Aplicar los principios básicos de la didáctica en la comprensión del acto educativo.
3. Aplicar las técnicas para formular objetivos taxonómicamente y que pueda diseñar situaciones didácticas pertinentes en el contexto de las distintas realidades educativas.

Actitudinales

1. Valorizar la importancia que tiene la didáctica en el trabajo docente.

(Programa de asignatura módulo Currículum I, 2014).

a) El primer texto entregado en la asignatura es “**Análisis del concepto de Currículum**”. Documento en el que se indica que la definición del concepto de Currículum no es única, ya que depende del autor que la emita. A la vez, se presenta un recorrido por la historia del concepto concluyendo que: Currículum es una “guía” para el profesor, que facilita la planeación y organización de las experiencias de aprendizaje destinada a los estudiantes con el propósito de lograr un aprendizaje. (H. Taba), (Johnson), (Mc Donald).

Sin embargo, independiente de la definición que se le otorgue al concepto, tienen elementos comunes, siendo estos: los **Objetivos curriculares** conocidos como los propósitos educativos generales que se intentan alcanzar; los **Planes de estudios** que son el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, los **Programa de asignaturas** que responden al cómo enseñar, es decir, indican la manera de estructurar las actividades de aprendizaje y enseñanza; y, finalmente las **Evaluaciones** que es el sistema mediante el cual se regula el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes, en función de los objetivos curriculares, encargándose de todo lo referente a qué, cómo y cuándo evaluar. De lo anterior, se pueden establecer dos categorías en los elementos; el primer elemento es el que se enfoca a las intenciones y los tres restantes al plan de acción.(Marín, Análisis del concepto de currículum. Documento de Estudio. Facultad de Educación. Universidad de Concepción, 2014)

Se entiende que la finalidad de este texto es que los alumnos adviertan la complejidad del “concepto” y conozcan las acepciones más usadas al momento de definirlo, abordando el primer aprendizaje esperado del programa del módulo asociado al ámbito conceptual, el cual indica que los alumnos deben identificar la trayectoria que tiene el Currículum como disciplina pedagógica.

Cabe señalar, que el documento contiene una sección orientada a definir lo que es la pedagogía e indica sus cambios en el tiempo, orientando con esto el cumplimiento de un aprendizaje esperando y contextualizando a los alumnos de pedagogía en su profesión, “indicándose así que esta podría considerarse como una ciencia que busca verdades, tanto en la conciencia de los individuos como en el mundo real” (Marín, Análisis del concepto de currículum. Documento de Estudio. Facultad de Educación. Universidad de Concepción., 2014).

Pues:

- Tiene campo de estudio que le es propio, la Educación.
- Métodos, que aunque no le son propios, comparte con el de la filosofía, la antropología, la sociología, la física, la biología y la psicología.

- Lenguaje, que deriva de la dinámica de la acción educativa como un hecho social que tiene que ver con la comunicación humana.
- Procesos, formales y no formales que se dan en la escuela, como la sistematización y la planificación.

(Marín, Análisis del concepto de currículum. Documento de Estudio. Facultad de Educación. Universidad de Concepción., 2014).

b) El segundo texto **“Fundamentos del currículum”** contextualiza al Currículum a través del concepto de educación, del cual emana el concepto de escolarización, concepto que provoca que el Currículum tome un sentido.

El documento reitera el estudio del concepto Currículum, formulándolo de manera más empírica, señalando que es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. Además, el Currículum contiene elementos que le proporcionan sustento teórico a las ideas y estrategias planeadas por un docente para realizar una clase; sirviendo de guía a los integrantes del proceso educativo, y asegurar la coherencia de sus acciones. Sin embargo, es necesario esclarecer que el Currículum en ningún momento debe suplantar la labor y originalidad de cada docente, porque no se debe transformar en un manual que indica todos los pasos para responder ante las interrogantes del Qué enseñar, Cuándo enseñar, Cómo enseñar, y el Qué, Cómo y Cuándo evaluar.

El Currículum es transversal a todos integrantes del proceso educativo, pero la intervención transformará lo global en personal, porque el Currículum no se encarga de considerar las condiciones particulares que se dan en un establecimiento educacional, ni las condiciones que pueden afectar el proceso de aprendizaje. Siendo necesario que la información que da el Currículum deba ser manipulada por cada profesor y reorganizada de acuerdo a las realidades de cada establecimiento educacional y de cada curso en aras de considerar las particularidades de los alumnos.

Este documento, trabaja para el cumplimiento de los objetivos que indica que el alumno al cursar la asignatura de Currículum debe identificar los factores contextuales y personales que inciden en el proceso educativo, además el alumno de pedagogía debe analizar los principios, naturaleza y características del Currículum en la formación el profesor y diseñar situaciones didácticas pertinentes en el contexto de las distintas realidades educativas.

c) El tercer texto llamado “**Los enfoques curriculares**” tiene como propósito el cumplimiento del objetivo que indica que el alumno debe reconocer los enfoques y autores clásicos y contemporáneos de la teoría curricular. Ya que, en él se describen 4 enfoques curriculares:

- *El racionalismo académico*, enfoque en el cual el profesor es quien realiza toda la organización y ejecución del trabajo pedagógico, intuyendo las necesidades de los estudiantes quienes solo tienen la responsabilidad de memorizar.
- *Currículum como un proceso tecnológico*, enfoque que considera la responsabilidad del aprendizaje como algo compartido entre el estudiante y el profesor.
- *Currículum como proceso cognitivo*, enfoque que busca que el estudiante se enfrente a situaciones conflictivas contextualizadas a su realidad, para así estimular la motivación del estudiantado.
- *Currículum como realización personal*, enfoque en el que el estudiante es quien selecciona su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo orientado por el docente. (Marín, Los enfoques curriculares. Documento de Estudio. Facultad de Educación. Universidad de Concepción., 2014).

El estudio de los enfoques mencionados es realizado desde la perspectiva que tiene cada uno sobre:

- 1) Tipo de medio o medios
- 2) Rol del docente
- 3) Formas de presentación
- 4) Contenidos

- 5) Rol del alumno
- 6) Grado de individualización
- 7) Tiempo de presentación
- 8) Responsabilidad del aprendizaje
- 9) Formas de evaluación
- 10) Propósito de la evaluación
- 11) Frecuencia de la evaluación
- 12) Bases para la comparación en el proceso de evaluación
- 13) Motivación

Es claro que cada profesor interpreta, utiliza y aplica los 13 factores mencionados anteriormente de manera distinta para lograr los objetivos. Pero, en la labor docente, pueden interactuar estos cuatro enfoques e incluso más; esto dependerá de las técnicas que utilice y del objetivo que quiera alcanzar en la clase.

Además, el texto advierte que esos factores están implícitamente considerados en una planificación, tanto del tipo apaisada como en una clase a clase, situación que reafirma la orientación de la asignatura. Independiente de eso, las formas de presentación, el rol del docente y el alumno; los contenidos y las formas de evaluar son factores que siempre están presentes en el aula.

A través del análisis del documento, es posible extraer aquello ventajoso de cada enfoque curricular, utilizándolo en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje en el ejercicio profesional cumpliéndose así otro objetivo del programa.

d) El cuarto documento “**El Modelo Sistémico**” tiene por objetivo que los futuros profesores conozcan el concepto de sistema y reconozcan a la educación como tal.

La educación es un sistema, de carácter social y abierto porque intercambia energía, materia e información con su medio, que al ser procesado y transformados en el interior del sistema, como señales de entrada, provoca

cambios en el TODO. Además, al ser un sistema abierto el componente que lo caracteriza es la retroalimentación, es decir, la información, materiales o la energía que es expulsada por el sistema en las salidas se utiliza como una nueva señal de entrada para asegurar el buen funcionamiento del sistema.

El documento también aborda el enfoque sistémico, enfoque que estará a cargo de estudiar los sistemas y buscar problemas dentro de éste, con el fin de determinar causas y proponer posibles alternativas de solución, tarea que figura entre las que debe realizar un docente. Para estudiar este enfoque en el documento se utiliza el modelo de Clifton Chadwick (ver figura 2: modelo del enfoque sistémico según Clifton Chadwick). Chadwick plantea que el enfoque sistémico está conformado por:

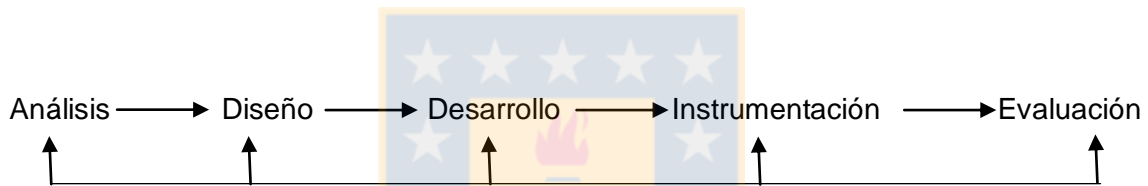


Figura 2: Modelo del enfoque sistémico según Clifton Chadwick (Marín 2014).

- ✓ El análisis de sistema, es la actividad descriptiva y analítica que consta de dos aspectos: la caracterización del sistema y el descubrimiento del problema dentro del sistema.
- ✓ El diseño, es donde se prepara un plan con la información del análisis.
- ✓ El desarrollo, es el proceso donde se lleva a la práctica el plan diseñado.
- ✓ La instrumentación o implementación, es donde se introducen las señales al sistema.
- ✓ La evaluación, es donde se evalúa el nuevo sistema que se ha diseñado en base a criterios especificados en el análisis y diseño.

Lo estudiado a través del documento será justificado y utilizado por el estudiante en las actividades realizadas en el módulo.

e) El quinto documento “**Fines, metas y objetivos de la educación**” indica el sentido de la educación; el cual es guiar, pero esa guía debe tener algún sentido, es por ello la importancia de identificar y especificar los objetivos de la educación siendo lo primero que se debe definir en el proceso de la educación, ya que, para

realizar un trabajo debemos saber dónde se quiere ir y/o alcanzar antes de buscar el camino para llegar, es decir, es obligatorio definir los objetivos antes que las estrategias del proceso de aprendizaje; siendo el concepto de objetivo indispensable en el concepto de educación.

El documento afirma que los objetivos educacionales constituyen los fundamentos básicos de toda planificación curricular y del proceso de aprendizaje, ya que orientan y dan la intención al proceso, impulsando y motivando la acción pedagógica; citándose lo siguiente *“Dentro del proceso de planificación curricular, los términos “fines”, “metas” y “objetivos” son considerados como sinónimos, ya que todos apuntan a la intención de lograr cambios en el comportamiento de los estudiantes en un tiempo determinado.”*(Marín, Fines, metas y objetivos de la educación. Documento de Estudio. Facultad de Educación., 2014). Este extracto es contradictorio con afirmaciones contenidas en el mismo texto donde se menciona lo siguiente: *“La clave de un desarrollo curricular “científico” y “sistemático” es la correcta definición de objetivos. Los problemas curriculares siempre se refieren a los fines y metas de la educación (el contenido) en tanto que los problemas de enseñanza recaen en los medios para alcanzar esos fines y metas establecidos (estrategias de enseñanza).”* (Marín, Fines, metas y objetivos de la educación. Documento de Estudio. Facultad de Educación., 2014)

Estudiando las contradicciones se logra determinar que tanto los fines como las metas y objetivos, son en suma enunciados de propósitos de la enseñanza. El primero a nivel país, el segundo a nivel del establecimiento educacional y por último los objetivos a nivel del grupo al cual va dirigido el proceso de aprendizaje.

Este texto orienta al cumplimiento del aprendizaje esperado “aplicar los principios básicos de la didáctica en la comprensión del acto educativo”, e inicia el trabajo para el cumplimiento del aprendizaje esperado “aplicar las técnicas para formular objetivos taxonómicamente y que pueda diseñar situaciones didácticas pertinentes en el contexto de las distintas realidades educativas”.

f) El sexto documento nombrado **“Objetivo de la educación”** advierte que: “un objetivo es el producto deseado de un sistema. Así como el objetivo de todo

sistema curricular es el aprendizaje, un objetivo curricular es un aprendizaje deseado o por lograr”.

Por tanto, el planteamiento, la implantación, la evaluación y la retroalimentación, que son las etapas recurrentes del desarrollo del sistema curricular, no tienen sentido sin los objetivos, que le sirvan al planificador de guía para seleccionar, organizar o implementar el sistema y, al mismo tiempo, para evaluar los productos de ese sistema y saber exactamente cuándo ha terminado el proceso curricular.

La clasificación taxonómica que tienen los objetivos, según su nivel de especificación es: Objetivos generales, específicos y operacionales; y, de acuerdo a su dominio, (siendo el gran representante de esto Benjamín Bloom) en: dominio cognoscitivo, dominio afectivo, dominio psicomotor.

La importancia de los objetivos en la educación no solamente se basa en conocer su taxonomía, sino que ser capaces de redactarlos de manera correcta, pues esto capacita al docente para planificar las etapas que el estudiante debe vencer mediante objetivos para alcanzar el desempeño final.

Además, el documento aborda la redacción de objetivos según R. Mager y R. Gagne y según R. Mager. Ambos coinciden en que un objetivo debe tener la conducta observable donde se expresa la intención del objetivo, condiciones donde se explican las condiciones bajo las cuales se debe manifestar la conducta y criterios donde se aprecia si el alumno ha logrado la intención propuesta. La redacción señalada por R. Gagne es más específica que la redacción de objetivos propuesta por R. Mager, porque Gagne desglosa la conducta observable en acciones y objetivo; y las condiciones en instrumentos necesarios para llevar a cabo la acción y una situación a la que se deba enfrentar el estudiante para desarrollar la acción.

El texto está orientado al cumplimiento del objetivo del programa que indica que el alumno de pedagogía debe ser *capaz de reconocer las taxonomías para formular los objetivos*.

- Estudio bibliografía módulo Currículum II impartido el año 2014

A continuación se analiza la bibliografía de Currículum II impartido el año 2014, en efecto, al igual que en el análisis anterior se comienza por el programa de la asignatura (Ver anexo 2).Cuyos resultados de aprendizaje esperados se dividen en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Conceptuales

- Identificar los componentes fundamentales de la comunicación social y de aula.
- Identificar los términos básicos utilizados en el planeamiento curricular e instruccional como sus interrelaciones.
- Reconocer las taxonomías de objetivos educativos, especialmente en términos de aprendizajes esperados.
- Identificar modelos y esquemas de la planificación de unidades de aprendizajes, planes de clase entre otros.
- Identificar componentes de los procesos educativos en el aula.

Procedimentales

- Analizar funciones de los componentes de la comunicación
- Analizar teorías educativas contemporáneas, modelos de planeamientos clásicos y contemporáneos.
- Elaborar esquemas de planificación de programas de estudios, unidades didácticas utilizando técnicas de selección de contenidos, según resultados de aprendizaje esperados, estrategias y actividades de aprendizaje.

Actitudinales

- Reconocer la importancia de los componentes de la comunicación según su rol en la interacción en el aula y fuera de ella.
- Valorizar la importancia de los principios de integración secuencia, continuidad y congruencia de la planificación.

- Mostrar un compromiso valórico en su acercamiento crítico al quehacer de los establecimientos educacionales y, los roles que debe asumir el profesor.
 - Manifestar una actitud de apego vocacional por una enseñanza reflexiva, práctica, crítica y constructivista en la calidad de la intervención pedagógica y psico-didáctica, para facilitar y favorecer un aprendizaje dinámico, participativo y significativo de los estudiantes.
- (Programa de asignatura módulo Currículum II, 2014).

Del programa podemos de inmediato hacer el alcance que la asignatura tendrá el objetivo de internalizar en el alumno de Pedagogía el concepto de Planificación.

a) En el primer documento **Modelo de Diseño Instruccional** se enuncia que “un diseño instruccional es una representación de los pasos a seguir en la planificación de experiencias educativas”. (Marín, Modelo de diseño instruccional. Documento de Estudio. Facultad de Educación., 2014). Además se señala que los diseños instruccionales pueden estudiarse desde dos puntos de vista: como producto y como proceso.

El diseño instruccional como producto se define como “el conjunto final de una serie de etapas administrativas referidas a un modelo basado en la teoría de los sistemas, en un modelo de comunicación, en teorías del aprendizaje y con un propósito determinado” (Marín, Modelo de diseño instruccional. Documento de Estudio. Facultad de Educación., 2014) Mientras que el diseño instruccional como proceso se define: “Como el proceso por el cual se analiza la conducta final esperada, se formulan objetivos en términos de conductas observables, se determinan secuencias de enseñanza- aprendizaje, se seleccionan medios, formas de presentación, instrumentos de evaluación, de modo que cada etapa sea la única fuente para tomar decisiones en las etapas siguientes (Marín, Modelo de diseño instruccional. Documento de Estudio. Facultad de Educación., 2014)

Luego, se exponen las etapas del diseño instruccional contextualizadas al aula:

- Componentes del ambiente del diseño, Fase 1

Se hace un rastreo de todas aquellas necesidades expuestas por los estudiantes y detectadas por el docente, luego este las expresa como problema.

- Componentes de la estructura interna, fase II y III

Fase II: En base al problema descrito se intenta dar solución, estudiando las conductas de entrada de los estudiantes y fijando las conductas terminales.

Una vez determinado los contenidos, se formulan objetivos, se construye una secuencia instruccional, que será la que orienta el actuar del docente.

Fase III: a partir de esta secuencia se formulan objetivos operacionales, se seleccionan los medios, se estructuran las actividades y se construyen los instrumentos de evaluación.

Cabe señalar que la secuencia instruccional no está vigente en el siglo XXI.

- Salida, fase IV

Logro de las conductas terminales.

Al término del texto se habla de los acontecimientos didácticos de una lección, definiéndose como el “conjunto de comunicaciones con el alumno, que tiene el fin de contribuir al proceso de aprendizaje. Siendo necesaria su planificación”. (Marín, Modelo de diseño instruccional. Documento de Estudio. Facultad de Educación., 2014).

Los acontecimientos didácticos en una lección del conjunto de comunicaciones con el alumno tienen funciones, las cuales son:

1. Atraer la atención del alumno.
2. Informarle cuál es el objetivo.
3. Estimularlo para que recuerde la información previa de requisito.
4. Presentarle el material de estímulo.
5. Orientar el aprendizaje.
6. Producir la conducta.
7. Darle retroalimentación a sus conductas correctas.

8. Evaluar su desempeño.
9. Mejorar la retentiva y la transferencia.

(Marín, Modelo de diseño instruccional. Documento de Estudio. Facultad de Educación., 2014)

Estas funciones se pueden reordenar para afirmar que corresponden a los distintos momentos de la planificación clase a clase.

Inicio, punto 1, 2 y 3.

Desarrollo: punto 4, 5, 6 y 7.

Cierre: punto 8 y 9.

Estamos en presencia del primer acercamiento concreto, que tuvieron los alumnos del módulo de Currículum en el año 2014 con la estructura de una planificación formal. Aunque en su momento no fue informado a los alumnos, situación que perjudica la contextualización del tema, provocando que el alumnado pierda información relevante.

El segundo texto del semestre de la asignatura de Currículum II, llamado *Modelo De Comunicación* menciona los acontecimientos didácticos en la lección o conjuntos de comunicaciones con el alumno; donde se sustenta la idea que la comunicación es importante en la ejecución de cada clase, por lo que se le debe considerar como un factor principal dentro de los modelos de planeamiento, ya que la comunicación es el acto de transmitir información con significado y sin duda una clase es un acto de comunicación.

En efecto, se podría considerar este documento como un respaldo bibliográfico del motivo que una planificación del tipo clase a clase tenga las etapas de Inicio, desarrollo y cierre.

El texto menciona una breve teoría sobre el modelo de comunicación, donde se indica la importancia de los ruidos en la comunicación. Los ruidos, pueden afectar directamente el desarrollo de una clase, por lo que es relevante que el docente esté atento a realizar las acciones suficientes que le permitan

reducir los ruidos, para así asegurar una buena comunicación con sus alumnos y fortalecer el proceso de aprendizaje.

Este documento aporta a la formación de los docentes considerando la información que entrega con respecto al modelo de Comunicación, ya que las clases son un acto de comunicación constante.

Concluyendo el análisis de la bibliografía de los módulos de Currículum impartido el año 2014 a la generación 2012, se puede afirmar que la bibliografía analizada y descrita en el módulo de Currículum I sí aporta al cumplimiento de los aprendizajes esperados señalados en el programa. Los temas abordados en los documentos fueron pertinentes a lo que se esperaba lograr en el módulo, los textos abordaron los conceptos que debían ser conocidos por los futuros docentes para el conocimiento de la disciplina.

Lo óptimo es que estos documentos sean contextualizados en clase y se enseñe la utilidad que tiene el Currículum en la labor docente, no solamente teóricamente sino que se concrete en la utilización de las diversas herramientas con las que trabajan los docentes. Además, se considera importante que los profesores que impartan la asignatura de Currículum indiquen en qué momento de la labor docente el Currículum será utilizado y con qué objetivo, porque de forma contraria para los alumnos que recién están captando ciertas características desconocidas de la profesión se hace imposible asimilar cada uno de los conceptos, y más aún su utilidad, situación que podría llevar a una confusión.

En lo que respecta al estudio de la bibliografía entregada en Currículum II, se puede evidenciar que la asignatura tuvo dos textos como respaldo bibliográfico de las clases, pero no se evidencia ningún documento con un modelo teórico y/o ejemplo de planificación, lo que permite inferir que el objetivo general de la asignatura no se cumple, situación que se podrá ratificar con la aplicación de las encuestas de percepción a los alumnos que cursaron el año 2014 la asignatura de la Carrera de Pedagogía en Matemática y Computación. Además, es necesario mencionar que el trabajo final de la asignatura consistió en la construcción de una

secuencia instruccional, diseño de planeamiento no vigente en la actualidad en el sistema educativo.

Luego de estudiar los programas de estudio y la bibliografía de Currículum I y II del año 2014, corresponde realizar un estudio análogo a los programas y material de estudio de Currículum I y II dictado el año 2015.

- Estudio bibliografía módulo Currículum I impartido el año 2015

Una breve descripción del módulo Currículum I, dictado el año 2015, se encuentra en el programa de estudio (Ver anexo 3), donde se señala que el objetivo de la asignatura es el análisis del Currículum como categoría pedagógica y disciplinaria, además de formar profesionales con una mirada crítica y actualizada del marco curricular vigente, explicitando la relación Currículum – escuela – aprendizaje y el aporte de la neurociencia en el proceso.

Después de la descripción del módulo es importante la secuenciación de los aprendizajes esperados, los cuales delimitan lo que los estudiantes deben aprender para aprobar. Estos son:

1. Reconocer paradigmas y teorías curriculares que orientan la acción docente.
 2. Analizar críticamente los paradigmas y teorías curriculares contemporáneas y sus implicancias en la acción educativa.
 3. Identificar los modelos y enfoques predominantes en el currículum chileno, como asimismo sus tensiones y conflictos
 4. Internalizar el rol docente en el diseño y producción curricular.
 5. Comprender la relación entre el currículum, teorías de aprendizajes y diseño curricular.
 6. Identificar las bases neuronales subyacentes en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- a) El primer y segundo documento entregados a los estudiantes tratan el tema “Currículum”, el primer texto, llamado ¿A qué llamamos currículum? Indica que algunos autores lo conciben como un plan, mientras que otros como un fenómeno

de estudio. En el texto mencionan tres formas de comprender el currículum: la primera señala al Currículum como la guía de lo que debe ser aprendido en las escuelas, pero no fundamenta porque debe ser aprendido; la segunda aborda el Currículum como la planificación del programa de un establecimiento, tratando de fundamentar el porqué de los contenidos seleccionados; y la última considera al Currículum como toda la interacción que existen en el aula.

(Programa de asignatura módulo Currículum I, 2015).

b) En el segundo texto “Currículum: hacia una comprensión del concepto”, se comienza tratando el concepto desde sus orígenes, para dar paso a una breve descripción de su evolución, ya que a medida que pasaron los años el concepto de Currículum ha sido interpretado de acuerdo a la corriente teórica del momento. Una primera definición concibe al Currículum como un plan, distinguiendo cuatro elementos esenciales presentes en él, los mismos que son señalados en varios textos del módulo impartido el año anterior (2014): objetivos, contenidos, métodos y evaluación.

c) Una vez estudiado y contextualizado el concepto de Currículum se abordan los objetivos del programa que intentan entregar herramientas a los alumnos, para justificar el accionar docente y orientar sus propias prácticas futuras a través la lectura y análisis crítico del texto “**Concepciones o racionalidades curriculares que orientan la labor del profesor**” para abordar el tema del texto se presenta un cuadro comparativo (ver tabla 1: Perspectiva técnica y crítica, una comparación estructural) con las perspectivas curriculares técnica y práctica. Dos perspectivas que se contraponen en sus fundamentos y maneras de operar.

Tabla 1:

Comparación estructural entre la Perspectiva técnica y crítica

	Perspectiva técnica	Perspectiva práctica
Basado	En teorías, principalmente filosóficas (positivismo) y psicológicas (conductismo).	Fines morales.
Centrado en	Conocimientos teóricos, contenidos.	Prácticas pedagógicas.
Acciones pedagógicas	Objetivos, basadas en teorías.	Subjetivas, basadas en el juicio del docente.
Rol del profesor	Selecciona técnicas y medios para alcanzar los objetivos.	Juzgar su desempeño y toma de decisiones respecto a sus prácticas.
Rol del alumno	Objeto moldeable para alcanzar el producto esperado.	Participante en el proceso de enseñanza aprendizaje.
Responsabilidad del aprendizaje	Docente	Alumno
Evaluación	Sumativa, orientada a controlar y medir los resultados esperados.	Sumativa y formativa, se preocupa de guiar el proceso más que controlar el producto.
Efectividad de la educación se observa en	En el producto.	En el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las perspectivas anteriores surgieron cronológicamente, es decir, surgieron a medida que la sociedad lo necesitó considerando la contingencia del momento; en primera instancia la perspectiva técnica y luego la práctica, adaptándose así los enfoques curriculares con el fin de satisfacer las necesidades que la sociedad impuso. Una serie de estudios permitió advertir, a los estudiosos en el tema, la ambigüedad de la perspectiva práctica, las deliberaciones tomadas por el docente bajo esta perspectiva pueden estar distorsionadas por el sentido común, por tanto, la enseñanza no puede limitarse al juicio del docente, es necesario la teorización de sus prácticas, producto de una previa reflexión.

El aspirante a docente debe advertir lo perjudicial que es para el proceso de aprendizaje y para el propio alumno, la marcada inclinación del profesor (entendiéndose en su labor docente) por alguna de estas perspectivas. Es por esto que, la teoría y la práctica se entrelazan para guiar la eficacia en la educación, dando origen a la praxis, quien cuida que las acciones sean las correctas, tanto teóricamente como moralmente, en base a justificaciones patentes.

d) El cuarto texto **“Un esquema comprensivo del modelo de teorías curriculares de Yves Bertrand”**, expone una síntesis parcial realizado por la profesora del módulo. Dicho texto tiene relación con los objetivos del programa, pues en ellos se espera; Analizar críticamente los paradigmas y teorías curriculares contemporáneas y sus implicancias en la acción educativa; Identificar los modelos y enfoques predominantes en el Currículum chileno, como asimismo sus tensiones y conflictos y comprender la relación entre el Currículum, teorías de aprendizajes y diseño curricular, respectivamente. Si bien con este texto no se alcanzaran estos objetivos en su totalidad, logra entregar las bases para alcanzarlos. Pues antes de comprender, identificar y analizar las teorías curriculares es necesario conocerlas.

En el texto se describen de manera general distintas teorías curriculares:

Teoría Espiritualista - Teoría Personalista - Teoría Psico-cognitiva - Teoría Tecnológica - Teoría Socio-cognitiva - Teoría Social - Teoría academicista.

Por tanto, la importancia del texto de modo superficial es, dar a conocer al estudiante desde las distintas teorías expuestas el ¿qué?, ¿Cómo?, y ¿para qué? enseñar, mientras que en profundidad les entrega información relevante para analizar críticamente las teorías contemporáneas e identificar los enfoque predominantes en el Currículum chileno. Particularmente, en el área de matemática (tal vez en otras también), en Chile se desea que el rol del profesor sea de mediador y que los alumnos participen activamente en su aprendizaje.

e) En el quinto texto, Documentos de identidad, una introducción a las teorías del currículo, se entrega información más detallada sobre las teorías tradicionales, crítica y pos – críticas con el objetivo que los estudiantes logren formar un juicio sobre estas y avanzar en el logro de los objetivos del curso. Al finalizar la lectura además de crear un juicio con respecto al tema, comprenderán la relación entre el Currículum, teorías de aprendizajes y diseño curricular.

Desde la perspectiva del pos – estructuralismo el autor afirma que las teorías se encargan de describir y explicar objetos que son producto de su creación. Además asocia las teorías con el discurso, entendiendo éstas forma como algo histórico; las teorías no intentan unificar el concepto de currículo, sino, que cada teoría y autor define lo que para él es el Currículum respondiendo al enfoque y utilidad que desee darle al concepto. Es por esto que en las distintas teorías existen diferentes definiciones, que surgieron en épocas distintas donde se intentaba dar respuesta a situaciones educativas del momento. Las tradicionales aceptan la respuesta del ¿que enseñar?, enfocándose en buscar estrategias para enseñar; mientras que las críticas y pos – críticas se cuestionan la respuesta dada por el currículo sobre ¿qué enseñar?, se preguntan ¿por qué aquello y no lo otro? Como el currículo busca modificar a las personas, es entendible hacerse este tipo de cuestionamientos, siendo los grupos minoritarios los que advirtieron esto cuestionándose las modificaciones que el grupo “dominante” estaba imponiendo en sus vidas.

Es así como, este libro nos muestra la transición cronológica e histórica que hubo desde las teorías tradicionales a las teorías críticas y luego, pos – críticas.

Señalando qué acontecimientos dieron paso a teorías cada vez más multiculturales, para la equidad de oportunidades entre las personas, sin importar su condición social, su color de piel, su género, entre otros.

Al igual que en las perspectivas mencionadas en el documento número tres, las teorías críticas y pos – críticas son complementarias; unidas nos muestran que el poder se encuentra en todas partes, no desaparece, sino que se transforma y el currículo es afectado de forma directa por quien tiene ese poder, en definitiva el currículo marca lo que debemos ser. El concepto *poder* en lo anterior, se plantea como: el poder de él o los que deciden la definición de currículum, sus componentes y luego lo imponen en el sistema educativo.

f) Es el sexto documento del curso, *“La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje”*, el cual cumple un papel importante en la formación de los docentes, porque presenta los estilos de aprendizaje, los cuales deben considerar al momento de planificar, pues las planificaciones deben atender a la diversidad de estudiantes al cual va dirigida.

Como conclusión se puede afirmar con respecto a los primeros cinco objetivos del módulo que, haciendo uso solamente de la bibliografía no es posible alcanzar el nivel de complejidad especificado, porque es necesario un análisis cooperativo, el cual se da en las clases expositivas y trabajos escritos, metodología mencionada en el programa del curso, pero se destaca que los documentos orientan al alumno al cumplimiento de los objetivos. Por tanto, se desarrollaron completa o medianamente a través de la lectura y análisis de los textos expuestos anteriormente.

Por otra parte, el sexto y último objetivo, el cual indica que el alumno debe Identificar las bases neuronales subyacentes en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, no existe respaldo bibliográfico, desconociendo si se trabajó el contenido en la asignatura, lo que afecta el correcto desarrollo del aprendizaje esperado del módulo.

- Estudio bibliografía del módulo Currículum II impartido el año 2015

El segundo semestre de mismo año (2015) se dictó el módulo de currículo II, cuyo programa (ver anexo 4) pretende incentivar el estudio crítico de diversos principios y elementos curriculares necesarios para promover procesos de aprendizaje de calidad.

En esta perspectiva, el módulo busca desarrollar capacidades de análisis y solución de problemas relacionados con modelos de planeamiento y desarrollo curricular. Además, incentiva el examen y el diseño de dispositivos pedagógicos y recursos didácticos que intervienen en situaciones educativas en contextos singulares. Al mismo tiempo, contempla un espacio para el análisis crítico de las realidades y experiencias vivenciadas por el estudiante en el proceso de prácticas progresivas de este semestre académico.

Por tanto, al término del semestre los estudiantes debieron lograr:

1. Identificar noción de necesidad educativa y su incidencia en el planeamiento curricular.
2. Identificar modelos y esquemas de programación de unidades de aprendizaje, congruentes con las teorías curriculares que los sustentan.
3. Aplicar principios básicos del planeamiento curricular en la elaboración de unidades de aprendizaje contextualizadas.
4. Aplicar criterios de organización y secuencia de contenidos en la planificación de una unidad didáctica.
5. Seleccionar estrategias metodológicas que sean pertinentes a distintas necesidades educativas.
6. Seleccionar material didáctico para el logro de los aprendizajes propuestos.
7. Reconocer estilos de aprendizaje en la acción educativa.
8. Articular aprendizajes esperados, estrategias didácticas y estrategias evaluativas en la planificación de unidades didácticas.

(Programa de asignatura módulo Currículum II, 2015).

La labor de un docente cuando se le asigna un grupo de estudiantes, antes de intervenir en un curso, es conocer la realidad del grupo, el nivel académico, el rango de edad, el nivel socioeconómico, entre otros. Para que con eso el docente elabore un esquema de las necesidades educativas que presenten cohesionando esto con los programas de estudio, y, así confeccionar las distintas planificaciones solicitadas por el establecimiento educacional.

En la literatura entregada en la asignatura no hay un texto que hable sobre las necesidades educativas ni su incidencia en el planeamiento curricular, por lo que no se aborda concretamente el primer objetivo del programa; concretamente, ya que, implícitamente se trata este tema al momento de planificar una clase o unidad de aprendizaje.

Por otra parte, los objetivos dos y tres son abordados en el texto entregado a los estudiantes llamado **Formas de planificar**, en este material de estudio se encuentran plantillas y ejemplos de planificaciones de distintos tipos: Cuadro sinóptico del año, Planificación T, Modelo de trayecto, Plan extendido, Pre articulación unidad, entre otros.

En consecuencia, el estudiante del módulo el año 2015 tuvo las herramientas estructurales para confeccionar cualquier planificación en base a alguna de las planillas entregadas, pero por el momento no se puede afirmar si tuvieron la instancia de poner en práctica las plantillas, si se les explicaron estas mismas, etc. Porque para desarrollar habilidad en la construcción de planificaciones, se hace necesario practicar y además estudiar los errores de las propias planificaciones, a modo de retroalimentación. Es importante que los estudiantes al poner en práctica la acción de planificar deban manejar algunos conceptos básicos como *estrategias, técnicas y actividades*, situación que se complementa con el texto **Estrategias y técnicas didácticas para el aprendizaje significativo una mirada introductoria**, que muestra las diferencias entre estos conceptos básicos presentes en todo proceso de planificación. El texto cita lo siguiente *“Una estrategia es un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida; la técnica es el recurso*

particular del cual se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia y las actividades que son acciones específicas que facilitan la ejecución de la técnica” (Melo Y. 2015. Estrategias y técnicas didácticas para el aprendizaje significativo una mirada estrategias, pero también de técnicas y actividades. Introdutoria. Documento de estudio Facultad de Educación Universidad de Concepción), es decir, una estrategia es un camino para llegar a una determinada meta, pero ese camino se debe organizar como recorrerlo, para lo cual se hace necesario determinar instrucciones.

Las últimas páginas del texto presentan distintas estrategias y técnicas clasificadas según su alcance temporal y la participación del alumno, entregando las características generales de cada estrategia. Esto último contribuye a la comprensión de cada una y su posterior aplicación en una clase con fines claros, por la importancia de la selección de estrategias metodológicas pertinentes a distintas necesidades educativas de los estudiantes.

Concluyendo podemos afirmar que el estudiante que cursó los módulos de currículum el año 2015 tuvo acceso al concepto de planificación y a los modelos, situación que se respalda en la bibliografía, pero para poder afirmar si se cumplió el resto de los objetivos es necesario saber qué actividades realizaron con las plantillas, situación que será resuelta en la encuesta que se les aplicará.

II. SEGUNDO CAPÍTULO: objetivos e hipótesis de la investigación.

Los objetivos en un estudio permiten concretizar las ideas que surgieron en la génesis de este, por lo que el definir los objetivos de la investigación permite definir lo que se pretende lograr o alcanzar con la investigación o estudio, sea este experimental o no. Se debe procurar que los objetivos sean redactados de manera específica para evitar desviaciones en el estudio, teniendo en cuenta que deben ser alcanzados al concluir la investigación.

El alcanzar el objetivo de investigación implicará que el (los) investigador(es) de(n) respuesta a las preguntas planteadas en la problemática.

Así, la presente investigación define los siguientes objetivos.

1. Objetivo general

- Evaluar la influencia del módulo de Currículum I y II, en el conocimiento teórico que tiene los estudiantes de Pedagogía en Matemática y Computación, de la Universidad de Concepción, con respecto a la acción de planificar una clase y/o una unidad de aprendizaje; mediante la relación entre la percepción de los alumnos que cursaron los Módulos de Currículum, hacia estos) y el estudio de las planificaciones construidas por ellos.

2. Objetivos específicos

- Determinar el momento en que se inicia el estudio de los fundamentos de la acción de planificar en la malla curricular de la carrera de Pedagogía y Computación de la Universidad de Concepción.
- Contrastar la bibliografía entregada en el módulo de Currículum I y II, en los años 2014 y 2015 con los programas de dicho módulo, de la Universidad de Concepción.

- Establecer los fundamentos teóricos de los modelos de planeamiento de interés (modelos del tipo apaisado y clase a clase).
- Conocer la percepción que tienen los estudiantes, hacia los módulos de Currículum I y II, con respecto a su formación docente en la construcción de planificaciones.
- Evaluar la construcción teórica y estructural de las planificaciones (modelo del tipo apaisado y clase a clase), construidas por estudiantes de Pedagogía en Matemática y Computación.
- Establecer la relación entre la percepción de los estudiantes que cursaron los módulos de Currículum y los resultados obtenidos de la evaluación teórica y estructural de las planificaciones.
- Determinar la influencia del módulo de Currículum I y II, con respecto a la acción de planificar una clase y/o una unidad de aprendizaje cohesionándola con la información recogida en el estudio.



3. Hipótesis

Las hipótesis son la guía para una investigación o estudio. La hipótesis indica lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, Metodología de la investigación, 2008). Las hipótesis de la presente investigación son las siguientes:

- A mejor percepción reportada por los alumnos, sobre su formación docente en los módulos de Currículum, tendrán mayor nivel de asimilación teórica y estructural en los modelos de planeamiento: clase a clase y apaisada.
- La percepción que tienen los alumnos de la generación 2012, sobre la formación docente en los módulos de Currículum es igual a la percepción que tienen los alumnos de la generación 2013.
- El nivel de asimilación teórica y estructural que tiene los alumnos de la generación 2012, sobre los modelos de planeamiento: clase a clase y apaisada es igual a la asimilación que tienen los alumnos de la generación 2013.

III.- TERCER CAPÍTULO: Metodología de la investigación.

1.- Diseño

El presente estudio fue desarrollado bajo una metodología mixta, que es el conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, que implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos; así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencia) y lograr un mejor entendimiento del fenómeno en estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Babstista Lucio, Metodología de la investigación, 2008). En efecto, el realizar una metodología mixta es útil para que las conclusiones que se obtengan de la investigación sean entendidas y sustentadas de mejor manera.

Se puede determinar que un estudio es mixto en las distintas etapas de la investigación (recolección de datos, metodología, análisis, conclusiones), en este caso en la etapa de análisis fue realizado de manera cuantitativa y cualitativa, por lo que los resultados fueron presentados de las dos maneras.

Los Modelos de investigación mixta tienen justificaciones sustentadas por estudios realizados por distintos autores, de las cuales en el presente estudio solamente se consideraron cuatro:

- Los modelos cuantitativo y cualitativo en la presente investigación se complementan, para hacer más sólidas las conclusiones que se realicen, ya se consideró que formular conclusiones con una investigación cualitativa le daba un carácter subjetivo a la investigación, justificándose el uso del método mixto por *Complementación y visión Holística*.
- Dada la naturaleza de la investigación y el tema abordado se hace necesaria la neutralidad de la información, para que así tengan credibilidad los resultados y procedimientos, justificándose con esto la elección del método por *credibilidad y diversidad*.

- Para responder a las preguntas de la investigación se hacen necesario los dos métodos por lo cual se justifica el método por *multiplicidad*.
- Para que los resultados obtenidos puedan ser presentados de dos maneras distintas se justifica el estudio por *Ilustración*.

El diseño de la investigación mixta es del tipo anidado o incrustado concurrente (DIAC), siendo el modelo predominante el cuantitativo, en el cual se anidará el modelo cualitativo por las variables de interés del estudio; además porque los instrumentos se construyeron en base al marco teórico (capítulo 1) de la investigación.

2.- Participantes

El universo del estudio fueron los alumnos de Pedagogía en Matemática y Computación, de la cual se consideró que la población de estudio fueran los alumnos de cuarto año y quinto año de la carrera de Pedagogía en Matemática y Computación del año 2016; el interés de considerar esta población fue porque son los estudiantes de la carrera que están a meses de iniciar su práctica profesional o de ejercer la profesión docente en la cual deberán construir planificaciones para la ejecución de sus clases. De esta población, se extrajo la muestra compuesta por 10 estudiantes de cada una de las generaciones de interés (generación 2012 y 2013, los cuales cursaron los módulos de Currículum I y II los años 2014 y 2015 respectivamente), formándose así la muestra con un total de 20 individuos.

La muestra fue del tipo estratificada guiada por propósito, ya que los individuos seleccionados fueron intencionados considerando la extensión de la investigación, los criterios de la investigación y la disposición de los individuos a colaborar. Este tipo de muestra permitió a los investigadores descubrir y describir en detalle las características que son similares o diferentes entre los estratos o subgrupos en torno al planteamiento (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Babstista Lucio, Metodología de la investigación, 2008) para probar una de las hipótesis de la investigación y hacer el análisis de los datos.

3.- Técnicas de Recolección de Datos

3.1.- Variables

Las variables consideradas en este estudio fueron:

- La percepción sobre la formación académica reportada por alumnos de Pedagogía en Matemática y Computación de la Universidad de Concepción de los módulos de Currículum cursados los años 2014 y 2015.
- La asimilación teórica y estructural que tienen dichos alumnos en dos modelos de planeamiento: modelo clase a clase y apaisada.

Conceptualmente, se entenderá por formación académica reportada por alumnos de los módulos de Currículum a la percepción (caracterización del módulo y apreciación del módulo con respecto a su formación docente) que el alumnado tenga de las asignaturas cursadas (módulo de Currículum I y II) y por asimilación teórica y estructural en los modelos de planeamiento de interés a la capacidad (conjunto de aptitudes intelectuales) de construir planificaciones en base a los modelos de planificación del tipo apaisado o clase a clase, bajo los cánones teóricos y estructurales establecidos en la formación docente.

Operacionalmente, se definió la variable de formación académica reportada por alumnos de los módulos de Currículum por el puntaje obtenido en la Encuesta, tanto a nivel general como en sus dos dimensiones que la componen (caracterización del módulo y la apreciación del mismo) y por la categorización realizada mediante descriptores (variable cualitativa ordinal) asignados en el mismo instrumento (Encuesta) a la muestra. La variable de asimilación teórica y estructural de los alumnos en dos modelos de planeamiento se definió operacionalmente por el puntaje total y parcial obtenido por los alumnos en la Pauta de Observación de los Modelos del tipo apaisado y Clase a Clase; y por la categorización mediante descriptores (variable cualitativa ordinal) realizada a los instrumentos contruidos por la muestra.

3.2.- Instrumentos

3.2.1. Encuesta con escalamiento del tipo Likert

Para medir la variable de la formación académica reportada por los alumnos que cursaron los módulos de Currículum se construyó una Encuesta cuyo propósito era “Conocer la percepción que tienen los estudiantes, con respecto a su formación docente en los módulos de Currículum” (Ver anexo 5), y así poder establecer la influencia en la construcción de las planificaciones, que es la otra variable de interés.

Esta encuesta se construyó para esta investigación por parte de los investigadores, con un escalamiento del tipo Likert; la escala se construyó en base a cinco descriptores que fluctuaban con un sentido favorable desde el “Muy en desacuerdo a Muy de acuerdo”, ante las cuales la muestra debió indicar qué nivel del 1 al 5 con su respectivo indicador, reflejaba su percepción con respecto a la proposición/afirmación indicada en la encuesta.

La construcción teórica de la encuesta se construyó haciendo uso del marco teórico del presente estudio, considerando los objetivos de los programas de cada módulo (Currículum I y II) y el estudio realizado de la bibliografía de los módulos de Currículum impartido los años 2014 y 2015. La encuesta se dividió en dos secciones, la sección I encargada de recabar información del módulo de Currículum I con 19 ítems, de los cuales los diez primeros ítems están orientados a obtener información sobre la caracterización del módulo y los nueve restantes sobre la apreciación del módulo en la formación docente de la muestra; la sección II encargada de recabar la información del módulo de Currículum II compuesta por 20 ítem, de los cuales los nueve primeros fueron construidos para obtener información sobre la caracterización del módulo y los 11 restantes sobre la apreciación del módulo en la formación docente de la muestra.

Las categorías establecidas dentro de la encuesta (descriptores) con respecto a los ítems, fueron para poder determinar e identificar desde la perspectiva de los estudiantes el cumplimiento de los objetivos del programa, lo

realizado y conocer el nivel de impacto que tuvo para ellos en su formación lo visto en las asignaturas, ya que estos módulos deben abordar y dejar claro los conceptos bases del proceso de planeamiento educativo, para así poder posteriormente conocer el instrumento y establecer la importancia que este tiene en el quehacer docente, situaciones que harán que finalmente se puedan construir sus modelos de acuerdo a los enfoques que los sustenten.

El instrumento para su proceso de validación fue aplicado en una primera etapa a un grupo piloto de pares, que podían ser parte de la muestra para ver la consistencia de los ítems, redacción, etc. De este proceso fue relevante considerar anexar a las encuestas los objetivos de los programas, ya que los encuestados en la prueba piloto indicaron que no los recordaban.

Una vez recogidas las observaciones, se modificó la encuesta y fue entregada a 5 expertos de la Facultad de educación cuyas áreas son Currículum, Evaluación y Matemática quienes la validaron con sus respectivas observaciones, observaciones que se consideraron en la segunda edición del instrumento para su posterior aplicación a la muestra.

El estudio de las propiedades psicométricas del instrumento mostró una adecuada consistencia interna entre los ítems, arrojando un alfa de Cronbach de 0,94, lo que permitió que se pudiese trabajar con los datos.

3.2.2 Pauta de Observación de planificaciones (POP)

Se construyeron dos pautas de observación, por el interés de revisar dos modelos de planificación: el modelo apaisado y el clase a clase; el propósito de estas pautas fue Evaluar la construcción teórica y estructural de las planificaciones: modelo clase a clase o apaisado, realizadas por estudiantes de Pedagogía en Matemática y Computación.

Estas pautas fueron construidas para este estudio, en primera instancia se construyeron con el modelo simple de una pauta de observación con un escalamiento Likert de 1 a 3 en sentido favorable desde “No se observa” a “Se observa completamente” y una columna anexa donde se indicaban las

observaciones de acuerdo a cada ítem en cada caso de la muestra, siendo así un instrumento del tipo mixto, pero se consideró que esto no era práctico ni favorable para el posterior análisis de los datos, por tanto se decidió construir una pauta de observación basándose en el modelo de una rúbrica analítica, con el fin de poder justificar de inmediato la asignación del puntaje que se le asignó a cada caso en los criterios. Además, se procuró que las observaciones que se habían construido en el primer instrumento, estuvieran reflejadas de manera explícita en cada nivel de los descriptores del instrumento.

Se construyeron dos pautas bajo los mismos lineamiento de estructura y objetivos, pero con criterio distintos enfocadas a cada modelo que se pretendía estudiar: modelo apaisado y modelo clase a clase. Las pautas fueron revisadas por dos expertos del área de la especialidad y Evaluación, además se les calculó la confiabilidad interna en cada pauta y a la base de datos que cohesionó los resultados de ambas pautas de observación (pauta del modelo de planificación apaisada y modelo clase a clase), el cual tiene un alfa de Cronbach igual a 0,841.

3.2.2.1.- Pauta de observación de planificación del modelo apaisado

Los ítems de esta pauta (ver anexo 6) construidos bajo los criterios de estudio expuestos en el marco teórico, fueron redactados para poder evaluar las planificaciones del modelo apaisado construidas por la muestra. Esta pauta se construyó con un total de 14 criterios de los cuales, uno corresponde a la Dimensión “Estructura”, cuatro a la dimensión “Datos de Identificación y Técnicos”, y 9 a la dimensión “Desarrollo de la planificación”.

El estudio de las propiedades psicométricas del instrumento mostró una adecuada consistencia interna entre los ítems, arrojando un alfa de Cronbach de 0,814.

3.2.2.2.- Pauta de observación de planificación del modelo clase a clase

Los criterios de esta pauta (ver anexo 7) contruidos bajo los lineamientos de estudio expuestos en el marco teórico de este estudio, fueron redactados para poder evaluar las planificaciones del modelo clase a clase contruidos por la muestra. Esta pauta se construyó con 14 criterios, de los cuales uno corresponde a la dimensión “Estructura”, cuatro al momento de “Inicio” de la clase, ocho al momento de “Desarrollo” de la clase y dos al momento de “Cierre” de la clase. El estudio de las propiedades psicométricas del instrumento mostró una adecuada consistencia interna entre los ítems, arrojando un alfa de Cronbach de 0,855, lo que respaldó trabajar con los datos.

4.- Procedimiento

4.1 Preparación de los instrumentos

Al carecer de un instrumento que midiera de manera cuantitativa y cualitativa las variables de interés y ser un tema nuevo surgió la necesidad de construir los instrumentos para aplicarlos en la investigación, siendo ambos instrumentos revisados por expertos y en el caso de la Encuesta con escalamiento del tipo Likert aplicada a un grupo de estudiantes para poder validar ítems y corregir otros.

4.2 Aplicación de los instrumentos

Los instrumentos fueron aplicados a la muestra en tiempos distintos por grupo; tiempos en que se encontraron disponibles los integrantes de la muestra, es decir, se coordinó un momento y lugar para aplicar la encuesta a cada grupo.

4.2.1 Aplicación de la encuesta

Antes de la aplicación de la encuesta los integrantes de la muestra firmaron una carta de consentimiento (ver anexo 8) donde estipularon su voluntad a participar de la investigación. El instrumento se aplicó a 30 individuos, 13

individuos de la generación 2013 y 17 individuos de la generación 2012, en tiempos coordinados con ellos.

4.2.2 Aplicación POP

La aplicación de la POP fue por parte de los investigadores. El proceso que se consideró pertinente de ejecutar fue que cada investigador aplicara la pauta a cada planificación construida por los individuos de la muestra. La segunda etapa constó en realizar una comparación de la aplicación anterior mencionada y que cada investigador realizara una explicación fundamentada de la asignación del puntaje y/o descriptor en cada ítem. Y la tercera etapa constó en formar la base de datos con la decisión de ambos.

En total se recolectaron 13 planificaciones de cada generación, haciendo un total de 26 planificaciones, pero contrastando las encuestas y las planificaciones por individuo se debió disminuir la muestra a 20; 10 de cada generación, haciendo coincidir el sujeto en los tres instrumentos.

4.3 Recolección de datos

Los datos fueron recogidos mediante los instrumentos anteriormente señalados.

Los primeros datos recolectados fueron de la encuesta, instrumento que fue entregado a los participantes, después que aceptaron participar de la investigación, situación que se quiso respaldar mediante la carta de consentimiento. Luego, de haber aplicado la encuesta se inició el proceso de aplicación de las pautas de observación por parte de los investigadores.

4.4 Organización de los datos

Los datos se organizaron en el programa de Microsoft Office Excel en una primera etapa, para luego organizarlos en el programa de estadística SPSS, con el fin de poder probar las hipótesis de investigación del presente estudio y hacer el análisis de los datos de la investigación.

El análisis cualitativo se realizará en base a los datos cuantitativos del estudio.

4.4.1 Organización de los Datos Cualitativos

- En la encuesta los datos se organizaron de acuerdo a sus descriptores, cuyos niveles (1-5) se consideraron como puntos y con estos puntos se formó una categorización de los individuos y a través de ella una descripción de la muestra.

Como la variable en estudio fue la variable que mide la percepción, esta se categorizó e 5 niveles.

La percepción del participante:

- Hacia su formación docente en los módulos de Currículum es muy baja.
- Hacia su formación docente en los módulos de Currículum es baja.
- Hacia su formación docente en los módulos de Currículum es media.
- Hacia su formación docente en los módulos de Currículum es alta.
- Hacia su formación docente en los módulos de Currículum es muy alta.

De acuerdo a esta categorización se encasilló a los individuos de acuerdo a lo que respondieron en la encuesta.

- En las pautas de observación los datos se organizaron en base a los descriptores del escalamiento del instrumento, pudiendo formar así una categorización de los individuos y a través de ella una descripción de la muestra.

Como la variable de estudio en este instrumento fue la variable que mide la asimilación teórica y estructural que tenían de los modelos de planeamiento, se realizó la siguiente categorización.

La construcción teórica y estructural de las planificaciones:

- Es deficiente
- Es medio
- Es alto

De acuerdo a esta categorización se encasilló a los individuos de acuerdo a lo que se pudo observar mediante el análisis de las planificaciones construidas por la muestra.

Además en esta variable se realizaron observaciones explícitas de lo que se pudo ver en el proceso anteriormente mencionado.

4.4.2 Organización de los Datos Cuantitativos

En la encuesta los datos se organizaron en base a los niveles de la escala Likert (1-5), que se tomaron como puntajes en cada descriptor de la encuesta para el posterior análisis cuantitativo.

La escala descriptiva asignada al instrumento y su respecta interpretación fue la siguiente:

1 punto = Muy en desacuerdo.

El encuestado considera que la proposición concuerda con su percepción de la formación en el módulo.

2 puntos = En desacuerdo

El encuestado considera que la proposición tiene algún aspecto que no concuerda con su percepción de la formación en el módulo.

3 puntos = Ni de acuerdo ni de desacuerdo

El encuestado considera que no puedo emitir su percepción de la proposición con respecto al módulo, ya que no se ajusta a su experiencia.

4 puntos = De acuerdo

El encuestado considera que la proposición concuerda con su percepción, pero tiene algún detalle en el que discrepa con respecto a la formación en el módulo.

5 puntos = Muy de acuerdo

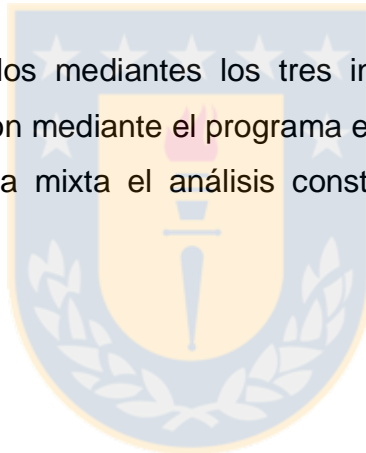
El encuestado considera que la proposición se ajusta completamente a su percepción de la formación en el módulo.

En las pautas de observación la organización de los datos se hizo a través del puntaje obtenido en cada caso en la escala tipo Likert de tres niveles del instrumento, la cual era:

- 1 Punto = No se observa en la planificación la información que se solicita en el criterio de evaluación.
- 2 Puntos = La información se observa en la planificación, pero la forma y redacción responde parcialmente al criterio de evaluación.
- 3 Puntos = La información se observa en la planificación, cumpliendo totalmente con los criterios de evaluación.

5.- Técnicas de análisis de Datos

Los datos obtenidos mediante los tres instrumentos utilizados en esta investigación se analizaron mediante el programa estadístico SPSS. Considerando el uso de la metodología mixta el análisis constó de un Análisis Cualitativo y Cuantitativo.



5.1 Análisis cualitativo

El análisis cualitativo de los datos obtenidos, consistió en hacer una categorización de los niveles/descriptores de las escalas Likert de los tres instrumentos. Con esa categorización se indicó el nivel al cual pertenece cada sujeto de la muestra de cada grupo. Una vez realizado eso se hizo una comparación de los resultados generales entre los dos grupos (generación 2012 y 2013) llegando a conclusiones sobre la diferencia o no de grupos en las variables.

5.2 Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo de los datos recogidos mediante los instrumentos se realizó entorno a los puntajes obtenidos en la Encuesta y Pautas de observación,

ya que los descriptores se codificaron mediante números y/o niveles que representaron el puntaje asignado en cada ítem/criterio de los instrumentos.

Para probar la hipótesis de relación se aplicó la prueba no paramétrica Rho de Spearman y para probar la hipótesis de diferencia de grupos se aplicó la prueba de U de Manh-Whitney; estas pruebas se utilizaron ya que no se puede probar normalidad en la muestra por la cantidad de sujetos que la componen y porque los grupos son independientes; ambas pruebas se hicieron en el programa estadístico SPSS.



IV.- CUARTO CAPÍTULO: Análisis de resultados

Para el análisis que se realizará a continuación se consideran dos grupos de participantes independientes.

- Grupo 1: Estudiantes de la generación 2012, los cuales cursaron los módulos de Currículum I y II el año 2014.
- Grupo 2: Estudiantes de la generación 2013, los cuales cursaron los módulos de Currículum I y II el año 2015.

1.- Análisis

El análisis de los datos de la presente investigación fue en base al diseño mixto.

Los instrumentos recolectaron información de manera cuantitativa y en el análisis se cualifican los resultados para poder interpretar de mejor manera los resultados, es así como el análisis cualitativo de la investigación se hace en base al análisis cuantitativo previo.

1.1.- Categorización de los datos

Cada instrumento tenía un respectivo descriptor relacionado con un nivel que posteriormente se interpretó como el puntaje asignado al ítem o al criterio. Se categorizaron (cualitativo) los puntajes obtenidos (cuantitativo) en la aplicación de cada instrumento del estudio, para ir interpretando ambos sentidos de la investigación de manera inmediata.

1.1.1- Categorización Cuantitativa/Cualitativa de la Encuesta con escalamiento Likert

La aplicación de la encuesta tuvo por objetivo “Conocer la percepción que tienen los estudiantes, con respecto a su formación docente en los módulos de Currículum y la influencia de estos en la construcción de planificaciones”. La dirección de las afirmaciones fue favorable, es decir, cuanto más de acuerdo estén los participantes con la frase, la puntuación sobre el determinado ítem serán más cercanas o igual al nivel 5.

La escala descriptiva asignada de la encuesta descrita en el capítulo anterior fue la siguiente:

- **1 punto = Muy en desacuerdo**

El encuestado considera que la proposición concuerda con su percepción de la formación en el módulo.

- **2 puntos = En desacuerdo**

El encuestado considera que la proposición tiene algún aspecto que no concuerda con su percepción de la formación en el módulo.

- **3 puntos = Ni de acuerdo ni de desacuerdo**

El encuestado considera que no puedo emitir su percepción de la proposición con respecto al módulo, ya que no se ajusta a su experiencia.

- **4 puntos = De acuerdo**

El encuestado considera que la proposición concuerda con su percepción, pero tiene algún detalle en el que discrepa con respecto a la formación en el módulo.

- **5 puntos = Muy de acuerdo**

El encuestado considera que la proposición se ajusta completamente a su percepción de la formación en el módulo.

Para estudiar los resultados de la encuesta de los participantes se consideró la puntuación mínima 39 (todos los ítems con puntuación 1) y la puntuación máxima 195 (todos los ítems con puntuación 5) como extremos, formando un categorización de las puntuaciones de la siguiente manera. Si la suma de las puntuaciones es:

- Entre 39 -69 puntos: La percepción del participante hacia su formación docente en los módulos de Currículum y la influencia de estos en la construcción de planificaciones del tipo apaisada y clase a clase es **muy baja**.
- Entre 70-100 puntos: La percepción del participante hacia su formación docente en los módulos de Currículum y la influencia de estos en la construcción de planificaciones del tipo apaisada y clase a clase es **baja**.
- Entre 101- 131puntos: La percepción del participante hacia su formación docente en los módulos de Currículum y la influencia de estos en la construcción de planificaciones del tipo apaisada y clase a clase es **media**.
- Entre 132-162 puntos: La percepción del participante hacia su formación docente en los módulos de Currículum y la influencia de estos en la construcción de planificaciones del tipo apaisada y clase a clase es **alta**.
- Entre 163-195 puntos: La percepción del participante hacia su formación docente en los módulos de Currículum y la influencia de estos en la construcción de planificaciones del tipo apaisada y clase a clase es **muy alta**.

En base, a esta categorización se realizará el análisis cuantitativo/cualitativo de los datos.

1.1.2.- Categorización Pautas de observación.

Las pautas de observación se construyeron de acuerdo a sus respectivos modelos, pero para efectos del estudio también se consideró la suma de las puntuaciones de ambas pautas, es decir, el puntaje final de la pauta que evalúa el modelo de planificación apaisada más el puntaje final de la pauta que evalúa el modelo de planificación clase a clase, esto se puso realizar porque ambas tienen

el mismo objetivo “Evaluar la construcción teórica y estructural de las planificaciones: modelo clase a clase y apaisada, realizadas por estudiantes de Pedagogía en Matemática y Computación”; cada pauta consta de 14 criterios específicos según el modelo de planificación que evalúa, las categorías varían desde el puntaje 1 al 3 con una dirección al igual que la encuesta favorable.

Para realizar la categorización de las puntuaciones totales obtenidas se consideró la puntuación mínima 28 (todos los criterios de ambas pautas con puntuación 1) y la puntuación máxima 84 (todos los criterios de ambas pautas con puntuación 3) como extremos. Formándose la siguiente escala:

- Entre 28-47 puntos: La construcción teórica y estructural de las planificaciones es deficiente.
- Entre 48-65 puntos: La construcción teórica y estructural de las planificaciones es medio.
- Entre 66-84 puntos la construcción teórica y estructural de las planificaciones es alto.

1.2.- Resultados cuantitativos y cualitativos de los instrumentos

1.2.1.- Resultados Encuesta con escalamiento tipo Likert

La tabla 2, contiene los puntajes obtenidos en la encuesta de cada sujeto de la muestra de acuerdo a su grupo con su respectiva categorización.

Tabla 2:

Categorización Cualitativa de los casos, de acuerdo al puntaje total de cada encuesta.

Grupo 1			Grupo 2		
Participante	Puntaje encuesta	Categorización Percepción	Participante	Puntaje encuesta	Categorización Percepción
1	127	Media	1	104	Media
2	96	Baja	2	142	Alta
3	75	Baja	3	146	Alta
4	99	Baja	4	141	Alta
5	87	Baja	5	126	Media
6	150	Alta	6	175	Muy alta
7	110	Media	7	121	Media
8	151	Alta	8	142	Alta
9	127	Media	9	144	Alta
10	99	Baja	10	153	Alta

Para realizar el análisis cualitativo de la tabla anterior se construye un gráfico circular para que se pueda visualizar el resultado general por grupo. En efecto, la figura 5 muestra en porcentaje la categorización de las encuestas de cada grupo, información extraída de la tabla 2.

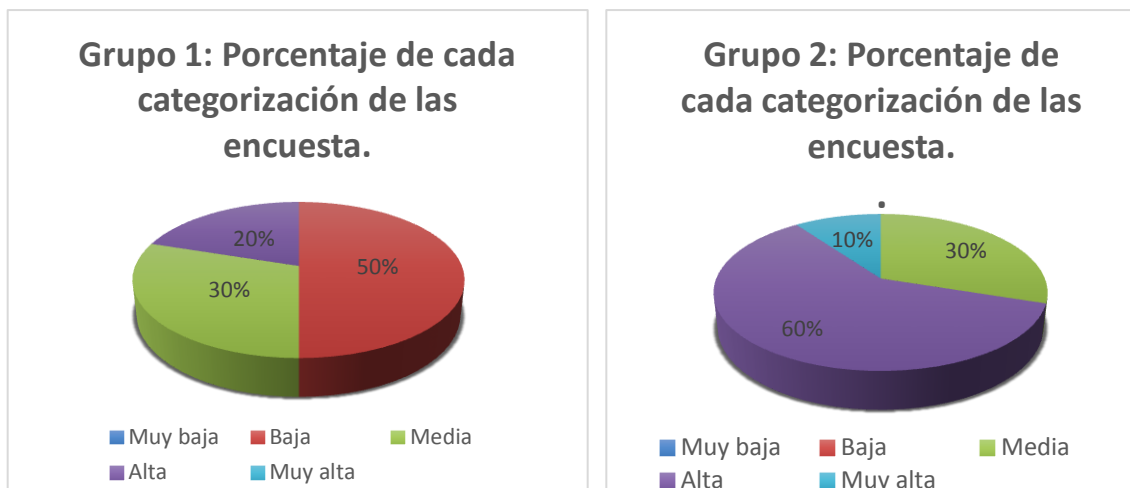


Figura 3: Porcentaje de cada categoría de las encuestas según el grupo 1 y el grupo 2.

El gráfico de la izquierda en la figura 5, se observa que un 50% de los encuestados en el grupo 1 tienen una percepción Baja con respecto a su formación docente en los módulos de Currículum I y II y la influencia de estos en la construcción de planificaciones, un 30% tiene una percepción Media y un 20% tienen una percepción alta. Por lo anterior, se puede afirmar que los encuestados del Grupo 1 tienen una baja percepción con respecto a su formación docente en los módulos de Currículum I y II y sobre la influencia de estos en la construcción de planificaciones del modelo clase a clase y apaisada.

En el gráfico de la derecha de la figura 5, se observa que un 30% de los encuestados del grupo 2 tienen una percepción Media con respecto a su formación docente en los módulos de Currículum I y II y la influencia de estos en la construcción de planificaciones, pero un 60% de los encuestados tienen una percepción Alta y un 10% Muy alta. Por lo tanto, se puede afirmar que los encuestados del Grupo 2 tienen una Alta percepción con respecto a su formación docente en los módulos de Currículum I y II, sobre la influencia de estos en la construcción de planificaciones del modelo clase a clase y apaisada.

De lo anterior, se evidencia una importante diferencia en la percepción entre un grupo y otro.

Para respaldar cuantitativamente lo anterior, la figura 6, correspondiente al grupo 1, y la figura 7 correspondiente al grupo 2, muestran la suma de los 10 puntajes obtenidos en cada ítem por sujeto, es decir, en cada grupo se sumaron los puntajes por ítem de los 10 sujetos que formaban el grupo.

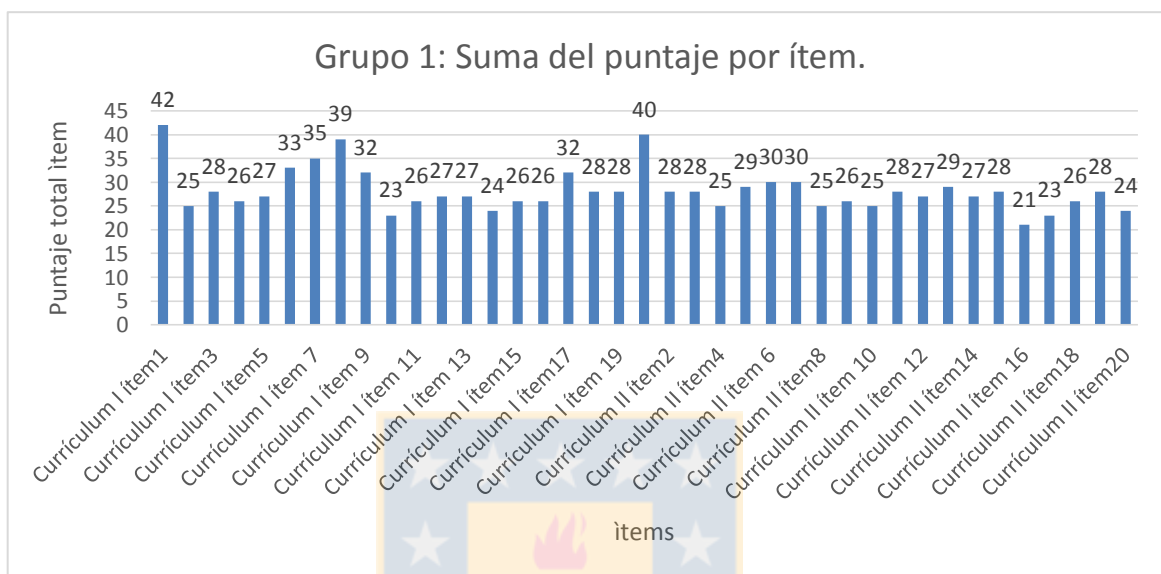


Figura 4: Suma del puntaje por ítem de las encuestas del grupo 1.

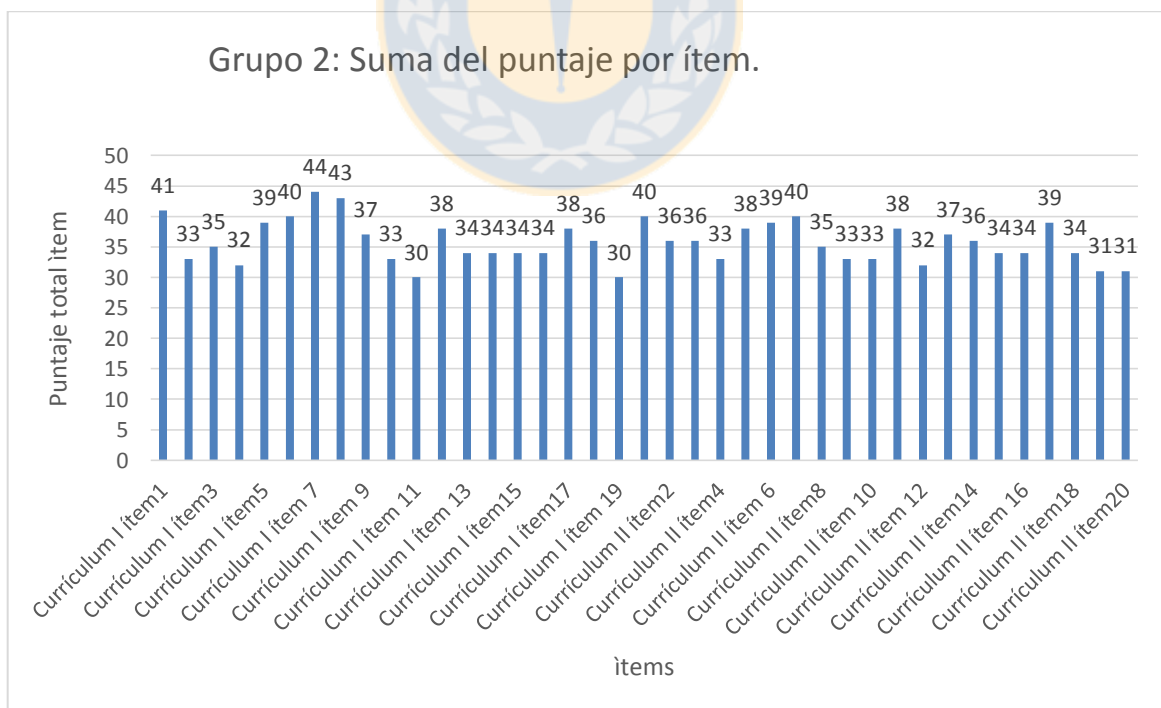


Figura 5: Suma del puntaje por ítem de las encuestas del grupo 2.

Para realizar un análisis más interior del instrumento, es importante mencionar aquellos ítems que tienen puntajes extremos en cada grupo.

Los mínimos que se pueden evidenciar son:

- Ítem 16 de la sección Currículum II (grupo 1)
- Ítem 11 de la sección Currículum I (grupo 2)

Los máximos que se pueden evidenciar son:

- Ítem 1 de la sección Currículum II (grupo 1)
- Ítem 7 de la sección Currículum I (grupo 2)

Esto significa que la mayoría de los participantes del grupo 1 no están tan de acuerdo con la afirmación “Una vez terminado el módulo de currículum II, usted pudo reconocer las teorías curriculares que sustentan los modelos de planeamiento estudiados en el módulo” (Currículum II ítem 16) y están más de acuerdo con la afirmación “Se le informó oportunamente los distintos aspectos del programa del módulo (objetivos, actividades, contenidos, metodologías, evaluaciones, entre otros)” (Currículum I ítem1). Los participantes del grupo 2 no están tan de acuerdo con la afirmación “En el módulo, se identificaron los factores que intervienen en el currículum entregado por el Ministerio de Educación, el currículum del establecimiento educacional y el currículum presente en el aula” (Sección: Currículum I-ítem 11) y más de acuerdo con la afirmación “Los documentos de estudio entregados, trataban sobre el tema actual de la clase” (Currículum I ítem 7).

También es significativo señalar que los datos en el gráfico correspondiente al grupo 2 se observan más homogéneos que los datos presentes en el gráfico correspondiente al grupo 1, es decir, los datos del grupo 2 son más similares entre ellos que los datos del grupo 1.

En la encuesta se consideró dentro de las secciones Currículum I y Currículum II, dos dimensiones: la **Caracterización** del módulo desde la perspectiva de los encuestados y la **Apreciación** del módulo en su formación docente desde la

perspectiva del encuestado. Así, en la figura 8 se presenta un análisis similar al presentado en las figuras 6 y 7, con la diferencia que la suma será realizada en torno a las dimensiones presentes en la encuesta.

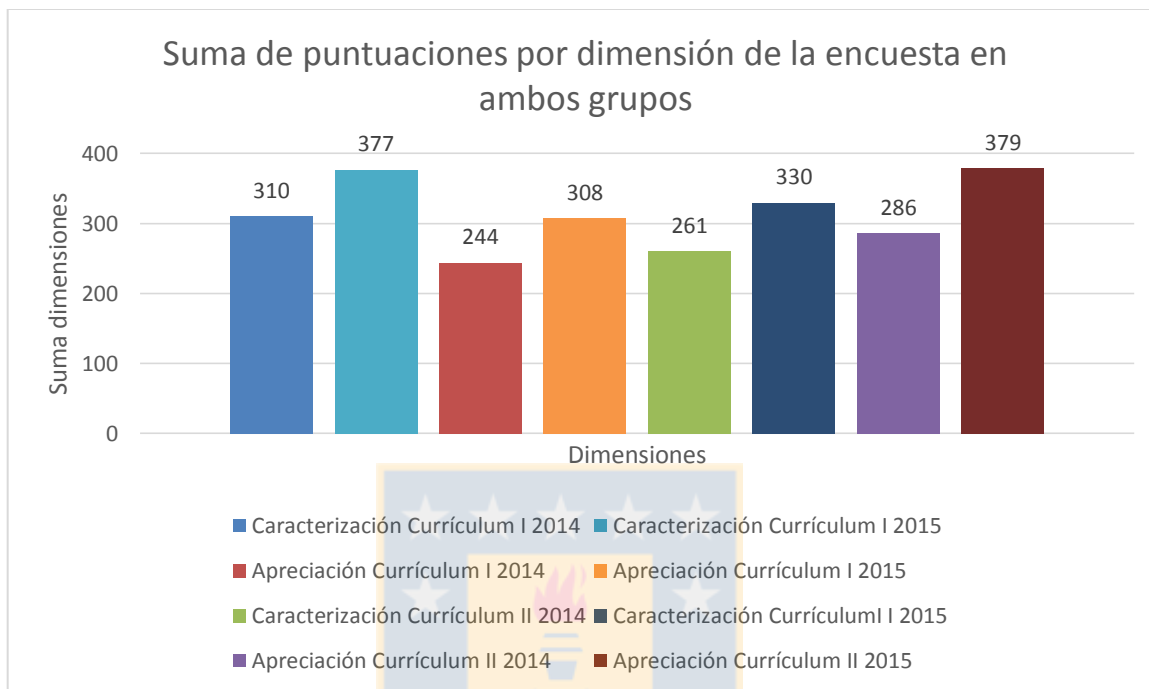


Figura 6: Suma de puntuaciones por dimensión de la encuesta, grupo 1 y grupo 2.

Del gráfico de barra anterior (vea figura 8) se puede observar diferencias de puntuaciones entre los grupos; las puntuaciones de las dimensiones (Caracterización y Apreciación de los módulos) en las encuestas del grupo 2 son más altas que las puntuaciones de las dimensiones de las encuestas del grupo 1. La figura 9 muestra estas diferencias numéricas entre un grupo y otro en cada dimensión.

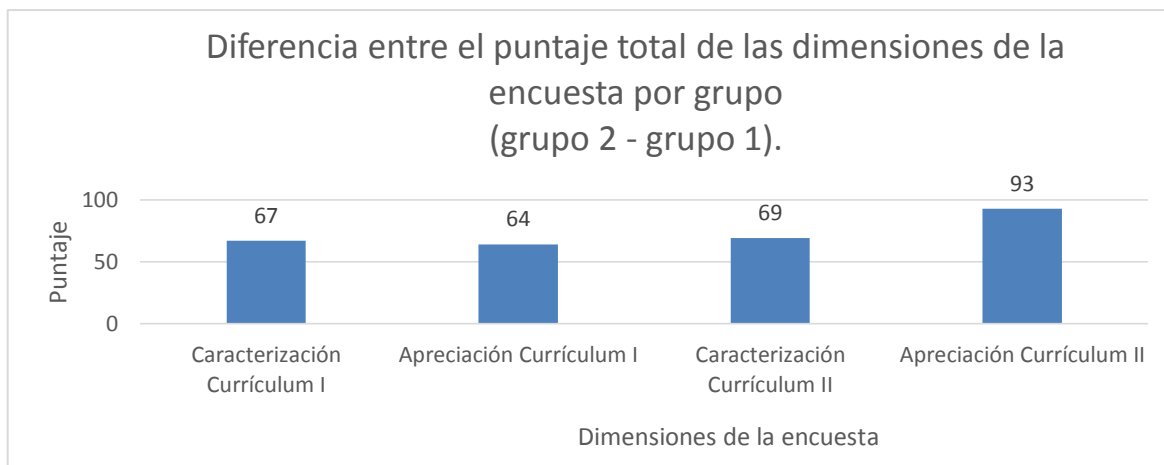


Figura 7: Diferencia entre el puntaje total de las dimensiones de las encuestas por grupo, (puntuaciones grupo 2 – puntuaciones grupo 1).

En general de la figura 9 se puede afirmar que la diferencia de las puntuaciones de las dimensiones por grupo es alta, pero existe una mayor diferencia de las puntuaciones en la dimensión “Apreciación del módulo Currículum II en su formación docente”. Además se puede evidenciar que la diferencia de puntuaciones entre los grupos es mayor en la sección destinada al módulo de Currículum II, módulo cuyo objetivo general tiene relación con el proceso de planeamiento en la educación.

Para finalizar el contraste entre los resultados de la encuesta del grupo 1 y grupo 2 se presenta la tabla 3.

Tabla 3:

Medidas de tendencia central, máximo y mínimo de los datos de la encuesta del grupo 1 y grupo 2.

		Grupo 1	Grupo 2
Encuesta	Media	112	139
	Máximo	151	175
	Mediana	105	142
	Mínimo	75	104
	Moda	99	142

De la tabla 3 se concluye que existen diferencias en las puntuaciones de las encuestas entre el grupo 1 y grupo 2, porque se observa que el grupo 2 correspondiente a los estudiantes que ingresaron a la carrera el año 2013 y que cursaron los módulos de Currículum el año 2015 tienen una percepción más alta con respecto a su formación docente en los módulos de Currículum I y Currículum II y sobre la influencia de estos módulos en la construcción de planificaciones del modelos apaisada y clase a clase; que los encuestados del grupo 1, al cual pertenecen los estudiantes que ingresaron a la carrera el año 2012 y cursaron los módulos el año 2014.

1.2.2.- Resultados Pautas de observación.

Para hacer más práctico el análisis de las pautas de observación, se utilizó la suma de las puntuaciones obtenidas en la recolección de datos mediante las dos pautas que evaluaron las planificaciones con el modelo apaisado y clase a clase respectivamente.

La tabla 4 muestra el puntaje total en las pautas (suma de los puntajes de ambas pautas) y su categorización cualitativa según los niveles de asimilación teórica y estructural de los modelos de planificación apaisada y clase a clase por participante de cada grupo.

Tabla 4:

Categorización Cualitativa de los casos, de acuerdo al puntaje total en las pautas de observación.

Grupo 1			Grupo 2		
Participante	Puntaje	Nivel	Participante	Puntaje	Nivel
1	61	Medio	1	63	Medio
2	68	Medio	2	66	Alto
3	65	Medio	3	63	Medio
4	64	Medio	4	63	Medio
5	54	Medio	5	67	Alto
6	62	Medio	6	51	Medio
7	52	Medio	7	58	Medio
8	47	Deficiente	8	75	Alto
9	62	Medio	9	63	Medio
10	60	Medio	10	77	Alto

La información contenida en la tabla 4 expuesta se resume en la figura 10, que muestra el porcentaje por grupo de las distintas categorías de asimilación.

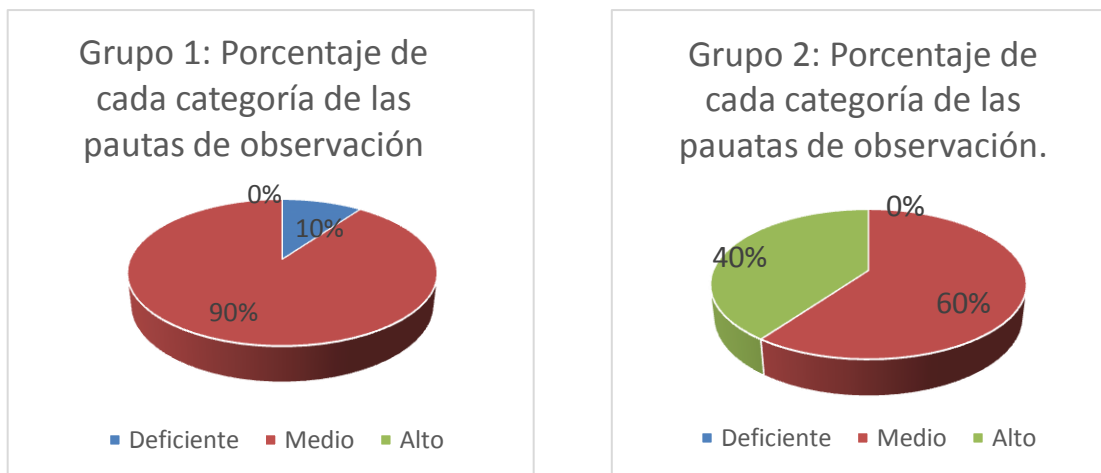


Figura 8: Puntajes de cada categoría de las pautas de observación (clase a clase + apaisada), grupo 1 y grupo 2.

En el gráfico de la izquierda de la figura 10, que representa al grupo 1, se observa que un 10% del grupo tiene una asimilación teórica y estructural Deficiente de los modelos de planificación (apaisada + clase a clase), mientras que el 90% tiene un nivel Medio.

En el gráfico de la derecha de la figura 10, que representa al grupo 2, se observa que un 60% del grupo tiene una asimilación Media, mientras que el 40% tienen un nivel Alto.

Siendo de información relevante indicar que en el grupo no existen alumnos que tengan una asimilación alta del proceso de planeamiento; en el grupo dos no hay alumnos con una asimilación deficiente del proceso de planificación.

La tabla 5, presenta información estadística que permite comparar desde otro punto de vista ambos grupos con respecto a sus puntuaciones en las pautas de observación.

Tabla 5:

Medidas de tendencia central, máximo y mínimo; del puntaje total de las Pautas del grupo 1 y grupo 2.

		Grupo 1	Grupo 2
Pautas	Media	60	65
	Moda	62	63
	Mediana	62	63
	Mínimo	47	51
	Máximo	68	77

Según la información expuesta hasta el momento sobre la variable que mide el puntaje total de ambas pautas se distingue una mínima diferencia en la asimilación teórica y estructural de los modelos de planificación apaisada y clase a clase entre los grupos, esta diferencia no es significativa debido al número de participantes de cada grupo. Además, no se evidencia una diferencia entre los modelos de planificación por grupo, es por esto que a continuación se realiza un análisis donde se considera por separado las puntuaciones de las pautas de observación de acuerdo a su modelo.

Previo al análisis es debido señalar las categorías en que se clasificaron los puntajes de ambas pautas de observación, la categorización de las puntuaciones de ambas pautas de observación considera la puntuación mínima 14 (todos los criterios con puntuación 1) y la puntuación máxima 42 (todos los criterios con puntuación 3) como extremos, categorizando las puntuaciones de la siguiente manera. Si la suma de las puntuaciones es:

- Entre 14-23 puntos el nivel de asimilación teórico y estructural del modelo de planificación es deficiente.
- Entre 24-32 puntos el nivel de asimilación teórico y estructural del modelo de planificación es medio.

- Entre 33-42 puntos el nivel de asimilación teórico y estructural del modelo de planificación es alto.

Por ejemplo, si la puntuación de una planificación de un determinado modelo es igual a 20, significa que el participante que construyó aquella planificación tiene un deficiente nivel de asimilación teórico y estructural sobre el determinado modelo de planificación.

1.2.2.1.- Pautas de observación: Modelo apaisada.

El detalle de los puntajes obtenidos por cada individuo de cada grupo en las pautas de observación se presenta detallados en la tabla 6, junto a la categorización realizada para el instrumento.

Tabla 6:

Categorización Cualitativa del puntaje de la pautas de observación: Modelo de planificación apaisada, del grupo 1 y 2.

Grupo 1			Grupo 2		
Pauta	Puntaje pauta	Categorización	Pauta	Puntaje pauta	Categorización
1	27	Medio	1	35	Alto
2	27	Medio	2	24	Medio
3	25	Medio	3	25	Medio
4	27	Medio	4	29	Medio
5	22	Deficiente	5	33	Alto
6	34	Alto	6	21	Deficiente
7	24	Medio	7	27	Medio
8	23	Deficiente	8	34	Alto
9	25	Medio	9	30	Medio
10	24	Medio	10	35	Alto

La información de la tabla 6 se resume en la figura 13 que muestran el porcentaje por grupo de los distintos niveles de asimilación.

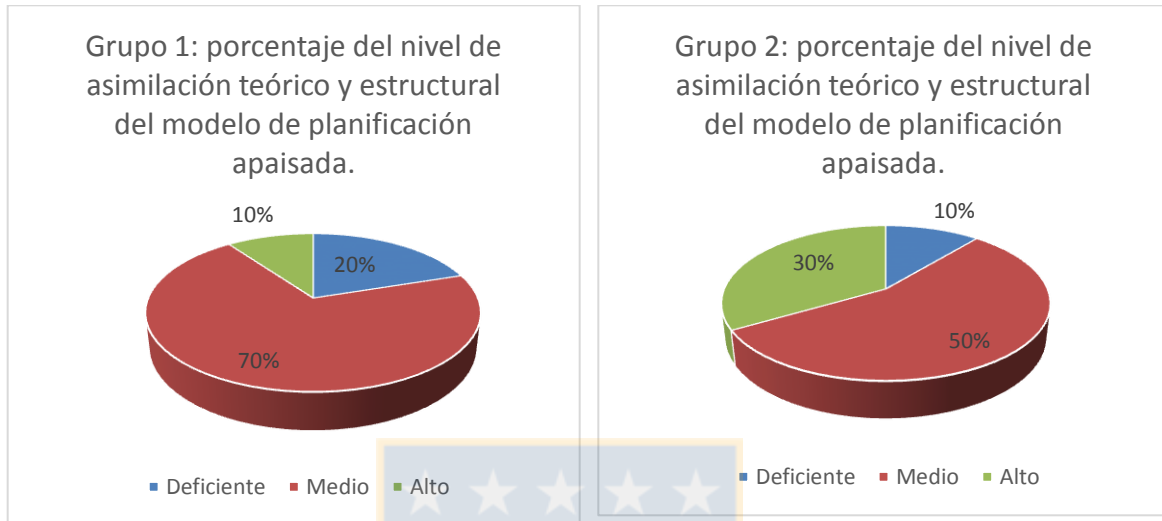


Figura 9: Porcentaje del nivel de asimilación teórico y estructural del modelo de planificación apaisada, grupo 1 y grupo 2.

El gráfico de la izquierda de la figura 13, muestra que un 20% de los participantes del grupo 1 tienen un nivel de asimilación teórico y estructural Deficiente del modelo de planificación apaisada, un 70% en un nivel Medio y un 10% en un nivel Alto, es decir, la preponderancia del grupo 1 es tener un nivel de asimilación *Medio* del modelo de planificación apaisada.

El gráfico de la derecha de la figura 13, muestra que un 10% de los participantes del grupo 2 tienen un nivel de asimilación Deficiente, un 50% un nivel Medio y un 30% un nivel Alto, es decir, la preponderancia del grupo 2 es tener un nivel de asimilación teórico y estructural *Medio* del modelo en cuestión.

Así podemos visualizar que ambos grupos no tienen diferencias significativas en su nivel de asimilación teórico estructural del modelo de planificación apaisada.

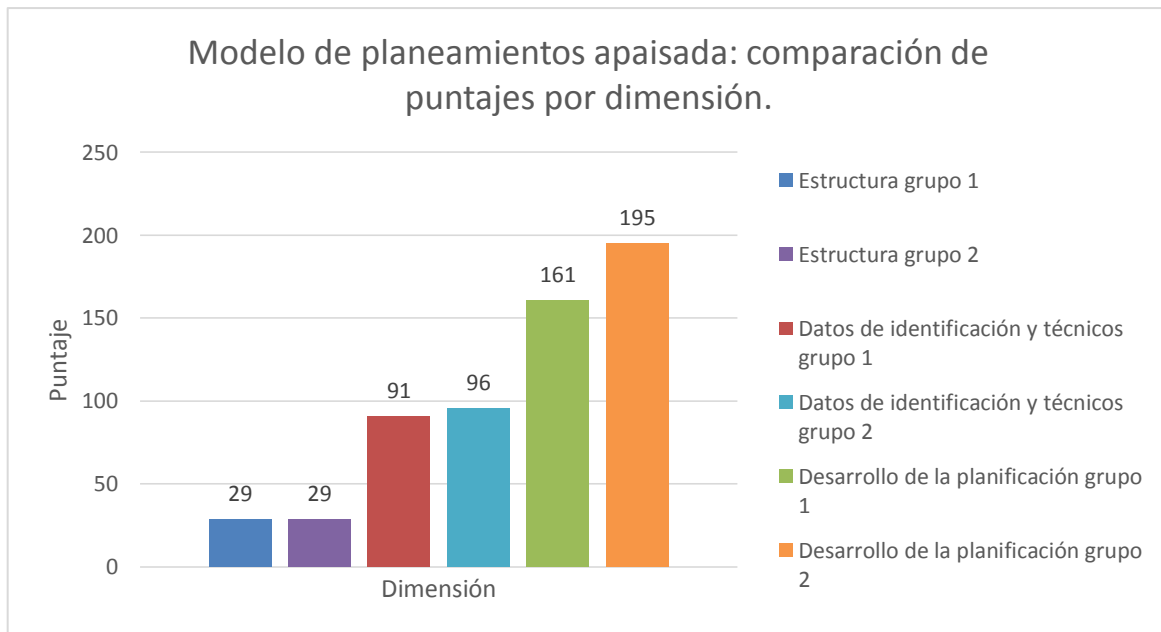


Figura 10: suma de puntuaciones por dimensión de la pauta de observación que evalúa la construcción de la planificación bajo el modelo de planificación apaisada de cada, grupo 1 y grupo 2.

De este gráfico (vea figura 14) podemos indicar que se evidencia una diferencia entre la dimensión de “desarrollo” entre los grupos, ya que el resto de los puntajes no evidencian grandes diferencias, pero para que esto sea comprobado la figura 15 muestra la diferencia que existe en las puntuaciones de las distintas dimensiones de la pauta de observación en estudio por grupo.

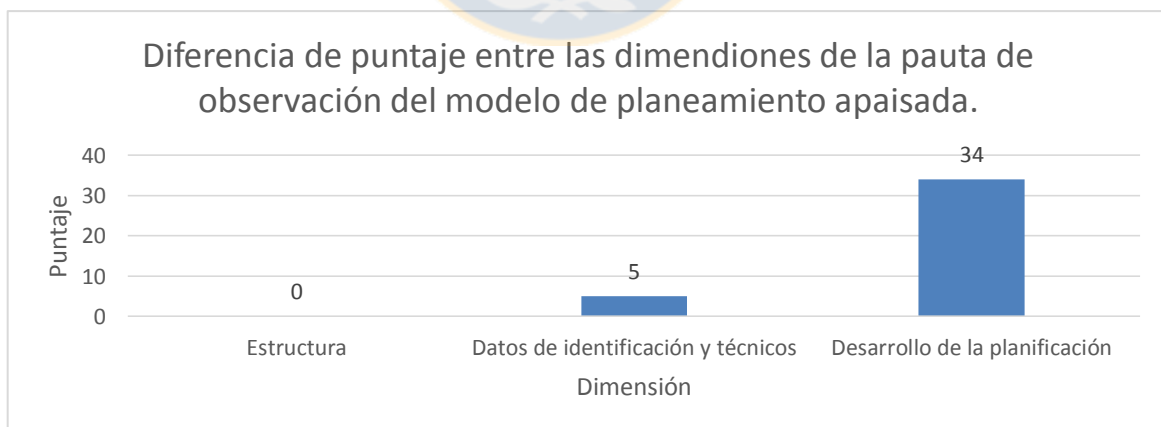


Figura 11: Diferencia entre el puntaje total de las dimensiones de pauta de observación que evalúa la construcción de la planificación bajo el modelo de planificación apaisada por grupo.

Para finalizar el contraste entre los resultados de la pauta de observación que Evalúa la construcción de la planificación bajo el modelo de planificación apaisada del grupo 1 y grupo 2 se presenta la tabla 7.

Tabla 7:

Medidas de tendencia central, máximo y mínimo; del puntaje de las pautas de observación: modelo de planificación apaisada, del grupo 1 y 2.

		Grupo 1	Grupo 2
Apaisada	Media	26	29
	Moda	27	35
	Mediana	25	30
	Mínimo	22	21
	Máximo	34	35
	Suma	258	293

Según la información expuesta no distingue una diferencia significativa en la construcción de las planificaciones del modelo apaisado entre el grupo 1 y 2, es decir, el grupo 1 como el grupo 2 tienen similar nivel de asimilación teórica y estructural del modelo de planificación apaisada.

Es de importante mencionar las observaciones más relevantes en el proceso de recopilación de datos, en el grupo 1 se evidenció que en dos planificaciones, los sujetos utilizaron en la construcción de la planificación la descripción detallada de la o las actividades para la construcción y conceptualización del concepto a tratar en la unidad de aprendizaje planificada. En un caso se detallan la(s) actividad(es) en la columna de los materiales, y el segundo caso dedica una página después del cuadro de la planificación para detallar las actividades. Situación que coloca en evidencia parte de la problemática de la acción de planificar, ya que existen integrantes de la muestra desconocen los fundamentos que respaldan cada modelo de planificación (apaisada y clase a clase), pues mezclan los modelos.

1.2.2.2.- Pauta de observación: modelo clase a clase

Los valores obtenidos en cada pauta de observación se presentan detallados en la tabla 8, junto a la categorización de los mismos.

Tabla 8:

Categorización Cualitativa del puntaje de las pautas de observación: Modelo planificación clase a clase, del grupo 1 y 2.

Pauta	Grupo 1		Grupo 2		Categorización
	Puntaje pauta	Categorización	Pauta	Puntaje pauta	
1	34	Alto	1	28	Medio
2	41	Alto	2	42	Alto
3	40	Alto	3	38	Alto
4	37	Alto	4	34	Alto
5	32	Medio	5	34	Alto
6	28	Medio	6	30	Medio
7	28	Medio	7	31	Medio
8	24	Medio	8	41	Alto
9	37	Alto	9	33	Alto
10	36	Alto	10	42	Alto

La información de la tabla 8 se resume en la figura 18 que muestran el porcentaje por grupo de los distintos niveles de asimilación.

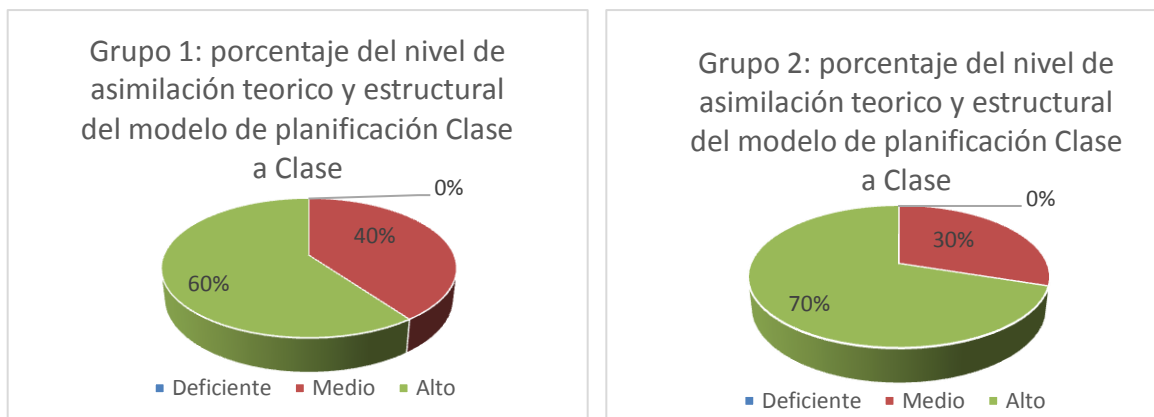


Figura 12: Porcentaje del nivel de asimilación teórico y estructural del modelo de planificación clase a clase, grupo 1 y grupo 2.

El gráfico de la izquierda de la figura 18, muestra que un 40% de los participantes del grupo 1 tienen un nivel de asimilación teórico y estructural deficiente del modelo de planificación clase a clase y un 60% en un nivel Alto, por lo que podemos generalizar que el grupo 1 tiene un nivel de asimilación *Alto* del modelo de planificación clase a clase.

El gráfico de la derecha de la figura 18 muestra que un 30% de los participantes del grupo 2 tienen un nivel de asimilación Medio y un 70% un nivel Alto, por lo que podemos generalizar que el grupo 2 tiene un nivel de asimilación teórico y estructural *Alto* del modelo de planificación clase a clase.

De lo anterior podemos observar que dado a que el modelo de planificación clase a clase no es estructurado, específico y personal permite una flexibilidad a las “normas” de la planificación; pero en el proceso de recopilación de datos se pudo observar que la redacción de las planificaciones es deficiente, es por ello que en la figura 19 se puede observar que el ítem 14 encargado de recopilar todo lo central del modelo tiene una moda “2” que significa que se observa parcialmente lo indicado en el ítem.

Los descriptores de la rúbrica utilizada para evaluar las planificaciones construidas bajo el modelo de planificación clase a clase, consta de cuatro divisiones: estructura, inicio, desarrollo y cierre. La figura 19, muestra la suma del puntaje de cada dimensión señalada en las 10 planificaciones evaluadas por grupo.

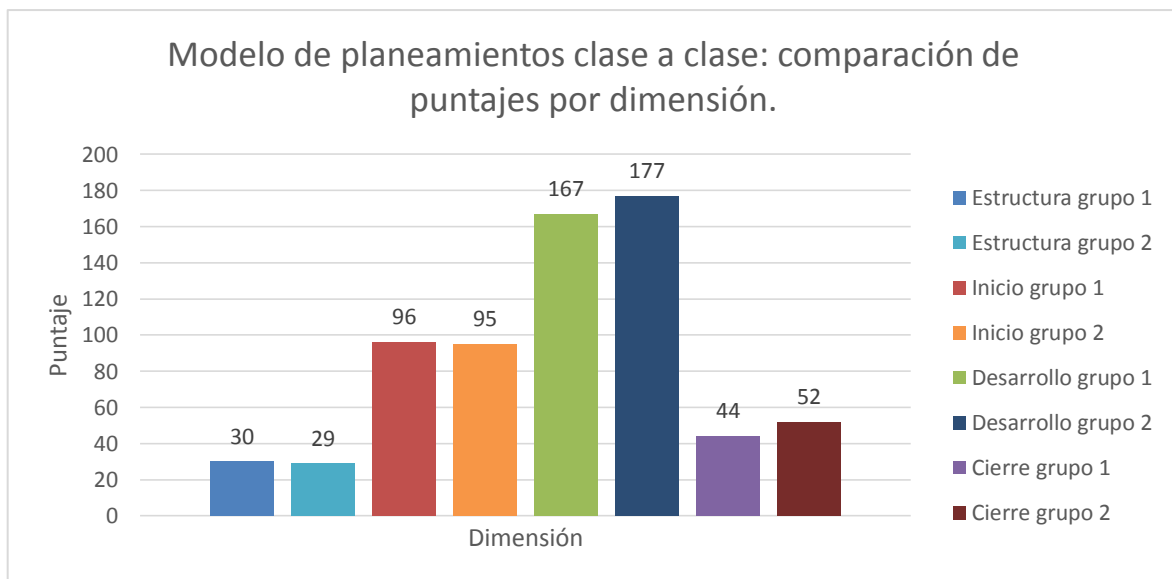


Figura 13: suma de puntuaciones por dimensión de la pauta de observación que evalúa la construcción de la planificación bajo el modelo de planificación clase a clase de cada, grupo 1 y grupo 2.

El grupo 1 supero en un punto al grupo dos en las dimensiones de estructura e inicio mientras que el grupo 2 supero en 10 y 8 puntos al grupo 1 en las dimensiones desarrollo y cierre respectivamente, permitiendo establecer una cierta homogeneidad en los resultados.

De manera explícita la figura 20 muestra estas diferencias de puntuaciones en las distintas dimensiones de la pauta de observación.

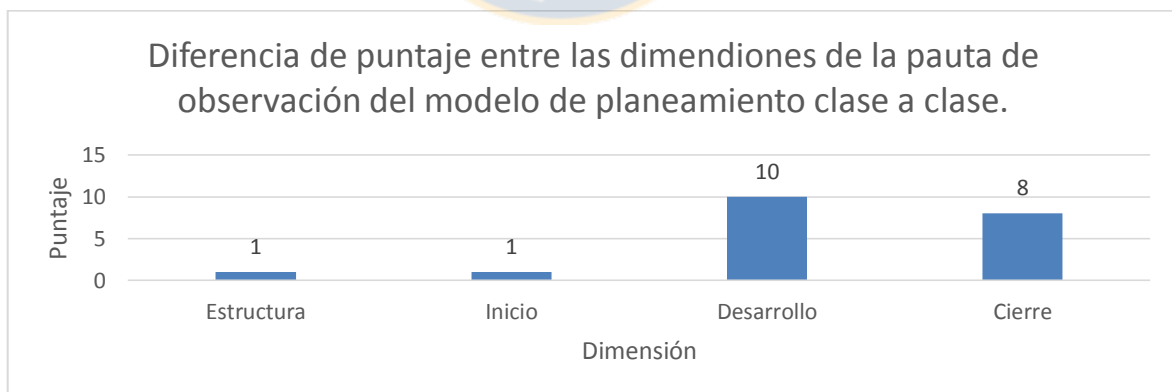


Figura 14: Diferencia entre el puntaje total de las dimensiones de pauta de observación que evalúa la construcción de la planificación bajo el modelo de planificación clase a clase por grupo.

Para complementar la información sobre los resultados de los grupos en las puntuaciones de las pautas que evalúan el modelo de planificación clase a clase se expone la tabla 9 que muestra datos estadísticos para comparar los grupos.

Tabla 9:

Medidas de tendencia central, máximo y mínimo de las pauta de observación: Modelo de planificación clase a clase, de los grupos 1 y 2.

		Grupo 1	Grupo 2
Clase a clase	Media	34	35
	Moda	28	34
	Mediana	35	34
	Mínimo	24	28
	Máximo	41	42
	Suma	337	353

Según la información expuesta en la tabla9 no distingue una diferencia significativa en la construcción de las planificaciones del modelo clase a clase entre el grupo 1 y 2, es decir, el grupo 1 como el grupo 2 tiene similar nivel de asimilación teórica y estructural del modelo de planificación clase a clase. Por tanto, se puede concluir que no existen diferencias significativas entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto al nivel de asimilación teórica y estructural que tienen estos sobre los modelos de planificación apaisada y clase a clase.

1.3 Análisis cuantitativo

El presente análisis se realizó para hacer las pruebas de las respectivas hipótesis de la investigación.

1.3.1.- Análisis de correlación

Para el análisis de la correlación se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, ya que considerando el tamaño de la muestra no se puede afirmar el distribución normal, ni aplicar el Teorema Central del Límite.

En efecto, para el análisis se correlacionó la variable que mide la encuesta con la variable que mide la pauta apaisada y la de la pauta clase a clase de manera independiente, además con la variable que mide el puntaje total entre ambas pautas, es decir, que mide la suma de los puntajes de las pautas que evalúan el modelo de planificación apaisada y clase a clase, para poder buscar un nivel significativo y hacer la prueba de hipótesis.

Tabla 10:

Prueba de Correlación (Rho de Spearman) aplicada a los puntajes de la Encuesta y de la Pauta de observación del modelo de planificación apaisada.

				Encuesta	Pauta Apaisada
Rho de Spearman	Encuesta	Coeficiente de correlación	de	1,000	,114
		Sig. (bilateral)	.		,632
		N	20		20
Pauta Apaisada	Pauta Apaisada	Coeficiente de correlación	de	,114	1,000
		Sig. (bilateral)	.	,632	.
		N	20		20

En la tabla 10 se puede observar que el nivel de significancia es 0,632, es decir, como es mayor a 0,05, que es el valor de comparación se puede afirmar que no existe correlación entre las variables que mide la encuesta y la variable que mide la pauta apaisada porque el valor dado no es significativo (para ser significativo debe ser menor a 0,05).

Lo que confirma el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, el cual es igual a 0,114 muy cercano a cero; a medida que el valor de correlación es más cercano a cero la relación es más débil.

Tabla 11:

Prueba de Correlación (Rho de Spearman) aplicada a los puntajes de la Encuesta y de la Pauta de observación del modelo de planificación clase a clase.

		Encuesta		Pauta clase a clase
Rho de Spearman	Encuesta	Coeficiente de correlación	de 1,000	-,098
		Sig. (bilateral)	.	,680
		N	20	20
	Pauta clase a clase	Coeficiente de correlación	de -,098	1,000
		Sig. (bilateral)	,680	.
		N	20	20

Como el nivel de significancia es 0,680 mayor a 0,05; afirmamos que no existe correlación entre la variable que mide la encuesta y la variable que mide la pauta clase a clase. Situación que se confirma con el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, el cual es igual a – 0,98, es decir, muy cercano a cero.

Tabla 12:

Prueba de Correlación (Rho de Spearman) aplicada a los puntajes de la Encuesta y Pauta Total (Puntaje Pauta planificación clase a clase y puntaje Pauta planificación apaisada)

			Encuesta	Pautas
Rho de Spearman	Encuesta	Coeficiente de correlación	1,000	-,065
		Sig. (bilateral)	.	,787
		N	20	20
	Pautas	Coeficiente de correlación	-,065	1,000
		Sig. (bilateral)	,787	.
		N	20	20

Como el nivel de significancia de las variables es 0,787 mayor a 0,05; afirmamos que no existe correlación entre las variables que mide la Encuesta y la variable que mide el puntaje total de ambas pautas de observación (la que se utilizó para evaluar planificaciones bajo el modelo de planificación clase a clase y apaisada). Lo que confirma el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, el cual es igual a $-0,065$ muy cercano a cero. Esta correlación se pudo establecer por las dos tablas anteriores donde se evidenció que la variable que mide la encuesta no se correlaciona con la variable que mide la asimilación teórica y estructural de los modelos de planificación de manera independiente.

1.3.2.- Análisis de diferencia de grupos

Para el análisis de diferencias entre los grupos se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, porque los grupos en análisis son independientes (sujetos distintos en cada grupo).

En primer lugar se comparó la variable que mide la encuesta en el grupo 1 y 2 y después, la variable que mide la suma de los puntajes de ambas pautas de observación en el grupo 1 y 2.

La tabla 13 y la tabla 14 muestran los resultados de la prueba con los datos de la variable que midió la encuesta.

Tabla 13:

Rangos dados por la Prueba de diferencia de grupos (U de Mann-Whitney) aplicada al puntaje de la Encuesta.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Encuestas	Grupo 1	10	7,80	78,00
	Grupo 2	10	13,20	132,00
	Total	20		

Tabla 14:

Estadísticos de Contraste de la Prueba de diferencia de grupos (U de Mann-Whitney) aplicada a los puntajes de la Encuestas.

	Encuestas
U de Mann-Whitney	23,000
W de Wilcoxon	78,000
Z	-2,043
Sig. asintót. (bilateral)	,041
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,043(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Generación

Como el nivel de significancia bilateral es menor que el nivel de significancia 0,05 ($0,041 < 0,05$); se afirma que existen diferencias significativas entre el grupo 1 y grupo 2 en los puntajes obtenidos de la encuesta, por lo que se concluye que existe diferencias significativas en la percepción que tienen los participantes de un grupo y otro con respecto a su formación docente en los módulos de Currículum I y Currículum II y la influencia en la acción de planificar.

La tabla 15 y la tabla 16 muestran los resultados de la diferencia de grupos de la prueba con los datos de la variable que mide el puntaje total de ambas pautas de observación.

Tabla 15:

Rangos dados por la Prueba de diferencia de grupos (U de Mann-Whitney) aplicada a la suma de los puntajes de las Pautas de observación (POP: modelo apaisado y clase a clase).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pautas	Grupo 1	10	8,50	85,00
	Grupo 2	10	12,50	125,00
	Total	20		

Tabla 16:

Estadísticos de Contraste de la Prueba de diferencia de grupos (U Mann-Whitney) aplicada a la suma de los puntajes de las Pautas de observación (POP: modelo apaisado y clase a clase).

	Pautas
U de Mann-Whitney	30,000
W de Wilcoxon	85,000
Z	-1,518
Sig. asintót. (bilateral)	,129
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,143(a)

a No corregidos para los empates.

b Variable de agrupación: Generación

Como nivel de significancia bilateral es 0,129 (mayor que el nivel significativo) se afirma que no existen diferencias significativas entre el grupo 1 y 2 sobre el nivel de asimilación teórico y estructural sobre los modelos de planificación clase a clase y apaisado.

V.- QUINTO CAPÍTULO: Conclusiones

Este seminario tuvo como objetivo principal “Evaluar la influencia del módulo de currículum I y II, en el conocimiento teórico que tienen los estudiantes de Pedagogía en Matemática y Computación, de la Universidad de Concepción, con respecto a la acción de planificar una clase y/o una unidad de aprendizaje” objetivo que se ejecutó buscando la relación entre la percepción de los alumnos que cursaron los Módulos de Currículum, y las planificaciones construidas por ellos, que fueron las variables del estudio.

Para medir las variables de interés fue necesario construir instrumentos pertinentes con estas, ya que este estudio surgió por idea de los investigadores y se respaldó bajo el marco referencial; los instrumentos que se construyeron fueron en base al análisis teórico establecido, construyéndose así la encuesta con escalamiento del tipo Likert y las pautas de observación con modelo de rúbrica analítica, a través de los cuales se recolectaron los datos de interés.

El objetivo general se desglosó en objetivos específicos de acuerdo a las acciones que se consideraron pertinentes para el cumplimiento del objetivo general, y de los objetivos específicos se formularon las hipótesis de investigación.

Las hipótesis fueron:

- A mejor percepción reportada por los alumnos, sobre su formación docente en los módulos de Currículum, tendrán mayor nivel de asimilación teórica y estructural en los modelos de planeamiento: clase a clase y apaisada.

Para la prueba de esta hipótesis se usó la encuesta con escalamiento tipo Likert, y las pautas de observación de las planificaciones de acuerdo a sus respectivos modelos; considerando la cantidad de sujetos de la muestra se hizo uso de una prueba no paramétrica ya que no se podía determinar la normalidad de la distribución de la muestra por su tamaño. Las pruebas no paramétricas son

aquellas que suelen utilizarse en conjuntos con muestras pequeñas mediante las cuales no se puede apelar al TCL (Teorema Central Del Límite).

La prueba no paramétrica que se aplicó en el análisis de los datos fue la Rho de Spearman para medir la correlación de las dos variables en cuestión. Los resultados de la prueba arrojaron la no existencia de correlación entre las variables, ya que el nivel de significancia bilateral fue mayor que 0,05, lo que significa que la variable de percepción no se relaciona con la variable de asimilación teórica y estructural con respecto a la acción de planificar.

La segunda hipótesis fue:

- La percepción que tienen los alumnos de la generación 2012, sobre la formación docente en los módulos de Currículum es igual a la percepción que tienen los alumnos de la generación 2013.

Esta hipótesis también se probó mediante una prueba no paramétrica por los motivos anteriormente señalados, y porque los grupos eran independiente (los sujetos del grupo 1 son distintos a los del grupo 2), la prueba utilizada fue la U de Man-Whitney en la cual se descartó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa en la cual se acepta que la percepción de los alumnos de las generaciones 2012 y 2013 sobre la formación docente en los módulos de Currículum es distinta, esto quedó en evidencia en el análisis de los datos, pero se ratificó mediante la prueba no paramétrica.

La tercera hipótesis fue

- El nivel de asimilación teórica y estructural que tiene los alumnos de la generación 2012, sobre los modelos de planeamiento: clase a clase y apaisada es igual a la asimilación que tienen los alumnos de la generación 2013.

Esta hipótesis también se probó mediante la prueba no paramétrica U de Man-Whitney en la cual se acepta la hipótesis nula que indica que el nivel de asimilación teórica y estructural que tienen los alumnos de los dos grupos independientes es aproximadamente igual.

Considerando la diferencia significativa que se evidenció en la bibliografía de los módulos se esperaba encontrar una relación entre la percepción y el nivel de asimilación teórica y estructural, ya que en el módulo cursado el año 2015 por la generación 2013 se evidenció que a los alumnos se les contextualizó de manera teórica y gráfica la acción de planificar y se les mostró distintos modelos de planeamiento que se pueden usar en el proceso educativo. En cambio, en la generación 2012 que cursó los módulos de Currículum el año 2014 no existe respaldo bibliográfico de que hayan visto el proceso de planeamiento, ni modelos de este mismo; por el contrario, el único acercamiento al proceso de planeamiento que se advierte en la bibliografía, es la construcción de un diseño instruccional, modelo de planeamiento no vigente.

Por lo tanto se puede concluir que los resultados no son los esperados, situación en la que pudieron influir las variables emergentes, que no se pudieron controlar en este estudio. Las variables emergentes son:

- La cantidad de la muestra, ya que de la generación 2012 solamente se pudieron contactar 13 alumnos por los diversos motivos que implica el término de la educación de pregrado.
- Desconocimiento de la cantidad de clases impartidas en los módulos de Currículum los años 2014 y 2015; ya que en la aplicación de la Encuesta los sujetos de la generación 2015 indicaron que habían perdido varias clases por las movilizaciones estudiantiles y licencias médicas del docente. Situación que pudo haber afectado en una profundización y diferencia de la preparación teórica del proceso de planeamiento.

- La muestra cursó las didácticas de la especialidad, asignaturas que pudieron influir en el nivel de asimilación teórica y estructural del proceso de planeamiento de la muestra, por las prácticas ejecutadas de la acción de planificar, y por la adquisición de nuevos conocimientos teóricos dados en la asignatura.
- Construcción de un instrumento específico para recabar información del tipo cualitativa

Como hay diferencias entre las generaciones con respecto a la percepción de los módulos de Currículum; pero no se probó la diferencia entre los grupos (generación 2012 y 2013) con respecto al nivel de asimilación teórica y estructural del proceso de planeamiento, se puede asumir que las diferencias encontradas entre los objetivos de los módulos de Currículum I y II de los años 2014 y 2015 no tienen incidencias significativas en la formación de los estudiantes con respecto a la acción de planificar, es decir, los cambios no tienen efectos positivos ni negativos entre las generaciones, por lo que no podemos afirmar o rechazar que los módulos de Currículum influyen en la acción de planificar.

De lo anterior se puede indicar que, para una proyección del estudio es necesario controlar las variables emergentes de esta investigación.

VI.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, J. F., & Blanco, N. (2000). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones ALJIBE.

Araúz, N. (s.f.). Enfoques curriculares y planeamiento didáctico.

Aula Creativa (2005). Planificación Escolar una estrategia de enseñanza efectiva.

Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=96834>

Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J.C. Tedesco & C. Coll (Eds), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp.13-21). Madrid: Fundación Santillana.

Blanco, N., & Féliz angulo, J. (2000). *Teoría y desarrollo del curriculum*. EDICIONES ALJIBE.

Bolaños, G., & Molina, Z. (2007). *Introducción al curriculum*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Cox, C. (2011). *Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*.

Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo..pdf>

De la Torre, S. (1993). *Didáctica Y Currículo: Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: DYKINSON, S.L. 20-60

Facultad de Educación. Universidad de Concepción. (2014). Programa de asignatura "Didáctica I". Concepción.

Facultad de Educación. Universidad de Concepción (2014). Programa de Asignatura "Didáctica II". Concepción.

Facultad de Educación. Universidad de Concepción (2015). Programa de Asignatura "Didáctica I". Concepción.

Facultad de Educación. Universidad de Concepción (2015). Programa de Asignatura "Didáctica II". Concepción.

Flores Petóur, T. (2005). *Tipos de Planificación*.

Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=78294>

Galáz, Tenorio, J. (2008). Planificación de Unidades y Diseño de la enseñanza

Recuperado de

http://www.profepavez.cl/3curriculum/documentos/Planificacion_Disenio_Ensenanza.pdf

Gimeno Sacristán, J. (2013). El currículum: una reflexión sobre la práctica.

Madrid: EDICIONES MORATA, S. L, 5-100

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: EDICIONES MORATA, S. L. 13-358. Recuperado de

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.Pdf.

Hermosilla, Y. M. (2015). Estrategias y técnicas didácticas para el aprendizaje significativo, una mirada introductoria. Documento de Estudio. Facultad de Educación. Universidad de Concepción.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2008). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Lazarovich, G. R. (2012). El Gran Concepción. *Revista marina* N°5, 430.

Marín, G. (2014). Análisis del concepto de currículum. Documento de Estudio. Facultad de Educación. Universidad de Concepción. Concepción.

Marín, G. (2014). Fines, metas y objetivos de la educación. Documento de Estudio. Facultad de Educación.

Marín, G. (2014). Los enfoques curriculares. Documento de Estudio. Facultad de Educación. Universidad de Concepción.

Marín, G. (2014). Modelo de diseño instruccional. Documento de Estudio. Facultad de Educación.

Marín, G. (2014). Modelo sistémico. Documento de Estudio. Facultad de Educación. Universidad de Concepción.

Martínez S. La planificación de la enseñanza

Recuperado de

<http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0013planificacion.htm>

Ministerio. (2009). *Programas de estudio matemática*. Santiago:Chile

Palladino, E. (2015). *Diseños curriculares y calidad educativa*. Buenos Aires: ESPACIO EDITORIAL.

Páuca, M. A. (2009). ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN. *Estudios pedagógicos* XXXV N°1, 221-238.

Rimari. W. (2008). La rúbrica: Un innovador y eficaz instrumento de evaluación.

Recuperado de

<https://educacion.uncomo.com/articulo/como-utilizar-la-escala-de-likert-en-el-analisis-estadistico-2354.html>

Smith, P., & Ragan, T. (1999). *Intruccional desing*. New Yersey: Merril Prentice Hall.



Tadeu da Silva, T. (1999). "*Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*". Belo Horizonte".

Zabalza, M. Á. (2016). *Diseño y Desarrollo curricular*. Madrid: NARCEA, S. A.

VII.- ANEXOS

Anexo 1

Programa de estudio de Currículum I impartido el año 2014 para la generación 2012



Programa Asignatura DIDACTICA I 2014/1

Unidad Académica Responsable:
FACULTAD DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE CURRÍCULUM.
CARRERAS a las que se imparte: Educación Diferencial, Pedagogía en Artes Plásticas, Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Pedagogía en Ciencias Naturales y Física, Pedagogía en Ciencias Naturales y Química, Pedagogía en Español, Pedagogía en Filosofía, Pedagogía en Historia, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Matemáticas y Computación.

MÓDULO: CURRÍCULUM

I.- IDENTIFICACIÓN

Nombre: DIDACTICA I		
Código: 403308	Créditos: 3	Créditos SCT: [créditos sct] 3
Prerrequisitos:		
Modalidad: presencial	Calidad: Obligatorio	Duración: semestral
Semestre en el plan de estudios:	V semestre en todas las carreras.	
Trabajo Académico: 6 horas. [promedio trabajo académico total del alumno semanal]		
Horas Teóricas: 2	Horas Prácticas: 2	Horas de otras actividades: Horas estudio: 4 y Horas Terreno : 4

II.- DESCRIPCIÓN

Módulo que tiene como propósito: la investigación, el análisis y la valoración del Currículum en el mundo educacional contemporáneo, su trayectoria como disciplina pedagógica y los elementos curriculares fundamentales que guían el proceso de enseñanza- aprendizaje. En esta perspectiva, se presentan y discuten aspectos básicos del trabajo didáctico y se reflexiona acerca del ámbito de su quehacer, teniendo en cuenta nuevas tendencias curriculares para fortalecer el desarrollo pedagógico-didáctico del profesor en formación.

III.- RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS

Conceptuales:

- Identificar la trayectoria del currículum como disciplina pedagógica.
- Reconocer enfoques y autores clásicos y contemporáneos de la teoría curricular.
- Reconocer taxonomías para formular objetivos educativos.
- Identificar factores contextuales y personales que inciden en el proceso educativo.

Procedimentales:

- Analizar principios, naturaleza y características del currículum en la formación del profesor.
- Aplicar principios básicos de la didáctica en la comprensión del acto educativo.
- Aplicar técnicas para formular objetivos taxonómicamente.
- Diseñar situaciones didácticas pertinentes en el contexto de las distintas realidades educativas.

Actitudinales:

- Valorizar la importancia de la didáctica en el trabajo docente.

- Internalizar el futuro rol docente en el quehacer curricular.
- Justificar la adopción de esquemas conceptuales que orienten el trabajo pedagógico.

IV.- CONTENIDOS

1. Trayectoria del Curriculum como disciplina pedagógica.
 - Principios, naturaleza y características
 - Enfoques y autores clásicos
2. El Curriculum en el mundo educacional contemporáneo
 - Nuevos enfoques curriculares y autores relevantes:
 - Enfoque sistémico
3. La intención educativa
 - Fines, metas, objetivos.
 - Taxonomías para formulación de objetivos.
4. Factores personales y contextuales que influyen en el aprendizaje y la motivación.
 - Factores comunicacionales e interacción didáctica
 - Habilidades interpersonales del futuro profesor.

V.- METODOLOGÍA

1. Clases dialogales
2. Técnicas para la autorregulación del aprendizaje y el auto examen continuo
3. Técnicas de debate para la construcción de ideas
4. Ensayos
5. Técnicas de trabajo en equipo
6. Análisis y estudio crítico de documentos
7. Lecturas y redacción de informes
8. Búsquedas bibliográficas y exposición de hallazgos.

VI.- EVALUACIÓN

- Informes de Lectura y análisis crítico : 15%
- Trabajos de investigación conceptual: 15%
- Certámenes y Tests : 30%
- Evaluación de síntesis : 40%
- Informe del Programa de Inserción

Observaciones:



- 1.- La Evaluación de Síntesis debe ser aprobada con un mínimo de 4.0
- 2.- La calificación final obtenida en el Módulo 1 (Curriculum) corresponde al **50% del promedio final** de la asignatura de Didáctica I.
- 3.- No obstante para que ambos módulos puedan ser promediados, la nota final en cada uno **no debe ser inferior a 4,0.**

VII.- BIBLIOGRAFIA Y MATERIAL DE APOYO

- Groundy, S (1991) Producto o praxis del curriculum.
- Kemmis, Stephen (2008): Curriculum: Más allá de la reproducción.
- Rodríguez R, Martín (2002): Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información. Madrid: Biblioteca Nueva. Manuales Universidad. Madrid, España.
- Stenhouse, Lawrence (2003): Investigación y desarrollo del curriculum.
- Torres, S. Jurjo (2006): Globalización e interdisciplinariedad. El curriculum integrado.
- Zabalza, Miguel (2009): Diseño y desarrollo curricular. 10 edición. Madrid, España.

Anexo 2

La bibliografía de Currículum II, en efecto, al igual que en el análisis anterior se comienza por el programa de la asignatura



UNIVERSIDAD ACREDITADA
9 AÑOS | HASTA NOVIEMBRE 2016
DOCENCIA-PROFESORADO | DOCENCIA-POSTGRADO
INVESTIGACIÓN - VINCULACIÓN CON EL MEDIO
GESTIÓN INSTITUCIONAL

PROGRAMA DE ASIGNATURA DIDÁCTICA II-2014

Unidad Académica responsable: Facultad de Educación, Departamento de Currículum.

CARRERAS a las que se imparte:
Pedagogía en Artes Plásticas, Pedagogía en Cs. Naturales y Biología, Pedagogía en Ciencias Naturales y Física, Pedagogía en Ciencias Naturales, Pedagogía en Español, Pedagogía en Filosofía, Pedagogía en Historia, Pedagogía en Matemática y Computación, Pedagogía en Educ. Diferencial y Pedagogía Educación Parvularia.

I. IDENTIFICACION

Nombre: DIDACTICA II		
Código: 403309	Créditos: 3	Créditos SCT: (créditos sec)3
Requisitos: Didáctica I		
Modalidad: presencial	Calidad: obligatoria	Duración: semestral
Semestre en el plan de estudios	V semestre	
Trabajo Académico: 6 horas. (promedio trabajo académico total del alumno semanal)		
Horas Teóricas: 2		Horas prácticas: 2
Horas de otras actividades : Horas estudio:4		
Horas terreno: 4		

ii.- DESCRIPCION:

Visión general que contextualiza la asignatura:

Orientada al análisis y aprendizaje de solución de problemas relativos a la Comunicación Didáctica, los Modelos de Planeamiento y Desarrollo Curricular para su aplicación en los procesos educativos involucra los Módulos de Currículum II y el módulo de Evaluación II con 2 horas semanales presenciales cada módulo. La asignatura se relaciona con el Programa de Inserción en el Sistema del II Semestre.

Competencias del perfil de egreso al que la asignatura contribuye:

- Demostrar dominio en la elaboración de los modelos de Planeamiento de los procesos educativos a nivel instruccional, contextualizados en el entorno educativo, socio-cultural y comunicacional.

MODULO CURRICULUM II

Descripción:

Módulo centrado en competencias para el ejercicio profesional de los egresados como profesores de Educación Media y de Infancia en el Planeamiento Curricular e Instruccional.

Competencia general del Módulo Currículum II

- Demostrar las capacidades, habilidades, destrezas, procedimientos y actitudes

para la comunicación y la elaboración, implementación, aplicación y evaluación de Modelos de Planeamiento Educativo, Curriculares e Instruccionales.

III.- RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS

Conceptuales:

- Identificar los componentes fundamentales de la Comunicación social y de aula.
- Identificar los términos básicos utilizados en el planeamiento curricular e instruccional como sus interrelaciones.
- Reconocer las taxonomías de objetivos educativos, especialmente en términos de aprendizajes esperados.
- Identificar modelos y esquemas de la planificación de unidades de aprendizajes, planes de clase entre otros.
- Identificar componentes de los procesos educativos en el aula.

Procedimentales:

- Analizar funciones de los componentes de la comunicación.
- Analizar teorías educativas contemporáneas, modelos de Planeamiento clásicos y contemporáneos.
- Elaborar esquemas de planificación de Programas de Estudios, Unidades Didácticas utilizando técnicas de selección de contenidos, según resultados de aprendizaje esperados, estrategias y actividades de aprendizaje.

Actitudinales:

- Reconocer la importancia de los componentes de la comunicación según su rol en la interacción en el aula y fuera de ella.
- Valorizar la importancia de los principios de integración, secuencia, continuidad y congruencia de la planificación.
- Mostrar un compromiso valórico en su acercamiento crítico al quehacer de los Establecimientos Educativos y, los roles que debe asumir el profesor.
- Manifestar una actitud de apego vocacional por una enseñanza reflexiva, práctica, crítica y constructiva en la calidad de la intervención pedagógica y psico-didáctica, para facilitar y favorecer un aprendizaje dinámico, participativo y significativo de los estudiantes.

IV.-CONTENIDOS

- La comunicación y sus componentes e interacción sistémica.
- El Currículum contemporáneo. Enfoques. Planeamiento Educativo. Modelos. Planificación: Concepto, definición, principios y niveles. Planes, Programas y Proyectos. Matriz curricular Educ. Secundaria. Proyecto Educativo Institucional (PEI). Rol alumno y profesor. Contexto.
- Necesidad e Intención educativa. Los CF Y CMO en la planificación y programación del aula.
- Modelo de Planificación Curricular e Instruccionales. Plan, Unidad y Clase,

componentes: etapas, procesos, implementación. Criterios y procedimientos.

METODOLOGIA SUGERIDA

1. Clases dialogas
2. Técnicas para la autorregulación del aprendizaje y el auto examen continuo
3. Técnicas de debate para la construcción de ideas
4. Ensayos
5. Técnicas de trabajo en equipo
6. Análisis y estudio crítico de documentos
7. Lecturas y redacción de informes
8. Búsquedas bibliográficas y exposición de hallazgos.

VI.- EVALUACIÓN MÓDULO CURRÍCULUM II

- Trabajos de investigación conceptual : 10%
- Certámenes : 20%
- Tests : 15%
- Informe del Programa de Inserción : 15%
- Evaluación de Síntesis. Nota mínima 4.0 : 40%
- Asistencia: 80%, según reglamento vigente.

BIBLIOGRAFIA BASICA:

- Kennedy D (2008) Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Manual Practico, MINEDUC, Chile.
- Bloom, Benjamín (1974) Taxomanía de los Objetivos de la Educación. Edit. El Ateneo, BsAs.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA:

- De la Torre, Saturnino (1993) Guía para realizar adaptaciones curriculares. 3ª edición. Madrid
- Grundy, Shirley, (1991) Producto o praxis del currículum Edit. Morata .S.A. Madrid.
- Mineduc (1997) Proyecto educativo. MINEDUC, Santiago Chile.
- Sacristán Gimeno (1995) El currículum: una reflexión sobre la práctica 5º ed. Edit Morata Madrid.
- Zabala, Miguel (1995) Diseño y desarrollo curricular. Narcea S.A. Madrid

Anexo 3

Programa Currículum I 2015

Unidad Académica Responsable: FACULTAD DE EDUCACION, DEPARTAMENTO DE CURRICULUM CARRERA a las que se imparte: Pedagogía en Artes Plásticas, Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Pedagogía en Ciencias Naturales y Física, Pedagogía en Ciencias Naturales y Química, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Educación Musical, Pedagogía en Español, Pedagogía en Filosofía, Pedagogía en Historia, Pedagogía en Matemáticas y Computación, Pedagogía en Inglés.

I.- IDENTIFICACIÓN

Nombre: DIDACTICA I			
Código: 403308	Créditos: 3	Créditos SCT: 3	
Prerrequisitos:			
Modalidad: presencial	Calidad: obligatorio	Duración: semestral.	
Semestre en el plan de estudios:	V semestre en todas las carreras.		
Trabajo Académico: 8 horas. [promedio trabajo académico total del alumno semanal]			
Horas Teóricas: 4	Horas Prácticas: 4	Horas de otras actividades:	Horas estudio: Horas terreno:

II. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Didáctica I comprende dos unidades, una que se centra en el ámbito curricular y otra que aborda el ámbito evaluativo. Ambas partes tributan al fortalecimiento de competencias pedagógicas del profesor en formación y aportan al Perfil de egreso del profesor de Enseñanza Media. El curso contempla, como un referente importante en la formación de los estudiantes, una experiencia de inserción en el sistema educativo.

III. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DE CURRÍCULUM

La presente unidad se centra en el análisis del currículum como categoría pedagógica y disciplinar. Se presenta una discusión actualizada del debate pedagógico y curricular en la perspectiva de fortalecer la

identidad del futuro profesional y proveerlo de los fundamentos teóricos y epistémicos que le permitan una mejor toma de decisiones pedagógicas en situaciones educativas específicas.

En esta perspectiva, se promueve el estudio crítico del marco curricular vigente explicitando la relación currículum – escuela - aprendizaje y el aporte explicativo de la neurociencia a este proceso.

Así también, se contempla intencionar la utilización de las categorías del estudio curricular al análisis crítico de las realidades y experiencias vivenciadas por el estudiante en el proceso de inserción educativa.

IV.- RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS

1. Reconocer paradigmas y teorías curriculares que orientan la acción docente.
2. Analizar críticamente los paradigmas y teorías curriculares contemporáneas y sus implicancias en la acción educativa.
3. Identificar los modelos y enfoques predominantes en el currículum chileno, como asimismo sus tensiones y conflictos
4. Internalizar el rol docente en el diseño y producción curricular.
5. Comprender la relación entre el currículum, teorías de aprendizajes y diseño curricular.
6. Identificar las bases neuronales subyacentes en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

V.- CONTENIDOS

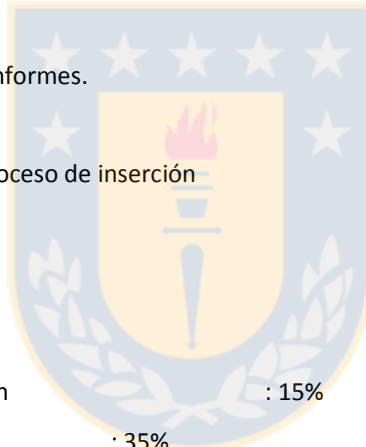
1. Enfoques teóricos del Currículum
 - 1.1 Evolución del Currículum como disciplina pedagógica
 - 1.2 Principios, naturaleza, características y componentes del Currículum.
 - 1.3 Niveles de concreción curricular
 - 1.4 Paradigmas y racionalidades curriculares contemporáneas: Enfoques técnico, práctico y crítico.
 - 1.5 Teorías y enfoques curriculares contemporáneos: Psico-cognitivas, socio-cognitivas, constructivistas, socio-críticas, integradas, entre otras.
2. El Currículum como saberes dentro del contexto educativo.
 - 2.1 El currículum como selección cultural
 - 2.2 Política curricular y currículum prescrito
 - 2.3 El currículum presentado a los profesores
 - 2.4 El currículum significado por los profesores
 - 2.5 Los educadores como agentes diseñadores de currículum
3. El currículum como praxis pedagógica.

- 3.1 El currículum como concurrencia de prácticas
- 3.2 Currículum prescrito – las orientaciones curriculares del diseño curricular chileno
- 3.3 Currículum, teorías de aprendizaje y diseños de aula. El aporte explicativo de la neurociencia.
- 3.4 La innovación curricular. Estado del debate y análisis de experiencias.

VI.- METODOLOGÍA

El proceso enseñanza-aprendizaje se desarrollará utilizando una metodología dialógica-participativa de acuerdo con los aprendizajes esperados. Las estrategias de enseñanza proyectadas involucran trabajos de producción individual y grupal, análisis de textos y presentaciones de diversos tipos por parte de los estudiantes.

1. Técnicas de argumentación Discusión crítica.
2. Estudio y análisis de documentos.
3. Estudio de caso
4. Lecturas y redacción de informes.
5. Panel Integrado
6. Talleres de análisis del proceso de inserción
7. Otras



VII.- EVALUACIÓN

- Trabajos de Investigación : 15%
- Certamen : 35%
- Informe de Actividades de Terreno : 15%
- Evaluación de síntesis : 35%

Observación: La calificación final obtenida en la unidad de Currículum corresponde al 50% del promedio final de la asignatura de Didáctica I. No obstante, para que ambas partes puedan ser promediadas, la nota final en cada una no debe ser inferior a 4,0. Como también, la nota mínima de Evaluación de Síntesis debe ser 4.0

VIII.- BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE APOYO

Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez A. (2005): Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata.

ISBN: 8471123738

Díaz Barriga, Frida (2010): Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Vol 1 Núm. 1.

Grundy, Shirley (2008): Producto o praxis del Currículum. Ed. Morata. 2ª Edición.

Kemmis, Stephen (2008): Currículum: Más allá de la teoría de la reproducción.

Stenhouse, Lawrence (2003) : Investigación y desarrollo del currículum.

Salas, R. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de las neurociencias. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

IX.-REQUISITOS DE LA ASIGNATURA

Asistencia a clases según reglamento vigente: 80%.Asistencia a evaluaciones según programación. Participar en todas las instancias evaluativas y entrega de informes **sólo** en fechas acordadas en clases.



PROGRAMA ASIGNATURA DIDÁCTICA II

Carreras a las que se imparte: Pedagogía en Artes Plásticas, Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Pedagogía en Ciencias Naturales y Física, Pedagogía en Ciencias Naturales y Química, Pedagogía en Educación Física Damas, Pedagogía en Educación Física Varones, Pedagogía en Educación Musical, Pedagogía en Español, Pedagogía en Filosofía, Pedagogía en Historia, Pedagogía en Matemáticas y Computación, Pedagogía en Inglés.

I. IDENTIFICACION

Código: 403.309	Créditos: 4	Créditos SCT: 5
		Duración: semestral.
Semestre en el plan de estudios:	VI semestre en todas las carreras.	
Trabajo Académico: 8 horas.		
Horas Teóricas: 4	Horas Prácticas: 4	Horas de terreno: 4

II. DESCRIPCION DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Didáctica II comprende dos unidades, una que se centra en el ámbito curricular y otra que aborda el ámbito evaluativo. Ambas partes tributan al fortalecimiento de competencias pedagógicas del

profesor en formación y aportan al perfil de egreso del profesor de enseñanza media. El curso contempla un programa de inserción en el sistema educativo.

III.DESCRIPCION DE LA UNIDAD DE CURRICULUM

La presente unidad incentiva el estudio crítico de diversos principios y elementos curriculares necesarios para promover procesos de aprendizaje de calidad. En esta perspectiva, busca desarrollar capacidades de análisis y solución de problemas relacionados con modelos de planeamiento y desarrollo curricular. Incentiva el examen y el diseño de dispositivos pedagógicos y recursos didácticos que intervienen en situaciones educativas en contextos singulares. Al mismo tiempo, contempla un espacio para el análisis crítico de las realidades y experiencias vivenciadas por el estudiante en el proceso de prácticas progresivas de este semestre académico.

IV. RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS

1. Identificar noción de necesidad educativa y su incidencia en el planeamiento curricular.
2. Identificar modelos y esquemas de programación de unidades de aprendizaje, congruentes con las teorías curriculares que los sustentan.
3. Aplicar principios básicos del planeamiento curricular en la elaboración de unidades de aprendizaje contextualizadas.
4. Aplicar criterios de organización y secuencia de contenidos en la planificación de una unidad didáctica.
5. Seleccionar estrategias metodológicas que sean pertinentes a distintas necesidades educativas.
6. Seleccionar material didáctico para el logro de los aprendizajes propuestos.
7. Reconocer estilos de aprendizaje en la acción educativa.
8. Articular aprendizajes esperados, estrategias didácticas y estrategias evaluativas en la planificación de unidades didácticas.

V. CONTENIDOS

1. La Planificación curricular
 - 1.1 Concepto, dimensiones y principios básicos

- 1.2 Componentes básicos de una planificación educativa
- 1.3 Modelos y esquemas de programación de unidades de aprendizaje
- 2. Formulación de Aprendizajes esperados
 - 2.1 Noción de Necesidad educativa.
 - 2.2 Desarrollos teóricos asociados con la formulación de objetivos, aprendizajes esperados, competencias.
- 3. Los Contenidos curriculares
 - 3.1 Criterios de organización y secuencia de contenidos en la planificación de una unidad didáctica.
- 4. Estrategias de E-A para la construcción del conocimiento.
 - 3.1 Concepto de estrategia de enseñanza y estrategia de aprendizaje.
 - 3.2 Tipos de estrategias de E-A y formas de aplicación en el aula.
- 5. Recursos didácticos para el logro de los aprendizajes propuestos.
 - 5.1 Tipos de recursos didácticos
 - 5.2 Formas de clasificación de recursos didácticos
- 6. Estilos de aprendizaje en la acción educativa.
- 7. Articulación de aprendizajes esperados, estrategias didácticas y estrategias evaluativas en la planificación de unidades didácticas.
 - 7.1 Triángulo de congruencia didáctica

VI. METODOLOGIA

Clases dialogales, debate y discusión crítica

Conferencias

Metodologías activas

Análisis y estudio crítico de documentos.

Elaboración de informes

Búsqueda bibliográfica y exposición de hallazgos.

VII.- EVALUACIÓN

Evaluación de lecturas obligatorias	: 15%
Trabajos de investigación conceptual	: 15%
Informe de inserción	: 20%
Informe de conferencias	: 10%
Evaluación de síntesis	:40%

Observación: La calificación final obtenida en la unidad de Currículum corresponde al 50% del promedio final de la asignatura de Didáctica II. No obstante para que ambas partes puedan ser promediadas, la nota final en cada una no debe ser inferior a 4,0.

VIII.- BIBLIOGRAFIA Y MATERIAL DE APOYO

Básica

Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez A. (2005): Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata. ISBN: 8471123738

McKernan, J. (2008): Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. 3ª Ed. ISBN: 8471124386

Complementaria

Monereo, C. (2001): Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica. Ed. Graó. Barcelona. ISBN: 8478272496

IX.-REQUISITOS DE LA ASIGNATURA

Asistencia a clases según reglamento vigente: 80%.

Asistencia a evaluaciones según programación.

Participar en todas las instancias evaluativas y entrega de informes **sólo** en fechas acordadas en clases.

Anexo 5



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULUM E INSTRUCCIÓN

La presente encuesta, debe ser contestada por estudiantes de las generaciones ingresadas los años 2012-2013 a la carrera de Pedagogía en Matemática y Computación, impartida por la Universidad de Concepción.

El propósito de la presente es *“conocer la percepción que tienen los estudiantes, con respecto a su formación docente en los módulos de Currículum y la influencia de estos en la construcción de planificaciones”*.

Instrucciones

- ✓ Cuando se mencione “Módulo de Currículum I y II”, se estará refiriendo a los módulos impartidos en las asignaturas de Didáctica I y II, respectivamente, de la carrera de Pedagogía en Matemática y Computación.
- ✓ El presente encuesta tiene dos secciones dedicadas por separado al módulo de Currículum I y Currículum II, ambas orientadas a recoger información sobre la caracterización de los módulos y la influencia de estos en su formación docente, desde la perspectiva de los estudiantes.
- ✓ Las secciones debe ser contestada de acuerdo a la escala de apreciación que tiene la opción desde el 1 al 5:
 - 1: Muy en desacuerdo
 - 2: En desacuerdo
 - 3: Ni en desacuerdo ni de acuerdo
 - 4: De acuerdo
 - 5: Muy de acuerdo

- ✓ En la última página se anexan los objetivos de aprendizaje, correspondientes al módulo de currículum I y

ENCUESTA

Año de ingreso a la carrera

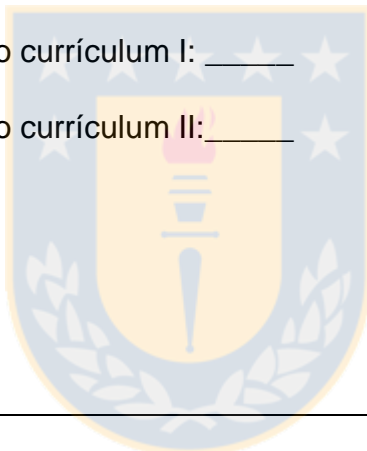
2012 ____ 2013 ____

Año que cursó la asignatura de Didáctica I y II.

2014 ____ 2015 ____

Año que aprobó el módulo currículum I: ____

Año que aprobó el módulo currículum II: ____



SECCIÓN I: Currículum I

	Proposición	1	2	3	4	5
Caracterización del módulo.	1. Se le informó oportunamente los distintos aspectos del programa del módulo (objetivos, actividades, contenidos, metodologías, evaluaciones, entre otros.).					
	2. De acuerdo a las clases asistidas, usted afirma que se desarrollaron en su totalidad los objetivos del curso.					
	3. Las actividades realizadas en el módulo, contribuyeron al logro del objetivo general que este tenía.					
	4. Usted afirma que se estudiaron todos los contenidos expuestos en el programa del módulo.					
	5. De acuerdo a lo estudiado, hubo coherencia entre					

	objetivos del programa, contenidos, metodologías utilizadas y los indicadores de evaluación.					
	6. Los documentos de estudio entregados, trataban sobre el tema actual de la clase.					
	7. En las clases se comentaron y/o analizaron los documentos de estudio entregados en el módulo.					
	8. En las clases, se definieron los conceptos: <i>Currículum, enfoques curriculares, teorías curriculares</i> y otros derivados de estos.					
	9. En el módulo, se estableció con claridad la relación entre currículum, teorías curriculares y diseño curricular.					
	10. En el módulo, se identificaron los factores que intervienen en el currículum entregado por el Ministerio de Educación, el currículum del establecimiento educacional y el currículum presente en el aula.					
Apreciación del módulo en su formación docente.	11. Una vez conocidos los objetivos del módulo, comprendió a cabalidad cada uno de ellos.					
	12. Puede afirmar que los textos entregados en el módulo le ayudaron a esclarecer, lo tratado en las clases teóricas.					
	13. Puede afirmar que los contenidos estudiados en el módulo, fueron contextualizados al quehacer docente, esclareciendo así la aplicación de lo tratado teóricamente.					
	14. Puede afirmar que el módulo de currículum I fue beneficioso en su aprendizaje en tanto a teorías curriculares.					
	15. Puede afirmar que el módulo le entregó conocimientos que le ayudaron a determinar la(s) teoría(s) curricular(es) que orienta(n) su acción docente.					
	16. Por lo estudiado en el módulo, usted identificó claramente el o los modelos y enfoque(s) predominantes					

	del currículum del establecimiento en el cual realizó su primera inserción.					
	17. Una vez concluido el módulo de currículum I, usted podría afirmar que ha desarrollado una noción general del concepto “Currículum”.					
	18. Una vez finalizado el módulo de currículum I, usted puede afirmar que; más que tener la idea general del concepto “Currículum”, puede definir con propiedad en que consiste este concepto.					
	19. Luego de terminar el módulo de Currículum I, usted puede afirmar conocer y comprender las diferencias y similitudes entre el currículum a nivel macro, meso y micro.					

SECCIÓN II: Currículum II

	Proposición	1	2	3	4	5
Caracterización del módulo.	1. Se le informó oportunamente los distintos aspectos del programa del módulo (objetivos, actividades, contenidos, metodologías, evaluaciones, entre otros)					
	2. De acuerdo a las clases asistidas, usted afirma que se desarrollaron en su totalidad los objetivos del curso.					
	3. Las actividades realizadas en el módulo, contribuyeron al logro del objetivo general que este tenía.					
	4. Usted afirma que se estudiaron todos los contenidos expuestos en el programa del módulo.					
	5. De acuerdo a lo estudiado, hubo coherencia entre objetivos del programa, contenidos, metodologías utilizadas y los indicadores de evaluación.					
	6. Los documentos de estudio entregados, trataban sobre					

	el tema actual de la clase.					
	7. En las clases se comentaron y/o analizaron los documentos de estudio entregados en el módulo.					
	8. En las clases del módulo se estudiaron de manera exhaustiva las diferencias existentes en las teorías que sustentan el modelo de planeamiento de una unidad y el de un plan de clase.					
	9. Puede afirmar que los contenidos estudiados en el módulo se asemejan a lo observado en el ejercicio docente, durante su práctica progresiva II.					
Apreciación del módulo en su formación docente.	10. Una vez conocidos los objetivos del módulo comprendió a cabalidad cada uno de ellos.					
	11. Puede afirmar que los textos entregados en el módulo le ayudaron a esclarecer lo estudiado en las clases teóricas.					
	12. Puede afirmar que los contenidos estudiados en el módulo, fueron contextualizados al quehacer docente, esclareciendo así la aplicación de lo tratado teóricamente.					
	13. Puede afirmar que el módulo de currículum II fue beneficioso en su aprendizaje para comprender los modelos de planeamiento.					
	14. Puede afirmar que el módulo fue beneficioso en su aprendizaje de estrategias metodológicas.					
	15. Una vez terminado el módulo de currículum II, usted pudo reconocer las teorías curriculares que sustentan los modelos de planeamiento estudiados en el módulo.					
	16. El módulo de currículum II le aportó conocimientos para identificar los modelos de planeamiento vigentes en Chile.					
	17. El módulo de currículum II le aportó conocimientos para establecer diferencias entre la planificación de una					

	unidad de aprendizaje y una clase a clase.					
	18. Luego de terminado el módulo usted puede afirmar que estableció una noción general de los términos: objetivo de aprendizaje, actividad de aprendizaje y estrategia metodológica.					
	19. El módulo de currículum II le aportó a su formación docente en cuanto a, articular aprendizajes esperados, contenidos y estrategias metodológicas.					
	20. Usted advierte con claridad una evolución progresiva y coherente entre currículum I y currículum II en tanto a objetivos centrales y contenidos tratados.					

Objetivos de aprendizaje Currículum I, 2014.

1. Identificar la trayectoria que tiene el currículum como disciplina pedagógica.
2. Reconocer enfoques y autores de la teoría curricular.
3. Reconocer las taxonomías para poder formular objetivos educativos e identificar los factores contextuales y personales que inciden en el proceso educativo.
4. Analizar los principios, la naturaleza y las características que tiene el currículum en su formación.
5. Aplicar los principios básicos de la didáctica en la comprensión del acto educativo.
6. Aplicar las técnicas para formular objetivos taxonómicamente y que pueda diseñar situaciones didácticas pertinentes en el contexto de las distintas realidades educativas.
7. Valorizar la importancia que tiene la didáctica en el trabajo docente.

Objetivos de aprendizaje Currículum II, 2014.

1. Identificar los componentes fundamentales de la comunicación social y de aula.
2. Identificar los términos básicos utilizados en el planeamiento curricular e instruccional como sus interrelaciones.
3. Reconocer las taxonomías de objetivos educativos, especialmente en términos de aprendizajes esperados.
4. Identificar modelos y esquemas de la planificación de unidades de aprendizajes, planes de clase entre otros.
5. Identificar componentes de los procesos educativos en el aula.

6. Analizar funciones de los componentes de la comunicación
7. Analizar teorías educativas contemporáneas, modelos de planeamientos clásicos y contemporáneos.
8. Elaborar esquemas de planificación de programas de estudios, unidades didácticas utilizando técnicas de selección de contenidos, según resultados de aprendizaje esperados, estrategias y actividades de aprendizaje.
9. Reconocer la importancia de los componentes de la comunicación según su rol en la interacción en el aula y fuera de ella.
10. Valorizar la importancia de los principios de integración secuencia, continuidad y congruencia de la planificación.
11. Mostrar un compromiso valórico en su acercamiento crítico al quehacer de los establecimientos educacionales y, los roles que debe asumir el profesor.
12. Manifestar una actitud de apego vocacional por una enseñanza reflexiva, práctica, crítica y constructivista en la calidad de la intervención pedagógica y psico-didáctica, para facilitar y favorecer un aprendizaje dinámico, participativo y significativo de los estudiantes.

Objetivos de aprendizaje Currículum I, 2015.

1. Reconocer paradigmas y teorías curriculares que orientan la acción docente.
2. Analizar críticamente los paradigmas y teorías curriculares contemporáneas y sus implicancias en la acción educativa.
3. Identificar los modelos y enfoques predominantes en el currículum chileno, como asimismo sus tensiones y conflictos
4. Internalizar el rol docente en el diseño y producción curricular.
5. Comprender la relación entre el currículum, teorías de aprendizajes y diseño curricular.
6. Identificar las bases neuronales subyacentes en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Objetivos de aprendizaje Currículum II, 2015.

1. Identificar noción de necesidad educativa y su incidencia en el planeamiento curricular.
2. Identificar modelos y esquemas de programación de unidades de aprendizaje, congruentes con las teorías curriculares que los sustentan.
3. Aplicar principios básicos del planeamiento curricular en la elaboración de unidades de aprendizaje contextualizadas.
4. Aplicar criterios de organización y secuencia de contenidos en la planificación de una unidad didáctica.
5. Seleccionar estrategias metodológicas que sean pertinentes a distintas necesidades educativas.

6. Seleccionar material didáctico para el logro de los aprendizajes propuestos.
7. Reconocer estilos de aprendizaje en la acción educativa.
8. Articular aprendizajes esperados, estrategias didácticas y estrategias evaluativas en la planificación de unidades didácticas.



Anexo 6 Pauta de observación: modelo de planificación apaisada.

Estructura	1	2	3
<p>1. La planificación presentada sigue los cánones en que la estructura de la planificación está definida.</p>	<p>La planificación no está presentada en una tabla donde se pueda distinguir la sección de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación del establecimiento y datos de la unidad (aprendizaje esperado, conceptos previos, conductas previas y objetivos fundamentales transversales). • Desglose del aprendizaje esperado en objetivos de aprendizaje. <p>Además no se distingue la separación que tienen los objetivos de aprendizaje con sus respectivos contenidos, actividades de aprendizaje, materiales y evaluación.</p>	<p>La planificación se presenta en una tabla parcialmente, es decir, los datos de identificación con los datos de la unidad no se presenta en tabla o no existe una separación entre los objetivos de Aprendizaje con sus respectivos contenidos, actividades, materiales y evaluación.</p>	<p>La planificación es presentada en una tabla. Los datos de identificación y los datos de la unidad (aprendizaje esperado, conceptos previos, conductas previas y objetivos fundamentales transversales) están separados del desglose del aprendizaje esperado y existe una separación entre cada objetivo de aprendizaje con sus respectivos contenidos, actividades, materiales y evaluación.</p>

Datos de Identificación y Técnicos.	1	2	3
<p>2. En la planificación se indican los datos de identificación (nombre del establecimiento, eje temático, nombre de la unidad, nivel, tiempo estimado).</p>	<p>La planificación no presenta los datos de identificación (nombre del establecimiento, eje temático, nombre de la unidad, nivel, tiempo estimado).</p>	<p>En la planificación falta uno o más datos de identificación.</p>	<p>La planificación presenta todos los datos de identificación (nombre del establecimiento, eje temático, nombre de la unidad, nivel, tiempo estimado).</p>
<p>3. En la planificación se redacta el Aprendizaje Esperado de acuerdo a las normas de redacción, respetando su unicidad.</p>	<p>La planificación no presenta Aprendizaje Esperado o en su lugar se menciona un listado de objetivos o conceptos de la disciplina.</p>	<p>En la planificación existe un Aprendizaje Esperado, pero está mal redactado ya que incluye varios verbos o no incluye contenido y/o habilidad a desarrollar.</p>	<p>El Aprendizaje Esperado de la planificación, respeta en su redacción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La unicidad de verbo. - El contenido a abordar. - La habilidad a desarrollar.

<p>4. En la planificación se indican los conceptos y las conductas previas.</p>	<p>En la planificación no se redactan las conductas previas y/o los conceptos previos.</p>	<p>En la planificación existen conductas y conceptos previos, pero los primeros no están redactados correctamente o las conductas previas no están redactadas como procesos cognitivos y/o acciones realizadas por los alumnos.</p>	<p>En la planificación la redacción de los conceptos previos como tal y las conductas previas como procesos cognitivos y/o acciones realizadas por los alumnos.</p>
<p>5. En la planificación se plantea el(los) objetivo(s) fundamental(es) transversal(es).</p>	<p>En la planificación no existe un objetivo fundamental trasversal o el redactado no tiene relación con el desarrollo personal y con la conducta moral y/o social de los estudiantes.</p>	<p>El o los objetivos fundamentales transversales de la planificación no están redactados como objetivo, pero tienen relación con el desarrollo personal y con la conducta moral y/o social de los estudiantes.</p>	<p>El o los objetivos fundamentales transversales están redactados de acuerdo a los cánones y tienen relación con el desarrollo personal y con la conducta moral y/o social de los estudiantes.</p>

Desarrollo de la planificación	1	2	3
<p>6. La planificación contiene el desglose del aprendizaje esperado en objetivos de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En la planificación no se observa el desglose del Aprendizaje esperado en Objetivos de Aprendizaje o • Existe un desglose del Aprendizaje Esperado en Objetivos de Aprendizaje, pero no se presenta en una secuencia de acuerdo a la taxonomía de Bloom. Además la redacción de los objetivos no es correcta y con el desglose no se alcanza a desarrollar la habilidad cognitiva considerado en el A. E. 	<p>En la planificación existe un desglose del Aprendizaje Esperado en Objetivos de Aprendizaje, pero no se presenta en una secuencia de acuerdo a la taxonomía de Bloom o la redacción de los objetivos no es correcta, y/o con el desglose no se alcanza a desarrollar la habilidad cognitiva considerado en el A. E.</p>	<p>En la planificación existe un desglose del Aprendizaje Esperado en Objetivos de Aprendizaje, los cuales se organizan de acuerdo a la taxonomía de Bloom e incluyen como mínimo un verbo y un contenido.</p>

<p>7. El desglose del Aprendizaje esperado en objetivos de aprendizaje considera la formación de los conceptos a tratar.</p>	<p>El desglose de objetivos de aprendizaje no considera la formación de los conceptos a tratar.</p>	<p>El desglose del Aprendizaje Esperado en la planificación considera la formación de los conceptos a tratar, pero no se indica explícitamente y/o el desglose no sigue una secuencia de acuerdo a la taxonomía de Bloom.</p>	<p>El desglose del Aprendizaje Esperado en Objetivos de Aprendizaje considera la formación del o los conceptos a tratar. A pesar de que quizás este desglose no siga una secuencia de acuerdo a la taxonomía de Bloom.</p>
<p>8. En la planificación los contenidos están redactados de acuerdo a la normativa, conservando la relación Contenido-objetivo</p>	<p>En la planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos no están mencionados o - Los contenidos considerados en la planificación no conservan la relación Contenido – objetivo, además su redacción es incorrecta. 	<p>En la planificación los contenidos conservan la relación contenido - objetivo, pero su redacción es incorrecta y/o hay ausencia de algunos contenidos.</p>	<p>En la planificación todos los contenidos están redactados de acuerdo a la normativa, conservando la relación contenido-objetivo.</p>

<p>9. En la planificación las actividades redactadas presentan una secuencia cronológica coherente entre ellas y con los objetivos planteados.</p>	<p>En la planificación las actividades asociadas a un O.A. no tiene relación con el objetivo, aunque tengan o no relación entre ellas.</p>	<p>Las actividades presentadas en la planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tienen relación con el objetivo, pero no entre ellas y/o no son detalladas, lo que impide su comprensión y ejecución. <p>O</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de las actividades detalladas en la planificación no se logra la habilidad cognitiva del Objetivo de aprendizaje. 	<p>Las actividades redactadas en la planificación presentan una secuencia cronológica coherente entre ellas y con los objetivos planteados.</p>
<p>10. Las actividades mencionadas en la planificación están formuladas para ser</p>	<p>En la redacción de las actividades se menciona que una, varias o todas las actividades serán realizadas</p>	<p>En las actividades presentadas en la planificación se infiere que están formuladas para ser desarrolladas por los estudiantes,</p>	<p>Las actividades mencionadas en la planificación están formuladas para ser desarrolladas por los</p>

desarrolladas por los estudiantes.	por el profesor.	ya que no se indica el sujeto explícitamente.	estudiantes, siendo esto mencionado explícitamente.
11. En la planificación se señala el tipo de evaluación y el procedimiento evaluativo a utilizar.	En la planificación se observa que uno, varios o ningún objetivo presenta ni tipo de evaluación ni procedimiento evaluativo.	En la planificación en algunos o en todos los objetivos se indican solamente el tipo de evaluación o el procedimiento evaluativo.	En la planificación se señala explícitamente el tipo de evaluación (sumativa y formativa) y el procedimiento evaluativo a utilizar (prueba escrita, entre otros) en cada objetivo de aprendizaje.
12. En la planificación se respeta el orden cronológico de cada tipo de evaluación (formativa – sumativa)	En la planificación se observa una o varias de las siguientes situaciones: - Durante el inicio y/o desarrollo se realiza una evaluación sumativa, y no	<ul style="list-style-type: none"> En la planificación se evalúa el desarrollo de la unidad a través de evaluaciones formativas, pero falta la aplicación de una evaluación del tipo sumativa. 	En el inicio y desarrollo de la unidad planificada se indica la realización de evaluaciones formativas evaluando así cada Objetivo de Aprendizaje, y para finalizar la unidad se considera

	<p>al final de la unidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se considera la aplicación de una evaluación formativa durante el proceso, pero sí al término de la unidad - No se indican los tipos de evaluación en la planificación. 	<p>o</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa el término de la unidad a través de una evaluación sumativa, pero durante el proceso no se aplica ninguna evaluación formativa. 	<p>la aplicación de una evaluación del tipo sumativa.</p>
<p>13. En la planificación existe coherencia entre el tipo de evaluación y el procedimiento evaluativo a utilizar.</p>	<p>En la planificación no se puede establecer la coherencia entre el tipo de evaluación y el procedimiento evaluativo a utilizar, ya que estos no se mencionan o solo se menciona uno u otro en cada O.A</p>	<p>En la planificación existe solamente en algunos objetivos de aprendizaje una coherencia entre el tipo de evaluación y el procedimiento a utilizar, ya que en los otros solamente se indica o el procedimiento evaluativo o el tipo de evaluación.</p>	<p>En la planificación existe coherencia entre el tipo de evaluación y el procedimiento evaluativo a utilizar, ya que estos se indican en cada Objetivo de Aprendizaje.</p>

<p>14. En la planificación la secuencia objetivo→ contenido →actividades de aprendizaje→ materiales y procedimiento evaluativo está articulada con la finalidad de cumplir el Aprendizaje Esperado.</p>	<p>En la planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se indica o está mal redactado el Aprendizaje Esperado. • No hay un desglose del Aprendizaje Esperado en Objetivos de Aprendizaje. • No hay AE, pero en la columna donde debe ir el desglose del AE se indican objetivos de aprendizaje cuya secuencia no es de acuerdo a la taxonomía de Bloom • Existe un aprendizaje esperado bien o mal redactado y un desglose en Objetivos de aprendizaje, pero estos no tienen relación con el primero. 	<p>La planificación plantea un Aprendizaje Esperado, pero este no se alcanza, por alguna de las siguientes razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El desglose de Objetivos de Aprendizaje es insuficiente para alcanzar la habilidad cognitiva de este o no sigue la taxonomía de Bloom. • Las actividades planteadas son insuficientes para el logro de los Objetivos de Aprendizaje. • No existe relación entre alguno de los elementos de la planificación: Objetivos de Aprendizaje, contenidos, actividades de aprendizaje, materiales, procedimientos evaluativos. 	<p>En la planificación se plantea un Aprendizaje Esperado y a través del correcto desglose de este en Objetivos de aprendizaje se alcanza la habilidad cognitiva del A.E; además los contenidos, actividades de aprendizaje, materiales y procedimientos evaluativos tienen relación con el Objetivo de aprendizaje correspondiente.</p>
---	--	--	--

Anexo 7

Pauta de observación planificación del tipo clase a clase.

Estructura	1	2	3
1. Se indica a través de subtítulos las partes INICIO-DESARROLLO-CIERRE.	No existe ningún tipo de indicación que separe los momentos de la clase.	No se indica uno o dos de los subtítulos de los momentos de la clase: INICIO-DESARROLLO-CIERRE.	En la planificación se indica a través de subtítulos los momentos de: INICIO-DESARROLLO Y CIERRE.
Inicio	1	2	3
2. Se redacta el proceso de ambientación de la clase.	<ul style="list-style-type: none"> En la planificación se comunica de inmediato el objetivo de la clase, sin un proceso de ambientación. <p>y/o</p> <ul style="list-style-type: none"> La introducción y el tema no tienen relación. 	<ul style="list-style-type: none"> En la planificación de la clase se redacta el proceso de ambientación, pero su redacción es general, lo que no permite establecer la relación con el objetivo. <p>y/o</p> <ul style="list-style-type: none"> Los conceptos matemáticos utilizados en la ambientación son errados al contexto, lo que 	En la planificación de la clase se redacta el proceso de ambientación, exponiendo de manera detallada la o las estrategias metodológicas y actividades para la inducción del o los objetivos de la clase.

		no favorece el correcto desarrollo del momento de la clase.	
3. La estrategia metodológica utilizada para la ambientación está relacionada con el contenido y habilidad del objetivo de la clase.	<p>No se establece una relación entre la estrategia metodológica y el contenido del objetivo de la clase por uno de los siguientes motivos, los cuales no son excluyentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No existe proceso de ambientación • No existe un objetivo de la clase. • Existe un objetivo y una estrategia metodológica, pero esta solo se nombra. 	<ul style="list-style-type: none"> • La estrategia metodológica utilizada en la ambientación de la clase es redactada de manera general o no se desarrolla, lo que no permite observar de manera clara la relación de esta con el contenido del objetivo de la clase. <p>O</p> <ul style="list-style-type: none"> • La estrategia metodológica no es la adecuada pues no se advierte la necesidad de adquirir la habilidad mencionada en el objetivo. 	La estrategia metodológica utilizada (la cual se limita según la imaginación del docente) en la ambientación tiene relación con el contenido del objetivo de la clase y promueve el correcto desarrollo de este.

<p>4. El objetivo de la clase está redactado en la planificación y se menciona el instante en que el objetivo es comunicado a los alumnos.</p>	<p>Se hace alusión al objetivo de la clase sin redactarlo explícitamente, tampoco se menciona el instante en que es comunicado a los alumnos.</p>	<p>El objetivo de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está redactado antes de la ambientación y se especifica el momento en que es comunicado a los estudiantes. o • No está redactado explícitamente en la planificación, pero sí se indica el momento en que es informado a los estudiantes. O • Está redactado luego de la ambientación, pero no se indica el momento en que se es comunicado a los estudiantes. 	<p>El objetivo de la clase está redactado después de la ambientación, y se informa en la planificación el momento en que el docente se lo comunica a los alumnos.</p>

<p>5. La redacción del objetivo de la clase sigue los cánones correspondientes .</p>	<p>No existe un objetivo de la clase explícitamente señalado o este no reconoce el contenido a abordar y la habilidad que se espera desarrollar.</p>	<p>La redacción del objetivo de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No menciona la habilidad a desarrollar o el contenido a tratar. o • Considera la habilidad a desarrollar y el contenido a tratar, pero la redacción es deficiente. 	<p>El objetivo está redactado de acuerdo a los cánones correspondientes, pudiéndose identificar en el objetivo el contenido y la habilidad que se espera desarrollar.</p>
<p>Desarrollo</p>	<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>
<p>6. Se evidencia la transición de la fase de inicio a la fase de desarrollo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando que en la planificación no se indica el objetivo de la clase, no se entiende el sentido de las actividades y por tanto la transición entre el inicio y el desarrollo de la clase es 	<ul style="list-style-type: none"> • La transición de la fase de inicio a la fase de desarrollo no es clara, hay un cambio drástico entre una actividad y otra, la cuales carecen de relación. o 	<p>La planificación sigue la estructura: Ambientación, comunicar objetivo (inicio) y luego desarrolla el objetivo a través de distintas actividades y estrategias metodológicas (desarrollo), señalando la transición entre los distintos momentos de la</p>

	<p>impreciso o</p> <ul style="list-style-type: none"> • El objetivo en la planificación está, pero no se realizan actividades con el fin de desarrollarlo, si no que se continua con el proceso de ambientación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La planificación está redactada como un listado de afirmaciones, lo que no deja en evidencia la transición entre el momento de inicio y el de desarrollo. o • No se explicita el momento en que se les comunica el objetivo de la clase a los alumnos, por tanto el límite entre el momento de inicio y desarrollo es impreciso. 	<p>clase que aborda.</p>
<p>7. La fase de desarrollo presenta actividades,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando que el objetivo de la clase no se presenta en la planificación no se puede establecer si la fase de 	<p>En el desarrollo de la clase se exponen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detalladamente actividades, estrategias metodológicas y 	<p>Las actividades, estrategias metodológicas y los recursos adjuntados en el desarrollo de la planificación son pertinentes para</p>

<p>estrategias metodológicas y recursos utilizados para el logro del objetivo.</p>	<p>desarrollo presenta actividades, estrategias y recursos utilizados para el logro del objetivo o</p> <ul style="list-style-type: none"> • La fase de desarrollo no presenta actividades, estrategias metodológicas ni recursos o estos solamente se nombran y no se adjuntan a la planificación los recursos ni son descritos detalladamente. <p>o</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades o estrategias metodológicas o recursos no son coherentes con el objetivo de la clase. 	<p>recursos, pero el objetivo está mal redactado lo que no permite establecer que estos últimos contribuyan al logro de objetivo de la clase.</p> <p>o</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las actividades, estrategias metodológicas y recursos se presentan, pero no son desarrollados o no se exponen explícitamente en la planificación, lo que dificulta observar si promueven el cumplimiento del objetivo <p>o</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las Actividades o estrategias metodológicas o recursos no son suficientes para el logro del objetivo de la clase 	<p>lograr el objetivo de la clase.</p>
--	---	--	--

<p>8. Las actividades de aprendizaje de la planificación están planteadas como acciones observables, permitiéndole al docente discriminar si los alumnos avanzan hacia el logro del objetivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La planificación está redactada como afirmaciones y no como actividades a realizar por los estudiantes. y/o • El docente es el protagonista de la clase, es decir, es él quien realiza las actividades. • Solamente se mencionan las actividades, pero no son desarrolladas ni hay una inducción a estas que permita evidenciar el avance de los estudiantes en el logro del objetivo de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solamente una parte de las actividades planteadas en la planificación son redactadas como acciones observables. y/o • El docente no realiza la inducción a cada actividad dificultando el avance de los estudiantes en el desarrollo del objetivo de la clase. 	<p>Las actividades de aprendizaje de la planificación están planteadas como acciones observables, además se indica explícitamente el seguimiento que realiza el docente sobre el trabajo del estudiante.</p>
<p>9. Las actividades planteadas permiten que el</p>	<p>El profesor es quien guía y realiza la actividad, es el participante activo en el proceso</p>	<p>Las actividades propuestas en la planificación están planteadas como acciones observables y</p>	<p>Las actividades planteadas por el profesor son realizadas por los estudiantes e inducidas por el</p>

<p>profesor supervise u oriente el proceso de aprendizaje del estudiante.</p>	<p>de aprendizaje, por tanto no se puede afirmar que supervise el proceso de aprendizaje.</p>	<p>admite una supervisión y orientación del proceso de aprendizaje, pero el docente no señala textualmente su accionar, lo que puede significar que no supervisa y orienta a los estudiantes, o lo hace solamente en algunas actividades.</p>	<p>docente. Permitiendo de esta forma la supervisión y orientación del alumno por parte del profesional en el proceso de aprendizaje.</p>
<p>10. Las actividades planteadas consideran la retroalimentación del proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La redacción de las actividades planteadas en la planificación, no permite afirmar que se pueda considerar la retroalimentación del proceso de aprendizaje <p>o</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan todo lo solicitado por el profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • La retroalimentación del proceso de aprendizaje solamente se considera en algunos momentos de la clase o en algunas actividades. <p>o</p> <ul style="list-style-type: none"> • La retroalimentación no se considera explícitamente en la planificación, pero se infiere a través del trabajo del docente. 	<p>El docente supervisa el trabajo de los estudiantes y retroalimenta a los alumnos a través de diversas estrategias metodológicas.</p>

	pero no se realiza una retroalimentación de las actividades realizadas.		
11. Las actividades y las estrategias metodológicas establecen una relación de coherencia entre ellas.	La planificación carece de estrategias metodológicas y/o actividades de aprendizaje.	Falta claridad en la descripción de las actividades y las estrategias metodológicas presentadas en la planificación, para poder así establecer su relación, pero se puede inferir implícitamente una relación entre estas.	Las actividades y las estrategias de la planificación establecen una relación de coherencia entre ellas.
12. En las actividades planteadas se considera la participación del estudiante en la construcción de su aprendizaje.	Las actividades planteadas en la planificación no consideran la participación del estudiante en la construcción de su aprendizaje, ya que el profesor cumple el papel activo en la clase, o	<ul style="list-style-type: none"> Las actividades presentadas en la planificación considera la participación del estudiante parcialmente, ya que en algunas actividades el docente toma mayor participación en la clase. 	Las actividades planteadas en la planificación consideran al estudiante como el participante activo de la clase, facilitando la construcción de su aprendizaje.

		<ul style="list-style-type: none"> No se puede indicar si se considera o no la participación del estudiante porque no están explícito. 	
Cierre	1	2	3
13. Se evidencia la transición de la fase de desarrollo a la fase de cierre.	<ul style="list-style-type: none"> En la planificación se informa la realización de una actividad al finalizar el momento de desarrollo, pero esta no se describe, marcando un cambio brusco entre el momento de desarrollo y el cierre. y/o Hace falta una actividad de finalización para el cumplimiento del objetivo y poder pasar al momento del cierre de la clase. 	En la planificación la transición del momento de desarrollo al momento de cierre queda inconcluso, ya que se solicita una determinada tarea a los estudiantes, pero no se señala el proceso de esta, no indicándose la revisión y retroalimentación de la actividad	Se indica y advierte con claridad el instante en que culmina la última actividad del desarrollo.

<p>14. Se lleva a cabo el momento de cierre de la clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad de síntesis de la clase está formulada y ejecutada por el profesor, por lo que no se puede observar el aprendizaje de los estudiantes. <p>y/o</p> <ul style="list-style-type: none"> • La actividad de cierre no tiene relación con el objetivo de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad de cierre tiene relación con el objetivo de la clase, pero es planteada de manera general lo que no permite evidenciar si la estrategia realmente es útil. <p>o</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor participa junto con los estudiantes en este momento, alterando el proceso de evaluación del logro del objetivo de la clase por parte de los estudiantes y la respectiva retroalimentación. <p>o</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen las estrategias y actividades propias del momento de cierre, pero falta explicar el proceso a realizar. 	<p>Las actividades del momento de cierre están relacionadas con el objetivo de la clase, las cuales constan de una síntesis, resumen y/o análisis de lo realizado en la clase; estas actividades están centradas en los estudiantes y permiten evidenciar si estos lograron el objetivo de la clase.</p>
---	--	--	--

Carta de consentimiento

CARTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo.....

R.U.N.....

Alumno de la carrera de Pedagogía en Matemática y Computación, acepto participar voluntaria y anónimamente en el seminario de pregrado:

“ANÁLISIS DE LAS PLANIFICACIONES, CONSTRUIDAS POR ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN MATEMÁTICA Y COMPUTACIÓN, EN SU IV PRÁCTICA PROGRESIVA, REALIZADAS EN ESTABLECIMIENTOS DEL GRAN CONCEPCIÓN: UN ESTUDIO DE CASO”, en desarrollo por las alumnas Nicole Opazo U. y M^a Estrella Rodríguez B., dirigido por la Profesora Guía Dra. María del Valle

Por lo anterior:

- Declaro saber que la información entregada en la encuesta a contestar será CONFIDENCIAL Y ANÓNIMA, cuyo objetivo es “Conocer la percepción que tienen los estudiantes, con respecto a su formación docente en los módulos de Currículum y la influencia de estos en la construcción de planificaciones”.
- Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable y será utilizada solamente para este estudio.
- Afirmo que esta carta fue entregada para firmarla, antes que la encuesta.

Firma