Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Educación General Básica

ESTUDIO DE PERCEPCIONES DE DOCENTES DE LA PROVINCIA DEL BIOBIO RESPECTO DE LOS PROCESOS DE DISEÑOS DE APRENDIZAJES Y PLANIFICACIONES

Seminario presentado a la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción para optar al grado de Licenciado en Educación

Por:

Macarena Cecilia Vergara Ramírez.

PROFESORA GUIA:

M. Ed Laura Saavedra Burgos.

Concepción, Chile, enero de 2021

Dedicatoria

En memoria de Amparo Canales Rebolledo, ¡Apé Apé aquí nos titulamos juntas!

Agradecimientos

Gracias a mi familia, amigas, amigos, pareja y compañeros que estuvieron conmigo en todo momento y a mi profesora guía que me dio el mejor consejo: ¡Nunca sueltes la presa!

¡Agradecida de cada uno de ustedes!

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo caracterizar los diseños de planificación de un grupo de docentes con la intención de identificar las percepciones y fundamentos de las decisiones didácticas en la elaboración de planificaciones y diseños de aprendizajes. El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo mediante una metodología fenomenológica descriptiva junto con la técnica de análisis de contenido la cual permitió considerar como muestras los materiales escritos de los docentes que fueron contrastados con las respuestas y percepciones emitidas desde una encuesta. Posteriormente se realizaron los análisis de ambas muestras junto con la triangulación pertinente, la cual permitió obtener resultados que demuestran la calidad de las planificaciones y si estas están orientadas al desarrollo intelectual de los estudiantes o contribuyen a la contradicción cultural propiciada por el curriculum nacional.

Abstract

the actual study has as main objective to characterize the planning designs of a professors group with the intention of identifying perceptions and fundamentals of didactic decisions during the elaboration of plannings and designs learning. the development of this research was realized using a descriptive phenomenological methodology along with contents analytic technic which allows considering as a sample the written materials by our teacher group which was contrasted with their own answers and perceptions obtained from a survey. later were made analysis between both samples together with the corresponding triangulation which allowed get the result that shows the quality of plannings and if these are oriented to the intellectual development by students or contribute to the cultural contradiction caused by the national curriculum

Introducción

En chile el sistema educativo ha sido testigo de las consecuencias del modelo económico establecido durante la dictadura militar que promueve una lógica mercantil en función de organizar los servicios educacionales por medio de resultados estandarizados, captación de familias y estudiantes aventajados para recibir beneficios y que el suministro educativo esté en manos de agentes privados.

En este marco, un gran número de reformas fueron establecidas desde el inicio de la democracia en los años 90 que intentaban responder en aquel entonces a las necesidades existenciales de la sociedad como lo fueron en su momento el analfabetismo y acceso a la educación. Posteriormente se continuó intentando combatir la brecha cultural existente en el sistema según resultados académicos y calidad de la educación, además de la continuidad de un sistema orientado a operar de acuerdo con principios de mercado los que están directamente relacionadas con algunos criterios como lo son la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, la equidad del sistema educativo y sus conexiones con el nivel socioeconómico siendo estos factores en conjunto que tienden a reproducir las inequidades preexistentes en el país.

Actualmente las reformas están enfocadas en no al lucro y copago, selección de escuelas, educación gratuita y de calidad las que han sido las consignas del siglo XXI teniendo como resultados distintas manifestaciones en el país que en su mayoría han sido asociadas a las problemáticas educativas y que han tenido como protagonistas a nuestros estudiantes chilenos. Sin embargo, pese a lo mencionado anteriormente, hoy persisten problemas como la segregación, calidad y equidad que dejan ver la injerencia del nivel socioeconómico de los estudiantes con la calidad de los aprendizajes y a su vez ésta se ve reflejada en los resultados de pruebas estandarizadas vigentes en la Ley General de Educación (LGE) que rige actualmente el sistema escolar chileno

En este sentido, los docentes poseen una alta injerencia respecto a cómo se implementa el currículum dentro del aula, ya que mediante su desempeño profesional pueden intervenir en función de la cobertura curricular o innovar en la toma de decisiones pedagógicas según el desempeño de su autonomía con la que los docentes resuelven situaciones de aprendizaje de forma independiente, basado en la autopercepción de alto nivel de competencias en el ejercicio de sus actividades educativas (Castro, 2008). Por tanto, la percepción del rol docente es relevante en los procesos de desarrollo del aprendizaje, ya que es aquí donde se reorganizan los contenidos junto con la validación de la cultura de los estudiantes. Sin embargo, repercuten en el ejercicio de la profesión las exigencias en las cuales deben desenvolver sus competencias y habilidades por lo que, mediante este estudio se considerarán las percepciones y materiales de los docentes respecto los procesos de diseños de aprendizajes y planificaciones con la intencionalidad de contribuir en las investigaciones cualitativas descriptivas, ya que existen distintos modelos de planificación , pero no se conocen las características de estos que favorezcan para los aprendizajes de los niños y niñas.

De este modo, el presente estudio está distribuido en ocho apartados, los cuales abordaran las distintas temáticas del seminario.

El primer capítulo de este estudio contiene el planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivo general y objetivos específicos que dio comienzo a esta investigación,

El segundo capítulo está conformado por el marco teórico, en donde se encuentra el sustento teórico de esta investigación

El tercer capítulo aborda la metodología de esta investigación, en donde se menciona el tipo de investigación a la que se adscribe, técnicas complementarias

junto con el diseño, muestras e instrumentos utilizados para el desarrollo de los objetivos.

El cuarto capítulo se basa en los análisis de los materiales escritos y de las encuestas realizadas a los docentes participantes de este estudio.

El quinto capítulo se centra en los resultados de la triangulación efectuada a la información recabada desde los análisis posteriores.

En el capítulo sexto se expresan las consideraciones finales de esta investigación en donde se da respuestas a las preguntas de investigación en relación a los objetivos de planteados al inicio de este estudio junto con las proyecciones.

Por último, en el séptimo capítulo se encuentra la bibliografía que dio sustento teórico a este estudio.

Por consiguiente, se presentan los anexos, que corresponde a los instrumentos utilizados para llevar a cabo el presente estudio.

INDICE

DEDICATORIA 1

AGRADECIMIENTOS 2

RESUMEN 3

ABSTRACT 4

INTRODUCCIÓN 5

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS 10

I. PROBLEMATIZACIÓN 10

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO 18

1. SISTEMA EDUCATIVO CHILENO: LOS ANTECEDENTES, SUS REFORMAS Y EL ROL DEL ESTADO. 18

1.1 Los inicios del modelo educativo y los cambios efectuados desde el régimen militar hasta la década de los 80. 18

1.2 Cambios y consecuencias del sistema educativo en la transición hacia la Democracia 20

1.3 Transformaciones educativas en la década del año 2000. 22

1.4 Importantes cambios educativos desde el 2015 hasta la actualidad. 25

1.5 Calidad y equidad de los aprendizajes como deuda del sistema educativo. 27

2. PROFESIÓN DOCENTE 28

2.1 Antecedentes históricos sobre la formación de docentes en Chile. 29

2.2 Cambios significativos en la Formación Docente. 33

2.3 Profesión, Profesionalización y Profesionalismo. 35

2.4 Planificación de la enseñanza 38

2.4.1 Antecedentes históricos de la planificación. 39

2.4.2 Elementos de la planificación. 41

3. CURRÍCULUM 50

3.1 Teorías curriculares como fundamento del curriculum 50

3.1.1 Enfoques curriculares 54

3.1.2 Diseño curricular 57

3.2 CURRICULUM NACIONAL **58**

4. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL 63

4.1 Teoría de la Violencia Simbólica: Pierre Bourdieu 63

4.2 Teoría de los Códigos Sociolingüísticos: Basil Bernstein 67

5. NEUROCIENCIA EN LA EDUCACIÓN. 68

5.1 Cerebro humano 70

5.2 Macroestructura del cerebro 71

5.3 Funciones Cerebrales 73

5.4 Memoria. 74

5.5 Emociones. 75

5.6 Plasticidad cerebral, Periodos críticos y sensibles 76

5.7 Neurona espejo. 78

6. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE 79
6.1 Perspectivas conductistas del aprendizaje 80
6.2 Teoría de Aprendizaje Social 83
6.3 Teoría del aprendizaje por descubrimiento: Jerome Bruner 92
7 HUMANISMO EN LA EDUCACIÓN 93
7.1 Legítimo otro 94

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 96

- *PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN 96*
- *DISEÑO DE INVESTIGACIÓN 97*
- *MUESTRA 99*
- *DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 101*
- *PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS 101*

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS 103

CAPÍTULO V: RESULTADOS DE ANÁLISIS 157

CAPÍTULO VI: CONSIDERACIONES FINALES Y PROYECCIONES 166

CAPÍTULO VII: BIBLIOGRAFÍA 173

ANEXOS 180

Capítulo I: Planteamiento del Problema y Objetivos

I. Problematización

Desde las últimas tres décadas nuestro país viene experimentado cambios en su sistema escolar, los cuales proceden de un modelo educativo basado en una lógica de mercado provenientes de reformas estructurales que se produjeron a partir de la Constitución de 1981 (Bellei C. , 2013), las cuales posteriormente se consagrarían a través de la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que desde entonces han repercutido en las políticas de enseñanza que enfatizan en la medición del rendimiento académico y los estándares curriculares. Estas transformaciones se conocen como Reformas Basadas en Estándares (RBE), las cuales se centran en la medición de resultados de los estudiantes, vinculando además la economía con la educación, puesto que este tipo de reformas concentra los intereses de una elite cultural teniendo consecuencias de alto impacto para las escuelas desde el punto de vista de la calidad y de la equidad, desde donde se desprenden problemáticas como la brecha sociocultural y económica de los educandos, la estandarización curricular, y la creación de un Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE). (Cassasus, 2010)

Concretamente desde 1990 en adelante, se desarrolló en Chile una reforma educativa enfocada en el mejoramiento de la calidad y equidad del sistema escolar, la que consideró ejes principales centrados en programas de mejoramiento de la educación, renovación del currículum para enseñanza básica y media, extensión de la jornada educativa y fortalecimiento de la profesión docente (Contreras y Sanzana, 2010). Pese a los esfuerzos señalados anteriormente, la baja calidad de los aprendizajes y la desigualdad del sistema educativo se mantuvieron durante décadas, ya que la estandarización y la medición formaban parte de la LOCE. Es

por ello que Rasczinski y Muñoz, (2007) señalan “que ni los mayores recursos materiales y económicos, ni los programas de focalización y sus planes de mejoramiento habrían logrado resolver los problemas de calidad y equidad” (citado en Assael, et al ,2011, p.311). Esto contribuyó en el hecho de que años más tarde, en el 2009, se aboliera esta ley, dando inicio a la Ley General de Educación (LGE) que rige actualmente el sistema escolar chileno y que ha presentado mejoras mediante su reformulación en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, en la creación de entidades tales como la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad para la Educación. Todas ellas pretenden mejorar la supervisión de los establecimientos en función de asegurar una mejor calidad educativa para los estudiantes del país. (Bellei, Contreras, y Valenzuela, 2010). Sin embargo, los resultados de las pruebas estandarizadas permitieron visualizar la deficiente calidad educativa del sistema escolar, puesto que el nivel de los aprendizajes en los estudiantes se encuentra por debajo de los estándares internacionales Raczynski Muñoz (2007). Lo anterior se puede apreciar en los resultados obtenidos en mediciones como el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS), que en el año 2015 reveló que los resultados de los estudiantes chilenos estaban por debajo de la brecha mínima del estudio. Lo mismo ocurrió con los resultados emitidos por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) del año 2018, que evaluaba los niveles compresión lectora y matemática, demostrando estar bajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), que compara a Chile con otros 80 países pertenecientes a la organización (Agencia de calidad de educación, 2014).

Cabe agregar además que estas afirmaciones provienen desde una lógica basada en estándares internacionales, conformando así una herramienta fundamental para regular los sistemas educacionales, estableciendo criterios comunes para definir la calidad del sistema (Raczynski & Muñoz, 2007).

Los resultados anteriormente mencionados, se condicen con la severa estratificación que forma parte del legado de la LOCE en el sistema escolar y que

ayudó a conformar un sistema tripartito, en el cual se vieron reflejadas las distintas formas de clasificación de estudiantes, organizados según el ingreso per cápita de sus familias, el rendimiento académico y las dependencias administrativas del establecimiento educacional (OCDE, 2017). No obstante, desde estas problemáticas aflora una contradicción cultural que explica las vivencias de los estudiantes más vulnerables del país en las escuelas, por medio de la estandarización del currículo nacional, el que "está formulado por la elite cultural, científica y ética del país con estándares de calidad y exigencias culturales, científicas y formativas" (Castro, 2007, p.109); siendo dichas características las que conforman el currículo que, por consecuencia, se acerca más a aquellos estudiantes con un mayor capital cultural asociado a una situación económica favorable que, por lo demás, contribuye a mejores resultados, en contraste con el resto de los alumnos alejados culturalmente y de estratos sociales más bajos, quienes obtienen resultados deficientes en la obtención de logros, en las pruebas de medición que siguen la misma lógica estandarizada (Castro, 2007).

En consecuencia, el Estado chileno considera al curriculum prescrito como expectativas de aprendizajes que debe cumplir el estudiantado (OCDE, 2017) y que son visibles en los diversos instrumentos curriculares que el Ministerio de Educación (MINEDUC) pone a disposición para el ejercicio de la profesión docente, a través de las Bases Curriculares en donde están los Contenidos Mínimos Obligatorio (CMO) que deben aprender los estudiantes, junto con los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Además de los conocimientos, habilidades y actitudes con sus respectivos indicadores de logros, orientaciones que se expresan en los Programas de Estudio, textos escolares, entre otros implementos de apoyo. Ante esto es preciso señalar que la profesión docente también ha percibido los efectos de la estandarización, y es en este contexto donde el rol de los y las docentes cobra sentido, en función de hacer frente a la contradicción cultural existente en el sistema escolar, siempre y cuando sostengan un rol profesional que les permita comprender los fenómenos socioeducativos asociados a la realidad de sus estudiantes. Por tanto, la visión que el docente posea de acerca del habitus de sus alumnos y

alumnas, es decir, del sistema de disposiciones del cual estos son portadores, sistema que los hace actuar y reaccionar de determinada manera (Bourdieu, 2001, citado por Ajagán, Cea, Luengo, Muñoz y Sáez, 2013). De modo que facilite la comprensión de la interacción cultural en contextos educativos.

En base a lo mencionado anteriormente, los Resultados Nacionales de la Evaluación Docente del año 2019, en lo que confiere al Módulo 1[1] y 2[2] del Portafolio que evalúa la capacidad de los docentes para formular e integrar los objetivos de aprendizaje en las actividades didácticas estableciéndolos en los diferentes niveles de desempeño[3] que son evidenciados a través del siguiente gráfico:

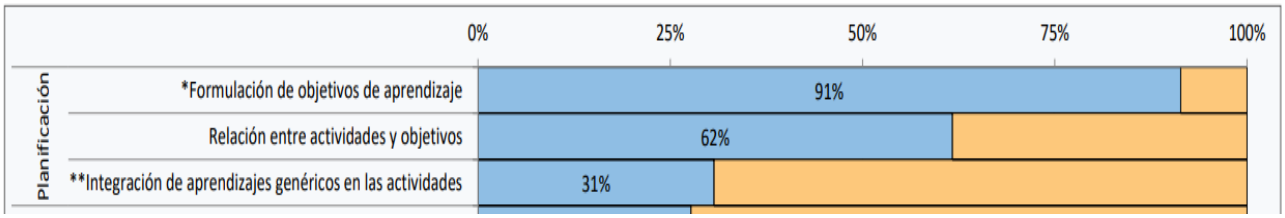


Figura 1Resultados por aspecto evaluado en portafolio - módulos 1 y 2. CPEIP (2020)

En el gráfico anterior se muestra que el mejor resultado obtenido corresponde a formulación de objetivos de aprendizaje con un 91% de los resultados competente y destacado, demostrando que los docentes formulan objetivos utilizando los estándares que ofrece el currículum nacional orientados en lo que se pretende

[1] Módulo 1 Consta de distintas tareas en las cuales se muestra el diseño de planificación de la enseñanza, evaluación y/o monitoreo, análisis y reflexión pedagógica.

[2] Módulo 2 Se presenta una grabación de la práctica pedagógica que es realizada por un camarógrafo acreditado por DocenteMás.

[3] Destacado Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el aspecto evaluado. Competente Indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Básico Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el aspecto evaluado, pero con cierta irregularidad. Insatisfactorio Indica un desempeño profesional que presenta claras debilidades en el aspecto evaluado y estas afectan significativamente el quehacer docente. CPEIP (2020)

enseñar. Con una diferencia del 29% menos respecto al primer ítem, la relación entre actividades y objetivos genera un poco más de dificultad al no generar una coherencia entre las actividades realizadas y los objetivos planteados previamente.

Respecto al ítem de Integración de aprendizajes genéricos en las actividades, el 69% de los docentes evaluados obtiene resultados básico o insatisfactorio. Esto pone en evidencia, la problemática a la que se enfrentan los docentes al integrar los diversos objetivos de aprendizaje entregados en el currículum prescrito en las actividades a realizar en el aula.

Esto quiere decir, que en promedio el 61% de los docentes evaluados deberán ser sometidos a una reevaluación en 4 años al tener resultados competente o destacado, aquellos que obtuvieron un resultado básico podrán acceder a planes de superación profesional o a una reevaluación en dos años, con el riesgo de perder la dotación si los nuevos resultados continúan siendo básicos. En cambio, los que obtuvieron resultados insatisfactorios pueden acceder a planes de superación profesional o una evaluación al año siguiente, con el riesgo de que al obtener el mismo resultado cese su condición como docente.

Esto refleja la importancia del portafolio dentro del rol docente, ya que permite detectar cuales son las falencias en el trabajo pedagógico que ejercen los educadores que podrían afectar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, ligado a la dificultad de los profesionales de la educación para planificar una unidad didáctica y evaluar los logros alcanzados de forma coherente. Esto demostraría que existe un déficit del saber pedagógico, que no se observa sólido. (Castro, 2007) considerando además que el desarrollo de esta profesión comprende normativas de carácter legislativo que provenientes de la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que responde a la ordenación normada del ejercicio de la actividad que, en nuestro país está expresada en el estatuto docente y la evaluación docente (Castro, 2008) y

Lo anteriormente expuesto refleja que la profesión docente se encuentra delimitada de distintas maneras, inclusive en la actualidad debido a la nueva carrera

docente cuyo propósito es promover, valorar y reconocer el desarrollo de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de experiencia, competencias y conocimientos como también el trabajo didáctico que ejercen los docentes. Es por ello que el MINEDUC proporciona el marco para la buena enseñanza (MBE)[4] que se rige por estándares para entregar orientaciones del quehacer docente sobre lo que deben saber, saber hacer y el modo de ser de los docentes en aula (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2008).

Por tanto, las acciones que los docentes deben realizar para articular procesos de aprendizaje están explicitados en el dominio A que hace alusión a la preparación de la enseñanza en donde se enfatiza en el profundo conocimiento y compresión de disciplinas que deben tener los docentes para que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Estas particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo de sus estudiantes como la edad, contexto sociocultural en el que viven, experiencias de vida, además de conocimientos, habilidades y competencias relacionadas a las asignaturas (CPEIP, 2008).

De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Siguiendo el razonamiento anterior, para comprender las características de desarrollo de los estudiantes los profesores ejecutan un ciclo de etapas reflexivas tales como diagnóstico, diseño, implementación, evaluación y reflexión, pero en lo

[4]Desde el año 2008, el "Marco para la Buena Enseñanza", promueve cuatro dominios que orientan el quehacer docente, estos son: Dominio A: Preparación de la enseñanza; Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y Dominio D: Responsabilidades profesionales. (CPEIP, 2008)

que respecta a la problemática asociada a las debilidades en la planificación[5], esta corresponde a la etapa de diseño de procesos de aprendizajes, lo que lo convierte en un proceso fundamental para identificar cuáles son los elementos en que los educadores sustentan su trabajo pedagógico permitiéndoles avanzar en una profesionalización creciente "teniendo como exigencias un alto dominio de saberes y competencias cognitivas, en función del desarrollo de competencias en alumnos para incorporarlos a la sociedad" (Castro, 2008, pág. 66).

Por tanto, cobra relevancia indagar en cómo el profesorado elabora un plan de trabajo en donde diseña, selecciona, organiza los aprendizajes para que los alumnos se desarrollen intelectualmente, puesto que es el docente quien organiza las situaciones de aprendizaje de acuerdo a lo que él quiere generar (Castro,2008); dependiendo del conocimiento científico, experiencia pedagógicas y competencias como profesional de la educación.

De este modo, se pretende identificar qué hace un docente al planificar la enseñanza, en qué tipo de decisiones centra su atención y si estas decisiones gozan de fundamentación, ya sea al estar orientadas hacia el cumplimiento de la cobertura curricular o al desarrollo intelectual de los estudiantes o en ambas instancias.

De esta manera y considerando lo ya mencionado, el aporte de esta investigación se centra en recoger las percepciones de los docentes que se desempeñan en contextos de alta vulnerabilidad social y que desde esas bases darán a conocer sus experiencias en función de comprender cuales son las fundamentaciones teóricas de sus decisiones didácticas en el diseño de procesos de aprendizajes , esto podrá contribuir futuramente en nuevos formatos de planificación o una mayor concientización de la toma de decisiones, ya que nada es al azar cuando se trata del aprendizaje de los estudiantes, es por ello que se busca dar respuesta a la siguientes preguntas de investigación:

[5] Entenderemos que planificar se define como una "actividad mental interna del profesor – "El conjunto de procesos psicológicos básicos a través de los cuales la persona visualiza el futuro, hace un recuento de fines, medios y construye un marco de referencia que guie sus actos" (Zabalza,2013, p.51).

- ¿Qué características presentan los diseños de procesos de aprendizaje y las decisiones didácticas de docentes que se desempeñan en contextos vulnerables en función del desarrollo intelectual de los estudiantes?
- ¿Cuáles son los fundamentos que emergen de las percepciones de los docentes respecto del proceso de planificación y diseño de procesos de aprendizajes?

Objetivo general

Caracterizar los diseños de planificación curricular de un grupo de docentes de escuelas vulnerables de la región del Biobío con la finalidad de identificar los fundamentos de las decisiones didácticas de cada uno de ellos en la elaboración de una planificación de aprendizaje, en función del desarrollo intelectual de sus estudiantes.

Objetivos específicos

- Describir las planificaciones y diseños de aprendizajes de los y las docentes de educación general básica, en relación a las decisiones didácticas que presentan
- Identificar y clasificar las características y elementos curriculares que conforman las planificaciones de los docentes.
- Relacionar y contrastar los elementos que consideran los docentes para elaborar sus materiales escritos con las percepciones que expresan sobre el proceso de planificación y diseños de procesos de aprendizaje.

Capitulo II: Marco teórico

1. Sistema educativo chileno: los antecedentes, sus reformas y el rol del estado.

Es preciso revisar progresivamente la evolución del sistema educativo chileno mencionando en cada periodo los principales elementos que fundaron los cambios hasta la actualidad, con el objetivo de comprender cuales son los agentes de continuidad, ruptura o estancamiento que se han generado en el transcurso de la historia educativa, además de identificar cuáles han sido las deficiencias respecto a la calidad de los aprendizajes y la equidad educativa.

1.1 Los inicios del modelo educativo y los cambios efectuados desde el régimen militar hasta la década de los 80.

El modelo educativo chileno fue diseñado bajo el marco de una reforma neoliberal realizada por la dictadura de Augusto Pinochet a fines de los 70 y comienzos de los 80, en donde el país se introdujo al mercado a través de la apertura económica al comercio mundial que incluyó la privatización de servicios y empresas públicas lo que significó complementar el diseño inicial con un conjunto de políticas educacionales implementadas desde entonces (Bellei C. , 2013). Estos cambios ocurrieron en un contexto de importantes restricciones en el gasto público,

> como consecuencia tanto de la crisis externa que impactó muy fuertemente al país en 1982-85, con una caída del PIB cercana al 15 %, como de la ideología neoliberal adversa al gasto público prevaleciente en el gobierno de la época. El gasto total de gobierno en educación se redujo en un 27 % entre 1982 y 1990 (Raczynski, 2007, p. 5).

Si bien, la reforma de los 80 abrió camino a una educación orientada hacia el mercado lo que significó incluir un nuevo sistema de financiamiento que modificó la forma de financiar las escuelas públicas y privadas sostenidas por el estado. Este

cambio se instituyó bajo el modelo de Milton Friedman, economista americano creador del subsidio educativo que canaliza los recursos hacia sostenedores o propietarios ya sean públicos o privados (Cox, 2003).

Por consiguiente, la manera de operar de este nuevo sistema de financiamiento se hizo efectivo mediante "el régimen de subvención por alumno (conocido como subsidio a la demanda o "*vouchers*"), con el objeto de potenciar la competencia entre escuelas" (Raczynski D. &., 2007, pág. 4), lo que significó establecer un subsidio a cada sostenedor de acuerdo al promedio mensual de asistencia de alumnos a modo de incentivar a los y las alumnas a asistir a las escuelas y con ello incitar a que nuevos sostenedores privados abrieran centros educativos con el fin de ampliar opciones para las familias , establecer competencias entre escuelas por matrículas y con ello lograr una mejora en la calidad de la educación (Cox, 2003).

Con este aumento de subvención a nuevos sostenedores la variedad de establecimientos acrecienta existiendo centros escolares públicos, manejados por las municipalidades; los establecimientos privados subvencionados; y los establecimientos privados no subvencionado, modelo que por lo demás segrega el ingreso al sistema educativo según la situación socioeconómica de las familias.

Por tanto, este periodo estuvo centrado en tres elementos medulares que es posible resumir según lo que se entiende por un sistema educacional orientado por el mercado, estos son: que las familias elijan libremente la escuela de sus hijos, que las escuelas compitan abiertamente por captar las preferencias de las familias y reciban los beneficios y perjuicios de esas decisiones, y que la provisión de educación esté en manos de agentes privados (Bellei C. , 2013). Además, el énfasis de esos años en materia educacional, en lo que respecta educación básica, estaba orientado a lograr que la población reciba educación básica completa y decrezca la deserción escolar.

A raíz de los cambios efectuados en este periodo, el rol del estado perdió responsabilidad sobre la educación al derivar sus responsabilidades en

sostenedores privados “delegando su responsabilidad sobre la calidad de las escuelas y se despreocupa de las condiciones que debían generarse en el sistema para potenciar la calidad del trabajo de estos agentes” (Raczynski, 2007, p. 5).

1.2 Cambios y consecuencias del sistema educativo en la transición hacia la Democracia

Esta década se distinguió por la transición que conlleva el término de la dictadura y el inicio de la democracia, lo que significo renovar el propósito de la educación para

> contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres (OPECH, 1999, p. 14).

Para lograr estos cambios Cox (2003) señala que “El gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981” (p.16), lo que significó la ausencia de modificaciones en los ejes centrales en la reforma de la década de los 80.

Dicho lo anterior, se lleva a cabo la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), promulgada el 10 de marzo 1990 en donde se perpetúan los lineamientos abordados en plena dictadura con la finalidad de plasmar la lógica mercantil del modelo neoliberal en la educación chilena.

Por otro lado, los reajustes económicos dieron paso a la Ley de Financiamiento Compartido permitiendo que el sector privado subvencionado por el Estado y los establecimientos municipales de educación secundaria puedan cobrar arancel a la familia, bajo el argumento que aquellas que estuvieran en condiciones de pagar podrían aportar al financiamiento de la educación, con el objetivo que el Estado ahorrase recursos para destinarlos a aquellos sectores con mayores necesidades. Sin embargo, en los hechos, el Estado siguió entregando prácticamente la misma

cantidad de recursos a los establecimientos con financiamiento compartido y a los que no lo tenían (Assaél et al. 2011).

Tras la continuidad de la reforma de los años 80 y la reforma tributaria en relación al financiamiento, surgieron otros cambios respecto al rol del estado y el marco político en la educación, puesto que pasa de conformar un "estado subsidiario" a un "estado promotor" con una visión en la cual la educación es prioritaria, ya que el estado se responsabiliza de la calidad y equidad en base a distintas estrategias de desarrollo que diseña e implementa directamente como programas de mejoramiento educativo (Raczynski y Muñoz, 2007).

Respecto al marco político se efectuaron 5 ejes centrales de cambio en el área educativa en donde la prioridad inicial fue crear las condiciones políticas, laborales y financieras favorables para un cambio en el paradigma los que son señalados por (Assaél et al. 2011)

- Aumento del gasto público en educación, el que se triplicó entre 1990 y 2004, alcanzando la cifra de 3000 millones de dólares y ha continuado aumentando hasta la fecha. Un alto porcentaje de este gasto público se transfiere al sector privado vía subvenciones e inversiones en infraestructura.
- Reforma curricular, a partir de la cual se renovaron los planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media del país.
- Mejoramiento de la profesión docente, con la promulgación de un estatuto que regula la carrera profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal y el establecimiento de incentivos y programas de perfeccionamiento para profesores.
- Jornada escolar completa diurna, lo que ha implicado la construcción de una significativa cantidad de establecimientos escolares.
- Articulación de programas en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación, con la implementación, particularmente, de programas focalizados en los establecimientos que atienden a los sectores más populares.

Estos lineamientos permitieron que los conceptos calidad y equidad en la educación fuesen un punto álgido de debate y reflexión para encaminar programas de mejoramiento enfocados en proporcionar mayores herramientas e intensificación de las políticas de fortalecimiento en la profesión docente (renovación de la formación inicial, programas de estadías en el extranjero, premios a la excelencia docente, además de ofrecer mejoras en los materiales de aprendizajes (textos, bibliotecas, materiales didácticos, computadores en red); junto con nuevas condiciones institucionales y técnicas para la renovación de la pedagogía y la gestión, “a través de esfuerzos de los programas P.900 y Rural respecto de Lenguaje y Matemáticas, y de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME)” (Cox, 2003, p. 21).

Posteriormente, 1996 en adelante se establecen la Jornada completa escolar junto con la concretización de la reforma curricular efectuada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) como medida que apoya la construcción de una nueva base de recursos de aprendizaje, nuevas ideas curriculares y didácticas entre los profesores, e instauran incentivos de desempeño en docentes y directivos con la intención de mejorar las condiciones materiales en que tiene lugar la enseñanza (raczinky,2007); Esto, a causa del sistema escolar chileno que no preparaba a sus estudiantes “para comprender el mundo, competir en él, de una manera que permitiera crecer, a las personas y al país, en una economía y una sociedad especialmente dinámicas e insertas en un nuevo contexto internacional, sin perder la identidad”(Cox, 2003 , p. 48).

1.3 Transformaciones educativas en la década del año 2000.

Antes de especificar en los elementos centrales de este periodo, es preciso aclarar que algunas de las ideas mencionadas en la década de los noventa fueron ejecutadas en este tiempo.

En esta nueva etapa se mantuvieron los lineamientos de trabajo orientados en el mejoramiento de la calidad y equidad, además del incremento del gasto público en

educación. Sin embargo, a pesar de las mejoras y continuidades de algunos elementos salieron a la luz los resultados de las pruebas estandarizadas (TIMMS, PISA, SIMCE) aplicadas anteriormente las que demostraron que “el nivel de aprendizaje que genera el sistema educativo chileno en sus alumnos es más bajo que el de los estándares internacionales a los que se aspira” (Raczynski y Muñoz, 2007, p. 21).

Tras el conocimiento de estos resultados se gestaron pesquisas y cuestionamientos que dieron pie a una crisis educativa considerando que hasta entonces el modelo chileno era un ejemplo para otros países, pero no fueron las deficiencias del exitosos modelo mercantil que derribo este mito (Assaél et al. 2011) , sino una masiva movilización de estudiantes secundarios durante el primer semestre del año 2006 que remeció a la sociedad chilena y que sacudió a las nuevas autoridades de gobierno, convirtiéndose en uno de los movimientos sociales más significativos de las últimas décadas llamado “La revolución pingüina” que “ha fundado un nuevo ciclo de movilizaciones sociales en Chile, incluso más allá del ámbito educativo”(Assaél et al. 2011, p.7).

En base a las demandas del movimiento, éstas estaban centradas en la reforma e incluso en la derogación de la LOCE que daba estructura a todo el sistema educacional chileno y en la Jornada escolar completa (JEC) que contiene disposiciones relacionadas con la subvención del estado hacia los establecimientos particulares que además cuentan con financiamiento adicional de las familias y poseen fines de lucro en la mayoría de los casos (Bellei et al. 2010).

Siguiendo en este razonamiento, las consecuencias del movimiento social concluyeron en “la sustitución de la hasta entonces existente Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por la Ley General de Educación (LGE) en 2009” (Centro de estudios Mineduc, 2017, p. 43); Aprobando nuevos cambios sustantivos de índole legal, institucional y en el marco regulatorio del sistema educativo planteando la necesidad de instalar nuevos mecanismos para la regulación de la calidad en el sistema escolar lo que resultó en tres leyes que forman

parte de un conjunto, estas introducen modificaciones a la estructura de regulación y control del Sistema Educativo chileno.

Bellei et al. (2010) señalan las siguientes leyes aprobadas

- Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (que encontraba en tramitación desde el año 2005), proporciona recursos adicionales a los establecimientos basado en los resultados obtenidos, define las condiciones para prestar ayuda técnica las escuelas que atienden a estudiantes de bajos recursos y rendimiento, además de introducir mecanismos de rendición de cuentas para los sostenedores y las instituciones.

- Ley General de Educación, N° 20.370 (LGE), aprobada en agosto del 2009, establece los cimientos de un nuevo marco regulatorio para crear la Agencia de Calidad y de la Superintendencia de Educación centradas en resguardar la calidad de la educación junto con el correcto uso de los recursos públicos. También busca independizar los roles y responsabilidades entre las siguientes instituciones: Consejo Nacional de Educación (CNED) que fija los estándares y es encargado de aprobar el currículum y los estándares nacionales de aprendizaje y de desempeño para los distintos actores e instituciones del sistema escolar, Agencia para la Calidad encargada de evaluar, el MINEDUC que asigna el financiamiento y la Superintendencia de educación que fiscaliza los recursos de acuerdo a las normas.

- Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (SAC) creado con la publicación de la Ley N.º 20529, promulgada el 11 de agosto de 2011. Su objetivo es asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, y el apoyo y orientación constante a los establecimientos.

1.4 Importantes cambios educativos desde el 2015 hasta la actualidad.

Partiendo de los supuestos anteriores, se evidencian avances significativos en materia de calidad educativa, fiscalización e implementación, sin embargo, desde el año 2015 en adelante se tramitaron leyes enfocadas en la desigualdad además de transformar la educación que serán definidas a continuación.

- Ley de Inclusión Escolar Nº 20.845 fue promulgada el 29 de mayo de 2015 y comenzó a regir el 1 de marzo de 2016. Esta ley tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación junto con reducir la segregación igualando las condiciones de todos los establecimientos que reciben subvención del estado ya sean municipales o particulares subvencionados.

  Concretamente la ley está centrada en tres pilares fundamentales

1. El primero de ellos es el fin al lucro garantizando que los recursos económicos sean destinados únicamente con fines educativos
2. El segundo eje corresponde al fin del copago que paulatinamente se instaurará, ya que a medida que incrementen los recursos por parte de la subvención del estado irán disminuyendo los aportes que las familias proporcionan a las instituciones.
3. Por último, la regulación de admisión escolar que pretende terminar con la selección arbitraria en base a situación socioeconómica o de otra índole. Esta medida permitirá que los padres puedan elegir el proyecto educativo que más les guste para sus hijos (MINEDUC, 2017).

A pesar del gran progreso que significó la Ley de inclusión, era necesario integrar un cambio estructural en el sistema educativo que pueda garantizar una educación pública y de calidad además de una nueva administración de esta.

En respuesta a lo señalado surge un nuevo sistema de gobernanza denominado Nueva Educación Pública (NEP) aprobada en el año 2017, que representa un rediseño del sistema de educación pública que atiende alrededor de 5196 escuelas en todo el país, a través de sostenedores municipales, sistema que se ha mantenido a lo largo de la historia educativa (Uribe et al. 2019).

Esta medida señalada se llevó a cabo por medio de La “desmunicipalización” Pública, esto quiere decir que la administración de los establecimientos pasará de ser controlado por autoridades educativas municipales a ser gestionado por 70 órganos públicos llamados Servicios Locales de educación Pública (SLEP) (Uribe et al. 2019).

Este cambio en la estructura administrativa de la educación pública proviene desde los problemas que la desigualdad ha generado en las administraciones municipales, ya que queda sujeta a la gestión de cada municipio o voluntad de sus alcaldes y no de un sistema que asegure facilitar las mismas oportunidades en lo que respecta la calidad de la oferta educativa (Uribe et al. 2019).

Esta medida se consagra dentro de un marco de reformas que se han implementado progresivamente en apoyo a la calidad educativa de la educación pública y que se sustenta en un aumento del financiamiento mediante la LEY SEP además de un desarrollo de iniciativas en mejoramiento escolar y un rol más activo de la agencia nacional de educación. También la Nueva Carrera Docente está bajo el marco de iniciativas de este rediseño estructural, pero ésta será abordada en un capítulo aparte más adelante (Uribe et al. 2019).

Actualmente, este nuevo sistema se instala de manera progresiva, ya que el año 2019 se llevó a cabo la segunda etapa de esta reforma ubicando los primeros centros de SLEP distintas regiones como Región de Arica y Parinacota, parte de la Región Metropolitana y en parte de la Región del Biobío.

Para finalizar es preciso aclarar que la nueva Ley de educación pública no elimina el sistema escolar privado, ni la competencia existente entre el sector público y

privado por atraer más estudiantes y financiamiento, sino que su principal objetivo está dirigido en fortalecer la calidad de los establecimientos públicos frenando la disminución de matrículas.

1.5 Calidad y equidad de los aprendizajes como deuda del sistema educativo.

En base a los antecedentes históricos revisados en el apartado anterior, se puede inferir que a lo largo del desarrollo de la educación ésta se ha visto coartada desde distintos ámbitos como los son político, curricular, económico, cultural, social y que han sido perpetuados a través de los cambios, que, por un lado, si han efectuado consecuencias y aportes relevantes para las necesidades educativas expresadas por la sociedad dependiendo de la época.

En base a las reformas implementadas, se entiende que desde los años 90 hubo

> una transformación profunda para preparar a sus estudiantes para comprender el mundo y competir en él, de una manera que les permitiera crecer a las personas y al país, una economía y una sociedad dinámica en el nuevo contexto internacional, sin perder la identidad. Esta visión básica es la que plasmó la Comisión Nacional de Modernización de la Educación de 1994, y que sostiene el cambio del currículum escolar (Cox, 2003, p. 47).

Según lo señalado en la cita anterior, el aumento en el gasto público y los distintos programas creados específicamente para un mejoramiento en la calidad y equidad educativa fueron los cambios impulsados por el ministerio basados en los estándares para la educación. En este sentido las reformas basadas en estándares corresponden a políticas impulsadas por la elite político-social chilena en base a la tecno-burocracia interesadas en mantener el vínculo entre la economía y la

educación y de paso mejorar la calidad y equidad de la educación chilena (Cassasus, 2010).

Cabe agregar, que una de las herramientas que se acopla a los estándares es el sistema de medición estandarizado como la prueba SIMCE, sistema de evaluación casi censal que ha sido aplicado alternadamente cada dos o tres años en enseñanza básica en Lenguaje y Matemáticas, y más adelante en Historia y Ciencias y también la enseñanza media (Raczynski y Muñoz, 2007). Esto significa que las pruebas estandarizadas están alineadas con los estándares de contenido.

En consecuencia, la decisión de estandarizar es de naturaleza política en el sentido que para un estándar pueda funcionar debe existir previamente un acuerdo sobre que es calidad por parte de quienes están sometidos al estándar y que en caso del sistema escolar chileno las decisiones quedan en manos de la tecno-burocracia (Casassus, 2010).

2. Profesión Docente

Profundizar en el desarrollo de la profesión docente facilita conocer las implicancias del profesorado dentro de la sociedad y como este se desenvuelve a pesar de la crisis educativa y al desdeño de la profesión. De acuerdo a esto, en esta sección se pretende interiorizar desde el marco histórico de la profesionalización para descubrir precedentes de la cultura docente que pueden estar presentes en la actualidad asociados a los cambios ocurridos en los últimos periodos, con mayor o menor visibilidad, para luego continuar avanzando en los nudos críticos en base a la valoración de la profesión y la distinción entre los procesos de profesionalización y profesionalismo para luego describir algunas de las competencias para el trabajo

pedagógico, enfatizando en la elaboración de los procesos de aprendizaje o planificación de la enseñanza.

2.1 Antecedentes históricos sobre la formación de docentes en Chile.

Los inicios de la docencia en Chile comienzan durante la época colonial con un escaso desarrollo en la formación de profesores debido a una economía precaria y una sociedad centrada en la subsistencia, por lo que la educación no formó parte de las prioridades de este periodo. No obstante, unas pocas escuelas de primeras letras, escritura y elementos básicos de matemáticas, estuvieron a cargo de la iglesia católica, cuyo personal eclesiástico ejerció la enseñanza en base a la doctrina y evangelización de la ciudadanía y pese a no tener ninguna formación especial para ejercer la enseñanza (Nuñez Prieto , 2007).

Ante esto, en 1813 surge el reglamento para maestros de las primeras letras donde se establecen los requisitos para ejercer la labor docente para hombres y mujeres que quisieran enseñar (Contreras et al. 2010).

Posteriormente, la constitución de 1833, que establece la libertad de enseñanza y responsabilidad frente al desarrollo y vigilancia de la educación nacional, desencadenando una primera profesionalización en Chile que surge con la fundación de la primera Escuela normal de varones, en 1842 y más tarde en 1854 la escuela normal femenina que marcaron un precedente ya que “La escuela normal tuvo por propósito preparar a los profesores que pudieran hacerse cargo de la educación de las clases populares”(Cox y Gysling, 1990, p. 36).

A medida que el interés del estado se centraba en la educación las trasformaciones del sistema normal de enseñanza, avalado por la ley orgánica sobre instrucción primaria de 1860, contribuyó a un mejoramiento en planes de estudio, formas de perfeccionamiento de la docencia, mayor cobertura escolar y gratuidad de la

enseñanza, además de un preceptorado como funcionario estatal y un incremento en la cantidad de escuela normales de ambos sexos (Cox y Gysling,1990).

Más adelante, la reforma de 1885 dispuso recursos económicos para construir nuevas escuelas normales y contratar nuevo personal extranjero para la educación; Esto justifica la influencia alemana, de fines de Siglo XIX, que introdujo al país las nociones pedagógicas Herbart las cuales tenían como objetivo la formación del carácter, la moral y disciplina intelectual fomentando la obediencia, orden y puntualidad. Sin embargo, otros elementos claves de la Reforma apuntaron hacia la valoración de la docencia, por lo que la profesionalización del personal docente asumió características diferentes (Nuñez Prieto, 2002).

> para la formación de los profesores secundarios se creó el Instituto Pedagógico, que entregaba una formación profesional a personas que en general ya eran profesionales en sus áreas específicas. En cambio, en el nivel primario se produjo un reordenamiento completo de la enseñanza normal, se implementaron métodos de enseñanza y programas de estudio nuevos, aplicándose el método concéntrico. Se intentó hacer de la docencia primaria una carrera profesional. (Cox y Gysling, 1990, p. 51)

La importancia de las primeras décadas del siglo XX radica en que en este período se conforma una demanda educacional que intenta solicitar al Estado transformaciones globales del sistema educacional como nuevas orientaciones que pongan al centro de la relación pedagógica el problema de la Igualdad que se produce en un cambio de modelos pedagógicos desde una referencia alemana hacia una norteamericana basado en John Dewey con un énfasis en la actividad y en la experiencia (Cox y Gysling, 1990).

Por tanto, en 1928, en un contexto de cambio social y crisis política, los grupos más radicalizados de profesores primarios intentan una reforma global del sistema educativo, conocida como la Reforma del 28 que representa un cambio en la constitución y además nuevas demandas del profesorado para lograr un mayor estatus de la formación de profesores implementando un sistema único de

formación del magisterio además de establecer como requisito de titulación la elaboración de una memoria. Más tarde, en 1929, surge una contrarreforma que no consideró las medidas efectuadas en la reforma anterior, por lo que se restableció la diferenciación entre el profesorado primario y secundario, además de introducir una distinción entre escuelas normales urbanas y escuelas normales rurales que implicó la especialización por zona de los profesores y un aumento en las materias asignadas a la formación de docentes (Contreras et al. 2010).

Luego de un tiempo sin mayores cambios, en 1942 surgen nuevos cambios importantes Respecto a la formación de profesores, ya que se crea el Instituto Pedagógico Técnico, que organiza a las tradicionales instituciones formadoras de profesores y enfatiza en la importancia de los principios científicos como fundamento del conocimiento. Esto quiere decir una mayor preparación hacia la formación general debido que "La formación de los profesores debía contemplar tanto esta formación general, como la formación profesional; ambas eran imprescindibles para el desempeño profesional" (Cox y Gysling, 1990, p. 83).

En la década de los años sesenta la formación de profesores, experimentó cambios institucionales y curriculares profundos que se vinculan con procesos internacionales de carácter político, como, por ejemplo, la redefinición de la política internacional de Estados Unidos para América Latina y la Revolución Cubana. A este periodo se añade la reforma integral que afectó tanto a la estructura del sistema educativo como a sus contenidos curriculares y la preparación de los profesores (Avalos, 2003).

Con relación a la formación de profesores se introduce la formación permanente o continua que incluye una etapa inicial y una etapa a través de toda la vida docente. En lo que respecta a la formación inicial se redefine el concepto de profesor normalista quien, como resultado de la Reforma, deberá encargarse de enseñar en una escuela básica de ocho años en vez de una de seis. En lo que respecta al currículum de formación, como lo describen (Cox y Gysling,1990) se le quitó sus aspectos de formación general para concentrarse en el aprendizaje de los

contenidos y métodos de la Escuela Básica, permitiendo especialización en menciones o asignaturas., también se eliminaron las diferencias curriculares por género o por región y la formación profesional se centra en un enfoque psicológico-sociológico, en la evaluación y orientación junto con la práctica profesional que tiene un lugar predominante como experiencia de formación (Avalos, 2003).

A pesar de todos los cambios efectuados anteriormente, la dictadura de 1973 “ordenó el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus estudiantes y recursos a las universidades intervenidas geográficamente más cercanas” (Avalos , 2003, p. 41). Estas 8 únicas universidades fueron intervenidas por las autoridades militares produciéndose una limpieza ideológica-política en el profesorado, esto unido a las restricciones presupuestarias que debilito la calidad del trabajo de formación docente junto con la restricción de la acción educativa del estado en la educación básica.

Ya para los años 80, en el marco de la nueva política educacional, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas “no universitarias” y se ordenó su reestructuración en Academias Superiores o Institutos Profesionales (Avalos , 2003, p. 41). Además, el instituto pedagógico fue descartado de sus labores en la formación de profesores, por lo que se intentó continuar o reconstruir la tradición a través de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Para finales de la década de los 80, entre el término de la dictadura militar y el inicio de la democracia, la formación de docentes volvió a ser considerada dentro del rango universitario, por tanto, se incluyó en las carreras pedagógicas que requerían de una licenciatura para la obtención del título profesional (Avalos, 2003).

En síntesis, la formación de profesores no ha estado exenta de cambios y mejoras ligadas a los contextos políticos y sociales de las épocas correspondientes, pero también resuenan problemáticas que han persistido y que a la fecha no han tenido solución.

2.2 Cambios significativos en la Formación Docente.

Basado en los hechos ocurridos en la época militar, estos contribuyeron a una desvalorización de la profesión que se observó en la baja cantidad de estudiantes matriculados en carreras pedagógicas, las malas remuneraciones de los docentes en servicio y lo más importante la pérdida de su condición de funcionarios públicos estatales (dependientes del Ministerio de Educación) para pasar a ser trabajadores regidos por el Código Laboral y dependientes de las municipalidades (Centro de medición, 2011, p. 13).

Debido a esto se elaboró un estatuto laboral que regula:

> los requisitos, deberes, obligaciones y derechos de los profesionales de la educación. El propósito principal fue incentivar la profesionalización de la labor docente y mejorar las condiciones de trabajo y remuneraciones asociadas a ella, haciendo reconocimiento explícito y legal del carácter profesional de la función docente (MIDE UC, 2011, pág. 16).

Desde 1997 en adelante la formación del profesorado obtuvo cambios debido a la reforma educativa que estaba centrada en el mejoramiento de la calidad y equidad del sistema escolar la cual considero como uno de sus ejes centrales el fortalecimiento de la profesión docente, considerando un consistente esfuerzo de mejoramiento de las condiciones de trabajo y remuneraciones, junto con procesos de renovación de la formación inicial, de ampliación y diversificación de la formación continua y la apertura de nuevas oportunidades de desarrollo profesional de los educadores (Contreras et al. 2010).

Entre los años 1998 y 2002 se implementó, a nivel país, el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (FFID), en el que participaron instituciones , tanto públicas como privadas obteniendo resultados positivos en lo que respecta al incremento de estudiantes de pedagogía, perfeccionamientos y avances para docentes, nuevos cambios curriculares y disciplinares, nuevas

estrategias de enseñanza y evaluación , incorporación definitiva de las practicas progresivas y se elaboraron los estándares para la formación docente (Castro, 2007).

Pese a la reforma e interés por apoyar la formación docente existió una dualidad entre la adhesión a los programas de mejoramiento, pero al mismo tiempo un rechazo hacia la reforma debido a que en las escuelas se trabaja en base a las formas de autoritarismo y burocratismo implantadas por los directivos donde existe una restricción en la circulación de la información y al mismo tiempo una sobrecarga que impide la realización de gestión, planificación y diseño pedagógico curricular (Bellei C. , 2001).

Años más adelante, junto con la derogación de LOCE, surge la LGE inspirada en nuevos principios educación permanente, calidad y equidad, autonomía, por el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Sin embargo, también representa una nueva institucionalidad de la educación chilena estableciendo principios y obligaciones dentro de una reforma constitucional que no se había materializado en ley y que en ella se estipularía que el estado garantice el acceso gratuito y financiamiento fiscal además de establecer distintas entidades a cargo del aseguramiento de la calidad de la educación (Contreras et al. 2010).

Si bien, las transformaciones mencionadas fueron un aporte significativo para la formación de docentes, aun así existen otras prácticas que generan una ambivalencia, como ocurre con el sistema de evaluación del desempeño profesional docente consagrado bajo el comité tripartito conformado por el ministerio de educación, colegio de profesores y asociación chilena de municipalidades que en conjunto elaboraron la estructura central de este sistema y en junio del año 2003 fue aprobada la evaluación docente que tiene como propósito evaluar el desempeño del docente en base a los criterios establecidos en el marco para la buena enseñanza (MIDE UC, 2011). En este sentido

> El sistema evalúa al docente exclusivamente por su ejercicio profesional, considerando el contexto y las condiciones de trabajo en

que éste se desenvuelve. No se evalúa al docente por su desempeño funcionario–administrativo ni por el rendimiento escolar de sus alumnos. (MIDE UC, 2011, p. 20)

No obstante, las diferencias que surgen a raíz de esta evaluación recaen en la realización de una cuenta pública donde se exponen los resultados de la evaluación docente y que deja una inconformidad respecto a medir desempeños del mismo rango que la publicación de los resultados del SIMCE y PISA. En relación a esto, es preciso cuestionar porqué esta profesión debe transparentar su desempeño y exponerlo al análisis publico teniendo en cuenta que ninguna otra profesión realiza un hecho similar (Castro, 2007).

Para el año 2017 se instaura la nueva carrera docente cuyo propósito es promover, valorar y reconocer el desarrollo de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de experiencia, competencias y conocimientos; Para esto también requiere del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente elaborado bajo el marco de la ley 20.903 que corresponde a un proceso evaluativo que reconoce la trayectoria, experiencia y la consolidación de las competencias , saberes disciplinarios y pedagógicos, y que permite la progresión en los tramos de la Carrera, para esto evalúa un portafolio, una clase grabada además de una evaluación de conocimientos (CPEIP, 2018).

2.3 Profesión, Profesionalización y Profesionalismo.

Los antecedentes mencionados en los capítulos anteriores dan cuenta de la importancia de los y las profesores en el sistema educativo y que a lo largo de la historia han intentado construir una identidad como profesional de la docencia y una valoración social del trabajo pedagógico.

Para definir el rol docente, como un rol de carácter profesional, supone también una distinta valoración cultural, política, y técnica de los educadores (Nuñez Prieto, 2001, p. 69). Es por ello, que se precisó enfatizar en algunos aspectos relacionados con la formación que reciben los docentes, que es de carácter profesional y que contempla entre cinco años de formación de pregrado, practicas progresivas y práctica profesional, pero también en cómo desempeñan su profesionalidad.

En base a lo anterior, se requiere hacer el alcance en el concepto de “profesión que es producto de un determinado marco social, cultural e ideológico, que influye en la práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrollan” (Contreras et al . 2010, p. 405); En efecto, una de las principales características de la profesión docente es que ésta se desarrolla en medio de personas, contextos y otros profesores que en conjunto legitiman la profesión.

De acuerdo a lo señalado sobre el rol docente se infieren dos temáticas importantes a destacar, ya que una está relacionada con el carácter profesional del docente desechando la idea del profesor como sinónimo de transferencia o como reproductor técnico , “puesto que ejercer la profesión docente desde esa perspectiva hoy ya no es posible cuando se exige desarrollo de habilidades complejas y formación de actitudes y valores también complejos, con la perspectiva de generar competencias en los educandos” (Castro, 2007, p. 111); Por tanto la otra temática considera el conocimiento científico y fundamentos en las formas de proceder la labor pedagógica, ya que “existe una gran debilidad en cuanto a ciencia básica de educación; me refiero al estudio del fenómeno del aprender en contextos intencionados” (Castro, 2007, p. 111).

En esta lógica, la formación inicial cobra sentido desde el momento que la docencia es asumida como “ profesión genérica y no como oficio, ya que siempre se ha considerado como una semiprofesión en el contexto social” (Imbernón, 2001, p. 29), por ende, es imprescindible distinguir los reales enfoques que un docente debe considerar como lo son la formación interdisciplinaria y formación permanente que apoye el ejercicio de la docencia (Nuñez Prieto, 2001).

Para que un educador ejerza verdaderamente su profesión requiere la capacidad de identificar la importancia de la profesionalización docente que es el proceso socializador de adquisición de las características propias y capacidades específicas de esta profesión, que en la medida que estas son fortalecidas, el profesor se comporta en relaciones democráticas, demuestra autonomía, control, responsabilidad y se siente identificado con su rol (Contreras et al . 2010); En otras palabras, este proceso hace referencia a como una persona se prepara para convertirse en un profesional de la docencia por medio de la formación inicial.

Por otro lado, también es de suma relevancia el desarrollo del profesionalismo en la docencia que involucra una referencia técnica a una determinada organización de trabajo dentro del sistema educativo; por tanto, ser un profesional implica dominar una serie de capacidades y habilidades específicas que permiten ser competentes en un determinado trabajo, su ingreso laboral y su vinculación a un grupo de iguales. (Contreras et al , 2010); Es decir que el profesionalismo corresponde a la manera en cómo se desempeñan las competencias y capacidades en el desarrollo de la ocupación, en donde también están considerados los valores, ética y la actitud profesional.

En relación a las capacidades, es preciso destacar que los docentes manejan ciertas competencias que pueden ser definidas “como un saber hacer sobre algo, con determinadas actitudes y en determinados contextos, es decir, como una expresión de lo que una persona puede hacer bien como resultado de la integración de sus conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales” (Castillo, 2010, p. 903).

Existen distintas competencias que los educadores utilizan en el contexto escolar de las cuales Castillo (2010) destaca: competencias de índole social, de uso de tecnologías de la información, competencias éticas, de variedad de aprendizajes, de evaluación , disciplinar y organización de contenidos , siendo estas dos últimas primordiales para esta investigación, puesto que resaltan en la labor pedagógica al estar relacionadas con el dominio de conocimientos y habilidades para discernir el

qué enseñar basado en un sólido entendimiento o especialización, junto con las competencias de organización de los contenidos que están relacionadas con el trabajo didáctico, es decir, todo aquello que permite diseñar la práctica pedagógica, preparando las condiciones para lograr un aprendizaje que no solo contemple las exigencias curriculares y de contenidos, sino que también considere una correcta transmisión de conocimiento, la amplitud del capital cultural, las construcciones cognitivas que puedan establecer los alumnos en su aprendizaje. Por tanto, estas competencias pueden ayudar a los docentes a tomar decisiones enfocadas netamente en el desarrollo intelectual de sus estudiantes.

Cabe mencionar que las competencias están ligadas directamente con el proceso de profesionalización mediante el cual se adquieren la mayor parte de estas.

2.4 Planificación de la enseñanza

En palabras de Gimeno sacristán (2013) El tema de la planificación en los profesores ha sido en los últimos años un núcleo de atención desde una perspectiva cualitativa y cognitiva, interrogándonos ¿cuál es la pertinencia de la planificación docente?

Desde ese cuestionamiento es posible definir de manera general que la planificación es coordinar, de manera anticipada, la acción del profesor en el aula escolar con el propósito de alcanzar la meta común, asociada al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Para esto, el discurso escrito debe explicitar las intenciones educativas, el tiempo, los espacios de comunicación y las acciones del profesor y los alumnos (Rail, 2010).

Dicho de otra manera, por Navarro y Pereira et al , (2010) este proceso se refiere al diseño de un plan curricular y plan operativo de aprendizajes en donde se establecen los lineamientos generales del proceso de enseñanza- aprendizaje, los

cuales son registrados en documentos visibles oficiales exigidos por los establecimientos y que pueden ser evaluados.

Según lo señalado en los párrafos anteriores, se puede inferir que la planificación cumple un rol organizativo y a la vez ofrece seguridad en el trabajo que desempeñan los docentes desde un punto de vista psicológico(Sacristán, 2013).

Por otro lado, este proceso se diferencia en los profesores de mayor experticia, ya que introducen al discurso planificado modificaciones las cuales le permiten desenvolverse de manera improvisada y exitosa, en comparación a los docentes nobeles les resulta más difícil manejar situaciones emergentes, por lo que la planificación escrita constituye ser un instrumento de apoyo para la labor pedagógica (Rail, 2010).

2.4.1 Antecedentes históricos de la planificación.

Para tener una mayor concepción de las implicancias de este proceso de planificación en la historia educativa es pertinente conocer los antecedentes relacionados a este en función de su utilidad.

Desde la revolución industrial en adelante la planificación fue de gran ayuda para coordinar las estrategias y los objetivos a lograr en un tiempo determinado. De este modo la planificación se considera como el primer paso de un proceso administrativo que sistematiza planes y programas de acción que contribuye en su organización y desarrollo por lo que asume un enfoque administrativo estratégico en el sentido que puede considerarse como instrumento de control mediante monitoreo y evaluación sistémica del proceso a la toma de decisiones. Navarro et al. (2010)

En el plano educativo universal, la planificación ha estado presente en el currículo desde la década de los años veinte, pero trabajándose con mayor énfasis en los años cincuenta donde se comienza a considerar como plan de organización de

estrategias instruccionales y recursos didácticos más que como un instrumento orientador para desarrollar el curriculum. Navarro et al. (2010)

Más adelante, surgen otros tipos de planificación aplicados en el área educativa como la Planificación programática basada en los postulados de Ralph Tyler(1986) citado en Cazares Flores (2011) que hacen referencia a un proceso vertical sistemático que selecciona actividades para el cumplimiento de metas de aprendizaje y que son verificadas a través de la evaluación de estas, por ende, solo toma en cuenta el producto final del proceso. Por otro lado, la planificación sistemática sostenida por kaufman (2006) citado en Cazares Flores (2011) enfatiza en un proceso mediante el cual se identifican necesidades, se establecen requisitos y se buscan problemas junto con sus soluciones, puesto que se efectúan revisiones para eliminar las carencias, ya que este enfoque incluye un método de autocorrección para que el planificador analice y efectúe los cambios necesarios. Por último, la planeación estratégica en palabras de Matus (1987) citado en Cazares Flores (2011) se enfoca principalmente en los logos de la planeación a largo plazo que son duraderos en el tiempo; Esto permite que el planificador trace metas para ser realizadas en un periodo de tiempo determinado en función de un cambio a ejercer, pero es preciso señalar que la planificación no es una predicción, sino una previsión de lo que se pretende realizar a futuro.

Desde la historia educativa en chile se distinguen e infieren distintos momentos y enfoques curriculares relacionados con la planificación de la enseñanza.

A principios del siglo XX el enfoque academicista concentraba el foco en los contenidos básicos a desarrollar por lo que la planificación consistía en la organización de contenidos, posteriormente en los años 70 se establece un nuevo enfoque por iniciativas políticas de aquellos años, este enfoque proviene del paradigma constructivista, el cual prevalece el desarrollo de habilidades y capacidades concediendo a los estudiantes un rol activo dentro de su aprendizaje. desde esta perspectiva la planificación pretende ser un proceso reflexivo del aprendizaje, ya que de esta manera el docente puede organizar los elementos

curriculares necesarios de forma que los estudiantes transiten dinámicamente por los distintos niveles cognitivos (Opazo Ulloa y Rodriguez Baeza, 2017).

2.4.2 Elementos de la planificación.

Una de las interrogantes que surgen en este estudio está relacionada con identificar cuáles son los elementos que los docentes seleccionan para sus planificaciones y como lo hacen para tomar decisiones que están implicadas con el desarrollo intelectual de sus estudiantes.

En términos generales se intentan llevar a cabo las ideas basadas en un propósito o proyecto determinado en el tiempo que puede estar basado en la actividad mental interna del profesor, a través de los cuales la persona visualiza el futuro, construye un marco de referencia que guie sus acciones o en una concepción más amplia referida a los pasos concretos que va dando el docente cuando planifica. Zabalza (2013)

Al parecer los educadores cuando planifican realizan un proceso progresivo de acercamiento a la realidad en los que se implican los elementos básicos considerados por los docentes y que en palabras de Gimeno Sacristán (2013) “pueden tener dos puntos básicos de referencia para tomar decisiones, los profesores a la hora de planificar la enseñanza, que son las consideraciones en torno a los contenidos y las relativas al diseño de actividades” (p. 357).

De este modo, cabe señalar que la planeación curricular se inicia según Navarro et al. (2010) con un diagnóstico situacional que propende a un análisis de la misión, visión y valores del establecimiento para luego , formular de objetivos educativos a largo plazo para implementar en las aulas que además permiten formular estrategias, seleccionar/organizar experiencias de aprendizaje, organizar

contenidos, desarrollar las unidades de aprendizajes, así como también evaluar los resultados del currículo.

Al cumplir con estas consideraciones el proceso de diseño curricular debiese obtener buenos resultados en los estudiantes de lo contrario, si alguna fase es omitida la propuesta curricular puede perder validez.

Dicho esto, otro elemento importante a razonar es el curriculum que es objeto de la planificación en todos los niveles educativos teniendo como fin último el desarrollo intelectual de los estudiantes, pero no solo la planificación de clases es relevante, sino que es fundamental elaborar planes curriculares estratégicos que permitan los logros de los establecimientos, ya sea a corto o largo plazo. Sin embargo, no se debe omitir que la planificación curricular conlleva una formación integral del ser humano que impacta socialmente, por tanto, requiere adaptarse a los cambios que se generan en el entorno como transformaciones científicas, sociales, tecnológicas, políticas entre otras, por lo que no es posible dejar la organización, desarrollo y evolución a la improvisación.

Por lo demás, el planeamiento didáctico es el nivel más concreto de la planificación educativa centrada específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de aula, por lo que el responsable de su diseño es el docente el cual basado en las competencias no solo técnicas, sino también aquellas relacionadas con el ejercicio profesional de la profesión le permitirán la concreción de metas. Navarro et al. (2010)

Otro de los elementos relevantes a la hora de planificar se asocian a los formatos de planificación, los cuales son posible de clasificar según el tiempo y el modelo pedagógico, para esto el Currículum Nacional (2020) entrega las siguientes orientaciones

❖ Modelos de planificación según tiempo invertido

- planificación anual
- planificación por unidad
- planificación clase a clase

Considerando el contexto del presente estudio, se realiza a continuación la descripción de los tres modelos de planificación.

✓ Planificación anual

Este modelo de planificación anual tiene como objetivo organizar el trabajo didáctico de manera general ajustada en el tiempo a largo plazo. En este sentido se espera que el docente contemple elementos curriculares para la conformación de esta planilla.

Algunas sugerencias realizadas por el Currículum Nacional (2020) corresponden a:

- Hacer una lista de los días del año y las horas de clase por semana para estimar el tiempo disponible.
- Identificar, en términos generales, el tipo de evaluación que se requerirá para verificar el logro de los aprendizajes.
- Elaborar una calendarización tentativa de los Objetivos de Aprendizaje para el año completo, considerando los feriados, los días de prueba y de repaso, y la realización de evaluaciones formativas y de retroalimentación.
- Ajustar permanentemente la calendarización o las actividades planificadas.

Además de estas sugerencias, la organización de estos conceptos también forma parte de una guía de elaboración para la planificación de la enseñanza propuesta por el (MINEDUC, 2015)

	SEMESTRE I		SEMESTRE II	
	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Duración (semanas)				
Horas disponibles				
Objetivos de Aprendizaje				

Figura. cuadro de planificación anual

- ✓ Planificación por unidad de aprendizaje

Este formato de planificación está vinculado con las proyecciones previas realizadas en la planificación anual. Sin embargo, en este caso se agregan conceptos, habilidades y actitudes a desarrollar en unidades programadas, las cuales también deben poseer actividades de enseñanza, programaciones de las evaluaciones junto con sus instrumentos correspondientes.

No obstante, cabe señalar que este modelo, se enmarca dentro del paradigma conductista, puesto que se focaliza en el aprendizaje, observable, medible y cuantificable reduciendo los objetivos a verbos conjugados en infinitivo que indican la acción para aprender contenidos o métodos. Además, las capacidades y los valores, que no son medibles se convierten en objetivos transversales (Opazo Ulloa y Rodríguez Baeza, 2017).

Respecto a este modelo, el Curriculum nacional (2020) define a la Planificación de la unidad como división temporal básica del año escolar, que organiza los Objetivos de Aprendizaje en torno a un tema, organizando cada programa en 4 unidades de alrededor de 8 a 9 semanas para ayudar a los docentes a obtener una visión clara sobre los contenidos que trabajarán en cada unidad, por lo que es relevante que el educador maneje información sobre qué aspectos desea trabajar en profundidad y que tiempos dedicara a cada uno de ellos (MINEDUC, 2015).

Dicho lo anterior, el Curriculum Nacional (2020) ofrece orientaciones para planificar el aprendizaje en donde se presentan las siguientes:

Objetivo: diseñar con precisión una forma de abordar los Objetivos de Aprendizaje de una unidad.

Estrategias:

- Desarrollar un esquema con los conceptos, las habilidades y las actitudes que deben aprender en la unidad.
- Idear una herramienta de diagnóstico de conocimientos previos.
- Calendarizar los Objetivos de Aprendizaje por semana.
- Establecer las actividades de enseñanza que se desarrollarán.
- Generar un sistema de seguimiento de los Objetivos de Aprendizaje, especificando los tiempos y un programa de evaluaciones sumativas, formativas y de retroalimentación.
- Ajustar el plan continuamente ante los requerimientos de los estudiantes.

Es importante mencionar que existen diferentes formatos de este mismo modelo de planificación, similares estructuralmente y de contenido, de modo que su representación no es única. Por lo demás, la utilidad de este modelo permite distribuir los elementos que son necesarios para trabajar en 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 (Floréz Petour, 2015).

- ✓ Planificación clase a clase

  Este formato cumple con ser ms especifico que los formatos anteriores definidos debido a que el docente, por medio de esta prepara detalladamente cada una de sus clases. Este tipo de planificación resulta ser de mucha utilidad para los docentes, ya que permite organizar la secuencia de trabajo dentro de una sesión señalando distintas etapas de trabajo en un tiempo de clase.

Para identificar cada etapa de esta planificación el curriculum nacional (2020) dispone las siguientes orientaciones:

Objetivo: Dar una estructura clara a la clase; por ejemplo: en inicio, desarrollo y cierre para el logro de los Objetivos de Aprendizaje, coordinando el logro de un aprendizaje con la evaluación.

Estrategias:

- Fase de inicio: plantear a los estudiantes la meta de la clase; es decir, qué se espera que aprendan y cuál es el sentido de ese aprendizaje. Se debe buscar captar el interés de los alumnos y que visualicen cómo se relaciona lo que aprenderán con lo que ya saben.
- Fase de desarrollo: en esta etapa, el docente lleva a cabo las actividades o situaciones de aprendizaje contempladas para la clase.
- Fase de cierre: este momento puede ser breve (5 a 10 minutos), pero es central. Se busca que los estudiantes se formen una visión acerca de qué aprendieron y cuál es la utilidad de las estrategias y las experiencias desarrolladas para promover su aprendizaje.

Según las recomendaciones dadas por el curriculum nacional se puede inferir que 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 y Practica.

• Cierre: Revisar y resumir la lección, transferir el aprendizaje, Remotivar y cerrar

Considerando lo anterior señalado, también se debe agregar que la redacción de las actividades, en este tipo de planificación, deben ser explicitas y deben estar centrada en los y las estudiantes para que tengan mayor coherencia.

❖ Tipos de planificación según modelo pedagógico

Corresponde a otra forma de clasificar las planificaciones considerando el modelo pedagógico y de acuerdo a los elementos que cada tipo incluye en su formato. A continuación, se presentan algunos de los tipos de planificaciones según el modelo pedagógico que existen:

✓ Planificación en Sábana

Corresponde a una forma de planificación ligada a un modelo pedagógico tradicional o academicista.

Su organización contiene la definición de objetivos generales y específicos, listado de contenidos a tratar y las prueba que se realizarán en el semestre, sin contemplar los indicadores sobre los aprendizajes a evaluar.

Su ventaja es que permite distribuir con mucha especificidad los conceptos que son necesarios para trabajar en una unidad y sus desventajas se asocian con la ausencia de una mirada didáctica respecto de los contenidos y del rol del estudiante dentro de la secuencia de aprendizaje (Floréz Petour, 2015).

- ✓ Planificación en T

El presente tipo de planificación está estructurada en cuatro secciones: capacidades, destrezas, valores y actitudes, procedimientos, estrategias y contenidos conceptuales. Contiene ideas provenientes del modelo cognitivo relacionado a las habilidades adquiridas y también conceptos del modelo constructivista asociadas a la manera en que se adquieren las habilidades.

Por otro lado, las ventajas de este formato permiten abordar los aspectos relevantes de una planificación, ya que requiere de una reflexión en los contenidos desde su triple dimensión, en otras palabras, conceptual, procedimental y actitudinal, además de pensar en cómo lograr los aprendizajes, es decir, en la metodología.

En relación a sus desventajas, estas se asocian a la ausencia de evaluación y su carácter general siendo un buen modelo para la planificación anual. (Domínguez, 2013)

- ✓ Planificación V Heurística

El presente modelo está asociado con el modelo cognitivo, por lo que es de suma importancia y utilidad para los docentes, en términos de evidenciar el sustento teórico que está detrás de su unidad didáctica.

Para su elaboración, en primera instancia se debe pensar en una pregunta central la cual se quiera resolver con los educandos, luego junto a la pregunta se debe

escribir todo aquello que tenga relación con el desarrollo conceptual y que es lo que se necesita para responder la interrogante. También se debe anexar a la pregunta lo referente a la metodología que permitirá desarrollar conceptos.

Las ventajas de este tipo de planificación permiten a los docentes unir la teoría de su disciplina con la praxis pedagógica, no obstante, su desventaja radica en la complejidad del modelo, ya que no es fácil diferenciar las distintas categorías que propone (Domínguez, 2013).

- ✓ Planificación en Trayecto

Este tipo de planificación se asocia los modelos cognitivo y constructivista, ya que considera 4 ejes centrales como los aprendizajes esperados, contenidos, actividades y evaluación.

Por lo demás, Las ventajas de este formato es que considera trabajar con las propuestas del programa de estudio, lo que asegura un trabajo asociado a las bases curriculares, además contempla todos los elementos necesarios para la planificación siendo compatible para la elaboración de unidades didácticas.

A modo de desventajas es posible mencionar que no es aplicable a planificaciones anuales, pues su brevedad requeriría varios trayectos para abarcar un año completo (Domínguez, 2013).

3. Currículum

En la historia de la educación siempre ha existido inquietud sobre qué enseñar, cómo y para qué enseñar, estas preguntas han llevado a buscar una definición del concepto curriculum el cual Grundy (1987) expresa: “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).

En base a esta definición se abordarán en este capítulo desde las teorías más acertadas e implicadas, junto con los enfoques, funciones y sus principales elementos que otorga el curriculum nacional, esto con la finalidad de lograr comprender los alcances del curriculum en la educación

3.1 Teorías curriculares como fundamento del curriculum

En el estudio de las perspectivas teóricas asociadas al curriculum Stephen Kemmis y Gimeno Sacristán ofrecen un amplio análisis desde donde emergen criterios teóricos que conciben el rol de los sistemas escolares y que definen los procesos de aprendizaje de maneras diferentes, ya que las teorías curriculares desempeñan diversas funciones como modelos que seleccionan temas y perspectivas , suelen influir en los formatos que adopta el curriculum de cara a ser consumido e interpretado por los profesores teniendo así un valor formativo profesional para ellos determinando el sentido de la profesionalidad del profesorado, además de ofrecer una cobertura de racionalidad a las practicas escolares (Sacristán, 2013).

Una de las metateorias a tratar corresponde a la teoría práctica del curriculum o en base a experiencias que está fundada en un tipo de razonamiento Aristotélico, que

habla sobre el hacer o actuar, por tanto, el centro de esta lógica es la praxis educativa que asocia consigo un determinado pensamiento “partiendo de que los aspectos intelectuales, físicos, emocionales y sociales son importantes en el desarrollo y en la vida del individuo” (Sacristán, 2013, p. 48). Por ello, también están asociados valores, principios morales y juicios en relación a como se debe educar de manera propicia a los estudiantes para en un futuro conformar una humanidad que pueda actuar en las diversas situaciones que emanan desde la sociedad (Kemmis, 1998).

Esta perspectiva práctica de la construcción teórica del curriculum requiere que tanto docentes como los distintos actores de la educación estén informados y sean conocedores de las teorías implicadas, prácticas educativas e innovación curricular, ya que ejercen un rol activo responsable en la toma de decisiones respecto a la dirección de la educación en la escuela, en la clase y en la vida de sus educandos. Por ende, rechaza ceder la responsabilidad de la educación a ejecutivos externos o a quienes elaboran el curriculum (kemmis,1998). De este modo

> esta perspectiva experiencial es una acepción más acorde con la visión de la escuela como una agencia socializadora y educadora total, cuyas finalidades van más allá de la introducción de los alumnos en los saberes académicos, para abarcar un proyecto global de educación. (Sacristán, 2013, p. 49)

En resumen, esta teoría resalta los procesos educativos en base a las necesidades de desarrollo de los alumnos, por lo que no tan solo se enfoca en los contenidos, sino que también enfatiza en los procesos psicológicos y la relación de los y las estudiantes con la sociedad.

En contraste a esta lógica, la teoría técnica del curriculum o perspectiva tecnológica, burocrática eficientista ha sido un modelo apoyado por la burocracia que organiza y controla el curriculum y que ha sido aceptada por la pedagogía carente de ideologías y acrítica, por lo que ha llegado ser impuesta al profesorado como un modelo racional en su práctica (Sacristán, 2013).

La lógica del curriculista Ralph Tyler ha sentado las bases de esta teoría del curriculum en donde se pierde de vista la dimensión social, cultural, psicológica para convertirlo en objeto de racionalidad y mejorar la gestión eficaz de este.

El enfoque de esta teoría proviene desde un código de curriculum racional que surgió tras la instauración de la educación de masas cuando el estado industrial moderno comenzó a pulir sus mecanismos para la producción ordenada de su fuerza de trabajo y la reproducción de las relaciones sociales (Kemmis, 1998).

Dentro de este razonamiento se manifiestan explícitamente los valores y propósitos de la escolarización que eran fundamentalmente una preparación para el trabajo, por ende, el papel de la escuela era considerado como un instrumento de reproducción social y cultural lo que fue asumido por el profesorado de forma creciente, junto con el principio meritocrático, visión según el cual las personas tienen éxito según sus méritos y que la escuela es un lugar en que se forja y prueba la capacidad de los estudiantes, lo que significó en la transformación de la perspectiva reactiva de la escolaridad a un principio proactivo en donde la escuela funciona selectivamente para asignar a las personas en ocupaciones según sus capacidades (Kemmis ,1998).

Del mismo modo la tecnocracia en la educación se hace presente por medio de la omisión política, social, filosófica y hasta pedagógica lo que se traduce en un curriculum manipulado técnicamente por funcionarios o especialistas en alguna área de conocimiento basados en una “tradición de pensamiento e investigación psicológica y pedagógica acultural y acrítica” (Sacristán, 2013, p. 55).

Esto se condice con la elaboración del curriculum proveniente de la teoría psicológica conductista que permite definir los componentes implicados en su diseño

> La confección del currículum es netamente técnica: Selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo con principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión (experiencia de aprendizaje) utilizando la tecnología de la especificación

> conductual de objetivos y la medida del logro, primordialmente mediante test. (Tyler, 1973 en Kemmis 1998, p. 59)

En conclusión, La cita anterior expuesta concentra la definición del currículum en la teoría técnica, constituyendo una herramienta de reproducción económica y social, pero no ofrece la posibilidad de ser aterrizado por medio del profesorado, sino que por funcionarios o tecnólogos.

En base a las teorías contrastadas anteriormente es necesario concluir mencionando la teoría critica del curriculum bajo la perspectiva del trabajo de Lawrence Stenhouse quien manifestó ideas sobre el rol del profesor como investigador de su propia practica y sus propias teorías del curriculum otorgando un valor agregado a la profesión como fuente de autocrítica y reflexión de las distintas las implicancias convergen en la educación por parte del estado, la institucionalización o escolarización (Kemmis, 1998).

De este modo la teoría crítica del curriculum propone tratar la relación de la educación con la sociedad además de plantear como la escolarización está al servicio de los intereses del estado junto con conocer como el curriculum y la escolarización activan determinados valores educativos que el estado representa, por tanto, la mayor parte de la teoría crítica se ha centrado en analizar “cómo funciona la escolarización para reproducir el saber, las habilidades y las formas de interacción social, así como las relaciones de la vida social”(Kemmis, 1998, p. 79).

En consecuencia, este constructo teórico apunta en profundidad a identificar las formas en que la emancipación y autonomía son factibles en la educación visto desde la perspectiva del interés constitutivo del conocimiento emancipador basado en la teoría de Jurgen Habermas que busca liberar a los sujetos de las falsas conciencias, por tanto las implicancias de este interés en el curriculum estarán orientadas a que los participantes de la educación se integren en la busqueda del cambio de las estructuras en las cuales se ha producido el aprendizaje y toda practica que pueda limitar la emancipación de estos agentes . Esto quiere decir, que

tanto docentes como estudiantes llegarán a conocer teóricamente, en base a su propia praxis, cuales proposiciones serán efectivas en su desarrollo y cuales limitan su acción (Kemmis, 1998).

De esta manera se intenta redefinir la educación en base a una modalidad crítica y autorreflexiva de la praxis y teoría pedagógica , así como hacer una comprensión más integral del curriculum, en donde el rol de los docentes y estudiantes cambia a aun rol protagónico y el curriculum forma parte de una problematización continua como se menciona en pedagogía del oprimido de Paulo Freire la educación problematizadora hace esfuerzos por percibir críticamente el cómo y en qué está el hombre actualmente lo que conlleva a concebir la educación “como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es la práctica de la dominación implica la negociación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (Freire, 2012, p. 63).

3.1.1 Enfoques curriculares

De las distintas teorías mencionadas anteriormente, subyacen de algunos matices en la forma de comprender el currículum, es así como surgen diversos enfoques o modelos de acción que operan en el proceso educativo. Por tanto, los enfoques curriculares de acuerdo con el punto de vista que predominan en el proceso de toma de decisiones (Currículum) pueden ser de orden político, social, psicológico, tecnológico (Sáez, 2016).

A continuación, se explicarán los enfoques asociados a las teorías expuestas en la sección anterior

- Desde la teoría técnica y en razón a sus categorías de análisis emergen tres enfoques curriculares:

✓ Currículum tecnológico: este enfoque está centrado en la transmisión de contenidos teniendo como eje central el cómo enseñar. Es por esto, que este enfoque que funciona en torno a la actividad escolar sobre el logro de metas predefinidas.

✓ Currículum racionalista académico: la importancia de este enfoque recae en proveer a las nuevas generaciones de las grandes ideas y creaciones de la tradición cultural occidental ordenando la cultura escolar mediante asignaturas, con la finalidad de formar un sujeto preparado en las diversas áreas del saber de la cultura universal.

✓ Currículum cognitivo: se intenta desarrollar en los educandos habilidades intelectuales que pueden ser utilizadas en distintas áreas del pensamiento. Para mejorar los procesos intelectuales y el desarrollo de un conjunto de destrezas cognitivas aplicables a los procesos de enseñanza-aprendizaje, además, esta orientación curricular está centrada en los procesos mentales del educando, por sobre el contexto social en donde se desenvuelven (Sáez, 2016).

- Desde la teoría práctica es posible desprender dos enfoques curriculares:

✓ Currículum personalizado: esta perspectiva apunta hacia las experiencias personales integradoras y satisfactorias para cada aprendizaje individual, por lo que los estudiantes desarrollan sus propios programas de aprendizaje, individualmente o en colaboración con otros, explorando sus propios

intereses, eligiendo la dirección de su aprendizaje y siendo responsable de sus elecciones.

- ✓ Currículum reconstruccionista social: en este enfoque se evidencia un fuerte acervo en el fundamento social ya que se destacan las necesidades sociales por sobre las individuales, por lo que la educación es comprendida como un instrumento de mejoría social, en otras palabras, representa la visión de la escuela como generadora de cambio social. De este modo los educadores deben analizar los contextos sociales para identificar los problemas que enfrenta la sociedad y así proyectar valores y metas en base a un modo democrático de vida.

- De la teoría crítica surgen tres posibles enfoques:

- ✓ El currículum liberador: este enfoque está relacionado con la práctica y teoría educativa desarrollada por Paulo Freire, desde la perspectiva que implica el desarrollo de actitudes reflexivas de los sujetos considerando su propio cambio como el de una comunidad social. Es por ello, que los educadores por medio del dialogo, la persuasión y la legitimidad del otro podrán llegar a acuerdos críticos que estén a favor de una armonía social que guie a los sujetos hacia la libertad la creatividad

El currículum de códigos integrados: El currículum basado en la integración favorece los procesos de socialización, puesto que cada profesor, de distintas asignaturas, mantienen relaciones sociales entre sí, que implican no sólo tareas comunes, sino de una tarea educativa compartida y cooperativa transmitiendo la idea de una sociedad más igualitaria.

- ✓ El currículum como praxis: este enfoque plantea una superación de las concepciones tradicionales de diseño y desarrollo curricular, por tanto, proyecta que el curriculum conlleva una crítica ideológica que constituye una forma de mediación entre teoría y práctica (Sáez, 2016).

3.1.2 Diseño curricular

El diseño curricular ofrece una reflexión anticipada de la práctica antes de implementarla suponiendo una propuesta teórico-práctica de las experiencias básicas de aprendizaje, diversificadas e innovadoras, que la escuela, en colaboración con su entorno, debe ofrecer al alumnado para conseguir un desarrollo eficaz de las capacidades y competencias que permitan a los educandos integrarse en los distintos contextos logrando una sociedad democrática y equitativa (Casanova, 2012).

De este modo, el diseño curricular debe brindar información sobre que enseñar señalando los objetivos educativos, los contendidos más importantes de la cultura que deben transmitirse. Asimismo, debe señalar cuando enseñar, esto se asocia a la organización y secuenciación de los contenidos seleccionados y sobre cómo enseñar según las formas metodológicas para que los y las estudiantes logren los objetivos propuestos y en última instancia, se debe mencionar información sobre la evaluación respecto del que como y cuando evaluar. 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 (Sacristán, 2013). Es por esto. que es importante considerar el contexto en el que se presenta el Currículum, es decir, del enfoque y teoría curricular dominante en el sistema educativo en el que se desenvuelva.

3.2 Curriculum Nacional

Analizar el curriculum más allá de la práctica ofrece a los educadores identificar los dominios vinculados para formar una definición concisa determinando los alcances del curriculum tal como señala (Cox, 2018)

> El currículum, como prescripción nacional de objetivos y contenidos, establece el qué, el por qué, y el para qué de la transmisión cultural que la educación escolar realiza, y por ello es, estructuralmente, un nodo vertebral de tal transmisión; un dispositivo de articulación entre la sociedad y sus requerimientos de saberes y competencias para su sostenimiento y desarrollo. (p.120)

Por lo que respecta, la definición entregada en la cita anterior permite dilucidar las implicancias asociadas a la transmisión cultural de los distintos componentes que se articulan a través del curriculum. Es por esto que es necesario comprender los lineamientos que facilita el MINEDUC en donde se disponen las sugerencias y orientaciones para las prácticas pedagógicas de los docentes junto con una organización temática de los contenidos, habilidades y actitudes que deben desarrollar los estudiantes.

3.2.1 Bases Curriculares

Corresponden a un marco referencial de carácter obligatorio que indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y las alumnas del país durante su trayectoria escolar. Además, son el referente respecto del cual se construyen los planes y programas de estudio, junto con los objetivos de aprendizajes (en adelante O A) que propone el Ministerio de educación (MINEDUC, 2018).

Este documento oficial considera dos categorías de objetivos de aprendizajes que dan cuenta de cómo deben aprender los y las estudiantes según los objetivos generales indicados en la nueva estructura establecida en la Ley general de educación que plantea los conocimientos, habilidades y actitudes que permitirá a los educandos avanzar y desarrollar distintos aspectos en el ámbito personal, social, cultural, valórico e intelectual durante la etapa escolar.

Los elementos centrales de las bases curriculares señaladas en MINEDUC, (2018) son:

- 3.2.2 Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT): corresponden a objetivos organizados en ocho dimensiones que responden, como se señaló anteriormente, al desarrollo personal, social y cultural de los estudiantes. Están presentes en la planificación y en la acción pedagógica dentro y fuera de aula. Por ello, tienen un carácter más amplio, ya que no están asociados a una asignatura en particular, por lo que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar.

- 3.2.3 Los Objetivos de Aprendizaje (OA): las bases curriculares deben definir, para cada año o nivel, Objetivos de Aprendizaje (OA) que conduzcan al logro de los objetivos generales establecidos. Los OA deben ser relevantes, actuales y coherentes con los objetivos generales en pro de lograr la formación integral de cada estudiante.

- Conocimientos: son conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones

- Habilidades: se define a las capacidades desarrolladas para desempeñar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad.

- Actitudes: corresponden aquellas disposiciones aprendidas para responder, ya sea de manera favorable o no, frente a objetos, ideas o personas

3.2.4 Planes y Programas de estudio

Los planes de estudio son un instrumento que busca organizar el tiempo escolar en un mínimo de horas pedagógicas anuales para cada asignatura, lo que permite dar mayor flexibilidad a cada comunidad educativa para organizar sus horarios de diversas maneras, según sus necesidades y proyecto educativo. Además, cabe señalar que solo son válidos para aquellos establecimientos que decidan implementar los programas de estudio propuestos por el Ministerio.

Por otra parte, los programas de estudio establecen una propuesta que organiza en el tiempo los OA para facilitar al docente su quehacer en el aula. La propuesta del Mineduc, contempla una secuencia de objetivos, una estimación aproximada del tiempo, sugerencias de indicadores de evaluación, además de integrar ejemplos prácticos de diversas actividades para evaluar o ejercitar las habilidades, del mismo modo las escuelas pueden proponer sus propios programas de estudio basados en la cultura de sus estudiantes o simplemente trabajar en base a lo que ofrece el ministerio.

Estos instrumentos tienen un carácter flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales, Por tanto, esta característica de flexibilidad puede ayudar en la autonomía del profesorado en la toma de decisiones, puesto que los programas de estudio son útiles para la planificación y organización de contenidos para el aprendizaje.

3.2.5 Marco para la buena enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE) es un instrumento estándar que ofrece orientaciones y criterios acerca del buen desempeño profesional docente; proponiendo lo que el profesorado debe conocer para realizar prácticas

pedagógicas necesarias en función de brindar aprendizajes de calidad en los estudiantes tanto dentro como fuera del aula, por tanto el MBE incita a la colaboración y reflexión crítica entre los miembros participantes de la comunidad educativa con el propósito de evaluar el desempeño profesional (CPEIP, 2008).

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza -aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, por lo que ofrece cuatro dominios conformados por un conjunto de criterios que profundizan en distintos ámbitos de la práctica pedagógica.

En base a lo anterior, los dominios del MBE mencionados en el informe del centro de perfeccionamiento y experimentos de investigación pedagógica (CPEIP, 2008) dan cuenta del conjunto de criterios considerados en cada dominio que será descrito a continuación.

- Dominio A. Preparación para la enseñanza: se refiere a las competencias fundamentales que deben manejar los docentes para preparar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que sus estudiantes logren las metas propuestas; para esto es necesario un conocimiento riguroso de la disciplina y contenidos, conocer las características de los estudiantes para ser incorporadas en la selección y organización de estrategias de enseñanza y de evaluación en coherencia con los objetivos de aprendizajes mencionados en el curriculum

- Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: en este dominio el docente manifiesta sus habilidades para crear un ambiente positivo en el aula que favorezca el aprendizaje considerando los aspectos afectivos, sociales y materiales para promover valores, la confianza y trabajo colaborativo haciendo que sus estudiantes se sientan comprometidos con sus experiencias de aprendizaje.

- Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los y las estudiantes: se refiere a cumplir con la misión primaria de la escuela que es generar

oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los estudiantes, por tanto, el docente requiere de las competencias para organizar situaciones interesantes y productivas de manera que el tiempo en aula sea provechoso. Al mismo tiempo las actividades deben incluir los intereses y necesidades de los y las estudiantes además de la participación comprometida del profesor en el monitoreo de actividades y retroalimentación de su propia práctica.

- Dominio D. Responsabilidades profesionales: este dominio está asociado a las dimensiones de la labor docente en cuanto al compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes, por tanto, los educadores deben reflexionar de manera sistemática la práctica pedagógica para innovar y mejorar con el objetivo de garantizar una educación de calidad para sus estudiantes. Además, este dominio considera que los docentes forman parte activa de su entorno; por esto también promueven el trabajo colaborativo en la comunidad escolar y la participación y compromiso de las familias con el proyecto educativo del establecimiento.

En resumen, el MBE es una guía de apoyo al desempeño profesional de los docentes que les permite mejorar sus prácticas pedagógicas en base a la reflexión de la praxis; Además constituye el principal referente del desempeño profesional para la evaluación docente. De acuerdo a esto la importancia de la toma de decisiones es fundamental en la docencia, ya que requiere de un juicio racional para utilizar de manera acertada las estrategias e información provenientes de los estudiantes y desde la comunidad para lograr procesos de enseñanza y aprendizajes adecuados a las reales necesidades de los estudiantes. (Fardella Cisternas, 2012)

4. Sociología de la educación: Teorías de la Reproducción Social

El sistema educativo chileno no queda exento de los procesos de adoctrinamiento que forman parte de la reproducción socio-cultural que es entendida como el conjunto interrelacionado de instituciones y grupos sociales estratificados en donde se impone una cultura dominante que hace que el resto de personas adquiera como propia una cultura que no corresponde a su realidad y que poco a poco intenta que las personas renuncien a su cultura originaria (Guerrero, 1990).

La escuela contribuye, al mecanismo de reproducción de la estructura social, estableciendo un «campo de entrenamiento» que se corresponde con el que se da en la vida productiva (Guerrero, 1990). Esto quiere decir, que existe una correspondencia entre la estructura funcional de la escuela con el de la empresa, debido a que en ambas existe un orden jerárquico basado en el trabajo realizado y su retribución de quienes dan órdenes y otros que obedecen a estas.

Es por ello que la escuela se consolida como un espacio de análisis provechoso como el principal aparato ideológico de los tiempos modernos, que desempeña una misión decisiva en la transmisión de la ideología de las clases dominantes, contribuyendo a la reproducción de las condiciones sociales. (Guerrero, 1990, p. 102)

4.1 Teoría de la Violencia Simbólica: Pierre Bourdieu

En este sentido, las obras del sociólogo francés Pierre Bourdieu, han analizado diversos factores que inciden en el desarrollo de los individuos al interior de las estructuras políticas y sociales y serán considerados en función de tres conceptos a destacar como son: habitus, violencia simbólica y capital cultural, las cuales se vincularán directamente con la realidad escolar que experimenta el profesorado en escuelas de alta vulnerabilidad.

4.1.1 Habitus

Para el desarrollo de este concepto Bourdieu (1997) afirma una relación dialéctica entre dos conceptos esenciales como lo es campo que alude a la relación existente entre la estructura social y el estudiante y el habitus que se refiere a las interacciones de los estudiantes con su familia, entorno socio-cultural más cercano y que entrega de forma inherente al niño o sujeto , “un sistema de predisposiciones que opera entre las estructuras y la práctica de los individuos” (Guerrero, 2003, p. 211).

Para los y las docentes la comprensión y asimilación de este concepto ofrece conocer el habitus de los estudiantes, lo que se traduce, en la oportunidad de mejorar la praxis pedagógica, debido que al reconocer las formas en que se relacionan los educandos permite a los docentes generar propuestas didácticas con sentido que pueden abarcar distintas áreas de desarrollo tales como sociales, cognitivas e incluso emocionales, ya que conocer el plano socio-afectivo de los estudiantes puede contribuir en las dinámicas de aulas de manera efectiva en la convivencia escolar y clima de aula (Jodelet, 2011).

La realidad social en la que se desempeñan los profesores está directamente vinculada con los sectores en que están ubicados los establecimientos, los alrededores a los que pertenecen las familias y el alto índice de vulnerabilidad que registra la comunidad educativa ; Pero pese a esto, el docente debe realizar prácticas que no aportan hacia la disminución de la brecha de desigualdad que prevalecen debido al curriculum nacional, ya que este pretende inculcar competencias provenientes de la elite social provocando con esto un distanciamiento entre el habitus de los estudiantes desfavorecidos económicamente y la cultural oficial que beneficia a la clase dominante (Ajagán et al ., 2013).

4.1.2 Capital cultural

Junto al concepto anterior, se desprende el termino capital cultural, puesto que ambas responden a una cultura específica, por tanto es preciso hacer una diferenciación y definir capital cultural como “el conjunto de competencias culturales o lingüísticas que los individuos heredan a través de su socialización en unos ámbitos familiares de clase” (Guerrero, 2003, p.212),en otras palabras cada sujeto solo por haber crecido en un determinado lugar y rodeado de ciertas personas será portador de un bagaje cultural y conductas heredadas desde el medio del cual proviene.

De esta manera el capital cultural responde al conjunto de experiencias culturales que emanan de un espacio social determinado, por lo que la escuela

> hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela, legitima de tal manera la arbitrariedad cultural. (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 18)

Lo anterior citado, explica los buenos resultados académicos obtenidos por los estudiantes de los sectores más acomodados de la sociedad en comparación con aquellos provenientes de los sectores desfavorecidos económicamente quienes carecen del capital cultural que emana del curriculum nacional y que la escuela contribuye al mismo tiempo, “a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural” (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 17).

En conclusión, la escuela es un espacio social constituido por todos los estudiantes y comunidad escolar que provienen de una determinada cultura y que están arraigadas a un espacio geográfico específico en donde se desarrolla la realidad cultural de sus habitantes.

4.1.3 Violencia Simbólica

Este término es ejercido en todo ámbito de la vida, puesto que existe una imposición cultural que ha sido escogida de forma infundada por la clase dominante. Pierre Bourdieu describe como “violencia simbólica”, aquella violencia indirecta y no física, el poder del “dominador” sobre el “dominado” que impone como legítimas sus propias percepciones.

En la escuela también se desarrollan mecanismos de violencia que están ligados directamente con la educación, Bourdieu y Passeron (1977) señalan las siguientes:

a. Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural.

b. La autoridad pedagógica implica necesariamente como condición social de su ejercer la autoridad pedagógica, por lo que manifiesta una imposición legítima.

c. Trabajo pedagógico:la autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico al inculcar un habitus producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural que reproduce prácticas y conductas de la cultura dominante

d. Sistema de enseñanza: el sistema de enseñanza institucionalizada tiene características específicas en su estructura y en su funcionamiento para producir y reproducir, por tanto, ejerce violencia.

En base a lo anterior señalado es posible concluir que la escuela, el curriculum y el sistema escolar chileno legitiman la violencia simbólica por parte de elite social que cumple el rol dominante ante la imposición cultural y arbitraria hacia los más desfavorecidos económicamente. Si bien los docentes también cumplen una función autoritaria dentro de esta dinámica de violencia simbólica, estos pueden identificar los conceptos descritos de habitus y capital cultural dentro de los

mecanismos de violencia desde donde pueden renovar la acción pedagógica atenuando los efectos de la desigualdad en la calidad y equidad de los aprendizajes recontextualizando los contenidos, planes de estudio, materiales y formas de evaluación que considere la identidad cultural de los y las estudiantes para abrir paso a nuevas oportunidades de aprendizaje hacia un acceso igualitario independiente de la situación socioeconómica y que no deslegitime la cultura de los niños y niñas (Ajagán et al., 2013).

4.2 Teoría de los Códigos Sociolingüísticos: Basil Bernstein

Las instituciones educativas se apoyan constantemente de modalidades típicas de la acción lingüística como responder, preguntas, explicar intercambiar ideas y argumentos entre otras semejantes; Es por ello que el lenguaje cobra relevancia y se convierte en un componente esencial de los procesos escolares, ya que hace alusión al lenguaje en la escuela y a la variación sociolingüística del lenguaje como forma de expresión de los y las estudiantes (Lennon del Villar, 2001).

De acuerdo a lo señalado los estudios del sociólogo inglés Basil Bernstein destacan, ya que fue pionero en valorar las producciones lingüísticas y las características sociales de estas; En efecto, para Bernstein el lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural : es por medio del lenguaje que el orden social se interioriza que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo ,por tanto cada clase social utiliza un código diferente de comunicación.

El autor distingue entre dos cogidos restringido y elaborado, el primero corresponde a la clase obrera (dominada) caracterizado por el uso de oraciones cortas y gramaticalmente simples que expresan significados dependientes del contexto, en cambio el código elaborado es utilizado por la clase más acomodada (dominante)

la cual se expresa con oraciones de mayor complejidad, construcciones gramaticales complejas y expresan significados independientes del contexto. Los dos códigos presumen diferentes relaciones de pensamiento, lo cual se representa discursivamente y da cuenta de la desventaja en una clase social desfavorecida.

De acuerdo a lo anterior los códigos sociolingüísticos están ligados a formas específicas de socialización y de orientación cognitiva lo que condicionaría la realidad educativa, es decir, que, en el aula, se confrontan estos dos usos del lenguaje, puesto que los estudiantes utilizan el lenguaje según el sector socioeconómico al que pertenecen y en ocasiones es validado uno más que otro, pero lo ideal es lograr que los y las estudiantes puedan acceder a ambos códigos y que transiten desde uno al otro para que aprendan a lidiar con la cultura dominante, pero sin desvalidar su propia cultura.

5. Neurociencia en la educación.

Conocer el funcionamiento del cerebro humano es de trascendental importancia en el ámbito educativo debido a que ofrece comprender como interactúan los elementos del sistema nervioso con el aprendizaje y la conducta de los y las estudiantes. Además de contribuir a los docentes en identificar el impacto de cada decisión pedagógica en el proceso de diseño de aprendizaje.

El estudio del funcionamiento cerebral, según lo que señala Salas Silva (2003) es un fenómeno múltiple, que puede ser descrito a nivel molecular, celular, organizacional del cerebro, psicológico y/o social. La Neurociencia representa la suma de esos enfoques y hace referencia a campos científicos y áreas de conocimiento diversas, que, bajo distintas perspectivas, abordan los niveles de conocimiento vigentes sobre el sistema nervioso, por tanto

> no sólo no debe ser considerada como una disciplina, sino que es el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje. (Salas Silva, 2003, pág. 156)

En base al carácter multidisciplinario de la neurociencia, esta puede ayudar a entender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y en consecuencia mejorar las prácticas y decisiones didácticas en función de una educación efectiva.

De este modo, los avances de la neurociencia han podido confirmar teorías por la psicología asociadas al desarrollo de la experiencia temprana, además de entregar detalles sobre la implicancia del aprendizaje, ya que este cambia la estructura física del cerebro, además de organizar y reorganizar este órgano (Salas Silva, 2003). Esto contribuye al profesorado a formar una idea más completa de como ocurre el desarrollo intelectual de los estudiantes.

Cabe mencionar que estos progresos están vinculados con el desarrollo tecnológico de la medicina en el área neurológica, ya que han ampliado la observación directa del proceso de aprendizaje humano desde un punto de vista mecanicista, a través de electroencefalogramas, scanner, tecnología de imágenes no invasivas, mapeos de actividad cerebral, tomografías entre otros (Salas Silva, 2003).

De este modo, entender como aprende el cerebro supone conocer las estructuras cerebrales que intervienen los procesos de aprendizajes junto a la compresión de las funciones asociadas a los mecanismos cerebrales, además de los estímulos que activan estas funciones. De esta manera se pueden emplear nuevas metodologías en el trabajo pedagógico y propuestas didácticas más eficientes.

5.1 Cerebro humano

El cerebro es un órgano biológico y social que se encarga de todas las funciones y procesos relacionados con el pensamiento, la intuición, la imaginación, la lúdica, la acción, la escritura, la emoción y la conciencia. Por ello, el proceso cerebral de aprender y recordar, está relacionado con transmisores y receptores neuronales que posibilitan la adaptabilidad del cerebro a los estímulos externos.

> La plasticidad de las sinapsis es la que permite que el cerebro recuerde la información importante y olvide la de menor interés gracias a la capacidad del cerebro para reorganizarse y cambiar ante las modificaciones del entorno, todo ello, durante la vida de la persona. (Velásquez, Remolina, y Calle, 2009, p. 337)

Desde una visión fisiológica microestructural, este órgano se compone de billones de células nerviosas que se organizan en búsqueda de un equilibrio y desarrollo de diversas funciones.

Las neuronas son las principales células nerviosas que están distribuidas por el sistema nervioso central y periférico. La comunicación de estas células constituye una maquinaria de elementos primarios responsables de la transmisión de información de una célula nerviosa a otra, lo que permite al organismo percibir, interpretar e interactuar con el medio externo (Constanzo, 2011).

Para su funcionamiento el cerebro utiliza la glucosa, extrayéndola desde la sangre generando energía, Además, de otros elementos importantes en la actividad neuronal como el agua que aporta equilibrio electrolítico para su correcto funcionamiento, junto con evitar la deshidratación lo que en las aulas provocaría un letargo y debilitamiento del aprendizaje. Por otro lado, el oxígeno es vital para el manejo básico del cerebro, debido a que el suministro de sangre fresca oxigenada

contribuye a mayores niveles de atención y operatividad mental vinculados con un aire de mejor calidad (Jensen, 2004).

En conclusión, el conocimiento del cerebro como un órgano adaptable posibilita la compresión de la adquisición de información a través de la trasmisión de impulsos vía sinapsis aportando detalles a considerar dentro del aula como la oxigenación del cerebro, hidratación, alimentación que posibilitan mayores logros en los procesos de aprendizaje.

5.2 Macroestructura del cerebro

Evolutivamente el cerebro humano ha cambiado desde su estructura ancestral provenientes de los primates. Esto se ve reflejado desde una perspectiva fisiológica en una mayor expansión formada en la corteza cerebral que otorga a los seres humanos una sorprendente flexibilidad para aprender (López Escribano, 2009).

La autora Carmen López sostiene que el nivel encefálico alto cortical corresponde al nivel más alto y complejo y al estar compuesto por el sistema límbico, ganglios basales, hemisferios cerebrales y la corteza cerebral.

La corteza cerebral o córtex: es la capa más externa del cerebro humano, consta de circunvoluciones o pliegues notorios que están separados por surcos junto con fisuras más profundas. Una de las fisuras longitudinales separa al cerebro en dos hemisferios y otras dos fisuras (central y lateral) dividen cada hemisferio en 4 lóbulos. Al mismo tiempo la corteza cerebral constituye una zona donde se almacenan la mayor parte de los recuerdos de experiencias pasadas además de conservar muchos de los tipos de respuesta motoras. Esta zona queda reservada para procesos más abstractos del pensamiento (López Escribano, 2009).

Hemisferios cerebrales: están conectados por debajo de la fisura longitudinal más grande por una banda de fibras nerviosas llamada cuerpo calloso que permite a cada lado del cerebro intercambiar información. “Sus funciones comprenden la percepción, las funciones motoras superiores, la cognición, la memoria y la

emoción". (Constanzo, 2011, p. 68) Cada hemisferio procesa la información de manera diferente dependiendo de la zona de funciones cerebrales.

El hemisferio derecho procesa la información de forma general. Caracterizándose por la intuición, percepción, rasgos emocionales, sentido artístico y musical; la imaginación y el control de la mano izquierda. También puede sintetizar y recrear formas tridimensionales, atiende las similitudes más que las diferencias, comprende configuraciones complejas reconoce fisionómicamente facciones y percibe los espacios (OCDE, 2009).

Por otra parte, el hemisferio izquierdo, paradójicamente tiene el control del lado derecho del cuerpo procesa la información de una manera secuencial, realizando análisis detallado de la información que percibe y fraccionando una imagen en diferentes partes. Además, en esta zona se ubica el razonamiento, junto con las habilidades numéricas y científicas propiciando la resolución de problemas y respondiendo de mejor manera ante trabajos asociados al lenguaje (OCDE, 2009).

Lóbulos cerebrales: Corresponden a 4 zonas en las que los hemisferios se subdividen según sus funcionamientos explicados por (Jensen, 2004)

- Lóbulo occipital: situado en la parte trasera del cerebro y está encargado primordialmente de la visión.
- Lóbulo frontal: área situada en la frente, implicada en actos de sentido tales como juicio, creatividad, resolución de problemas y planificación.
- Lóbulo parietal: se encuentra ubicado en la zona trasera superior del cerebro y sus tareas están relacionadas con el tratamiento de funciones sensoriales y lingüísticas superiores.
- Lóbulos temporales: desde ambos lados (izquierdo y derecho), se encuentran por encima de y alrededor de los oídos y están encargados primordialmente de la audición, la memoria, el significado y el lenguaje (p.23).

5.3 Funciones Cerebrales

Las funciones cerebrales están relacionadas con la evolución de la corteza cerebral, ya que es el área del cerebro en donde se generan la mayor cantidad de funciones cognitivas.

> para comprender ampliamente estas funciones es necesario definir cognición, entendiéndose como el conjunto de procesos que permiten el procesamiento de la información y el desarrollo del conocimiento. Estos procesos se denominan “funciones cognitivas”. (OCDE, 2009, p. 37)

Las funciones más elevadas corresponden a los procesos más elaborados que participan en el aprendizaje , por tanto en el área educativa es ineludible comprender como ocurre el desarrollo cognitivo desde una perspectiva científica , ya que algunas funciones como la percepción, la memoria y el aprendizaje, el lenguaje, el razonamiento, la planificación y la toma de decisiones, podrían impactar la praxis pedagógica propiciando a los docentes utilizar esta información para mejorar sus diseños didácticos y materiales basándose en los hallazgos científicos según las edades y efectividad (OCDE, 2009).

Los estudiantes también pueden ser partícipes, al comprender como estos procesos cognitivos operan en sus cerebros. Esto puede efectuarse por medio de los docentes que teniendo las herramientas e información científica apropiada pueden enseñar a sus estudiantes a ser conscientes de su propia forma de aprender e identificar cuales funciones cognitivas están comprometidas en cada proceso. Es decir, “que la educación podría estar enfocada en la metacognicion a modo de ofrecer al estudiantado el conocimiento de su propio aprendizaje en pos de una mejora en su eficiencia “ (Puebla Wuth, 2009, p. 1).

5.4 Memoria.

La memoria es un proceso cognitivo que permite recordar las experiencias pasadas. Esta función se construye sobre el aprendizaje, el cual se beneficia debido a la estrecha relación entre ambos procesos. Es por ello, que la memorización de información puede ser desarrollada a través de una emoción, de un contexto especial, motivación o atención aumentada (OCDE, 2009).

Esta función cognitiva se caracteriza por ser un proceso dinámico en donde la información esta almacenada en el cerebro siendo reorganizada y procesada por la nueva adquisición de información, recuerdos, interpretaciones pasadas, etc. Por tanto, bajo el termino memoria están relacionados procesos de uso y mantenimiento transitorios de información (Aguado Aguilar, 2001).

En base a los modelos tradicionales de organización de los sistemas de memoria Aguado Aguilar (2001) se refiere a la memoria a corto plazo como un sistema que mantiene temporalmente la información recién percibida, además define la memoria a largo plazo como aquella que conserva de forma duradera las representaciones derivadas de los procesos perceptivos y de las actividades de procesamiento realizadas por el sujeto.

Cabe señalar que dentro de esta función se extiende la memoria operativa o memoria trabajo que hace referencia a la “capacidad de procesamiento y almacenamiento de información que nos permite realizar tareas cognitivas complejas como razonar, leer o el aprendizaje” (García Madruga y Hernández Córtes, 2008, p. 135).

Por Tanto, es preciso concebir la memoria trabajo como un conjunto de procesos que están al servicio de las actividades cognitivas superiores y que “su función principal está centrada en el control, regulación y mantenimiento activo de la información que está siendo utilizada cuando se ejecuta una tarea” (Guzmán, Véliz, y Reyes, 2017, p. 380).

Cada detalle sobre cómo opera la memoria en los procesos de aprendizaje indican directrices para los docentes hacia como activar la operatividad de la memoria de los educandos, por medio del diseño e implementación de sus clases, con el objetivo de enriquecer la manera en que aprenden los discentes generando progresos en sus resultados académicos.

5.5 Emociones.

Las emociones son reacciones procesadas por el cerebro a través de redes que corresponden a un sistema funcional distinto y posee su propio circuito cerebral, en el que está involucrado el "sistema límbico" conocido como el "centro de las emociones", por lo que las estructuras corticales, principalmente la corteza prefrontal, juegan un rol importante en la regulación de las emociones (OCDE, 2009).

En base al libro compresión del cerebro de la OCDE este sostiene que "Las emociones son reacciones complejas, generalmente descritas en términos de tres componentes: un estado mental particular, un cambio fisiológico y un impulso a actuar" (OCDE, 2009, p 38). Por ello, es posible comprender cuando un niño o niña manifiesta sus emociones al enfrentarse ante una situación percibida como por ejemplo peligrosa, ya que desde esa percepción emergerán reacciones basadas en el temor activando zonas específicas del cerebro encargadas del miedo.

Los aportes de la neurociencia han comprobado las implicancias de las emociones en el aprendizaje, ya que estas pueden incidir en la capacidad mental de la memoria para retener información respecto a la acción que se esté ejecutando, esta acción es también conocida como la memoria activa.

Por esta razón, las emociones pueden entorpecer la concentración de los y las estudiantes, ya que dependiendo de la asociación de "cada emoción percibida como positiva con el aprendizaje, ésta facilitará el éxito, mientras que una emoción percibida como negativa traerá el fracaso como resultado" (OCDE,2009, p.38).

Conforme a lo anterior señalado la importancia de la inteligencia emocional definida como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones” (Velásquez, Remolina, y Calle, 2009,p.339).

Por lo demas, Permite a los docentes abordar las carencias emocionales evidenciadas en sus alumnos, basándose en competencias emocionales que permitan a los y las estudiantes desarrollarse de mejor manera conociéndose a sí mismos al identificar las emociones que imperan en ellos para que a través del apoyo del docente puedan modificar sus estados de ánimos y autorregular sus emociones (Cassasus, 2003).

Hecha esta salvedad, es relevante aumentar los esfuerzos en el sistema educativo por mejorar las competencias emocionales debido que “La neurociencia ha descubierto que la educación tradicional (la amenazante) es compatible con la memorización, pero incompatible con el aprendizaje que requiere relacionar, crear y desarrollar pensamientos de orden superior” (Cassasus, 2003, p. 3).

5.6 Plasticidad cerebral, Periodos críticos y sensibles

La neuroplasticidad es un proceso mediante el cual las neuronas son capaces de aumentar el número de conexiones de forma estable, como consecuencia de la experiencia, el aprendizaje y la estimulación (Mayordomo, 2015).

Es un hecho que la capacidad de aprender y desaprender a lo largo de la vida nos diferencia de las otras especies. Esto se debe a la plasticidad del cerebro humano que logra reestructurarse y reorganizarse según sus experiencias, desarrollo biológico y las relaciones con el ambiente que no solo inciden en las conexiones sinápticas, sino que incluso genera cambios físicos en el cerebro (Machado Trujillo, 2016).

Esta propiedad define el potencial del cerebro en función de su capacidad de adaptarse y reprogramarse al entorno por medio de los estímulos que de él provienen. Cabe destacar que esta habilidad de adaptación y reestructuración del cerebro ocurre a lo largo de toda la vida siendo una de las propiedades de este órgano que da el inicio a la realización de nuevos aprendizajes. En otras palabras, esto implica que el cerebro no es un órgano predeterminado e inerte y que no opera solamente de forma dependiente de la genética y procesos madurativos, sino que también aplica la experiencia de interacción en ambientes complejos (Machado Trujillo, 2016).

Como hemos dicho anteriormente, la plasticidad del cerebro varía dependiendo del estado de maduración, por ende, según la etapa de desarrollo biólogo en cual se encuentre el o la persona se obtendrán diferentes habilidades, lo que científicamente se puede explicar a través de periodos claves llamados periodos sensibles y críticos.

De acuerdo a los postulados de Machado Trujillo(2016) los periodos críticos aluden a una etapa temporal relacionada con la primera infancia donde se producen las condiciones biológicas para el alcance de procesos complejos a futuro. Cabe señalar que en este periodo se pueden adquirir destrezas, pero la repetición, la enseñanza o el ambiente no tienen demasiada influencia. Por otro lado los periodos sensibles se vinculan de forma explicita con la educacion, ya que desarrollan procesos complejos que integran y conectan diferentes areas del cebrero que se encuentran a disposicion de la enseñanza y educacion teniendo un carácter temporal en donde interviene el ambiete , la motivacion , como tambien el posterior desarrollo en el area del lenguaje , comprension verbal y no verbal. Además, es preciso agregar la importancia de la estimulación en las etapas de desarrollo de los estudiantes, ya que al no ser las adecuadas es posible perder de un modo permanente la adquisición de destrezas.

En conclusión, la plasticidad cerebral ha corroborado que todos los estudiantes pueden aprender y progresar, a pesar de su naturaleza genética. Por tanto, el

profesorado debe manejar la información competente y necesaria para evaluar e identificar las falencias y virtudes desde el ambiente que rodea a los estudiantes como también la etapa madurativa en la que se encuentran para conocer todo el potencial, que por medio de la neurociencia es posible abordar para el progreso de todos los alumnos.

5.7 Neurona espejo.

Corresponden a un tipo particular de neuronas que se “activan cuando un individuo realiza una acción, pero también cuando él observa una acción similar realizada por otro individuo” (García, 2008, pág. 7).

Dicho de otra manera, las neuronas espejo conforman un sistema de redes neuronales que posibilita la percepción, ejecución e intención según el propósito que la activa; por lo que luego de estas conexiones se provoca en el cerebro, de quien observa, la acción equivalente asociada a la intención; así cuando se observa a alguien realizar una acción automáticamente el cerebro es capaz de simularla. Si el sujeto comprende la acción de otra persona es porque en su cerebro tiene una copia para realizar tal acción basada en sus propias experiencias previas (García, 2008).

Por otro lado, las neuronas espejo han tenido otros alcances que han permitido comprender las intenciones de otras personas, además de leer pensamientos y deseos, tal como señala Morris (2019) “el sistema de neuronas espejo permite hacer propias las acciones, sensaciones y emociones de los demás"(p.11). Esto ha logrado contribuir en el desarrollo de la empatía y fortalecimiento de la interacción social.

En síntesis, las neuronas espejo posibilitan el aprendizaje de gestos por imitación: sonreír, caminar, hablar, bailar, jugar al fútbol, etc., pero también sentir, la pena cuando alguien llora, la alegría compartida, por lo que, conocer cómo opera este sistema de neuronas permite a los y las docentes abordar los problemas de

convivencia escolar y clima de aula tomando en consideración al momento de planificar estrategias que estén orientadas al desarrollo de la empatía considerando a los demás como legítimo otro en función de un desarrollo integral de los y las estudiantes.

6. Teorías del Aprendizaje

Intentar discernir cómo aprenden los seres humanos ha sido un cuestionamiento constante para los científicos de diversas disciplinas comprometidas en el estudio del aprendizaje. Debido a esto es que ha sido difícil definir este concepto, ya que es empleado de diversas maneras según la disciplina que lo estudie.

Una de las disciplinas que ha colaborado en el estudio del aprendizaje ha sido la psicología, que desde su perspectiva define el aprendizaje como

> un cambio en la eficiencia o el uso de los procesos cognitivos básicos, conscientes e inconscientes, que promueven una resolución de problemas y un desempeño más eficaz en las tareas de la vida cotidiana. Según esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento están conectados de manera tal, que la cognición es una precondición necesaria, pero no suficiente para el aprendizaje. (OCDE, 2009, pág. 336)

De este modo la psicología, junto a otras ciencias, ha logrado ampliar este campo de estudio en base a constructos teóricos que buscan fundamentar cómo aprenden los seres humanos. Es por ello, que las teorías de aprendizajes son un aporte en el ámbito educativo proporcionando a los docentes orientaciones para desarrollar métodos y estrategias que sean aplicados en la elaboración de los diseños de procesos de aprendizajes los que pueden estar basados en los enfoques de la psicología cognitiva, conductual o humanista.

6.1 Perspectivas conductistas del aprendizaje

El conductismo corresponde a una corriente psicológica centrada en los fenómenos observables que emiten los sujetos u organismos y no en los acontecimientos mentales no observables. Es por esto que, este constructo teórico apunta hacia el estudio de la conducta humana, ya que es posible observarla y describirla de manera objetiva (Ormrod, 2005).

De esta manera, “el conductismo está caracterizado por su concepción asociacionista, es decir, crea conocimiento al relacionar los antecedentes de una situación con sus consecuentes (estimulo -respuesta)” (Leiva, 2005, p. 68).

En base a la cita señalada, es posible comprender que el conductismo asume a los organismos como una tabula rasa, por tanto, todo el conocimiento es adquirido por medio de mecanismos asociativos a través de los sentidos lo que daría forma a una conducta determinada de un sujeto en base al contexto. Por ende, el conductismo comprende características que destacan como: “aprender asociando estímulos con respuestas, el aprendizaje está en función del entorno el aprendizaje no es duradero, necesita ser reforzado y el aprendizaje es memorístico, repetitivo y mecánico y responder a estímulos” (Leiva, 2005, p. 68).

Todas estas particularidades pueden ser observadas mediante los modelos que se desprenden del conductismo tales como: el condicionamiento clásico de Iván Pavlov y John Watson, Condicionamiento operante de B.F Skinner y el condicionamiento vicario de Albert Bandura.

6.1.1 Condicionamiento Clásico.

Este proceso de aprendizaje es posible definir como “el proceso a través del cual se logra que un comportamiento (respuesta) que antes ocurría a un evento determinado (estimulo) ocurra tras otro evento distinto” (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2008, p. 48). Como ejemplo de esto se encuentran los fundamentos de

dos renombrados científicos conductistas que experimentaron con animales y humanos.

Iván Pavlov fisiólogo ruso quien ideó el condicionamiento clásico, desarrolló el método a través de estudios con animales, específicamente mediante un perro el cual asoció el ruido de una campanilla con la comida, por lo que logró que el perro salivara al escuchar la campanilla, esto quiere decir que

> El condicionamiento clásico describe, de esta forma, el aprendizaje por asociación entre dos estímulos: se condiciona a las personas o los animales a responder de una forma nueva a estímulos que antes no evocaban tales respuestas. Este proceso es típicamente inconsciente, ya que el que aprende no requiere estar consciente de la relación entre el estímulo condicionado y el incondicionado, para responder al primero. (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2008, p. 49)

En la investigación con seres humanos, John Watson, considerado como el padre del conductismo, destaca con su experimento de condicionamiento clásico que con un bebé de 11 meses llamado Albert que, mediante un procedimiento inducido fue alterado el ambiente del niño para lograr un comportamiento determinado. De esta manera pudo demostrar que la conducta del niño fue condicionada como una respuesta de miedo hacia las ratas blancas. Es así como este autor sostuvo que era posible transformar a un niño normal en cualquier tipo de persona que se desease mediante un condicionamiento planificado y adecuado (Ormrod, 2005).

Los procesos de condicionamiento clásico han sido partícipes en los métodos de instrucción de docentes para lograr el control y moldear las conductas y actitudes de los discentes, del mismo modo los docentes pueden controlar los estímulos incondicionados como el ambiente para que este sea agradable y genere un espacio grato de aprendizaje (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2008)

6.1.2 Condicionamiento operante.

Los planteamientos de este condicionamiento describen “el proceso a través del cual se fortalece un comportamiento que es seguido de un resultado favorable (refuerzo), con lo cual aumentan las probabilidades de que ese comportamiento vuelva a ocurrir”. (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2008, p. 53)

El condicionamiento operante sostiene de esta forma que se aprende aquello que es reforzado considerando que el comportamiento del sujeto que aprende está determinado por el ambiente y las condiciones externas, ya sean la historia de vida o contexto, hallando en estas las respuestas a la conducta del ser humano (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2008).

Según las investigaciones del psicólogo conductista B. F Skinner este propuso que se adquieren aquellas conductas que van seguidas de ciertas consecuencias dependiendo si el refuerzo es positivo o negativo. Skinner mediante sus experimentos con animales logró demostrar que para que una conducta se vuelva a repetir era necesario incrementar el refuerzo positivo o estimulo que se presenta después de la conducta, de lo contrario para que una conducta no sucediera nuevamente se debía aumentar el refuerzo negativo (Ormrod, 2005).

En base a lo señalado, el condicionamiento operante considera a la conducta como una variable dependiente de las consecuencias (refuerzo), por lo que el énfasis está en la consecuencia que sigue a una respuesta y en el efecto que esta tiene sobre la respuesta. A diferencia del condicionamiento clásico que concentra la atención en el estímulo que causa la respuesta, por tanto, la conducta depende de estímulos previos (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008). Pese a esto ambas teorías utilizan el estímulo y la respuesta para explicar el aprendizaje, pero difieren en su ordenamiento.

Finalmente, en las escuelas los refuerzos positivos y negativos son comunes de evidenciar para instaurar, modificar y eliminar conductas de los y las estudiantes,

por lo que los docentes manejan esta técnica para crear un ambiente conductual apropiado a la situación de aprendizaje, mediante un adecuado uso del refuerzo, castigo y estímulos, pero en algunos casos pueden terminar castigando las conductas problemáticas mediante consecuencias aversivas como el ridículo o inducir a los estudiantes a aprender amenazándolos por no aprender, de manera que puede generar problemas en la autopercepción del niño, por tanto es necesario que los educadores conozcan los fundamentos de esta teoría para aplicarla de mejor manera en las aulas y con ellos centrarse en reforzar el éxito de los alumnos en vez de castigar los fracasos (Ormrod, 2005).

6.2 Teoría de Aprendizaje Social

Dentro de las teorías conductistas se encuentra el aprendizaje social desarrollada por el científico Albert Bandura quien, valida los mecanismos de aprendizaje provenientes del conductismo, pero al mismo tiempo sugiere que es preciso integrar otro tipo de aprendizaje basado en la observación.

Este autor plantea que pese a que la conducta es controlada en su mayoría por fuerzas ambientales existen mecanismos internos de representación de la información que son relevantes para que se genere el aprendizaje, por ende, esta teoría rescata aportes del conductismo, pero agrega el estudio del procesamiento de la información implicado en el aprendizaje, el cual se desarrolló mediante procesos cognitivos (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2008).

Este paradigma de aprendizaje propone que se aprenden nuevas conductas siguiendo modelos vistos a través de la experiencia de otras personas con las que se identifica el que aprende generando representaciones simbólicas de las actividades efectuadas. Esto otorga un rol activo al ser humano en el proceso de aprendizaje, puesto que, como aprendiz, no solamente genera asociaciones, sino

que también elabora expectativas y con ello utiliza su capacidad de autorregulación y reflexión (Cabrera, 2010).

De este modo el aprendizaje vicario ocurre a través de cuatro etapas en las cuales es modelada la conducta, el primer paso requiere de la atención por parte del sujeto para que observe al modelo y sus rasgos significativos de la conducta que desea aprender, lo segundo que debe ocurrir es la retención, por tanto, para aprender e imitar un modelo es preciso recordar la conducta que se ha observado haciendo uso de la codificación de la información que se almacenan en la memoria del aprendiz. El tercer paso corresponde a la reproducción motriz que implica repetir varias veces lo aprendido, ya sean estímulos visuales, verbales o motrices con el objetivo de perfeccionar la información, mediante ajustes autocorrectivos y en base a la retroalimentación, para así lograr transformar lo aprendido en conductas. Finalmente, el proceso de motivación es el refuerzo que apoya los tres pasos anteriores mencionados, ya que el aprendiz debe desear demostrar lo que ha aprendido en base a sus propias expectativas las cuales deben ser reforzadas debido a que el refuerzo posee propiedades de información para el aprendizaje y tiene efectos directos sobre la emisión de la conducta (Ormrod, 2005).

Para concluir, el aprendizaje vicario es aplicado en las aulas constantemente por los docentes, quienes cumplen un rol primordial al transformarse en los modelos a seguir de diversas conductas para los estudiantes, por lo que pueden controlar los refuerzos hacia las conductas que manifiesten los educandos.

6.2.1 Perspectivas cognitivistas del aprendizaje

La teoría cognitivista tiene sus inicios desde los años sesenta, periodo en cual se consagra como constructo teórico predominante de la psicología; Esto se debe a un cambio en las nociones psicológicas sobre el ser humano, ya que frente al conductismo el cognitivismo destaca la idea de un sujeto procesador –interpretador

de la información que lo rodea enriqueciendo la naturaleza racionalista del ser humano. (Pons Díez, 2013)

Para una definición concreta Neisser (1967) citado Pons Diez (2013) señala que la cognición se considera

> como el conjunto de procesos mentales a través de los cuales las entradas sensoriales se transforman, se reducen, se elaboran, se almacenan, se recuperan y se usan. La cognición, para Neisser, se refiere a todo lo que el ser humano puede llegar a hacer con su mente (p.111).

De acuerdo a lo anterior se describirán algunas perspectivas adscritas al cognitivismo.

6.2.2 La teoría del aprendizaje significativo: David Ausubel

Para Ausubel el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados con aquella información que el alumno ya contiene, por ende, se entiende que las ideas se relacionan con algún aspecto existente que es relevante para la estructura cognitiva del alumno, este puede ser una imagen, un símbolo o concepto para quien aprende (Ausubel, 1983). De esto se desprende que el aprendizaje significativo más básico corresponde al aprendizaje del significado de símbolos individuales, palabras o lo que ellas representan o como Ausubel lo llamaba aprendizaje representacional, también El aprendizaje proposicional, a su vez, se refiere a los significados de ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones o sentencias y el aprendizaje conceptual corresponde a un caso especial de aprendizaje representacional debido a que los conceptos también se representan por símbolos individuales. Sin embargo, en este caso son representaciones genéricas o categoriales (Moreira, 1997).

En otras palabras, el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante que está claro y disponible en la estructura cognitiva del individuo y que funciona como punto de anclaje entre la información que se posee con la nueva a integrar.

Lo anterior señalado corresponde a una de las características a destacar de esta teoría ya que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones no de manera arbitraria ni tan solo como una simple asociación de conceptos, sino que favoreciendo la estructura del conocimiento (Moreira, 1997).

En este contexto, la teoría de aprendizaje significativo ofrece un marco apropiado para desarrollar el trabajo pedagógico no tan solo ligado a los contenidos, sino que, también considerando habilidades, emociones que se asocian a un significado por tanto es relevante la significancia de la información para el desarrollo de del aprendizaje.

Es por esto, que los docentes deben tener en cuenta los conocimientos previos para el diseño de aprendizajes en el cual puedan integrar información coherente para los educandos asegurando una construcción cognitiva eficiente y duradera.

6.2.3 Teoría del Desarrollo cognitivo y procesamiento de la información: Jean Piaget

La teoría piagetiana explica el desarrollo cognoscitivo del niño, haciendo énfasis en la formación de estructuras mentales; Esto significa, que es necesario comprender cuáles son los mecanismos mentales que los niños realizan para conocer y adquirir aprendizaje en los diferentes planos de la inteligencia. Esto puede ocurrir a través de la interpretación genética, la que parte desde el análisis de las capacidades cognitivas en su base orgánica, biológica, genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo (Piaget, 1976).

De acuerdo a los estudios de Piaget los niños y niñas experimentan distintas etapas de desarrollo cognitivo que inciden en la manera en que estos adquieren conocimiento, ya que el desarrollo intelectual está directamente relacionado con el desarrollo biológico del individuo en el cual se identifican periodos o estadios de desarrollo tales como:

Periodo sensorio motriz 0 a 2 años: en este estadio los infantes hacen uso de sus sentidos, que están en desarrollo, junto con sus habilidades motrices para conocer el ambiente que los rodea, apoyándose en sus reflejos y posteriormente en su capacidad de combinar habilidades sensorio-motrices que posibilitan el pensamiento de imágenes y conceptos (Piaget, 1976).

Periodo pre operacional de 2 a 7 años: Este estadio se caracteriza por la interiorización de las reacciones de la etapa anterior; Por tanto es aquí donde el pensamiento y el lenguaje se desarrollan gradualmente para apoyar la capacidad de pensar simbólicamente, imitar objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado ,la intuición, el egocentrismo, (Piaget, 1976)

Periodo de operaciones concretas entre 7 y 11 años: hace referencia a las operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad. (Piaget, 1976)

Periodos de operaciones formales: en este estadio los niños pueden pensar en forma lógica, pueden clasificar cosas y comprender los conceptos matemáticos y el principal de conservación. Esta clase de pensamiento manifiesta un “conocimiento de la jerarquía de clasificación” (Piaget, 1980, p. 5).

Cabe agregar que los estadios descritos con antelación se desarrollan de manera paralela a la maduración y crecimiento biológico.

6.2.3.i Mecanismos básicos para el procesamiento de la información

A medida que en el niño va evolucionando en las etapas de maduración, paulatinamente va mejorando su habilidad de aplicar y comprender esquemas más abstractos y complejos que le permitan organizar su conocimiento, esto explica la definición de inteligencia que sostiene Piaget como" la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo en que se desenvuelve". (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2008, p. 80)

A esto es posible añadir que el desarrollo cognitivo no tan solo está centrado en construir nuevos esquemas, sino que también se encarga de organizar, clasificar y adaptar los que ya existen mediante proceso complementarios tales como:

Proceso de organización y adaptación: estos procesos están netamente asociados al desarrollo intelectual del ser humano; En una primera instancia se desarrolla la organización que es una predisposición innata de todas las especies, esto significa que a media que va creciendo un niño este va integrando sus patrones o esquemas físicos o mentales a sistemas más complejos ; por otro lado, el principio de adaptación hace referencia a todos los esquema que el niño aprende y le permiten adaptar sus estructuras mentales o conductas en un ambiente determinado. "La adaptación, a su vez, es el proceso que explica el desarrollo y aprendizaje. Ésta se produce por medio de dos procesos complementarios: asimilación y acomodación". (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2008, p. 85)

Proceso de asimilación y acomodación: Para describir cómo se adapta un niño a un entorno es pertinente comprender el proceso de asimilación en donde la información nueva es moldeada para que tenga conexión con los esquemas existentes. Además, cuenta con la característica de no ser un proceso pasivo, puesto que requiere de transformar lo que se sabe para así lograr un equilibrio. Por lo demás, el proceso de acomodación se refiere a como se modifica un esquema para poder

añadir nueva información. Dicho de otra manera por (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008)

> Estos procesos permiten que los esquemas del sujeto se encuentren siempre adaptados al ambiente, y permiten el continuo crecimiento. Cuando el sujeto aprende, lo hace modificando activamente sus esquemas, a través de las experiencias, o bien transfiriendo esquemas ya existentes a situaciones nuevas, por lo cual la naturaleza del aprendizaje va a depender de lo que el sujeto ya posee. (p.86)

En este sentido, podemos decir que el aprendizaje es lo que las personas hacen de los estímulos y no lo que éstos hacen con ellas.

Equilibrio: a medida que el niño se va relacionando con el ambiente, este va incorporando experiencias propias y a la vez ajustándolas con las experiencias obtenidas por medio de la interacción; para que este proceso se lleve a cabo debe de presentarse el mecanismo del equilibrio, el cual es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento y que dan paso al desarrollo cognoscitivo del niño por medio del equilibrio entre la asimilación y la acomodación (Piaget, 1980).

Por tanto, la equilibración es “una tendencia innata de los individuos a modificar sus esquemas de forma que les permitan dar coherencia a su mundo percibido” (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2008, p. 86).

De acuerdo a lo señalado por estas teorías, ambas se apoyan en la concepción de una educación cuya finalidad es el crecimiento intelectual, social, físico, afectivo de los infantes; Por tanto, los docentes deben considerar estos aspectos para generar una modificación y revisión curricular en la etapa de diseños de procesos de aprendizaje previa a la implementación en el aula teniendo en cuenta los mecanismos básicos del desarrollo cognitivo además de la etapa del crecimiento biológico de los discentes.

.

6.2.4 Zona de desarrollo próximo: Lev Vygotsky

En contraste a los postulados de Jean Piaget sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje surgen las ideas de Lev Vygotsky quien tiene otra perspectiva sobre la interacción de los conceptos desarrollo y aprendizaje.

Según Vygotsky (1979) citado en Carrera y Mazzarella (2001), todo aprendizaje tiene una historia previa, por lo que los niños ya han tenido experiencias antes de ingresar a las escuelas, por tanto, el aprendizaje y desarrollo están relacionados desde los primeros días de vida de los niños.

En base a lo mencionado, el autor postula la existencia de dos niveles evolutivos, el primero llamado nivel evolutivo real: el cual comprende el nivel de desarrollo de funciones mentales de un niño suponiendo aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí mismos y que indican sus capacidades mentales (Carrera y Mazzarella, 2001).

Por otro lado, el nivel evolutivo que considera aquellas actividades en donde el niño no logra solucionar problemas de manera independiente requiriendo ayuda o indicaciones de otras personas para lograr una determinada tarea recibe el nombre de nivel de desarrollo potencial Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. Esto se demostró a través de la variación de las capacidades de los niños de igual nivel de desarrollo mental para aprender las instrucciones de un profesor. A esta variación o diferencia se le conoce como Zona de desarrollo próximo (en adelante ZDP) dicho de otro modo por Arancibia, Herrera, y Strasser (2008)

> consiste en la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema,

bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.92)

En otras palabras, el nivel real de desarrollo revela la resolución de un problema de forma independiente por tanto define las funciones que ya han madurado siendo caracterizado por un desarrollo mental retrospectivo, en cambio la ZDP define aquellas funciones que aún no han madurado, pero que se encuentran en proceso maduración, por tanto, requieren de un apoyo o guía para llevarse a cabo por lo que se caracteriza por un desarrollo mental prospectivo (Carrera y Mazzarella, 2001).

Por consecuencia, la relación entre el aprendizaje y el desarrollo no significan lo mismo, ya que lo que existe entre estos conceptos es una interacción donde el aprendizaje potencia el desarrollo de algunas funciones psicológicas estimulando y activando una variedad de proceso mentales que afloran por la interacción social que ocurren en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje (Carrera y Mazzarella, 2001).

De este modo, en esta sección se concluye en la importancia de la psicología educativa, ya que es un área que ofrece conocer de manera detallada el proceso de enseñanza y aprendizaje distinguiendo sus mecanismos, estrategias y metodologías a considerar para responder a todas las necesidades que los y las estudiantes pudieran enfrentar en las escuelas, por eso es importante que los docentes puedan conocer y aplicar las adecuaciones pertinentes a sus grupos de discentes.

6.3 Teoría del aprendizaje por descubrimiento: Jerome Bruner

El psicólogo norteamericano Jerome Bruner se dedicó al estudio del desarrollo intelectual de los niños postulando así su teoría del aprendizaje por descubrimiento en la cual se manifiesta que el aprendizaje supone el procesamiento activo de la información y que cada persona lo realiza a su manera seleccionando la información, procesándola y organizándola de manera particular. Bruner (1966) citado en Arancibia, Herrera, y Strasser (2008) define el aprendizaje como el proceso de "reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión o *insight* nuevos". A esto es lo que el autor ha llamado aprendizaje por descubrimiento. (p.96)

Esta teoría también significó un cambio en los roles asignados para los docentes y estudiantes, ya que el estudiante no puede solo sentarse a escuchar al profesor, sino que debe tener una participación activa en su propio aprendizaje. Del mismo modo los profesores deben empoderarse de su trabajo del conocimiento para transformarse en un facilitador de nuevos procesos de descubrimiento llevados a cabos por sus estudiantes, por ende, el docente debe desempeñar la función de un apoyo en la construcción de aprendizajes (Camargo & Heredich, 2010).

Lo señalado en el párrafo anterior corresponde a la teoría prescriptiva de la instrucción en la cual se establecen los medios reales para que se genere el aprendizaje de la mejor manera posible; No así, sucede con otras teorías del aprendizaje que son de carácter descriptivo, ya que describen lo que ocurre cuando los individuos aprenden a medida que van creciendo (Camargo & Heredich, 2010).

En base a lo mencionado, cabe resaltar la participación del educador en la acción de esta teoría, debido a que su rol es elemental para llevar a cabo el aprendizaje de sus estudiantes motivándoles y seleccionando las adecuadas estrategias de enseñanza. Es por ello que el docente en su planificación debe considerar todos aquellos factores relevantes para sus estudiantes, ya sean aspectos emocionales,

sociales, culturales, el ritmo de aprendizaje y el cómo aprenden de manera que el aprendizaje sea realmente asimilado por los y las estudiantes.

7 Humanismo en la educación

Esta corriente filosófica tiene distintas ideas de origen que varían desde los fundamentos clásicos de la cultura greco-latina, en relación con la ciencia y la técnica modernas, pero también se postulaba como "la corriente cultural que viene de Grecia y Roma a través del Renacimiento. A partir de esto se vincula al humanismo con el renacimiento denominándolo humanismo –renacentista en donde destaca el ser humano como punto departida desde distintas áreas como filosófica, artística, literario, política, educacional al igual que la dignidad, la libertad y el conocimiento de la naturaleza (Varona Domínguez, 2016).

De este modo el humanismo se comprende como un movimiento cultural o cuna corriente de pensamiento que aporta una nueva perspectiva hacia los humanos recogiendo sus valores, actitud y el espíritu de la época renacentista.

Sin embargo, con el paso del tiempo el humanismo ha variado y han surgido distintos tipos, pero por lo general en todos se conserva la importancia de los seres humanos destacando la confianza de sus capacidades para avanzar en todos los ámbitos en que pueda desarrollarse tal como lo define García (1989) citado en Varona Domínguez (2016)"un conjunto de ideas que destacan la dignidad de la persona, la preocupación por su desarrollo armónico y la lucha por crear condiciones favorables al logro de tales fines".(p.114)

En conclusión, el humanismo constituye un sistema de ideas cuyo componente esencial son los seres humanos, destacando su valor y acción como principal lucha ante cualquier tipo alienación y en pos de un mejoramiento humano en sus áreas de desarrollo (Varona Domínguez, 2016).

7.1 Legítimo otro

La escuela es un escenario en donde convergen las diferencias que poseen los y las estudiantes ya sean culturales, sociales, económicas.

En este sentido, se puede evidenciar en las escuelas un rol neutral ante la diversidad cultural de los estudiantes, ya que el sistema educativo tiene como propósito la reproducción social, por lo que valida la cultura dominante en donde se favorece el éxito escolar determinado por el capital cultural de las familias de la clase dominante y tienden a ser excluidos aquellos que no pertenecen a estas. Por tanto, se habla de una escuela excluyente en donde no todos son considerados como legítimos otros siendo solo aceptados aquellos que se adaptan a la cultura, que, en el fondo, también los niega y desatiende las experiencias previas de los niños en los procesos educativos para que contribuyan al desarrollo cognitivo de manera equitativa (Ajagán , Castro, Alarcón,y Díaz, 2014).

Desde la perspectiva de la aceptación y validación cultural de los estudiantes también forman parte las interacciones proxemicas de convivencia que estos efectúan con sus pares, familias y compañeros en donde la empatía, respeto y tolerancia forman parte de la "legitimidad del otro y respeto por él o ella. Lo que, en palabras de Alarcón, Castro, y Díaz (2010) El legítimo otro es quien puede resultar distinto a uno mismo, pero que debe ser respetado, al poseer el mismo valor que poseemos todos como seres humanos.

De acuerdo a lo expuesto el científico chileno Humberto Maturana también hace sus aportes en su interés por la organización del ser vivo en el sistema social; En este sentido el autor trata de establecer una relación entre las emociones, lenguaje, educación y política considerando que la función básica de la educación es

favorecer el desarrollo integral de las personas. Por tanto, entrega una definición particular de la emoción “no es un sentimiento sino, desde un punto de vista biológico, una disposición corporal dinámica que define los distintos dominios en que nos movemos” (Coloma Manriquez , 1993). Por ende, la emoción que hace posible la convivencia es el amor que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia.

En otras palabras, el autor difiere el amor clasificándolo como fundamento emocional para el fenómeno social, el cual se refiere a las disposiciones conscientes que adoptan las personas y que los impulsan a llevar a cabo cambios en su entorno. (Bastías ,Cortés, Mellado, y Saldías , 2017)

Esto explica que las interacciones en base al amor amplían y establecen lazos de convivencia positivos, por el contrario, si las interacciones resultan agresivas o peyorativas estas interfieren y rompen los lazos afectivos de convivencia (Coloma Manriquez , 1993); ya que al no existir conductas de respeto no se puede hablar de aceptación, puesto que no se aprecia una relación coordinada de legitimación al otro.

Capítulo III: Metodología de la Investigación

- Paradigma de investigación

La presente investigación corresponde a un enfoque cualitativo debido a su característica descriptiva, la cual “ofrece integrar información de distintas fuentes para describir de manera detallada y profunda el fenómeno que se observa” (Tello, 2014, p. 128). Además, es preciso señalar que el énfasis, de este tipo de metodología, está en rescatar o descubrir los sentidos que los propios participantes atribuyen a la situación que experimentan.

Por tanto, el diseño de esta investigación concierne al tipo fenomenológico, ya que este prototipo de investigaciones se centra en las experiencias individuales subjetivas de los participantes permitiendo conocer los puntos de vistas de las personas ante un fenómeno o experiencia a través de la descripción y análisis de las temáticas. (Hernandez , Fernandez Collado, y Baptista Lucio 2010).

En consecuencia, la modalidad de esta investigación corresponde a un estudio de caso múltiple descriptivo, puesto que la particularidad del estudio de caso cualitativo permite plantear una descripción de una situación real, que está asociado con un fenómeno contemporáneo, o también “pueden distinguirse como una investigación profunda y única de un hecho social y la unidad de análisis permanece en el objeto único, otorgando al investigador una perspectiva holística de una situación real en su propio contexto” (Urra medina, Núñez Carrasco, Retamal Valenzuela, y Jure Cares, 2014, p.134).

- Diseño de investigación

  El presente estudio tiene como objetivo caracterizar los materiales de planificación de la enseñanza junto con describir las percepciones de un grupo de docentes que se desempeñan en contextos de alta vulnerabilidad social y económica, relacionando los fundamentos de sus decisiones didácticas en el proceso de diseños de aprendizaje y en sus percepciones

A continuación, se describe la secuencia de actividades que se desarrollaron durante el estudio.

1. Se estableció el planteamiento del problema a investigar, en el cual fue necesario identificar una problemática de estudio, recolectar información pertinente a la temática, Posteriormente, es debido seleccionar el sustento teórico que permita un análisis adecuado para el desarrollo del seminario de título, y Luego de esto, se elaboran la pregunta de investigación, objetivo general y los objetivos específicos.

2. Se procedió a la preparación del Marco Teórico revisando y seleccionando la literatura pertinente, ofreciendo una fundamentación teórica para el próximo análisis de información recopilada.

3. Se da inicio a la búsqueda de profesores que estén interesados en participar del estudio y que cumplan con los requisitos definidos por el investigador debido a que el tipo de muestra de esta investigación es de carácter intencional. Lo anterior implica contactar a docentes que permitan conformar una muestra representativa de al menos, 4 profesores egresados de la carrera educación general básica que se desempeñen en establecimientos pertenecientes a dependencias administrativas municipales o particular subvencionado con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica de la provincia de Concepción.

4. Una vez firmado el acuerdo de participación en el estudio[6], se les solicitó a los docentes muestras de documentos profesionales elaborados por sí mismos, asociados al diseño de procesos de aprendizajes (planificaciones) del último periodo del año escolar o materiales que utilicen en apoyo para este proceso.

5. A partir de los materiales facilitados por los docentes, estos serán descritos, analizados y categorizados por medio de una tabla descriptiva[7].

6. Se fijó una encuesta [8]tipo formulario realizada en Google forms, para cada uno de los participantes de la muestra, efectuándose en un plazo acordado según disposición de cada docente. La aplicación de esta encuesta es a fin de conocer las percepciones de los profesores en cuanto a las decisiones pedagógicas.

7. Se describirán las percepciones de los docentes entregados en la encuesta, para posteriormente analizarlos y categorizarlos.

8. Se realizará un cruce de la información recabada para relacionar las categorías de los materiales escritos con las percepciones de los docentes respecto a las decisiones didactas en el proceso de diseño de aprendizajes.

9. Posterior al cruce de datos, se identificarán los hallazgos y descubrimientos principales en virtud de los objetivos de la investigación. De esta manera se procedió a una reflexión y conclusión final de esta investigación

[6] Anexo 1 Acuerdos de participación
[7] Anexo 2 Tabla descriptiva
[8] Anexo 3 Encuesta

- Muestra

En consideración a los objetivos de la investigación, este estudio considera dos prototipos de muestras no probabilísticas, debido a que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra (Hernández, et al, 2010). Por esto, la selección de las muestras es de carácter intencionado (Tello, 2014) , ya que debían cumplir con los criterios expresados por los investigadores tales como:

- Docentes de educación general básica.
- Desempeñarse en establecimientos provenientes de dependencias municipales o particular subvencionado de la provincia del Biobío.
- Las instituciones deben contar con un alto índice de vulnerabilidad superior al 70 %,
- Contar con planificaciones de clases de los últimos dos años, elaboradas por sí mismos, junto con materiales de apoyo para el proceso de diseño de aprendizajes, que formen parte de su desempeño profesional actual.

De este modo, los participantes de esta investigación corresponden a 5 docentes de Educación general básica que ejercen su labor en centros educativos de alta vulnerabilidad social y económica, en dependencias administrativas municipales y particular subvencionados de distintas comunas de la provincia del Biobío y Ñuble entre las que se encuentran Lota, San pedro de la Paz, Concepción y San Carlos. Los docentes participantes se desempeñan en distintos cursos y asignaturas como lengua y literatura de séptimo año básico, historia, geografía y ciencias sociales en quinto y

segundo año básico, Ciencias naturales de primer año básico y geometría en tercer año básico.

Esto quiere decir, que la muestra posee características homogéneas, ya que la población pertenece a un mismo perfil o bien comparten rasgos similares, esto, con el propósito de que la investigación este enfocada en el tema a investigar de un grupo específico. (Hernández, et al, 2010)

Tabla 2. Cuadro resumen de muestra

Sujeto/a	Cursos en los que implementa	Área de desempeño	Tipo de material utilizado	Dependencia de la escuela	Comuna	IVE %
1	Quinto año básico	Historia	Planificación por unidad	Municipal	Lota	97%
2	Séptimo año básico	Lenguaje	Planificación por unidad	Municipal	Lota	97%
3	Tercer año básico	Geometría	Planificación Por unidad y anual	Municipal	Concepción	81%
4	Primer año básico	Ciencias naturales	Planificación anual	Municipal	Concepción	85%
5	Segundo básico	Historia	Planificación anual con cuaderno de registros.	Particular subvencionado	San Carlos	65%

- Descripción de instrumentos de recolección de datos

En esta investigación la recopilación de datos se efectuó a través de dos etapas.

La primera de estas consta de la recolección de materiales y planificaciones del diseño de aprendizajes como fuente de datos cualitativos permitiendo comprender el fenómeno central de estudio desde la producción de documentos o materiales de los propios participantes facilitando a los investigadores conocer antecedentes de las experiencias, vivencias y funcionamiento cotidiano. (Hernández, et al, 2010, p. 433)

La segunda etapa corresponde a la ejecución de un cuestionario que contempla preguntas del tipo elección múltiple en donde destacan preguntas con abanicos de respuestas, ofreciendo al encuestado opciones de respuesta prediseñadas, por otro lado, este formulario también contiene abanico de respuesta con ítem abierto, ya que es preciso obtener información dejando la posibilidad al encuestado de añadir opciones no contempladas en las alternativas de respuestas. Por último, se añaden preguntas del tipo abiertas que otorga libertad a los encuestados para que contesten con sus palabras

- Procedimiento de análisis

La recopilación de información queda sujeta al tipo de investigación que se realice. En el caso particular de este estudio cualitativo descriptivo, y por tratarse de documentos escritos, se llevó a cabo la primera etapa de análisis en los siguientes pasos de observaciones de material

a. lectura exhaustiva: corresponde al primer paso a modo de conocer los datos generales de las planificaciones y verificar si la muestra concuerda con los requisitos de los investigadores. Luego de esto se realiza un punteo de elementos más importantes hallados en los registros.

b. Descripción de diseños de aprendizaje: se describen los materiales para identificar los siguientes elementos presentes en cada documento profesional:

- Formato de planificación utilizado: a través del formato es posible verificar si el diseño curricular corresponde a uno de los tres modelos de planificación sugeridos por le MINEDUC, tales como: planificación anual, planificación por unidad y planificación clase a clase, por lo que es importante resaltar, ya que la organización difiere según el formato.
- Elementos curriculares: es relevante identificar los elementos curriculares que cada material considera para tener conomiento de cuáles son las prioridades al momento de diseñar el aprendizaje.
- Contraste con el programa de estudio: contrastar el material según las sugerencias que ofrece el MINEDUC permitirá conocer si se siguen los lineamentos del curriculum o la existencia de alguna adecuación en la planificación.
- Existencia o ausencia de elementos de construcción personal de cada docente: la pertinencia de identificar elementos elaborados por los docentes ayudará a conocer si existen planificaciones en donde el docente toma decisiones anexas a las que sugiere el curriculum, por tanto, puede añadir conceptos, materiales o ideas desde su propia creación.

c. Elaboración de tabla general[9]: a modo de clasificar y ordenar todos los componentes hallados en la descripción de los materiales profesionales.

d. Reorganización de datos: en esta sección se reorganizará la información obtenida de la descripción materiales y posterior clasificación de estos en la tabla, con la finalidad de ajustar las características relevantes de cada muestra para posteriormente emitir resultados finales de análisis

[9] Véase anexo 2

Capítulo IV: Análisis de datos

En el siguiente apartado se presentan los análisis cualitativos que corresponden a los diferentes modelos de planificación utilizados por los docentes junto con aquellos elementos curriculares que las conforman.

Análisis de Planificaciones

En el siguiente apartado se presentan los análisis cualitativos que corresponden a los diferentes modelos de planificación utilizados por los docentes junto con aquellos elementos curriculares que las conforman.

Este análisis se llevó a cabo, por medio de una tabla descriptiva que facilitó la organización de datos, permitiendo conocer los elementos que constituyen los documentos facilitados por los educadores.

Participante: Formato:	Curso:	Asignatura:
Elementos Curriculares	Evidencia de la Planificación con elementos extraídos literalmente del programa de estudio	Evidencias de la Planificación con incorporación de elementos Construidos, seleccionados u organizados por los profesores

(Tabla descriptiva, elaboración propia)

De este modo, los materiales analizados dan cuenta de aspectos similares entre sí, en la selección de elementos provenientes del curriculum y en los elementos que son elaborados o modificados por los docentes. Por tanto, estas responden a la

organización de elementos curriculares basadas en los criterios de cada educador, manifestando un carácter sumamente sintético organizando temporalmente el trabajo pedagógico, por lo que, en este análisis no se aprecia información explicita respecto a las decisiones didácticas, o estrategias de enseñanza que se aplicarán y que permitan fundamentar cada elemento que conforman sus planificaciones, esto quiere decir que el nivel de elaboración de las planificaciones es bajo, ya que no es posible verificar si estas se vinculan con características enfocadas en la realidad de los estudiantes, su contexto educativo o el capital cultural que presentan; Aun así , el análisis se concentrará en exhibir aquellos elementos extraídos desde los programas de estudios de las asignaturas asociadas a cada registro y que coinciden entre las muestras conformando un grupo de planificaciones con menor cantidad de intervenciones por parte de los docentes que extraen elementos del curriculum prescrito sin modificaciones y otro grupo que demuestra modificaciones realizadas por los docentes, ya sea seleccionando , organizando o elaborando elementos curriculares que se encuentran de manera frecuente en las muestras para así conformar un grupo con mayor cantidad de intervenciones por parte de los educadores.

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos clasificar el análisis, a través de los siguientes grupos:

- **Planificaciones con mayor cantidad de intervenciones**

En este grupo se encuentran las planificaciones de los sujetos participantes: Docente 1, docente 2 y la docente 5, quienes se caracterizan por demostrar un mayor nivel de elaboración e intervenciones en sus materiales, debido a que se extraen elementos provenientes del curriculum oficial, específicamente de los programas de estudio, para luego ser procesados por los docentes, ya sea elaborando objetivos, reorganizando de manera distinta a la sugerida por el

programa , cambiando nombres de los elementos, o guiándose por los ejes de las asignaturas.

De este modo, las planificaciones de este grupo demuestran ser registros ordenados de diversos elementos curriculares como los objetivos, indicadores, recursos, contenidos, instrumentos de evaluación, todos estos, distribuidos en un plazo de tiempo determinado, en el cual sea posible implementar una unidad didáctica.

En base al formato de planificación de este grupo se puede agregar que coincide con el modelo pedagógico en trayecto el cual está asociado con los modelos cognitivo y constructivista, ya que considera cuatro ejes centrales como los aprendizajes esperados, contenidos, actividades y evaluación que son compatibles con las propuestas del programa de estudio que contempla todos los elementos necesarios para la planificación, lo que asegura un trabajo vinculado al curriculum prescrito.

Para complementar lo expuesto con antelación el Curriculum Nacional (2020) propone algunos parámetros para planificar el aprendizaje bajo de este formato que tiene como objetivo diseñar con precisión una forma de abordar los Objetivos de Aprendizaje de una unidad y que permite contrastar con lo que demuestran los materiales escritos de los docentes, estos corresponden a:

- Desarrollar un esquema con los conceptos, las habilidades y las actitudes que deben aprender en la unidad.
- Idear una herramienta de diagnóstico de conocimientos previos.
- Calendarizar los Objetivos de Aprendizaje por semana.
- Establecer las actividades de enseñanza que se desarrollarán.
- Generar un sistema de seguimiento de los Objetivos de Aprendizaje, especificando los tiempos y un programa de evaluaciones sumativas, formativas y de retroalimentación.

- Ajustar el plan continuamente ante los requerimientos de los estudiantes.

Para finalizar, es preciso mencionar que la planificación anual de la docente 5 posee mayores rasgos de intervención que las planificaciones por unidad del resto de docente participantes

Por consiguiente, describirán los elementos de la planificación de los docentes, que presentan intervenciones o modificaciones que forman parte de la diferencia en este análisis y que fueron analizados en la caracterización de su planificación.

Formatos de planificaciones

Docente 1: el educador presenta una planificación por unidad distribuida en una tabla ordenada y elaborada con el nombre de la unidad, asignatura, nombre del profesor, el tiempo estimado a implementar, los contenidos y los elementos curriculares.

Pese a la gran cantidad de los elementos señalados anteriormente, algunos de estos son extraídos literalmente del programa de estudio tales como objetivos de aprendizaje, indicadores de evaluación y tiempo, por lo que, en una primera instancia no representan cualidades importantes para la planificación, pero la diferencia recae en la selección que el docente efectúa de los componentes, ya que no todos los docentes contemplan los mismos elementos.

Por otro lado, también existen otros elementos que son elaborados, como es el caso de los objetivos de clases, recursos e instrumentos de evaluación.

PLANIFICACIÓN UNIDAD N° _3_

UNIDAD 3: CONFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD CHILENA: PERÍODO COLONIAL

CURSO: 5° A – B			PROFESOR:		
ASIGNATURA: HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES			TIEMPO: 28 horas pedagógicas (7 semanas)		
SEMANA	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	INDICADORES	OBJETIVO CLASE	ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS	INSTRUMENTO EVALUACIÓN

(Planilla de planificación, docente 1)

Docente 2: el profesor presenta una tabla similar a la del docente 1, debido a que ambos se desempeñan en el mismo centro educativo, por lo que contemplan un formato de planificación semejante en donde se aprecian elementos tales como: el título del documento y un cuadro de información general que señala el nombre de la asignatura y unidad, curso, nombre del profesor y el tiempo expresado en semanas y horas pedagógicas.

Por lo anterior, se añade que también en esta planificación existen elementos integrados textualmente del programa de estudio tales como: nombre y orden de unidades, objetivos de aprendizajes, tiempo de implementación e indicadores de evaluación y otros elaborados por él docente como objetivos de clases, recursos e instrumentos de evaluación, pero que se diferencian en el modo de completar y organizar la información, ya que son ajustados en función de los criterios del

docente 2, el cual expresa en su material la conjunción entre semanas, objetivos de aprendizajes y objetivos de clase.

UNIDAD II: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN SÉPTIMO 2019 (OFICIAL)

|

CURSO: Séptimos			**PROFESOR/A:**		
ASIGNATURA: LENGUAJE Y COMUNICACIÒN					
UNIDAD 2: "La solidaridad y la amistad"			**TIEMPO: 31 HORAS PEDAGÓGICAS** **SEMANAS: 4** **INICIO:**		
SEMANA	**OA**	**INDICADORES**	**OBJETIVO CLASE**	**ESTRATEGIA DIVERSIFICADA**	**INSTRUMENTO EVALUACIÓN**

(Planilla de planificación, docente 2)

Docente 5: en el caso de la planificación por unidad de la docente se observa una planilla con menor cantidad de elementos curriculares tales como: los objetivos de aprendizaje, fecha y tiempo de implementación, materiales y recursos tecnológicos, objetivos de clase y actividades genéricas que integran los principios DUA.

Pese a que en esta planificación también se encuentran presenten elementos que se extraen textualmente del programa de estudio como ocurre con : el nombre y orden de unidades junto con la fecha y tiempo de implementación; La diferenciación de este registro se basa en una organización más concisa que otros formatos de planificación por unidad, pero no carente de intervenciones y modificaciones en sus elementos centrales tales como : los objetivos de aprendizaje, objetivo de clases, materiales y recursos tecnológicos y actividades genéricas, todas estas basadas en decisiones profesionales que no están expresadas de manera explícita.

PLANIFICACIÓN POR UNIDAD

Nombre de la unidad: 3° Unidad "Los Pueblos Originarios"
Mes: septiembre 2018

Clase Nº 1		
OA **OA**	**Fecha: 05/09/2018**	**Tiempo: 90 min**
Objetivo de la Clase	**Iniciar unidad 3** **Reconocer concepto de nómade**	
Material /Recursos Tecnológicos		
Actividades genéricas (INCLUIDO EL **DUA)**		

(planilla de planificación, docente 5)

Docente 5: en el análisis de la planificación anual se observa una planilla que expresa los siguientes componentes: el tipo de formato de planificación, la asignatura, año escolar, unidad, eje, objetivos de aprendizajes, contenidos, habilidades, objetivos de aprendizaje transversal y tiempo.

Es preciso señalar que, la planificación anual contempla una mayor cantidad de elementos curriculares diferenciándose de la planificación por unidad en la integración de elementos como: ejes, habilidades, objetivos de aprendizaje transversal y la estimación del tiempo expresado en semanas. Además, las intervenciones y modificaciones manifestadas en esta planificación son de manera más general y no tan detalladas, pero todas, a excepción de las semanas de implementación, son seleccionados por la docente y presentan alguna alteración.

Plan Anual 2018
Historia, Geografía y Ciencias Sociales

DOCENTE: | **CURSO: 2básico**

UNIDAD	EJE	OA	CONTENIDOS	HABILIDADES	OAT	SEMANAS ESTIMADAS

(Planilla de planificación, docente 5)

Objetivos de clases

Docente 1: estos elementos son elaborados por el docente 1, quien utiliza elementos textuales de los objetivos de aprendizajes y de los indicadores de evaluación, también señalados en el programa de estudio.

Por consiguiente, para generar un objetivo de clases el profesor requiere de dos objetivos de aprendizaje del programa de estudio, desde donde se extraen verbos que determinan la acción a realizar para luego incorporar conceptos provenientes desde los indicadores de evaluación.

OBJETIVO CLASE
CLASE 1: Describir el contexto general del periodo colonial en América y Chile. (OA5)
CLASE 2: Explicar las características que presentan las instituciones administrativas coloniales. (OA6)
CLASE 3: Describir las características del sistema monopólico y de galeones, implementado por España. (OA6)

(Sección objetivos de clases, docente 1)

Docente 2: los objetivos de clases son elaborados por el docente 2, quien extrae elementos que son sugeridos en el programa de estudio, específicamente los objetivos de aprendizajes y los indicadores de evaluación.

Para la realización de estos objetivos el educador selecciona entre dos o tres objetivos de aprendizajes sugeridos por el programa, desde los cuales se desagregan verbos que indican la acción a realizar en cada clase, junto con acciones o contenidos desagregados desde los indicadores de evaluación.

Por lo anteriormente mencionado, cabe agregar que la diferencia de este proceso de elaboración de objetivos de clases desarrollado por el docente 2, consta la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, la semana de implementación y los objetivos de clases, ya que están alineados y asociados.

SEMANA	OA	INDICADORES	OBJETIVO CLASE
8	Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno. **(OA 2)**	> Leen una variedad de textos relacionados con un tema de estudio. > relacionan obras leídas con los temas en estudio. >Comparan personajes de las narraciones con personas de su propia	**Objetivo clase n° 1:** Comprender textos literarios, relacionando las narraciones con obras leídas, experiencias personales, situaciones actuales, entre otras. **Objetivo clase n°2:** Identificar los personajes de un texto narrativo y su clasificación.

(sección objetivos de clases, docente 2)

Docente 5: para la elaboración de estos elementos la docente 5 considera desde el programa de estudio las habilidades y los objetivos de aprendizajes sugeridos.

Posteriormente, para producir un objetivo de clase la docente desagrega acciones que provengan de las habilidades para luego relacionarlas con al menos dos objetivos de aprendizaje que la docente opta, uno a modo de objetivo principal y el segundo para complementar la producción de objetivos de clases.

OA 1. Describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el período precolombino. **OA 10.** Ubicar en mapas las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, distinguiendo zonas norte, centro y sur.

Objetivo de la Clase	Reconocer concepto de sedentario Diferenciar conceptos nómade y sedentario

(

Sección objetivos de clases, docente 5)

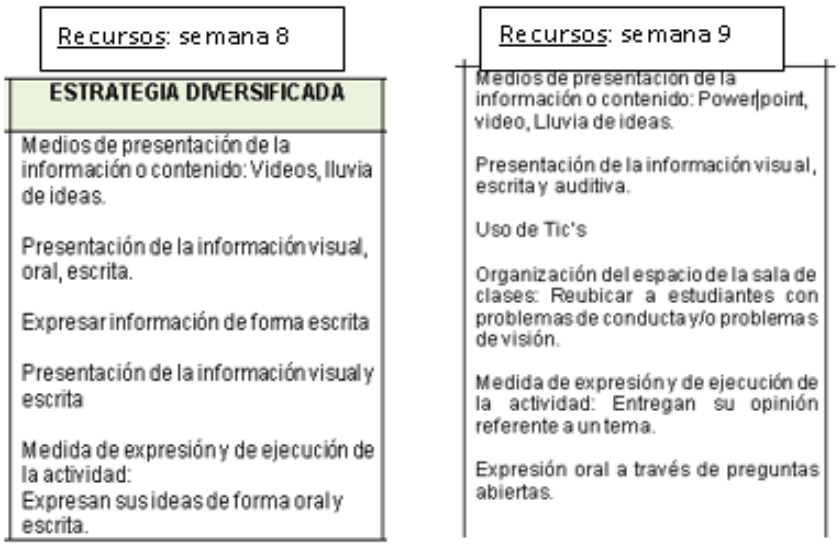
Recursos

Docente 1: el docente presenta un listado de recursos a utilizar que son clasificadas según pautas de diseño universal de aprendizajes (representación, acción y expresión, motivación). Sin embargo, no se conoce cuál es el principio al que se adscribe esta planificación, ya que sólo esta sección de la planificación está vinculada con los principios DUA. Por lo demás, cabe mencionar que, pese al título de estrategias diversificada, no se aprecian estrategias directamente en sus planificaciones que relacionen los recursos con los elementos y las actividades de las clases, por tanto, se desconoce cuál o cuáles de las estrategias señaladas en el material serán abordadas.

ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS
Representación: -Observación de Videos/PPT -Trabajo con organizadores gráficos **Acción y Expresión** - Uso de material fungible: Guías de Aprendizaje -Lecturas individuales y compartidas -Trabajo individual y en parejas -Trabajo con fuentes -Conceptos previos **Motivación:** -Variedad de Feedback -Premios al trabajo: Décimas para evaluación

(Sección de estrategias diversificadas, docente 1)

Docente 2: respecto de esta sección de la planificación del docente 2, hace alusión a estrategias diversificadas, pero no se evidencia que la planificación esté basada en principios del diseño universal, por tanto, los recursos solamente son seleccionados por el docente dependiendo de los contenidos a tratar en cada clase en las que se observan distintos tipos de recursos. Pese a esto, no se contempla una justificación de su elección ni la relación con cada clase en específico, ya que son señaladas de manera general.

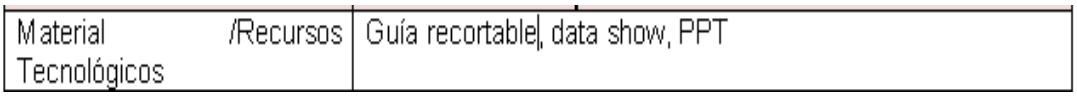


Recursos: semana 8
ESTRATEGIA DIVERSIFICADA
Medios de presentación de la información o contenido: Videos, lluvia de ideas. Presentación de la información visual, oral, escrita. Expresar información de forma escrita Presentación de la información visual y escrita Medida de expresión y de ejecución de la actividad: Expresan sus ideas de forma oral y escrita.

Recursos: semana 9
Medios de presentación de la información o contenido: Power point, video, Lluvia de ideas. Presentación de la información visual, escrita y auditiva. Uso de Tic's Organización del espacio de la sala de clases: Reubicar a estudiantes con problemas de conducta y/o problemas de visión. Medida de expresión y de ejecución de la actividad: Entregan su opinión referente a un tema. Expresión oral a través de preguntas abiertas.

(Sección de estrategias diversificadas, docente 2)

Docente 5: en este apartado se observan los recursos y materiales que la docente selecciona según los contenidos, actividades genéricas y principios DUA a desarrollar en cada clase. Por ende, estos se condicen con las actividades genéricas expuestas en la planificación.



Material /Recursos Tecnológicos	Guía recortable, data show, PPT

(Sección materiales y recursos, docente 5)

Indiciadores de evaluación

Docente 1: Los indicadores en este material son asociados a los objetivos de aprendizajes para lograr una coherencia entre lo que se pretende enseñar con lo que se espera que los estudiantes aprendan. Pese a esto, los indicadores de evaluación se encuentran descritos y ordenados del mismo modo que en el programa de estudio, sin ser modificados según la realidad o las características propias de los estudiantes.

INDICADORES
› Usan líneas de tiempo para localizar y contextualizar el período colonial. › Reconocen rasgos propios de la sociedad colonial, tales como el uso del idioma español, oficios y actividades económicas, fiestas y comercio. › Distinguen los diferentes grupos sociales y sus funciones y explican por qué era una sociedad jerárquica según origen étnico. › Imaginan y recrean, a partir de la lectura de cartas y crónicas de época, cómo era la vida cotidiana y familiar en la Colonia, considerando personas y costumbres de la época. › Dan ejemplos, utilizando diversas fuentes, de manifestaciones del arte colonial en Chile o América.

(Sección Indicadores de evaluación, docente 1)

Docente 2: estos elementos al no presentar modificaciones evidentes, ya que son extraídos textualmente del programa de estudio, no explican su función dentro de la planificación, hasta que se observan los objetivos de clases en donde existen verbos que provienen desde los indicadores.

	INDICADORES
INDICADORES OA 3	> Leen una variedad de textos relacionados con un tema de estudio. > relacionan obras leídas con los temas en estudio. >Comparan personajes de las narraciones con personas de su propia vida o que están en los medios. > Sacan conclusiones de las lecturas que son aplicables a sus propias vidas. > Hacen referencia a las obras leídas con anterioridad. > Describen los elementos de una obra que están presentes hoy en nuestra sociedad. > Comentan experiencias de los personajes que son distintas a las propias.
	> Explican el o los conflictos de una narración. > Describen los problemas a los que se enfrentan los personajes en un texto. > Describen a los personajes y ejemplifican su descripción a partir de lo que dicen, hacen y lo que se dice de ellos. > Explican y justifican por qué un personaje tiene mayor o menor relevancia en el desenlace de la historia. > Explican cómo cambia un personaje después de un evento provocado por otro. > Explican cómo los personajes intentan resolver los dilemas que enfrentan y dan una opinión justificada al respecto. > Describen cuáles son las consecuencias de las acciones de un personaje. > Distinguen qué partes del texto están contadas por el narrador y cuáles por los personajes. > recuentan un evento relevante del relato y explican qué otros se desencadenan a partir de este o argumentan por qué es relevante para la historia. > Distinguen qué eventos son anteriores y cuáles posteriores a un hecho usado como referente. > En casos en que el relato no esté dispuesto cronológicamente, hacen un recuento cronológico de los eventos. > usan un ordenador gráfico para comparar dos narraciones. > Comparan, a través de ejemplos, personajes de dos obras leídas. > Comparan lo que se transmite sobre un mismo tema en dos textos distintos.

(sección indicadores de evaluación, docente 2)

Instrumentos de evaluación

Docente 1: en la planilla del docente se indica que serán aplicados tipos de instrumentos. Uno de ellos corresponde a prueba mixta de la cual se infiere que cada 6 clases es aplicada y al final de la unidad se realiza un trabajo de investigación.

CLASE 6: Resolver Prueba **CLASE 7:** Reconocer a la hacienda colonial como centro del desarrollo de actividades económicas. (OA5)		**PRUEBA MIXTA**
CLASE 11: Identificar las relaciones hispano-indígenas en la vida fronteriza. (OA7) **CLASE 12:** Reconocer el rol de la iglesia católica en el proceso de la evangelización. (OA7 y 20) **CLASE 13:** Reconocer manifestaciones culturales de origen colonial. (OA8) **CLASE 14:** Identificar, en su entorno cercano elementos del patrimonio colonial (OA8)	**Motivación:** -Variedad de Feedback -Premios al trabajo: Décimas para evaluación	**PRUEBA MIXTA** **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN** **Pauta**

(Sección instrumentos de evaluación docente 1)

Aun cuando son señaladas las evaluaciones, estas carecen de información relevante, una fecha tentativa de implementación, especificaciones sobre la construcción de los instrumentos y rubricas, justificaciones en su selección acorde a los contenidos y actividades y tampoco se hace alusión a la retroalimentación de las evaluaciones.

Docente 2: en la planificación por unidad del docente se puede mencionar que las elecciones de los instrumentos, no presentan una justificación, como tampoco una descripción de actividades a evaluar. Además, cabe agregar que se desconoce en qué momentos se efectúan las evaluaciones, ya que estos no son mencionados en detalle en la planificación.

Objetivos de aprendizaje

Docente 5: en la planificación por unidad se visualiza que los objetivos presentes son extraídos literalmente desde el programa de estudio, pero pese a las sugerencias que el programa hace la docente selecciona los objetivos a trabajar. Aun así, no se expresan los criterios de las selecciones de objetivos en la planificación.

OA 1. Describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el período precolombino. **OA 10.** Ubicar en mapas las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, distinguiendo zonas norte, centro y sur.

(Sección objetivos de aprendizaje, docente 5)

Docente 5: en la planificación anual se aprecia que los OA son seleccionados según los ejes de la asignatura, ya que no coinciden con el orden secuencial que ofrece la propuesta del programa de estudio, esto se condice con el aparatado anterior que demuestra que las unidades se centran en los ejes.

OA
OA 12. Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen: - respeto al otro (interactuar con cortesía, cuidar espacios comunes, respetar propiedad de los demás, etc.); - responsabilidad (ejemplos: cumplir con sus deberes escolares, asumir encargos en el hogar y dentro de la sala de clases, etc.); - tolerancia (ejemplos: respetar opiniones diversas, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.); y - empatía (ejemplos: integrar a los demás en sus juegos y actividades, ayudar a los otros). **OA 13.** Mantener una conducta honesta en la vida cotidiana, en los juegos y en el trabajo escolar, hablando con la verdad, respetando las reglas de los juegos sin hacer trampa y reconociendo sus errores y sus acciones, entre otros. **OA 14.** Conocer, proponer, aplicar y explicar la importancia de algunas normas necesarias para: cuidarse, cuidar a otros y evitar situaciones de riesgo (...). Organizar un ambiente propicio al aprendizaje y acogedor para todos (...). **OA 15.** Identificar la labor que cumplen en beneficio de la comunidad servicios como los medios de transporte y de comunicación y el mercado. **OA 16.** Practicar y proponer acciones para cuidar y respetar los espacios públicos dentro y fuera de la escuela (como baños, patios, salas de clase, plazas, parques, playas y calles, entre otros), reconociendo que pertenecen y benefician a todos y que, por lo tanto, su cuidado es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad.

(Sección objetivos de aprendizajes planificación, docente 5)

Contenidos

Docente 5: la elaboración de las actividades genéricas tiene relación con las actividades y contenidos que serán implementadas en cada clase. Para su producción la docente incluye el principio 1 de la pauta de diseño universal de aprendizaje (DUA) el cual proporciona diferentes alternativas para la percepción del contenido como: mapas, imágenes, ppt, guía y recortes, por tanto, existe una coherencia entre las actividades genéricas y los recursos.

Actividades genéricas (INCLUIDO EL DUA) P1	**Estudiantes inician unidad 3 definiendo el concepto de "Pueblo originario" observando una imagen de estos en el mapa de Chile, comprendiendo el tiempo y espacio en el que se desarrollaron.** **Estudiantes responden de forma voluntaria a la pregunta ¿cómo vivían estos pueblos en ese tiempo?** **Se introduce conceptos de sedentario y nómade.** **Se presenta a través de PPT el concepto de nómade, el tipo de vida que llevaban (como vestimenta y alimentos)** **Estudiantes registran concepto de nómade en su cuaderno para luego desarrollar guía donde deben recortar a nómades y crearles un entorno asociado a los elementos estudiados a través de imágenes presentes en la guía (paisaje y vivienda)** **Se realiza revisión de la guía, con estudiantes de manera voluntaria presentando su trabajo terminado.**

(Sección actividades genéricas, docente 5)

Unidades y ejes:

Docente 5 estos ítem se presentan en conjunto, puesto que para elaborar sus unidades didácticas la docente 5 basa su planificación netamente en los ejes de investigación de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. De este modo se evidencia que la intervención por parte de la educadora consta de seleccionar el orden y los nombres de sus unidades, además de enfocarse en los objetivos que promueven los ejes de investigación a diferencia de lo sugerido por el programa de estudio que está conformado por conocimientos, habilidades y actitudes e indicadores junto con otros objetivos propuestos para cada unidad.

UNIDAD	EJE
1. Vivimos en comunidad.	*Formación ciudadana*

(Secciones unidad y ejes, docente 5)

Habilidades

Docente 5 coinciden con los OA, por lo que se aprecia una selección de habilidades que difiere de la propuesta curricular

HABILIDADES
g. Formular opiniones justificadas sobre temas de su interés. h. Participar en conversaciones grupales, respetando turnos y otros puntos de vista. i. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.

(Sección habilidades, planificación docente 5)

Objetivos de aprendizaje transversal

Docente5: en la planificación anual de la docente se observa que los OA y las habilidades contienen las mismas características, debido a la selección que efectúa la docente de estos elementos señalando la dimensión desde las bases curriculares. Por esta razón, estos elementos conforman la planificación anual a lo largo del año escolar el desarrollo integral de los y las estudiantes.

OAT
Dimensión afectiva **OAT 3.** Adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones. **Dimensión cognitiva** **OAT 6.** Identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes y organizar la información relevante acerca de un tópico o problema. **OAT 8.** Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión. **OAT 9.** Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, utilizando tanto modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos y criterios. **Dimensión sociocultural** **OAT 11.** Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, y actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica y democrática, conociendo sus derechos consigo mismo y con los otros.

(Sección objetivos de aprendizaje transversal, docente 5)

Tiempo

Docente5: Cabe señalar, que el único elemento que es considerado desde la propuesta curricular para ambos formatos de planificación de la docente 5 es el tiempo estimado de implementación para las unidades, ya que estos coinciden e n cantidad de semanas y cantidad de horas que expresa el programa a de estudio

SEMANAS ESTIMADAS
5 semanas Unidad 1
4 semanas Unidad 2
5 semanas Unidad 3
4 semanas Unidad 4

(Sección tiempo estimado en semanas, docente 5)

.

- **Planificaciones con menor cantidad de intervenciones**

En el presente grupo se encuentran las planificaciones de los participantes docente 3 y docente 4 que se caracterizan por demostrar un menor nivel de elaboración e intervenciones en sus planificaciones, puesto que extraen elementos curriculares que son extraídos literalmente desde los programas de estudio como los objetivos de aprendizaje, objetivos de aprendizaje transversal, indicadores de evaluación, orden y distribución de unidades, y contenidos. Por ende, se aprecian escasas intervenciones y modificaciones por parte del profesorado, ya que los cambios existentes que se aprecian se reducen a la selección y reordenamiento de habilidades de investigación, objetivos de aprendizaje actitudinal y distribución del tiempo.

Por otra parte, las planificaciones de este grupo corresponden a registros ordenados perteneciendo al formato de planificación anual puesto que distribuyen el trabajo pedagógico a largo plazo durante el año escolar.

Ante lo anterior mencionado podemos agregar que las características de las planificaciones de este grupo se asocian al modelo pedagógico tradicional o academicísima, por lo que podríamos llamar planificación en sábana al trabajo que ellos realizan el cual contiene organización general de los objetivos y una distribución de la evaluación que se realizarán durante el año escolar. sin contemplar los indicadores sobre los aprendizajes a evaluar. (Domínguez, 2013)

Además, si especificamos en lo que señala el curriculum como indicaciones de planificación anual podemos dar cuenta de las similitudes entre el trabajo pedagógico que expresan las planificaciones anuales de los docentes con las sugerencias del Curriculum Nacional (2020) las cuales son:

- Hacer una lista de los días del año y las horas de clase por semana para estimar el tiempo disponible.

- Identificar, en términos generales, el tipo de evaluación que se requerirá para verificar el logro de los aprendizajes.
- Elaborar una calendarización tentativa de los Objetivos de Aprendizaje para el año completo, considerando los feriados, los días de prueba y de repaso, y la realización de evaluaciones formativas y de retroalimentación.
- Ajustar permanentemente la calendarización o las actividades planificadas.

En conclusión, en esta sección del análisis se describirán los elementos que presentan modificaciones realizadas por parte de los docentes predominan en las planificaciones, según lo analizado en las planificaciones de los educadores.

Formato de planificación

Docente 3: el registro de la docente presenta dos secciones o partes de la planificación.

La primera de ella es denominada cobertura curricular la cual cuenta con los datos generales del establecimiento, formato de planificación, asignatura, curso, nombre del docente, luego cuenta con espacios para completar con los objetivos de aprendizaje, objetivo de aprendizaje transversal y las habilidades.

Posteriormente, la segunda parte de la planificación está constituida por las unidades a implementar, los objetivos de aprendizajes, objetivos de aprendizaje actitudinal y una carta gantt.

DIRECCION ADM. DE EDUCACION MUNICIPAL
ESCUELA LAGOS DE CHILE F-541

PLANIFICACION ANUAL 2019 UTP
Asignatura: Ciencias Naturales Curso: 1er Año Básico

Curso: Primer Año Básico
Profesora:
Asignatura: Ciencias Naturales

Cobertura Curricular 2019

OBJETIVOS APRENDIZAJE (OA)	OBJETIVOS APRENDIZAJE TRANSVERSALES (ACTITUDES)
HABILIDADES:	

(Planilla de planificación, primera parte docente 3)

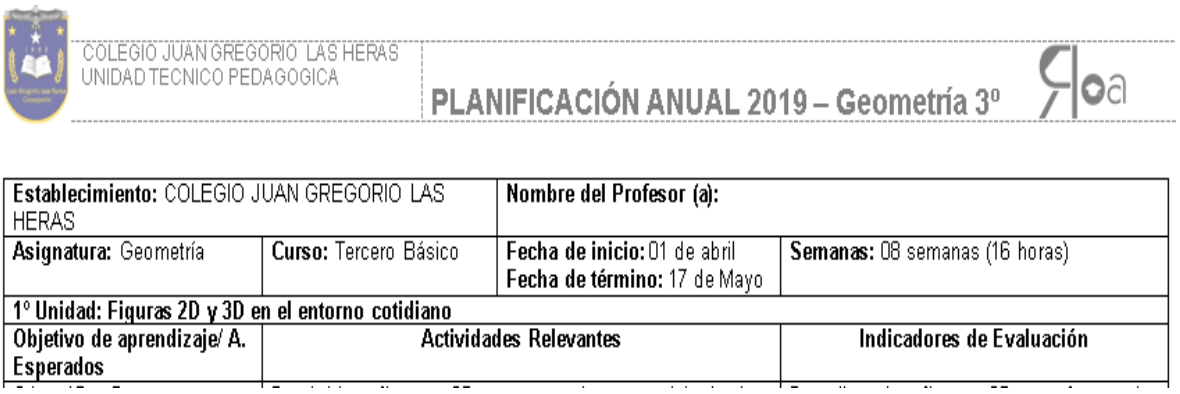
Planificacion Anual

NOMBRE DE LA UNIDAD	CONTENIDOS	Nº de OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (OA)	Nº de OBJETIVOS DE A. ACTITUDINAL (OAA)
UNIDAD 1 Los sentidos y la salud	› Actividades y cuidados que permiten un desarrollo sano del cuerpo como actividad física y alimentación saludable, entre otras. › › Las necesidades de los seres vivos: alimentación, aire, agua y protección.	OA 7 OA 6 OA 1	OAA E OAA F
UNIDAD 2 ¿Las plantas y animales son seres vivos?	› Características generales de los animales en relación con su tamaño, , el cóndor, el jote, el lobo marino, la lagartija esbelta, el picaflor de Juan Fernández, el ciprés, el canelo, la palma chilena, el lirio de campo, etc.	OA 2 OA 3 OA 4 OA 5	OAA A OAA D
UNIDAD 3 Los materiales y sus usos	› Materiales de los que están hechos los objetos, como madera, plástico, goma, género, corcho, metal, entre otros. › › Cambios en los materiales producto de la aplicación de luz, calor, agua y fuerzas.	OA 8 OA 9 OA 10	OAA B OAA C
UNIDAD 4 El día y las estaciones del año	› El ciclo diario, el día y la noche y sus diferencias de luminosidades, sombras, salida y puesta del Sol, planetas y estrellas, posiciones de cuerpos celestes, entre otras. › El efecto del ciclo diario sobre los seres vivos y el ambiente. › Las diferencias entre las estaciones del año (verano, otoño, invierno y primavera) en del año sobre los seres vivos y el ambiente, como caída y cambio de color de hojas de los árboles, formación de nidos, postura de huevos de pájaros, diferente	OA 11 OA 12	OAA B OAA D

(sección dos, planificación anual, docente 3)

Docente 4: la planificación del participante presenta los elementos generales organizados en una planilla donde se mencionan el formato de planificación, nombre del establecimiento, nombre del profesor, asignatura, curso, fecha de inicio y termino, tiempo expresado en semanas, número y nombre de la unidad, objetivos de aprendizaje, contenidos e indicadores de evaluación.

La mayor parte de los elementos evidenciados son extraídos del programa de estudio de matemáticas subeje geometría tales como objetivos de aprendizaje, contenidos o actividades relevantes e indicadores de evaluación.



COLEGIO JUAN GREGORIO LAS HERAS
UNIDAD TECNICO PEDAGOGICA

PLANIFICACIÓN ANUAL 2019 – Geometría 3º

Establecimiento: COLEGIO JUAN GREGORIO LAS HERAS		**Nombre del Profesor (a):**	
Asignatura: Geometría	**Curso:** Tercero Básico	**Fecha de inicio:** 01 de abril **Fecha de término:** 17 de Mayo	**Semanas:** 08 semanas (16 horas)
1º Unidad: Figuras 2D y 3D en el entorno cotidiano			
Objetivo de aprendizaje/ A. Esperados	**Actividades Relevantes**		**Indicadores de Evaluación**

(Planilla de planificación anual, docente 4)

Distribución y representación del Tiempo

Docente 3: la docente en su planificación anual distribuye el tiempo durante cada semestre por medio de una carta gantt considerando las fechas de inicio, termino y evaluaciones de cada unidad. No obstante, no se aprecian fechas festivas o

eventualidades del año escolar que puedan significar modificaciones en el calendario.

UNIDADES:	MARZO				ABRIL					MAYO				JUNIO				JULIO	
Unidad 1: Los sentidos y la salud	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
• Actividades y cuidados que permiten un desarrollo sano del cuerpo como actividad física y alimentación saludable, entre otras.	X																		
• Prevención de enfermedades por medio del correcto aseo del cuerpo y lavado de alimentos, entre otros.		X																	
• Los sentidos, sus órganos, funciones, cuidados y protección.			X	X															
• Las características que permiten describir y diferenciar a los seres vivos de las cosas no vivas, como crecer, responder a estímulos del medio y reproducirse.					X														
• Las necesidades de los seres vivos: alimentación, aire, agua y protección.						X	X												
Evaluación				X				X											
Unidad 2: ¿Las plantas y animales son seres vivos?																			
• Características generales de los animales en relación con su tamaño, cubierta corporal, estructuras de desplazamiento y hábitat.									X	X									
• Estructuras principales de las plantas, como hojas, flores, tallos y raíces.											X	X							
• Características generales de semillas, frutos, flores y tallos en relación con su tamaño, color, forma y textura, entre otras.													X	X	X				
• Animales y plantas de nuestro país, como el puma, el zorro culpeo, el cóndor, el jote, el lobo marino, la lagartija esbelta, el picaflor de Juan Fernández, el ciprés, el canelo, la palma chilena, el lirio de campo, etc.																X	X		
Evaluación																	X	X	

(Sección cronograma semestre I, docente 3)

Docente 4: el docente presenta en su planificación anual el tiempo distribuido por unidad fechas de inicio y de termino que ascienden a 8 semanas y 16 horas pedagógicas en total, por lo que se infiere, que el profesional realiza 1 clase de aproximadamente 90 minutos a la semana, correspondiendo a aun taller dentro del plan de estudio de su establecimiento, por tanto, el designa un tiempo que se ajuste a su calendario de trabajo docente.

La siguiente evidencia extraída del material demuestra las fechas determinadas para cada unidad por el docente.

Unidad 1	**Fecha de inicio:** 01 de abril **Fecha de término:** 17 de Mayo	**Semanas:** 08 semanas (16 horas)

Unidad 2	**Fecha de inicio:** 20 de mayo **Fecha de término:** 12 de Julio	**Semanas:** 08 semanas (16 horas)
Unidad 3	**Fecha de inicio:** 22 de Julio **Fecha de término**: 13 de Septiembre	**Semanas:** 08 semanas (16 horas)
Unidad 4	**Fecha de inicio:** 23 de septiembre **Fecha de término:** 20 de Diciembre	**Semanas:** 08 semanas (16 horas)

(Sección distribución de tiempo estimado en semanas, docente 4

Habilidades

Docente 3: en la planificación anual se evidencia que la docente 3 realiza un proceso selectivo de habilidades, debido a que cambia y añade habilidades de otros ejes de investigación de la asignatura considerando la progresión que ofrece la propuesta curricular para cada eje. Sin embargo, no se encuentran los fundamentos para estas decisiones.

HABILIDADES:

Observar y preguntar

(OA a) Observar, plantear preguntas y formular inferencias y predicciones, en forma guiada, sobre objetos y eventos del entorno.

Planificar y conducir una investigación

(OA b) Participar en investigaciones experimentales y no experimentales guiadas: – obteniendo información para responder a preguntas dadas a partir de diversas fuentes. – en forma individual y colaborativa, – por medio de la observación, manipulación y clasificación de la evidencia.
(OA c) Observar, medir y registrar datos en forma precisa utilizando instrumentos y unidades estandarizadas, organizándolos en tablas, gráficos y utilizando TIC cuando corresponda.
(OA d) Usar materiales e instrumentos en forma segura y autónoma, como reglas, termómetros, entre otros, para hacer observaciones y mediciones.

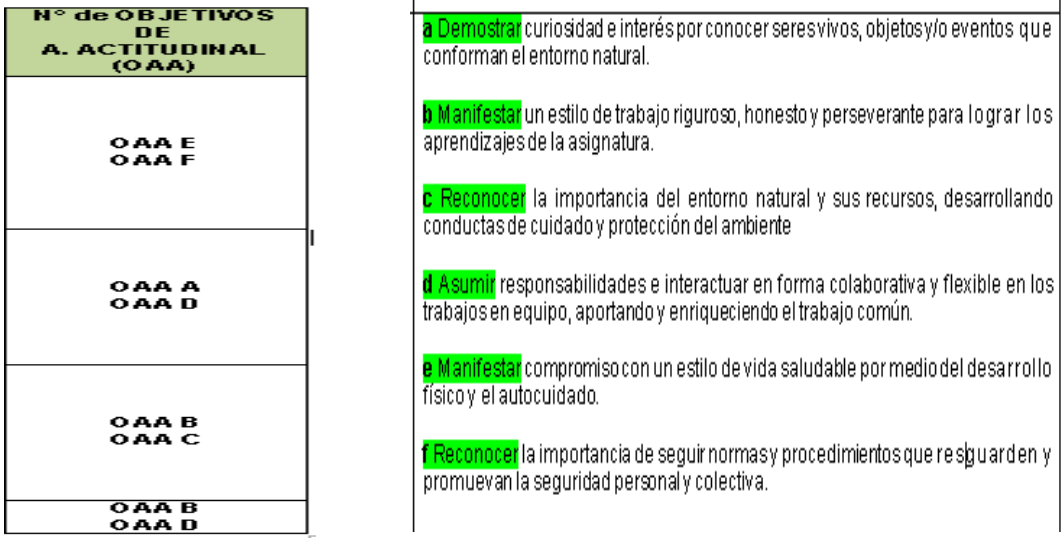
Analizar la evidencia y comunicar

(OA e) Resumir las evidencias, obtenidas a partir de sus observaciones para responder la pregunta inicial.
(OA f) Comunicar y comparar con otros sus ideas, observaciones, mediciones y experiencias utilizando diagramas, material concreto, modelos, informes sencillos, presentaciones, TIC, entre otros.

(sección habilidades, planificación docente 3)

Objetivos de aprendizaje actitudinal(OAA)

Docente 3: se observa en la planificación anual que existe una confusión de conceptos, puesto que se consideran como actitudes los objetivos transversales(OAT) a las, omitiendo que estos últimos, conforman las bases que establecen metas de carácter comprensivo y general para el desarrollo integral de los estudiantes desde donde se desprenden las actitudes para ser desagregadas y clasificadas en las planificaciones. Esto se aprecia en el material, ya que al completar la sección de OAA solo se incorpora la letra derivada de los objetivos transversales, por tanto, cuando son mencionados, no se observan la dimensiones desde donde provienen.

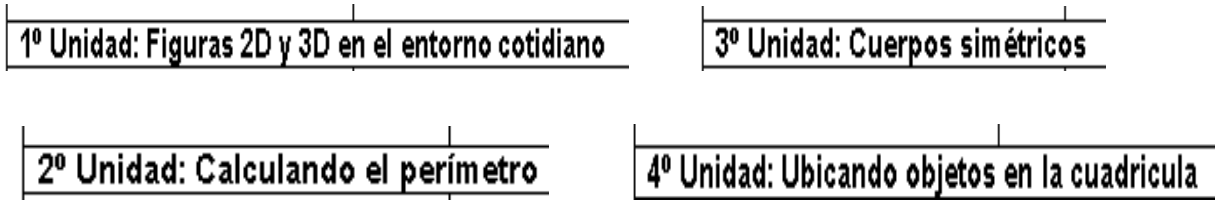


N° de OBJETIVOS DE A. ACTITUDINAL (OAA)	OBJETIVOS APRENDIZAJE TRANSVERSALES (ACTITUDES)
OAA E OAA F	a Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural. b Manifestar un estilo de trabajo riguroso, honesto y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura. c Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente d Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa y flexible en los trabajos en equipo, aportando y enriqueciendo el trabajo común. e Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable por medio del desarrollo físico y el autocuidado. f Reconocer la importancia de seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.
OAA A OAA D	
OAA B OAA C	
OAA B OAA D	

(Secciones de objetivos de aprendizaje actitudinal y objetivos de aprendizaje transversal, docente 3)

Nombre y orden de unidades didácticas

Docente 4: este apartado de la planificación anual es seleccionado por el docente, ya que no coinciden en la secuencia y títulos que ofrece la propuesta curricular



(Sección orden y títulos de unidades didácticas, docente 4)

En consecuencia, de lo anteriormente expuesto, cabe señalar que los elementos curriculares que guían el proceso de aprendizaje de ambas planificaciones anuales como los objetivos de aprendizajes, contenidos, objetivos de aprendizaje transversal, indicadores y el orden de implementación de las unidades didácticas, conservan las mismas características que ofrece el curriculum nacional, por tanto, no presentan modificaciones ni se observan intervenciones pedagógicas por parte de los docentes que se ajusten a las particularidades de los estudiantes, ni en las actividades ni en la organización del curriculum, es una planificación que responde a la estandarización ministerial sin aportes de los docentes.

Análisis de Encuesta

El presente estudio fue elaborado tras obtener los resultados de la encuesta realizada a los cinco docentes participantes de esta investigación.

La encuesta titulada "**Percepciones docentes sobre el proceso de diseño de aprendizajes y planificación de clases"** fue elaborada mediante un cuestionario de preguntas el cual constaba de dos secciones , la primera trataba de preguntas de sección múltiple con 8 ítems , luego en la segunda sección se realizaron 5 preguntas abiertas que pretendían recoger las percepciones de los participantes- Posteriormente este formulario fue revisado por docentes expertos que entregaron retroalimentaciones para ajustar la encuesta a los objetivos de este estudio. Por último, luego de ser validada por los expertos se elaboró a la encuesta por medio de la aplicación google forms la cual permite crear formularios con distintos tipos de preguntas.

En este caso particular, la encuesta estaba constituida por dos partes centrales. La primera sección consta de ocho ítems de preguntas de opción múltiple y la segunda sección contiene seis preguntas abiertas de desarrollo.[10]

En base a este formulario, los docentes participaron respondiendo de manera online expresando sus percepciones y preferencias en cada ítem de preguntas contribuyendo en la realización de este análisis.

Para la elaboración del presente análisis se observaron y leyeron detalladamente las respuestas de cada docente para luego establecer categorías que emergen de las similitudes y hallazgos relevantes en las repuestas propiciadas por los participantes junto con el cruce de información desde el marco teórico de este estudio. De este modo surgen 5 indicadores los cuales estarán compuestos por las respuestas de los ítem y preguntas relacionadas con el título central, como a continuación se presentarán.

Categoría uno: Percepciones de los docentes sobre el proceso de planificación conformada por:

- Respuestas de selección múltiple ítem 1: sobre percepción del concepto de planificación
- Respuesta selección múltiple ítem 7: señala los elementos curriculares que consideran los educadores para elaborar las planificaciones.
- Respuestas pregunta de desarrollo número 4: asociada a las fortalezas y debilidades del proceso de planificación
- Respuestas pregunta de desarrollo número 6: en relación a conocer la percepción de los docentes respecto de la entrega de planificaciones a UTP

[10] Anexo número 3

Categoría dos: Elaboración del proceso de diseño de enseñanza- aprendizaje.

- Respuesta selección múltiple Ítem 2: responde a identificar la percepción de los participantes respecto de las actividades de mayor dificultad en el proceso de diseño de enseñanza y aprendizaje,
- Respuesta pregunta de desarrollo número 5: enseña los elementos fundamentales para el diseño de la enseñanza expresados por los cinco docentes participantes
- Respuesta pregunta de desarrollo número 2: recopila las percepciones de los docentes sobre las implicancias del currículum nacional en el diseño de actividades.

Categoría tres: Elementos fundamentales para la planificación

- Respuesta selección múltiple ítem 4: revela donde registran y preparan las clases los docentes
- Respuesta pregunta de desarrollo número 1: busca reconocer aspectos fundamentales los docentes consideran cuando planifica una clase.

- Respuesta pregunta de desarrollo número 3: pretende recoger los relatos de los docentes sobre las mejores experiencias de clase señalando el proceso de preparación y registro de la clase.

Categoría cuatro: Formatos de planificación

- Respuesta selección múltiple ítem 3: demuestra la preferencia de los participantes respecto de los formatos de planificación
- Respuesta selección múltiple ítem 5: intenta recopilar información respecto de al conomiento de los docentes respecto los modelos pedagógicos y si los relacionan con sus planificaciones.

Categoría cinco: Teorías y fundamento científico del trabajo pedagógico.

- Respuesta selección múltiple ítem 6: pretende desvelar cuales son las teorías de aprendizaje en las que los docentes basan su trabajo pedagógico.
- Respuesta selección múltiple ítem 8: busco identificar cuáles son las teorías curriculares a las que los docentes se adscriben profesionalmente.

Análisis por categorías

- **Categoría uno: Percepciones de los docentes sobre el proceso de planificación**

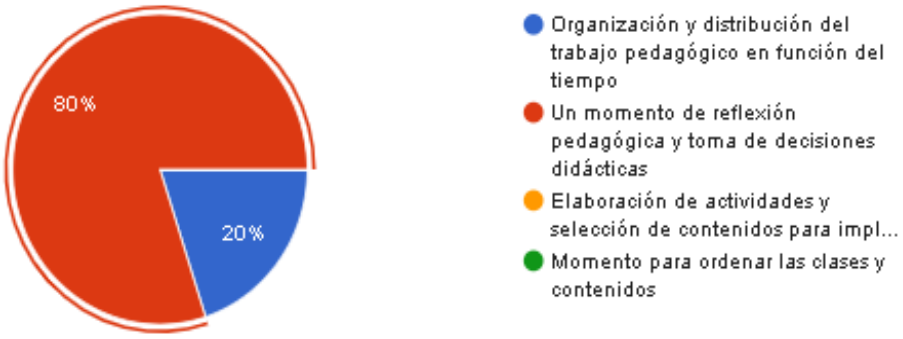
Esta sección tiene como objetivo describir todas las respuestas otorgadas por los 5 docentes participantes en función de conocer sus percepciones sobre el proceso de planificación. Para esto se consideraron los resultados del ítem 1 e ítem 7, además de las respuestas de las preguntas número 4 y 6, todas estas, enfocadas en netamente en el proceso de planificación.

En base lo anterior señalado, los educadores manifestaron que el proceso de planificación es considerado en un 80% como un momento de reflexión pedagógica y de toma de decisiones didácticas que son necesarias para que los docentes puedan mantener un orden y estructura del trabajo pedagógico, siendo esta preferencias congruente con lo que se expresa en el marco teórico de este estudio, particularmente en el capítulo de profesión docente donde se declara que el papel que cumple la planificación es un rol organizativo y a la vez ofrece seguridad en el trabajo que desempeñan los docentes desde un punto de vista psicológico. (Sacristán, 2013)

Por otro lado, el 20% restante responde a la organización y distribución del trabajo pedagógico en función del tiempo lo que se condice con lo expresado por Zabalza (2013) quien menciona que en términos generales en el proceso de planificación se intentan llevar a cabo las ideas basadas en un propósito o proyecto determinado en el tiempo.

Por último, cabe agregar, que ningún docente consideró en sus respuestas las alternativas de elaboración de actividades y momento para ordenar clases y contenidos.

Grafico ítem 1



Docentes	Concepto de planificación
Docente 1, docente 2, docente 3, docente 4	momento de reflexión pedagógica toma de decisiones
Docente 5	organización y distribución del trabajo pedagógico en función del tiempo
-	Momento para ordenar clases y contenidos
-	Elaboración de actividades y selección de contenidos

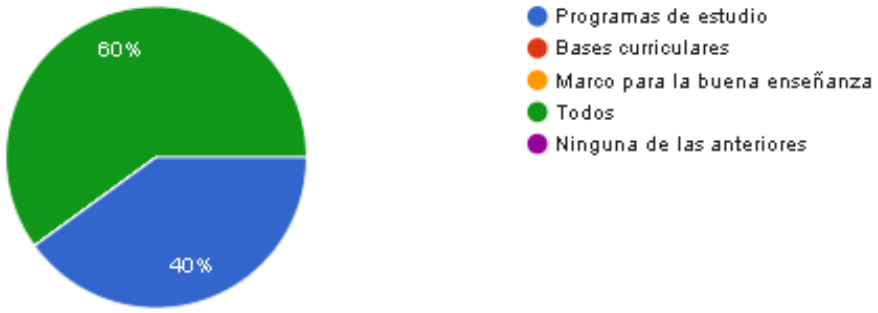
(Tabla resumen preferencias ítem 1)

Por consiguiente, la planificación conlleva a que los educadores seleccionen los elementos curriculares necesarios para el efecto de este, por tanto, en este aspecto los maestros aludieron en un 60 % de la muestra que contemplan elementos curriculares tales como: las bases curriculares, el marco para la buena enseñanza y los programas de estudio, al igual que el 40 % restante, para la elaboración de sus diseños de enseñanza- aprendizaje. Por lo demás cabe agregar que a la hora de responder no consideraron como única opción las bases curriculares como tampoco el marco para la buena enseñanza.

En función de las respuestas anteriores, el curriculum nacional pone a disposición materiales de apoyo y organización que orientan el trabajo pedagógico en base a los estándares de la cobertura curricular , por tanto los materiales seleccionados por los docentes corresponden a los mismo que el curriculum prescrito ofrece tales

como el marco para la buena enseñanza , programa de estudios, bases curriculares junto con sus elementos principales como los objetivos de aprendizajes e indicadores de evaluación.

Gráfico ítem 7



Elementos curriculares	Usuarios
Programas de estudio	Docente 1, docente 5
Bases curriculares	-
Marco para la buena enseñanza,	-
Todas	Docente 2 , docente 3 ,docente 4

(Tabla resumen preferencias, Item7)

A su vez, esta información se complementa con las repuestas de la pregunta de desarrollo 4 en donde los docentes expresan debilidades y fortalezas de la planificación donde se destaca la frustración y estrés que genera a los y las profesores por la cantidad de trabajo que significa para ellos detallar las actividades a realizar. Ante esto, también pronuncian que el agobio existente por la entrega de planificaciones está relacionado con la falta de tiempo para crearlas y la

sobrevaloración del documento, ya que la planificación no demuestra lo que ocurre realmente en la sala de clases al momento de implementar.

De esta manera lo anterior mencionado se respalda en los siguientes relatos sobre debilidades y fortalezas de la planificación de los participantes:

> *"Una de las principales fortalezas es el orden y progresión en la estructura, pero las debilidades apuntan creo a la falta de reflexión docente frente a las propias estrategias y al respaldo teórico de las mismas". (respuesta docente 1)*

> "*La fortaleza esencial es que la planificación permite organizar y tener claridad de los fenómenos que entran en juego en los procesos educativos". (respuesta docente 2)*

> *"Las debilidades recaen, en la rigidez que le entregan la planificación, es común escuchar que los docentes se estresan cuando una clase no sale como lo esperaban o se atrasan en la cronología de las clases, Algo positivo es la cronología, si bien dije antes que era algo flexible, aun así, debe existir un orden de que contenido - habilidad trabajar antes y cuál después, considero que esto es algo positivo" (respuesta docente 3)*

Cabe agregar que a la hora de responder solo el docente 4 y la docente 5 señalaron solo debilidades como respuestas omitiendo fortalezas como se observa a continuación:

> *"Muy poco tiempo para la preparación. Esta el concepto que el trabajo del profesor esta sólo dentro del aula dejando de lado todo lo que implica el desarrollo de la docencia". (respuesta docente 4)*

“El agobio que existe por las planificaciones clase a clase con demasiados detalles, ya que en mi opinión el planear es muy diferente a lo que pasa en realidad en el aula, entonces planear con tanto detalle a veces resulta contraproducente ya que la realidad en la sala es otra”. (respuesta docente 5)

Por otro lado, las repuestas de la pregunta de desarrollo 6, también aportan a comprender la percepción de los docentes respecto del proceso de planificación revelando que, para los docentes, la entrega de este documento se percibe como un proceso rígido y poco flexible, que pierde sentido si los registros son solicitados para ser archivados o no son retroalimentados por UTP; expresan que, distinto seria si fueran requeridas para evaluar el desempeño docente. Además, señalan que en este documento no se encuentra lo esencial de la clase, por lo que es no es necesario detallar en cada aspecto, ya que, al momento de implementar, la realidad es muy distinta a lo que expresa la planificación. Lo anterior se desprende de los siguientes relatos:

“Es una buena medida siempre y cuando sea base de un diálogo y trabajo colaborativo y no solo entrega de documentación "por cumplir", y que no se centre en el detalle”. (respuesta docente 1)

“Es nuestro deber cumplir con la entrega de la fría e infértil planificación y su venidera observación desde UTP, sin embargo, lo esencial jamás cruza el portal de la jefa de UTP. Solo cumplir con lo políticamente correcto”. (respuesta docente 2)

“Creo que es positivo siempre que UTP revise y retroalimente las planificaciones. No sirve de nada entregarlas si solo se van a almacenar y no hacer nada con ellas”. (respuesta docente 3)

“Que las revisen y retroalimenten. No que sea un documento para archivar”. (respuesta docente 4)

“Creo que es necesario solamente para analizar el despliegue del tiempo que se utilizara y como está organizado el año y si las clases serán analizadas y observadas para evaluar el desempeño docente, creo que deberían ser con detalle, sino no”. (respuesta docente 5)

- **Categoría dos: Elaboración del proceso de diseño de Enseñanza-Aprendizaje**

La presente categoría pretende identificar y describir las opiniones frente a la elaboración del proceso de diseño y los elementos que los docentes estiman al momento de diseñar la enseñanza. Es por esto, que desde las respuestas emitidas por los docentes se reflexionó en base al ítem 2 y las respuestas de desarrollo número 2 y 5 que aportan de manera complementaria a conocer las percepciones de cada docente.

En consecuencia, de lo anteriormente señalado, el profesorado participante expresó que a la hora de elaborar el diseño de enseñanza y aprendizaje no presentan mayores dificultades que les impida llevar a cabo este proceso, puesto que señalan no presentar conflictos en la confección de objetivos de clases, en la preparación

de los recursos de aprendizaje, en la selección de elementos del programa de estudio, como tampoco elaborar instrumentos de evaluación.

No obstante, las conclusiones anteriores respecto del diseño de aprendizaje no comparten el mismo significado que expresa la literatura, puesto que como señala Sacristán (2013)“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” , por lo que la valoración de este proceso es menor tanto para el desarrollo profesional docente como para el desarrollo intelectual de los y la estudiantes.

Gráfico ítem 2

Actividad de menor dificultad	Usuarios
Extraer los elementos del programa de estudio y ordenarlos	Docente 1, docente 2
Todas	Docente 3, docente 4
Preparación de los recursos de aprendizajes	Docente 5

(Tabla resumen preferencias Item2)

Por otro lado, respecto de los elementos provenientes del curriculum nacional y las implicancias de estos en el diseño de actividades de clases, los docentes

concuerdan en que el currículum entrega las pautas generales para el diseño de actividades a realizar, siendo flexible, permitiendo a los educadores crear unidades de clases pudiendo ser adaptadas a la necesidades y entorno de los estudiantes. Por lo demás, también expresan que es necesario analizar lo que es pertinente o no al momento de diseñar, considerando los contenidos, la progresión de habilidades y objetivos, los ejemplos útiles que sugieren los programas y realizando modificaciones según los criterios profesionales de cada docente. En sus respuestas emergen relatos como:

> *"Las implicaciones apuntan a la cantidad, ordenamiento y progresión de objetivos. Además, los programas de estudio ofrecen ejemplos de aplicación que en lo personal no ocupo directamente, pero si pueden usarse como opiniones o referencias. Son útiles, pero siempre los uso con análisis crítico". (respuesta docente 1)*

> *"Permite al profesor elaborar sus propias unidades didácticas, que los objetivos aparecen con sus respectivos indicadores, en las cuales aparecen explicitas y detalladas las habilidades del pensamiento..." (respuesta docente 2)*

> *"El currículum es uno de los pilares del diseño de actividades, no obstante, en necesario tener en cuenta que es flexible y que si bien el Mineduc entrega orientaciones, estos deben ser adaptados a los que las y los estudiantes requieren". (respuesta docente 3)*

> *"Desarrollo de las habilidades". (respuesta docente 4)*

“Considero más que nada los contenidos que seleccionan para cada curso, la mayoría del tiempo los organizo por lección más que unidad, para evaluar cada una ya sea de manera práctica, teórica, formativa o sumativa. Analizo cuales sobran o no son pertinentes aún, el resto lo modifico, como el orden durante el año, las actividades propuestas en planes o textos, la mayoría se modifican para hacer actividades basadas en el trabajo en equipo y la reflexión”. (respuesta docente 5)

Lo anterior expuesto, se condice con uno de los elementos más frecuentes señalado por los docentes en las respuestas de la pregunta 5, ya que manifiestan en común los elementos fundamentales para la producción del diseño de la enseñanza siendo estos los documentos emanados por el Mineduc o lo que ellos llaman curriculum reiterando en el uso de los programas de estudio, marco para la buena enseñanza, bases curriculares entre otros.

No obstante, se aprecian otros aspectos relevantes que emergen de las respuestas tales como: el contexto y las características de las y los estudiantes, interés y motivación de los niños y niñas, momentos de clases inicio, desarrollo, cierre, progresión taxonómica de las habilidades y coherencia de estas con los instrumentos de evaluación.

Ahondando en estos conceptos, es necesario aclarar que algunos no son observables en sus materiales escritos, por ende no hay evidencia concreta de que estas valoraciones sean verídicas, como ocurre con el contexto cultural de los estudiantes, ya que los docentes indican considerarlo en sus diseños, pero en sus planificaciones no se observan, por tanto estarían ejerciendo violencia simbólica debido a que no se legitiman las experiencias provenientes del contexto sociocultural y el habitus de sus estudiantes, de igual manera sucede con las características e intereses de los dicentes argumentando a favor del concepto de escuela excluyente en donde no todos son considerados como legítimos otros siendo solo aceptados aquellos que se adaptan a la cultura, que, en el fondo,

también los niega y desatiende las experiencias previas de los niños en los procesos educativos para que contribuyan al desarrollo cognitivo de manera equitativa. (Ajagán , Castro, Alarcón,y Díaz, 2014)

Además, las progresiones taxonómicas de las habilidades también son mencionadas como aspecto fundamental a la hora de diseñar, pero lo cierto es que en sus registros escritos existen secuencias progresivas de las habilidades, pero estas carecen de fundamentación teórica ligada a los procesos aprendizaje omitiendo el respaldo que ofrece la neurociencia a través de distintos estudios para enriquecer la manera en que aprenden los estudiantes generando progresos en sus resultados académicos.

Por último, respecto de los momentos de inicio, desarrollo y cierre solo la docente 5 presenta este tipo de secuenciación en sus planificaciones por unidad.

Las observaciones realizadas con antelación pueden ser corroboradas mediante las respuestas emitidas por los docentes:

> *"OA, características de las y los estudiantes, recursos del establecimiento, reflexión y teorías". (respuesta docente 1)*

> *"El programa y los tiempos, el contexto individual del niño y de los respectivos escenarios (poblacional, comunal, nacional y planetario) en el diseño solo considero aspectos técnicos del programa, currículum y MBE". (respuesta docente 2)*

“Uno de los aspectos fundamentales es los estados de inicio de los estudiantes, sus intereses y motivaciones. Además, los documentos que emana el Mineduc”. (respuesta docente 3)

“…actividades que vamos a desarrollar y los recursos que voy a emplear. También dejo un espacio para la improvisación y dialogo entre los alumnos. Tampoco organizo minuto a minuto, sino tener claro los momentos inicio - desarrollo –cierre”. (respuesta docente 4)

“El ordenar objetivos por complejidad en torno a las habilidades. El instrumento de evaluación de cada lección, debe ser coherente con las habilidades que se desarrollaron durante las clases”. (respuesta docente 5)

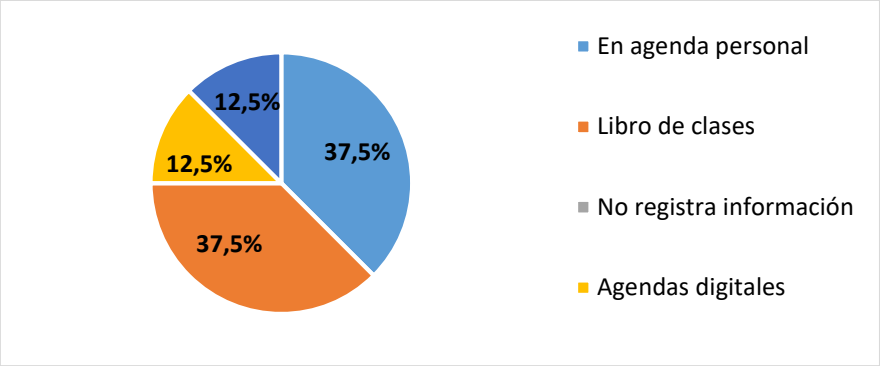
- **Categoría tres: Elementos fundamentales para la planificación**

En esta categoría se darán a conocer las respuestas del ítem 4 y preguntas de desarrollo número 1 y 3 que en conjunto permiten describir los elementos fundamentales que los participantes de esta investigación seleccionan para conformar sus planificaciones de clases.

De este modo, respecto del registro y preparación de clases los docentes a través de sus preferencias demostraron que se trata de un proceso variable según el estilo y preferencia de cada docente, ya que la mayoría de ellos mencionó utilizar agendas personales en formato tangible y digital, además del registro que efectúan en el libro de clases.

La relevancia de este ítem recae en que es posible inferir que sí se realiza un proceso a modo personal del diseño de aprendizajes por parte de los maestros el cual queda exento de toda revisión.

Gráfico ítem 4



Tipo de registro	usuarios
Agenda personal	Docente2 ,docente 4 , docente 5
Libro de clases	Docente2, docente 3, docente 5
Cuaderno y carpeta de archivos	Docente 1
Agendas digitales	Docente3

(Tabla resumen preferencias Item4)

Por otra parte, en la pregunta de desarrollo 1, según las opiniones entregadas por los docentes podemos concluir que los objetivos de aprendizaje, las características de los estudiantes , las habilidades a desarrollar y los elementos curriculares como programa de estudios y marco para la buena enseñanza son los aspectos fundamentales al momento de planificar, pero también se indica que es de

relevancia considerar el contexto y entorno de los estudiantes, los recursos y el tiempo disponibles para el desarrollo de las actividades planificadas, tal como lo expresan las siguientes citas :

"Objetivo de aprendizaje y su lugar en la unidad, estudiantes y su contexto, inclusión, diferentes formas de abordar y evaluar". (respuesta docente 1)

"Análisis tiempo real anual: registrar fechas importantes y feriados, considerar eventualidades externas e internas, Programas de estudios, base curricular y MBE, puente textos escolares con programa de estudio y su respectiva reestructuración de unidades, análisis de la propuesta didáctica de los textos escolares aporte practico, Intereses y características estudiantes. Contexto cultural inmediato y local, realidad nacional y mundial, Recursos, Elaboración plan anual y unidad, elaborando objetivos de clases centrados en las habilidades del pensamiento y organizándolos dentro de la unidad en tiempos determinados, evaluación de la propuesta: evaluación constante de la planificación unidad y su posible replanteo para mejoras". (respuesta docente 2)

"Lo principal es considerar el cierre de la clase anterior, reconocer las habilidades que los/las estudiantes necesitan desarrollar. Por otro lado, es necesario revisar la planificación anual y el contexto de las necesidades y requerimientos de los/las estudiantes". (respuesta docente 3)

"Las características de los estudiantes, OA, recursos y tiempo" (respuesta docente 4)

“El objetivo de la clase: al organizar la unidad también utilizo taxonomía para ir aumentando complejidad en base a las habilidades que se pueden desarrollar, actividades: que requieran siempre reflexión u opinión de los y las estudiantes, contextualizadas lo mayor posible, tratando de asociarlas a su entorno, El uso del tiempo: Planificar las clases (semanalmente en cuaderno) para tener el tiempo suficiente de realizar un inicio, desarrollo y cierre pertinente”. (*respuesta docente 5)*

A modo de complementar lo señalado anteriormente, las respuestas de la pregunta 3 contribuyen a verificar los elementos que consideran los docente en sus planificaciones destacando los objetivos de aprendizaje , las necesidades y requerimientos de los y las estudiantes , los documentos de la propuesta ministerial y el tipo de registro que realizan de sus clase , entregándose la planificación a UTP, con la observación de que la información se entrega sin mayores detalles de las actividades a realizar, sino que mencionando solo objetivos. A continuación, evidencia de las opiniones

“La preparé pensando en el OA amplio de la cultura inca, presentar algo significativo para estudiantes que ellos mismos construyeran y a la vez que surgieran opiniones. La registré como idea en un cuaderno, no ordenada como inicio, desarrollo y cierre. Además, en el libro de clases y en UTP se presenta como objetivo de clase en medio de unidad, además se entrega pauta de evaluación, lo que también sirve como registro de diseño y de ejecución de la actividad”. (respuesta docente 1)

“La elaboración en la planificación fue sencilla, sin mayores conceptos, solo lo esencial en la propuesta del papel, evitando pérdida de tiempo en la burocratización de la enseñanza”. (respuesta docente 2)

“Una de las mejores experiencias siempre está ligadas a las clases experimentales, se preparan el marco del fomento del pensamiento científico, tomando en cuente el currículum, pero entrelazando con las cosas que los y las estudiantes necesitan y quieren desarrollar. Las clases siempre se registran en libro de clases y mi agenda personal digital. Sí, las planificaciones siempre son entregadas a UTP”. (respuesta docente 3)

“Generalmente las mejores clases son aquellas que generan gran impacto, así que uno visualiza según las reacciones de los estudiantes. Por ello no podría identificar cuál fue la mejor”. (respuesta docente 4)

Cabe agregar que solo la docente 5 menciona que realiza trabajo colaborativo con la docente diferencial:

“Registré clase a clase en el libro, dividí las clases en teoría y luego práctica, trabajé en conjunto con profesora diferencial, para tener un lugar donde experimentar con las chinampas (piscina inflable) La última clase fue solo experimentar como flotaban y analizar la importancia de ellas para esa civilización y cómo podría ser utilizada hoy en día. La planificación de la unidad fue entregada a UTP, pero en ella se despliegan solo los objetivos, los detalles los organizo semanalmente”. (respuesta docente 5)

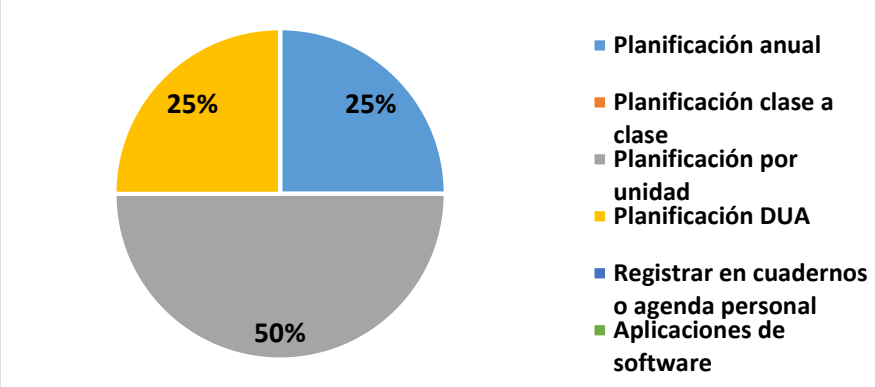
- **Categoría cuatro: Formatos de planificación.**

En esta categoría se dan a conocer las respuestas del ítem 3 y 5 que conjuntamente ayudan a comprender cuales son las preferencias de los docentes según los formatos de planificación más eficientes para ordenar y definir sus clases, del mismo modo que permiten inferir si los profesores están en conocimiento del tipo de modelos pedagógicos a los que sus materiales están vinculados.

De esta manera, los docentes manifestaron en un 50% que el formato prioritario es el Modelo de planificación por unidad didáctica y en doble preferencia, con 25% de cada uno, los modelos de planificación anual y la planificación DUA.

Cabe agregar que ningún participante consideró en sus respuestas el modelo de planificación clase a clase, ni la aplicaciones o software para planificar, como tampoco planificar en cuadernos o agendas personales, siendo esta última una contradicción en sus relatos expresados, ya que en la categoría tres correspondiente a los elementos fundamentales de la planificación los docentes manifestaron el uso de agenda personal tangible o digital para registrar sus clases y diseños.

Grafico ítem 3



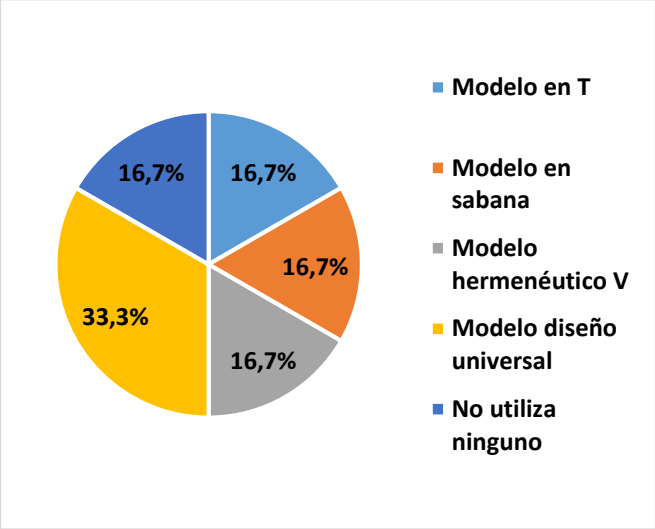
Modelos de planificación	Usuarios
Modelo de planificación por unidad	Docente 1, docente 2, docente 4 ,docente 5
Modelo de la planificación anual	Docente 3 , docente 5
Modelo de planificación DUA	Docente 2 , docente 3.

(Tabla resumen preferencias Ítem 3)

Respecto de las tendencias de los docentes hacia los modelos pedagógicos, es posible añadir que están bastante divididas, debido a que el modelo diseño universal tiene una leve ventaja con 33,3% respecto a los otros modelos que se expresan en un 16,7% cada uno. Si bien, manifiestan el uso de modelos, no se puede afirmar si los docentes realmente conocen el significado de cada uno de los modelos señalados en la encuesta ya que en sus registros escritos tampoco expresan conocer las cualidades del modelo al que se asemejan sus planificaciones.

Por lo demás, en el caso de la docente 5, es la única que expresa no utilizar ningún modelo pedagógico en el que estén basados los diseños de sus clases, por tanto, no es posible afirmar si no lo utiliza por falta de conocimiento o por preferencia.

Gráfico Ítem 5



Tipos de modelos Pedagógicos	Usuarios
Modelo diseño universal	Docente 1, docente 2
Modelo en T	Docente 4
Modelo hermenéutico	Docente 4
Modelo en sabana	Docente 3
Ninguno	Docente 5

(Tabla resumen preferencias modelos pedagógicos, elaboración propia)

- **Categoría cinco: Teorías y fundamento científico**

Este grupo de respuestas pretende demostrar si los y las docentes están en conomiento de las teorías de aprendizajes y teorías curriculares que se encuentran a la base del proceso de diseño y de planificación de clases, además de añadir información respecto de cuáles son las teorías que ellos seleccionan y cómo las incorporan en sus planificaciones.

De las teorías existentes las principales utilizadas y que fueron ejemplificadas por los profesores encuestados, corresponden a las teorías de aprendizaje significativo con un 36% de preferencia y un 27% para las teorías de desarrollo cognitivo, luego con un 18 % teorías curriculares y el 18 % restante corresponde a teorías de reproducción social.

Es importante señalar que este apartado refleja contradicciones, puesto que sus planificaciones no concuerdan con el sustento teórico que expresan tener, ya que

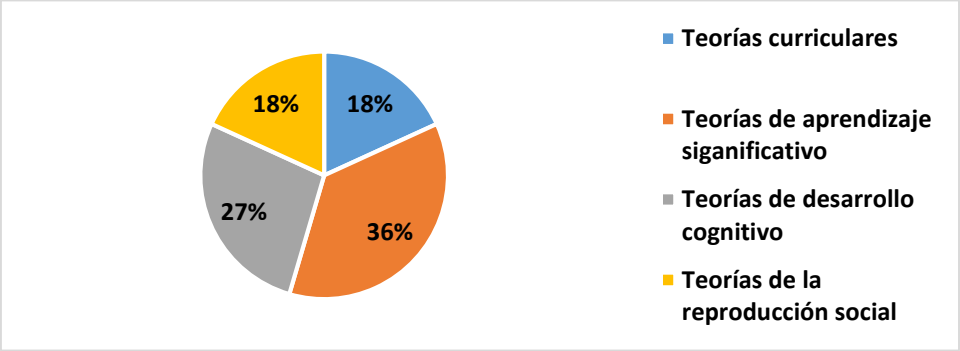
teóricamente todas escasean de fundamentación debido a que no hay evidencia de los diseños de aprendizajes, por ende, la única evidencia fueron sus planificaciones las cuales en la categoría dos referida a la elaboración del proceso de diseño de Enseñanza- Aprendizaje se expresa que representan violencia simbólica puesto que no hay valoración de la cultura de los y las estudiantes.

Por otra parte, también se menciona la incorporación de teorías de aprendizaje significativo y desarrollo cognitivo las cuales no están evidenciadas en las planificaciones, específicamente en la selección objetivos de aprendizajes ni habilidades como tampoco en los contenidos, actividades o rubricas que debiesen ser significativas para los y las estudiantes.

Por consiguiente, ningún docente añadió otras teorías de manera complementaria. Por tanto, se infiere que si existen preferencias teóricas a la hora de diseñar o planificar.

Como ultima observación, se añade que solo la docente 3 seleccionó todas las teorías de aprendizajes.

Gráfico Ítem 6.



Teorías de aprendizajes	Usuarios
T. aprendizaje significativo	Docente 4, docente 5
T. desarrollo cognitivo	Docente 1 , docente 4, docente 5
T. curriculares	Docente 1
T. reproducción social	Docente 2
Todas las teorías	Docente 3

(Tabla resumen preferencias de teorías de aprendizajes, elaboración propia)

Las preferencias entregadas por los docentes respecto de las teorías de aprendizajes pueden relacionarse con las descripciones que emitieron los educadores referentes a cómo vinculan las teorías en sus diseños de clases:

> *"El uso de los instrumentos como el programa de estudio que tienen a la base las teorías curriculares y búsqueda de relacionar los aprendizajes con elementos del entorno de los y las estudiantes" (respuesta docente 1)*

> *"A través de la reflexión constante del discurso persuasivo existente en los medios y en la cultura misma, ya sea en el abordaje de los contenidos o en el currículum oculto" (respuesta docente 2)*

> *"Reconociendo en la etapa del desarrollo que se encuentran los estudiantes relacionándolo con el ámbito cognitivo y socioemocional es necesario para determinar cómo abordar cada OA - Habilidad – Actitud". (respuesta docente 3)*

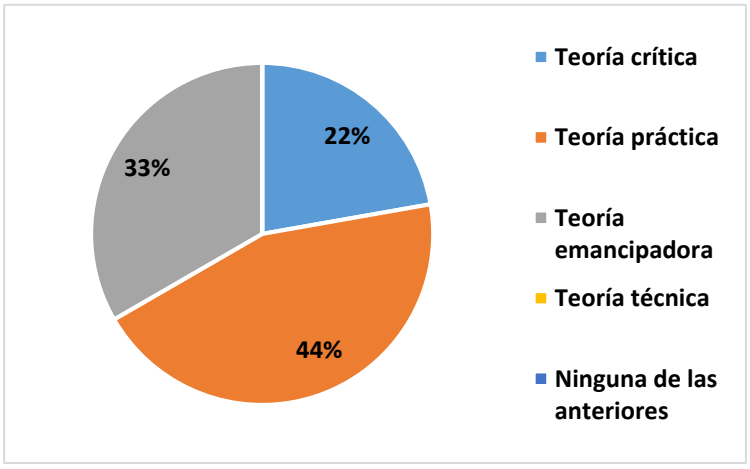
> *"Que los elementos sean cercanos al contexto social del estudiante". (respuesta docente 4)*

“Uso del contexto cercano para motivar estudiantes y hacer su aprendizaje significativo”. (respuesta docente 5)

Para finalizar, desde el ítem 8 se desprenden las inclinaciones hacia las teorías curriculares que los docentes consideran en el trabajo pedagógico que realizan siendo la teoría práctica la más utilizada por los docentes con un 44% de preferencia, luego la sigue la emancipadora con 33% y más atrás la teoría crítica con un 22%, por lo demás la teoría técnica no contempla preferencias de ningún docente teniendo en cuenta que en función de estas preferencias y los análisis de las planificaciones, los materiales escritos observados estarían más cercanos a la teoría técnica y al enfoque tecnológico del curriculum que se centra en la transmisión de contenidos teniendo como eje el cómo enseñar. Es por esto, que este enfoque que funciona en torno a la actividad escolar sobre el logro de metas predefinidas (Sáez, 2016).

En resumen, no se puede afirmar si los docentes están en conocimiento del fundamento de cada teoría, por lo que no se considera el rol del profesor como investigador de su propia practica y sus propias teorías del curriculum otorgando un valor agregado a la profesión como fuente de autocrítica y reflexión de las distintas las implicancias convergen en la educación (Kemmis, 1998).

Gráfico ítem 8



Tipos de Teorías Curriculares	Usuarios
Teoría crítica	Docente 1, Docente 3
Teoría práctica	Docente 1 Docente 3, Docente 4, Docente 5
Teoría emancipadora	Docente 2, docente 5 , Docente 3
Teoría técnica	-

(Tabla de preferencia de teorías curriculares, elaboración propia)

Capítulo V: Resultados de análisis

Resultados

En el siguiente apartado se presentarán, como resultados, las relaciones que surgieron en los análisis de las planificaciones y encuestas realizadas a los docentes que participan de esta investigación, por tanto, en esta sección se describirán aquellas relaciones o hallazgos encontrados y analizados por medio de la triangulación de datos que permite la observación o interpretación de fenómenos de corte cualitativo y que consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos (Gómez y okuda, 2005).

De este modo el cruce de datos se lleva a cabo considerando los dos grupos centrales del análisis de las planificaciones, estos son

- Grupo 1: planificaciones con mayor cantidad de intervenciones
- Grupo 2: planificaciones con menor cantidad de intervenciones

los cuales fueron contrastados con las categorías emergentes de las encuestas como:

- Categoría 1: Percepciones de los docentes sobre el proceso de planificación
- Categoría 2: Elaboración del proceso de diseño de enseñanza- aprendizaje
- Categoría 3: Elementos fundamentales para la planificación
- Categoría 4: Formatos de planificación.
- Categoría 5: Teorías y fundamento científico

Siguiendo el razonamiento anterior, se efectuó una lectura exhaustiva de ambos análisis en función de establecer ciertos criterios orientadores que están asociados a las de las temáticas centrales de esta investigación favoreciendo la redacción

ordenada de los resultados hallados.

El primer criterio a mencionar se vincula con la valoración con los procesos de diseños y planificación los cuales se entienden como procesos apartes, pero que comparten cualidades expuestas por los docentes a la hora de su elaboración.

Pese a que todos los participantes realizan ambos procesos, estos distan en las maneras que acogen el estilo personal de cada profesor en su desarrollo profesional. Según lo indicado por los docentes, el proceso de diseño se realiza de manera privada, ningún docente compartió material o evidencias que den cuenta de ello o de un proceso creativo donde se observe cómo el docente prepara su clase impidiendo identificar las decisiones didácticas, sustentos teóricos de sus diseños de enseñanza, además de la validación cultural de los estudiantes junto con los gustos e intereses de estos.

Esto demostraría que no se observa solido el saber pedagógico (Castro, 2007), ya que no se aprecian valoraciones del proceso de diseño de enseñanza como tampoco aportes que contribuyan a la mejora de este.

Por otro lado, el proceso de planificación también es de índole personal, pero a diferencia del diseño de aprendizajes, las planificaciones son entregadas a la

Unidad técnico pedagógica de los establecimientos en donde se desempeñan los docentes participantes. Esta práctica genera controversias, ya que se refieren a este como un proceso rígido, infértil para el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que solo se orienta al monitoreo que hace la UTP de su trabajo.

Como evidencia de lo señalado, se encuentran las siguientes citas

> *"Es nuestro deber cumplir con la entrega de la fría e infértil planificación y su venidera observación desde UTP, sin embargo, lo esencial jamás cruza el portal de la jefa de UTP. Solo cumplir con lo políticamente correcto". (respuesta docente 2)*
>
> *"…No sirve de nada entregarlas si solo se van a almacenar y no hacer nada con ellas". (respuesta docente 3)*
>
> *"Que las revisen y retroalimenten. No que sea un documento para archivar". (respuesta docente 4)*

Sin embargo, aunque los profesores expresen que planificar conlleva un agobio, existen valoraciones positivas del proceso de planificación de las cuales solo una es posible verificar en sus registros escritos, esta corresponde al aporte de este proceso en la distribución y organización del trabajo pedagógico en función del tiempo, puesto que todos los docentes planifican a largo o mediano plazo. Por lo demás, nuevamente se observa la ausencia de opiniones referidas al aprendizaje de los estudiantes.

Evidencia de esto, está presente en lo que declaran sus respuestas y lo que demuestran la distribución que realizan del tiempo en sus planificaciones

"Una de las principales fortalezas es el orden y progresión en la estructura." (docente 1)

"La fortaleza esencial es que la planificación permite organizar y tener claridad de los fenómenos que entran en juego en los procesos educativos". (docente 2)

…" Algo positivo es la cronología". (Docente 3)

UNIDADES:	MARZO				ABRIL				MAYO					JUNIO					JULIO	
Unidad 1: Los sentidos y la salud	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
• Actividades y cuidados que permiten un desarrollo sano del cuerpo como actividad física y alimentación saludable, entre otras.	X																			
• Prevención de enfermedades por medio del correcto aseo del cuerpo y lavado de alimentos, entre otros.		X																		
• Los sentidos, sus órganos, funciones, cuidados y protección.			X	X																
• Las características que permiten describir y diferenciar a los seres vivos de las cosas no vivas, como crecer, responder a estímulos del medio y reproducirse.					X															
• Las necesidades de los seres vivos: alimentación, aire, agua y protección.						X	X													
Evaluación				X				X												
Unidad 2: ¿Las plantas y animales son seres vivos?																				
• Características generales de los animales en relación con su tamaño, cubierta corporal, estructuras de desplazamiento y hábitat.									X	X										
• Estructuras principales de las plantas, como hojas, flores, tallos y raíces.											X	X								
• Características generales de semillas, frutos, flores y tallos en relación con su tamaño, color, forma y textura, entre otras.													X	X	X	X				
• Animales y plantas de nuestro país, como el puma, el zorro culpeo, el cóndor, el jote, el lobo marino, la lagartija esbelta, el picaflor de Juan Fernández, el ciprés, el canelo, la palma chilena, el lirio de campo, etc.																X	X			
Evaluación																	X	X		

(Cronograma docente 3)

(Distribución de unidades docente 4)

En contraste, la siguiente valoración positiva evidenciada no puede ser corroborada en los registros escritos debido que para los docentes planificar se considera un momento de reflexión pedagógica, Este elemento declarado en las encuestas por los docentes no se observa en los documentos escritos ya que los niveles de elaboración de sus planificaciones no dan cuenta de un proceso de reflexión pedagógica orientada al aprendizaje de sus estudiantes, por lo que no se puede afirmar dichas reflexiones.

El segundo criterio a describir corresponde al nivel de elaboración de las planificaciones revisadas y que en los análisis fueron clasificados según el nivel de creación que conformaban sus materiales.

De acuerdo a lo anterior expuesto, el grupo que presenta mayores intervenciones en sus planificaciones se destaca por la cantidad de elementos curriculares considerados desde los programas de estudios, por ende, las decisiones didácticas que los docentes ejecutan en sus planificaciones se reducen a seleccionar

elementos curriculares, cambiar el orden de objetivos y organizar el trabajo pedagógico a mediano plazo, puesto que coinciden en el uso del modelo de planificación por unidad didáctica. Además, es preciso destacar que el único hallazgo de elaboración vislumbrado por parte de los docentes 1, docente 2 y docente 5 es la producción de objetivos de clase, los que se crean de distintas maneras dependiendo del profesor, pero que contemplan algunos elementos similares como los indicadores de evaluación, los objetivos de aprendizajes y los ejes de las asignaturas.

Sin embargo, ningún elemento señalado en los documentos escritos se observa que estén asociados o que consideren las características particulares de los estudiantes, como sus modos de aprender, o sus características culturales esto según Sáez (2016) se asocia a la tendencia tecnicista de las prácticas pedagógicas que ha limitado la labor docente a la aplicación de técnicas ya elaboradas tal como se aprecia en el siguiente ejemplo

Clase Nº 1		
OA 1. Describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el período precolombino. **OA 10.** Ubicar en mapas las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, distinguiendo zonas norte, centro y sur.	**Fecha: 05/09/2018**	**Tiempo: 90 min**
Objetivo de la Clase	**Iniciar unidad 3** **Reconocer concepto de nómade**	
Material /Recursos Tecnológicos	Guía recortable, data show, PPT	
Actividades genéricas (INCLUIDO EL **DUA**)	**Estudiantes inician unidad 3 definiendo el concepto de "Pueblo originario" observando una imagen de estos en el mapa de Chile, comprendiendo el tiempo y espacio en el que se desarrollaron.** **Estudiantes responden de forma voluntaria a la pregunta ¿cómo vivían estos pueblos en ese tiempo?** **Se introduce conceptos de sedentario y nómade.** **Se presenta a través de PPT el concepto de nómade, el tipo de vida que llevaban (como vestimenta y alimentos)** **Estudiantes registran concepto de nómade en su cuaderno para luego desarrollar guía donde deben recortar a nómades y crearles un entorno asociado a los elementos estudiados a través de imágenes presentes en la guía (paisaje y vivienda)** **Se realiza revisión de la guía, con estudiantes de manera voluntaria presentando su trabajo terminado.**	

(Planificación docente 5)

De igual forma ocurre en el grupo que contempla bajos niveles de creación, aquí los elementos que presentan mínimas modificaciones corresponden a los objetivos de aprendizaje transversal desde donde se evidencia que los docentes entienden como símil los objetivos de aprendizajes transversal con las actitudes.

Por otra parte, las habilidades son seleccionadas según lo que se pretende desarrollar en la clase y por último la distribución del tiempo se hace a largo plazo, ya que coindicen en el uso de modelo de planificación anual.

En consecuencia, de lo señalado en los párrafos anteriores, se afirma que las planificaciones propiciadas por los participantes dan cuenta que la muestra es de carácter homogéneo, ya que se observa un bajo nivel de creación de materiales, además de no existir una descripción de los procesos que realizan los profesionales de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

De este modo, las planificaciones investigadas corresponden a organizaciones temporales del quehacer pedagógico que no están basadas en un modelo pedagógico especifico debido a que los registros son elaborados en distintos establecimientos y difieren en la consideración de elementos fundamentales.

Pese a lo mencionado no contienen organizaciones ni propuestas didácticas que vayan más allá de lo que plantea el programa de estudio, puesto que, solo expresan distintos modelos de planificación, diferentes elementos curriculares y algunas sugerencias básicas propuestas por el Mineduc.

Para finalizar cabe agregar que, los docentes participantes de este estudio destacan en sus establecimientos por su desempeño profesional y están bien evaluados respecto del resto. Pese a esto, las planificaciones más elaboras corresponden a las planificaciones anuales y por unidad de la docente 5, las cuales no presentan las mismas orientaciones que ofrecen los programas de estudio para la planificación de clases, por lo demás, selecciona los objetivos de aprendizaje para ordenarlos en función del tiempo determinado para las unidades que implementará y contempla más elementos curriculares en su planificación anual que en la de unidad didáctica.

En el caso de las planificaciones menos elaboradas se observó que las planificaciones por unidad de la docente 3 y el docente 4 son equivalentes en orden y selección de elementos curriculares planteados por los programas de estudio de las respectivas asignaturas por lo tanto contribuyen a la cobertura curricular de contenidos asociando el trabajo que realizan los docentes con conceptos conductistas que están en contradicción con los principios cognitivos y constructivistas que declara el curriculum chileno (Cassasus, 2003).

Como tercer criterio se encuentra la consideración de la cultura de los estudiantes que conforma una de las contradicciones presente en los análisis de este estudio.

Ejemplo de esto se evidencia cuando los docentes mencionan en sus respuestas la consideración del contexto cultural de sus estudiantes para elaborar sus clases, pero al momento de revisar sus planificaciones estas aluden a la violencia simbólica ejercida por los y las docentes, puesto que como señalan Bourdieu y Passeron (1977) uno de los mecanismo de violencia que se ejercen en la escuela están directamente relacionado con el trabajo pedagógico y la autoridad pedagógica que implica inculcar un habitus producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural que reproduce prácticas y conductas de la cultura dominante que insiste en reproducción de conocimientos y una cultura improcedente a la realidad de los estudiantes, por lo que existe una relación de poder más bien una imposición por parte del docente , del curriculum y la escuela al deslegitimar la cultura de sus estudiantes

Lo anterior, se corroboró por medio del análisis de las encuestas, específicamente en la categoría 5 asociada a la fundamentación teórico- científica de los diseños y planificaciones las que demostraron que no hay concordancia entre las preferencias teóricas señaladas por los docentes como fundamento del trabajo pedagógico que realizan.

Para finalizar, el cuarto criterio emerge desde los análisis realizados en las encuestas, específicamente en las respuestas de la pregunta de desarrollo número 1, donde los profesores declaran que consideran como elementos fundamentales las características de los estudiantes y sus intereses para la conformación de sus diseños y planificaciones de clases.

Para verificar lo anterior señalado, estas opiniones fueron contrastadas con las planificaciones de los docentes, puesto que no se tuvo acceso al diseño de aprendizajes debido a al carácter privado y personal de este, por tanto, en sus materiales escritos no se observan ni describen decisiones ligadas a las características de los estudiantes, tampoco se mencionan si existen estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran de adecuaciones en colaboración con docentes diferenciales, por lo tanto la valoración de las características de los estudiantes y sus intereses representan una contradicción debido a la no concordancia entre lo que dicen considerar en su quehacer pedológico con lo que realmente reflejan sus materiales escritos.

En base a este razonamiento, podemos decir que no se observa que los docentes consideren en sus planificaciones elementos que den cuenta de un proceso de legitimización de sus estudiantes, o de consideración de su cultura de origen, la cual se omite. Estos elementos implican la omisión de la posibilidad de dar legitimidad al estudiante como persona con sus vivencias y características contribuyendo en la relaciones y vínculos afectivos, la emocionalidad de los niños y niñas que a medida que va siendo reconocida y apreciada por la docente mejora el clima de aula, la conveniencia escolar, el autoestima y rendimiento académico (Cabrera y Fuentealba, 2017).

Capítulo VI: Consideraciones finales y Proyecciones

Consideraciones finales

El presente estudio tiene como objetivo Caracterizar los diseños de planificación curricular y las percepciones que tiene 5 docentes de escuelas vulnerables de la región del Biobío con la finalidad de identificar los fundamentos de las decisiones didácticas de cada uno de ellos en la elaboración de sus registros, en función del desarrollo intelectual de sus estudiantes relacionando lo que demuestran sus materiales escritos y las opiniones que sostienen del proceso.

Para ello, se solicitaron las planificaciones de los y las docentes las cuales fueron revisadas y clasificadas en una tabla descriptiva que contiene todos los elementos que conforman los registros. Además, se diseñó una encuesta que comprende preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas para conocer tanto preferencia como opiniones de los docentes participantes con la finalidad de cruzar ambas informaciones.

Después de este proceso y sumado con los análisis realizados a los materiales escritos y encuestas, se obtuvieron resultados que son el fruto del desarrollo de los objetivos que además dan respuestas a las preguntas de investigación planteadas

los primeros objetivos específicos que fueron los ejes de desarrollo en esta investigación fueron:

- Describir las planificaciones y diseños de aprendizajes de los y las docentes de educación general básica, en relación a las decisiones didácticas que presentan
- Identificar y clasificar las características y elementos curriculares que conforman las planificaciones de los docentes.

Tuvieron como consecuencia la respuesta de la primera pregunta de investigación

- ¿Qué características presentan los diseños de procesos de aprendizaje y las decisiones didácticas de docentes que se desempeñan en contextos vulnerables en función del desarrollo intelectual de los estudiantes?

De este modo, la recepción de los materiales escritos permitió la clasificación de estos, por medio de una tabla descriptiva la cual tenía como propósito ordenar todos los elementos que los docentes utilizan al planificar sus clases.

Luego se dio paso al desarrollo del objetivo número uno describir las planificaciones y diseños de aprendizajes de los y las docentes de educación general básica, en relación a las decisiones didácticas que presentan, en donde se describieron los elementos de cada material permitiendo descubrir cuáles son extraídos textualmente desde los programas de estudio y cuales contienen modificaciones o son elaborados por los participantes.

De acuerdo a lo anterior, los docentes presentaron planificaciones sin diseños de actividades de aprendizajes, donde el profesorado cumple la función de completar una planilla de registro que contiene elementos provenientes de la propuesta ministerial, que deben ser distribuidos en un plazo de tiempo determinado para posteriormente entregar las planificaciones a unidad técnico pedagógico (UTP) con la intencionalidad de obtener retroalimentaciones y aportes a mejorar el proceso de diseño de enseñanza aprendizaje y planificación.

Respecto de las decisiones didácticas que emanaron en las planificaciones y que luego fueron contrastadas con las encuestas es posible afirmar que solo fueron detectadas decisiones en base a la selección de elementos, cambio de orden y progresión de unidades y la única intervención que es posible confirmar es la elaboración de los objetivos de clases realizadas por el docente 1, docente 2 y la

docente 5 siendo coherente con el carácter técnico de estas planificaciones que están dirigidas a la cobertura curricular más que al desarrollo intelectual de los y las estudiantes, por lo que no podemos hablar de decisiones didácticas que contengan un trasfondo pedagógico debido a que no hubo acceso a los diseños de enseñanza aprendizaje, ya que cuando se solicitaron los cuadernos o agendas donde debiesen estar las respuestas de las decisiones que los docentes toman a la hora de diseñar o planificar los docentes mencionaron no tenerlas consigo o haberlas extraviado.

En función de la caracterización realizada a las planificaciones se procede al desarrollo del objetivo numero dos que busca identificar y clasificar las características y elementos curriculares que conforman las planificaciones de los docentes.

Siguiendo el objetivo anterior se debe mencionar que los elementos que conforman las planificaciones revisadas provienen del programa de estudio de cada asignatura tales como objetivos de aprendizaje, indicadores de evaluación, contenidos, actividades, indicadores de evaluación, habilidades, objetivos de aprendizaje transversal y cada selección de estos elementos varía según el tipo de formato de planificación y el estilo del docente, ya que en las planificaciones anuales no se observan indicadores, recursos como tampoco instrumentos de evaluación a diferencia de las planificaciones por unidad didáctica en donde se encuentran la mayoría de los elementos mencionados.

Lo anteriormente expuesto se condice con lo que expresan los docentes en las respuestas que emitieron respecto de los elementos fundamentales a la hora de planificar sus clases, ya que declararon que los elementos curriculares provenientes del programa de estudios y los lineamientos del marco para la buena enseñanza son los materiales primordiales al momento de planificar.

De acuerdo a lo anterior, los elementos curriculares presentes en los materiales observados se clasificaron según el nivel de elaboración de estos, los cuales se contrastaron con las respuestas del profesorado que indicaron cuales elementos

son los esenciales para sus prácticas revelando que los objetivos de aprendizaje, las habilidades a desarrollar, los recursos y el tiempo disponibles para el desarrollo de las actividades planificadas no presentan las valoraciones que los docente expresan tener ya que son extraídas textualmente sin modificaciones observables.

Por consiguiente, sus materiales escritos dan cuenta que las valoraciones de estos elementos son de uso facilitador de la práctica, pero no como elementos de reflexión pedagógica respecto del aprendizaje de los y las estudiantes, ya que son extraídos textualmente de la propuesta ministerial revelando que no contemplan una reflexión para la selección ni modificación de estos elementos.

En función de lo anterior es preciso añadir que el único elemento que es generado por los profesionales corresponde al objetivo de clases, el cual se encuentra solamente en planificaciones de unidad didáctica y se construye con partes de los objetivos de aprendizaje e indicadores.

En consecuencia, de lo anterior, es posible señalar que el foco de los docentes de este grupo al momento de planificar sus clases se centra en la cantidad de elementos que las conforman y que estos sean coherentes entre sí, por otro lado, el tiempo no está considerado como un factor primordial pese a lo que manifiesta el curriculum, por ende, se divisan planificaciones realizadas bajo el estilo personal de cada docente sin fundamentaciones a la vista de sus decisiones en el proceso concluyendo que las planificaciones estudiadas demostraron ser materiales de baja calidad pedagógica, es decir, que carecen de elaboraciones emitidas desde el razonamiento y creatividad profesional del docente, puesto que la mayor parte de los elementos fundamentales son copiados literalmente, gozando de una organización distinta a la sugerida por la propuesta ministerial, pero que, pese a esto, no contienen una fundamentación de esta acción que permita conocer los criterios de las decisiones pedagógicas de cada docente.

Posteriormente el siguiente desarrollo del objetivo específico

- Relacionar y contrastar los elementos que consideran los docentes para elaborar sus materiales escritos con las percepciones que expresan sobre el proceso de planificación y diseños de procesos de aprendizaje.

Permitió responder la pregunta número dos que pretende conocer ¿Cuáles son los fundamentos que emergen de las percepciones de los docentes respecto del proceso de planificación y diseño de procesos de aprendizajes

Mediante las repuestas pronunciadas por los docentes se vislumbra la valoración que ellos sostienen del proceso de planificación y diseños de aprendizaje donde plantearon que planificar es una herramienta de apoyo organizativo que ayuda a distribuir el tiempo a mediano y largo plazo, pero además señalaron que esta acción era un momento de reflexión pedagógica lo cual es inverosímil, puesto que no hay registro del proceso de diseño de enseñanza –aprendizaje debido al carácter privado de este afectando directamente la validez de las decisiones didácticas y sustento teórico que dicen realizar los docentes, dado que no es posible apreciar la progresión de habilidades que realizan los educadores para ajustar el trabajo pedagógico ,ni que sus actividades estén basadas en el desarrollo de las destrezas que proponen los objetivos de aprendizaje en función del desarrollo intelectual de los estudiantes.

Por ende, la valoración del proceso de planificación es reducida, manifestando ser un proceso de agobio y de estrés por la falta de tiempo para su ejecución, que, si bien es considerado útil por los docentes siempre y cuando sus materiales sean revisados por UTP perdiendo la autonomía y evocando inseguridades en el desempeño docente.

Como hemos dicho antes el carácter de limitado de las planificaciones demuestran estar enfocadas al cumplimiento de la cobertura curricular, puesto que contienen los principios necesarios para reproducir aprendizajes, pero también omiten en sus

materiales escritos las características culturales de los estudiantes asociadas al contexto de vulnerabilidad social en el cual se desempeñan los docentes junto con la nula evidencia respecto de los gustos e intereses de los educandos que alude en contraposición a lo que argumentan los docentes como elementos fundamentales para la realización de sus planificaciones contribuyendo a la contradicción cultural del sistema educativo chileno deslegitimando el aprendizaje desde los contextos más desfavorecidos mediante el curriculum prescrito que impone un cultura dominante sin tener significancia para las y los estudiantes de estratos más bajos.

De igual manera, se omite información sobre estudiantes con necesidades educativas especiales, y por añadidura el trabajo colaborativo con docentes diferenciales y otros profesionales que puedan aportar a contemplar mejores elementos en sus planificaciones en función del desarrollo intelectual de discentes.

Respecto de los fundamentos que sustentan las percepciones de los profesores sobre los procesos de diseño y planificación curricular nos enfrentamos a una contradicción en el discurso de los participantes dado que en las planificaciones revisadas no existen indicios de consideración teórica dado la ausencia de los diseños de aprendizajes, pero en las respuestas entregadas sobre las teorías que consideraban como base de sus decisiones didácticas los docentes señalaron que las teorías de aprendizaje significativo, aprendizaje del desarrollo social, aprendizaje del desarrollo cognitivo y teorías curriculares forman parte de sus diseños y planificación de las cuales podemos afirmar que ninguna presenta características asociadas a los fundamentos de las teorías mencionadas.

Por lo demás, queda en evidencia el limitado bagaje científico de los docentes teniendo en cuenta los años de ejercicio de la profesión docente, ya que sus respuestas coincidieron en las mismas teorías que estuvieron contempladas en las opciones de respuestas. Sin embargo, no se hallaron sugerencias teóricas por parte de los docentes de la muestra, por lo tanto, no se abordan nuevas teorías en sus

relatos ni en sus registros, de tal manera que refleja la carencia existente en el desarrollo del rol docente como investigador de su propia praxis**.**

Lo anteriormente señalado tiene implicancias en el profesionalismo docente debido que permite desarrollar las capacidades, habilidades y competencias en el ejercicio docente, por ende, según lo observado en este estudio se requiere trabajar en el desarrollo de las competencias de los docentes respecto de los diseños de procesos de aprendizajes y procesos de planificación a modo de generar cambios en el desempeño de la profesión docente.

Proyecciones

En base a las consideraciones señaladas anteriormente las proyecciones de este estudio pretenden contribuir en mejoras para los procesos de diseños y planificación curricular. Se cree necesario continuar avanzando en cómo mejorar la valoración y utilidad de estos procesos, mediante la continuidad de este estudio el cual podría contemplar entrevistas semiestructuradas, un aumento en el número de muestras, un seguimiento al proceso de diseño de aprendizajes, solicitar las agendas personales o digitales de los docentes y añadir distintas dependencias administrativas para hacer una revisión a modo general de cómo se elaboran los procesos de aprendizajes en distintos contextos para analizar las contradicciones culturales en profundidad.

Por otro lado, es necesario indagar en el trabajo que realiza la unidad técnico pedagógica del establecimiento, ya que las percepciones de los docentes aluden a una cierta dependencia referente a las retroalimentaciones que otorga UTP y un propósito no definido respecto de la solicitud de planificaciones.

Para finalizar, es preciso que los docentes avancen en la formación continua para que estén en constante perfeccionamiento y reflexión de su práctica fomentando la

incorporación nuevos conocimientos que le permitan desempeñarse profesionalmente y que mediante su propia autonomía y autocrítica puedan autoevaluar su desempeño.

Capítulo VII: Bibliografía

Coloma Manriquez , C. (1993). Emociones y Lenguaje en Educación y politica. *Centro de Educación del Desarrollo (CEO) , Educación, 2(4)*.

Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano.* Madrid:

Agencia de calidad de educación. (diciembre de 2014). *Concordancia entre las variaciones de puntajes SIMCE y puntajes PISA.*

Aguado Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y Memoria. *Revista de Neurologia*, 373-381.

Ajagán , L., Castro, A., Alarcón, K., & Díaz, A. (Junio de 2014). Proceso de reconocimiento del alumno problema como legítimo otro de escuelas vulnerables*. *Educação & Sociedade, 35(127)*.

Ajagán, L. C. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas en contextos vulnerables. *Universum, 1*(28).

Alarcón, C., Castro , A., & Díaz, A. (2010). El reconocimiento de profesores del valor del otro en sus alumnos como legítimos otros. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 9(18)*.

Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de Psicologia Educacional.* Santiago de Chile: EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE.

Assaél, J., Cornejo, R., González , J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade, 32*(115), 1-18.

Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo.*.

Avalos, B. (2003). *Formación Docente Inicial.* Santiago: Ministerio de Edcación.

Bastías Salas, N., Cortés Mora, F. J., Mellado Azócar, C., & Saldías Quiero, J. (2017). *Memoria histórica y el legítimo otro : un análisis del programa de*

estudio de estudio de historia, geografía y ciencias sociales de sexto año básico. (Tesis de pregrado). Universidad de Concepción.

Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma. Analisis sociologico e la politica de los 90 hacia los docentes en Chile. *researchGate.net*, 129-146.

Bellei, C. (2013). *El 'fin de lucro'como política educacional , Los fines de la educación.* Santiago: Ediciones UC.

Bellei, C. (2013). El "fin de lucro" como política educacional. *Centro de Investigación Avanzada en Educación*.

Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. (2010). *Ecos de la Revolucion pinguina,Avances, debates y silencios en la reforma educacional.* Santiago: Pehuén Editores S.A.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La Reproduccion elementos para una teoria del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Cabrera, P. A. (2010). Aprendizaje Vicario ,efecto mimético y violencia de género. *Una aproximación a la violencia de género cómo Aprendizaje vicario y efecto domino. Papel de los medios de comunicación como canal necesario de este proceso en las doncutas de agresión por violencia de género.* Universidad de las Palmas Gran Canaria, Las Palmas.

Camargo, A., & Heredich, C. (Julio de 2010). Jerome Bruner: Dos teorias cognitivas , dos fromas de significar, dos enfoques para la enseñanza. *Psicogente, 13(24)*. Barranquilla, Colombia.

Carrera, B., & Mazzarella, C. (junio de 2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *Educere, revista venezolana de educación, 5(13)*.

Casanova, M. (2012). El Diseño Curricular como factor de la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación . (REICE), 10*(4), 6-20.

Cassasus, J. (2003). las emociones en educacion. *Foro educacional Universidad Católica Silva Hernriquez*, 1-7.

Cassasus, J. (2010). Reformas basadas en estándares. Un camino equivocado. En C. Bellei , D. Contreras , & J. Valenzuela, *Ecos de la revolución pinguina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (págs. 85-110). Santiago de Chile: Pehuén Editores S.A.

Castillo, M. (2010). La Profesión Docente. *Rev Med Chile*(138), 902-907.

Castro, A. (2007). Formacion Inicial y Profesion Docente. En J. Brunner, & C. Peña, *La reforma al sistema escolar* (págs. 103-120). Universidad Diego Portales, Universidad Adolfo Ibañez.

Castro, A. (2007). Formación inicial y profesión docente. En M. Aylwin, H. Beyer, J. Brunner, A. Castro, C. Cox, L. Fontaine, . . . C. Peña, *La reforma al sistema escolar, aportes para el debate* (págs. 103-120). Santiagiode Chile: Universidad Diego Portales.

Castro, A. (2008). Educación como disciplina y educador como profesión. *Paideia*, 66.

Cazares Flores, L. (2011). *La planeacion didáctica como medio que favorece la organización del trabajo docente (tesis de pregado).* Universidad pedagogica nacional, ciudad ddel Carmen, Mexico .

Centro de estudios Mineduc. (2017). *Revisión de las Políticas Educativas 2004-2016.* Santiago: Ministerio de Educación Chile.

Centro de medicion MIDE UC. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas. En R. G. Jorge Manzi (Ed.), *La evaluación docente en Chile* (págs. 13-34). Centro de Medición MIDE UC.

Centro de perfeccionamiento, e. e. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza.* Ministerio de educación , Santiago.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (Junio de 2018). *Ingreso a la Carrera Docente*

Constanzo, L. (2011). Neurofisiologia. En L. Constanzo, *Fisiologia* (págs. 65-109). España: Elsevier.

Contreras Sanzana, G., & Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educacion y educadores*, 397-417.

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox, *politicas educacionales En El Cambio De Siglo XX: La Reforma Del Sistema Escolar En Chile* (págs. 1-87). Santiago.

Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En A. A. M., *Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas* (pág. 119). Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación,Ministerio de Educación.

Cox, C., & Gysling, J. (1990). *Formacion del Profesorado en Chile 1842-1987.* (CIDE, Ed.) Santiago, Chile.

CPEIP. (2008). *Marco para la Buena Enseñazna.* Santiago de chile: Ministerio de Educación.

Curriculum Nacional. (2020). *Orientaciones para planificar el aprendizaje*.

Currículum Nacional. (2020). *Orientaciones para planificar el aprendizaje*.

Domínguez, L. (s.f.). 2013. *La Planificación Educativa: Primera Parte.* Universidad de Concepción ,Facultad de educación, Concepción.

Donoso Díaz, S. (2005). *REFORMA Y POLITICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS. Estudios pedagógicos .*

Fardella Cisternas, C. (Junio de 2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de psicologia, 21 (1)*, 209-227.

Floréz Petour, M. (2015). *Programa de educacion continua para el magisterio.* Universidad de Chile , Facultad de Filosofia y Humanidades, Santiago.

Freire, P. (2012). *Pedagogia del Oprimido.* Madrid: Biblioteca Nueva.

García Madruga, J., & Hernández Córtes, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicologia*, 133-158.

García, E. (2008). De las neuronas espejo a la teoría. *Revista de piscologia y Educación, 1* (3).

Guerrero, A. (1990). Currículum, pedagogía y evaluación: los codigos educativos y la reproduccion social . *Revista ddsctica Lengua y literatura*, 101-110.

Guerrero, A. (2003). *Enseñanza y Sociedad: El conocimiento sociológico de la educación.* Madrid: Siglo XXI.

Guzmán, B., Véliz, M., & Reyes, F. (2017). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y linguistica*, 377-402.

Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación.* Dsitrito Federal, Mexico: McGraw-Hill.

Imbernón, F. (2001). La Profesión Docente ante los Desafios del Presente y Futuro. En C. Marcelo, *La función Docente* (págs. 27-45).

Jensen, E. (2004). Cerebro que Aprende. En E. Jensen, *Cerebro y Aprendizaje, competencias e implicanciones educativas.* (págs. 21-34). Madrid.España: Narcea, S.A Ediciones Madrid.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacion en Blanco, revista de educacion*, 133-154.

Kemmis, S. (1998). *Curriculum mas allá de la teoria de reproducción.* Madrid: Morata.

Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnologia en marcha*.

Lennon del Villar, O. (2001). LAS VARIACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LA ESCUELA. *REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS*, 1-15.

López Escribano, C. (2009). Aportaciones de la Neurociencia al Aprendeaje y Tratamiento educativo de la lectura. *Aula*, 47-78.

Machado Trujillo, C. (2016). Aprendizaje con nuevas tecnologías: una mirada desde la Neurociencia y la Psicología Cognitiva. *Trabajo presentado en III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en al ámbito de las TIC Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.* Las Palmas.

Matus, C. (1987). Planificacion y Gobierno. *Revista Cepal* .

Mayordomo, J. M. (2015). Aportaciones de la neuroeducación a la enseñanza y aprendizaje de la tecnología. *(Tesis de Maestría).* Universitat Politècnica de Catalunya., Cataluña.

MINEDUC. (2015). *Guia para la planificacion de la enseñanza* .

MINEDUC. (2017). *Ley de Inclusión Escolar.* Santiago: Ministerio de ducacion Chile.

MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares Educación Básica. Unidad de Currículum y Evaluación.* Santiago: Ministerio de Educación .

Moreira, M. (1997). Aprendizaje Significativo : Un Concepto Subyacente. *Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo* (págs. 17-45). Burgos: España.

Morris, M. (2019). LA NEUROEDUCACIÓN EN EL AULA: NEURONAS ESPEJO Y LA EMPATÍA DOCENTE. *La vida & la historia.*, 7-18.

Navarra Reyes, Y., Pereira Burgos, M., Pereira de Homes, L., & Fonseca Cascioli, N. (2010). Una mirada a la planificacion estratégica curricular. *Telos*.

Nuñez Prieto , I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e Identidades en su Historia. *Pensamiento Educativo, 41*(2), 149-164. f

Nuñez Prieto, I. (2001). Valoración de la profesión docente en Chile. *Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales*(7), 63-69.

Nuñez Prieto, I. (2002). La formacion de Docentes , Notas Historicas. En B. Avalos, *Profesores para Chile,Historia de un proyecto* (pág. 243). Santiago: Ministerio de educación.

Nuñez Prieto, I. (2002). La Formación de Docentes Notas Históricas. En B. Avalos , *Profesores para Chile, Historia de un proyecto* (págs. 12-41). Santiago: Ministerio de Educación.

OCDE. (2009). *LA COMPRENSIÓN DEL CEREBRO,El nacimiento de una ciencia del aprendizaje.* Santiago de Chile: Universidad Catolica Raúl Silva hernriquez.

OCDE. (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación.* Santiago : Fundacion SM.

Opazo Ulloa, N., & Rodriguez Baeza, M. (2017). Estudio de la percepción de estudiantes de pedagogía en Matemáticas 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. *(Tesis de pregrado).* Universidad de Concepcion, Concepcion.

OPECH. (octubre de 1999). *Educación para Todos , evaluacion en el año 2000. informe nacional .* Recuperado el 21 de abril de 2020, de archivo de bibliografia especializadaevaluacion y calidad de la educacion:

Piaget, J. (1976). *Antecendetes teóricos. Desarrollo cognitivo. pdf.* Fomtaine.

Piaget, J. (1980). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.*

Pons Díez, J. (Junio de 2013). ¿Hay vida más allá del cognitivismo? encontrando respuestas en la psicología social. *Revista información psicológica, Universitat de València*(105).

Puebla Wuth, R. (2009). Wuth, R. S. P. (2009). Las Funciones Cerebrales del Aprendiendo a Aprender Una aproximación al sustrato neurofuncional de la Metacognición. *Revista iberoamericana de Educación*, 1-10.

Raczynski, D. &. (2007). Reforma educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,*, 45.

Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación., 5*(3), 40-83.

Rail, S. (2010). Análisis de los discursos de la planificación escrita de un grupo de profesores de educación infantil. *Revista signos, 43(73)*, 281-306.

Rail, S. (2010). Análisis de los discursos de la planificación escrita de un grupo de profesores de educación infantil. *Signos, 43*(73), 281-306.

Sacristán, J. (2013). *El curriculum : una reflexion sobre la practica.* Madrid: Morata.

Sáez, G. (2016). *Enfoques y Teorias curriculares {Powerpoint slice Didactica General }.* Universidad de Concepcion.

Salas Silva, R. (2003). ¿LA EDUCACION NECESITA REALMENTE DE LA NEUROCIENCIA? *Estudios pedagogicos*, 155-171.

Smith, P., & Ragan, T. (1999). *Instructional design.* New York: Macmillan Publishing Company.

Tello, D. (2014). *Libro de texto para la Investigación Social en Educación.* Concepción : Facultad dee educación.

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires: Troquel.

Uribe, Mario; Valenzuela, Juan Pablo; Anders, Stephen ; Cuglievan, Gisele; Nuñez, Isabel; Hernández, Carla. (2019). *El primer año de los Servicios Locales de Educación Publica: Reflexiones desde la voz de los actores.* Santiago de Chile: Centro de Liderazgo para la mejora escolar.

Urra medina, E., Núñez Carrasco, R., Retamal Valenzuela, C., & Jure Cares, L. (2014). ENFOQUES DE ESTUDIO DE CASOS EN LA INVESTIGACIÓN. *Ciencia y Enfermeria, 20*(1), 131-142.

Varona Domínguez, F. (diciembre de 2016). Una mirada humanista a la educación estética de la sensibilidad humana. *Aisthesis(60)*, 111-118. Santiago.

Velásquez, B., Remolina, N., & Calle, M. (2009). El Cerebro que Aprende. *Tabula Rasa*, 329-347.

Anexos

Anexo 1. Permisos de participación

FICHA INFORMATIVA
PARA PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Estimado profesor y profesora.

El presente documento trata de una investigación realizada por una estudiante tesista de quinto año de la carrera Educación General Básica mención Lenguaje y comunicación, Historia, geografía y Ciencias Sociales quien busca caracterizar la percepción de los docentes como profesionales en el proceso de diseño de aprendizajes.

Para recabar dicha informacion se requiere de la colaboracion de docentes de educación general básica que desempeñen su labor en establecimientos provenientes de administración municipal o particular subvencionado con un alto indice de vulnerabilidad. Por tanto es preciso mencionar que el equipo de investigación resguardará, ante todo evento, la identidad y privacidad de los datos recogidos, garantizando que estos antecedentes sean utilizados exclusivamente para efectos de reflexión pedagógica e investigación educativa.

En el caso de las encuestas, estas no serán exhibidas en ningún caso, ni socializados a personas externas a la investigación ni cumplen un rol evaluador. Los resultados de la investigación serán socializados en términos académicos y científicos, y cuidando siempre el resguardo de la identidad de los docentes participantes.

CONFIDENCIAL

Universidad de Concepción
Facultad de Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Como profesor(a) de Educación Básica de la Escuela _____
he sido invitado (a) a participar de una investigación que busca caracterizar la percepción de los docentes como profesionales en el proceso de diseño de aprendizaje .

También me queda claro que:

- Al tratarse de una investigación, se trata de un estudio confidencial, que no revelará los nombres de los participantes y la información recopilada será resguardada de cualquier uso ajeno a los de la investigación.
- Los resultados serán dados a conocer de manera general sin individualizar a los participantes.
- Mi participación en este estudio es de carácter voluntario y puedo retirarme si algo no me parece bien.
- Cualquier pregunta o duda que tenga será respondida por el investigador responsable del estudio, o algún miembro de su equipo.
- Además otorgaré una encuesta al equipo de investigación, la que será registrada por medio de google forms.
- El material recogido por medio de la investigación no será utilizado como medio de evaluación docente, si no que, solo será utilizado para la reflexión pedagógica y para fines investigativos.

Nombre y Firma del Investigador Responsable: _____

Nombre y Firma del profesor de Educación Básica: _____

Fecha: _____

CONFIDENCIAL

Anexo dos Tabla Descriptica d elementos curriculares

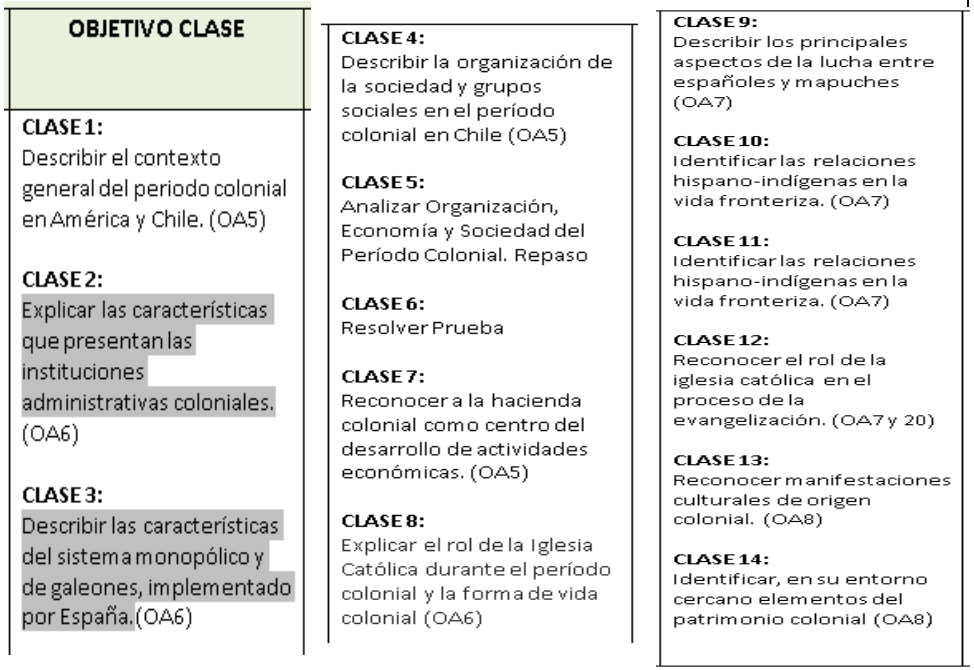
Participante: **Docente 1** Curso: Quinto año básico Asignatura: Historia, Geografía y ciencias sociales Formato: **planificación por unidad**		
Elementos Curriculares	**Evidencia de la Planificación con elementos extraídos literalmente del programa de estudio**	**Evidencias de la Planificación con incorporación de elementos Construidos, seleccionados u organizados por los profesores.**
• Nombre y número de unidad • Tiempo organizado por horas pedagógicas y semanas •Objetivos de aprendizaje •Indicadores de evaluación	En la presente sección de la tabla, se organizarán los elementos de cada planificación que sean extraídos de manera literal desde el programa de estudio y que no presentan cambios ni modificaciones elaboradas por los docentes. De este modo damos inicio a la clasificación de los elementos de la planificación del **docente 1**. • **<u>Nombre y número de unidad</u>** Este ítem ayuda a desvelar información respecto al orden y nombre que utilizan los docentes al momento de planificar unidades. Es	Desde esta sección se ordenarán todos aquellos elementos que sean construidos o sintetizados por los docentes, para así observar cuales son las intervenciones de los docentes desde su propio trabajo pedagógico como profesional. En el caso del **docente 1** se inicia con: • **<u>Objetivos de clases</u>** En el material del docente 1 se encuentran los objetivos de clases que son elaborados por el docente, ya que en el programa de estudio no se hallan ejemplos similares detallados para cada clase.

• Objetivos de clase •Estrategias diversificadas •Instrumentos de evaluación	importante considerarlo, ya que puede demostrar que los docentes elaboran unidades didácticas con ideas y propósitos diferente al que propone el curriculum al igual que las decisiones referentes al orden de implementación de unidades según su criterio profesional. En este caso particular, se evidencia que la planificación de la unidad 3 perteneciente a la asignatura de historia y geografía de quinto año básico está elaborada en base al programa de estudio, ya que considera el mismo nombre y orden de la unidad a implementar, por lo que se descarta una creación a nivel profesional del docente y decisiones pedagógicas frente a este ítem. A modo de evidencia se presenta el siguiente fragmento del material revisado del **docente 1**: **PLANIFICACIÓN UNIDAD N° _3_** **UNIDAD 3: CONFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD CHILENA: PERÍODO COLONIAL**	Para la composición de un objetivo de clase el docente utiliza dos objetivos de aprendizaje desde donde extrae verbos que determinan la acción a realizar (ya sea describir, explicar, reconocer) para luego incorporar conceptos provenientes desde los indicadores de evaluación. De este modo, en la evidencia presente se puede observar que cada clase está relacionada con un OA en específico y la coherencia existente entre los objetivos de aprendizaje con los indicadores de evaluación.

- **<u>Tiempo organizado por horas pedagógicas y semana</u>**

el tiempo es un factor importante al momento de llevar a cabo una planificación ya que el fin de esta es lograr organizar el trabajo pedagógico, ya sea a largo o corto plazo. Por tanto, desde el tiempo es posible inferir información relacionada a la implementación de unidades, debido a que los docentes pueden planificar según el tiempo que propone el programa o según otras características que consideren al momento de diseñar sus unidades. En ocasiones el tiempo es expresado en semanas o en horas pedagógicas.

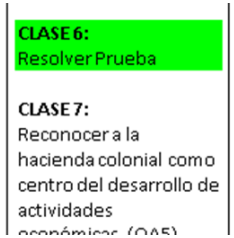
En la planificación del docente 1 se observa que la unidad 3 consta de 28 horas pedagógicas de implementación, siendo esta cantidad equivalentes a la cantidad de horas pedagógicas expresadas en la propuesta curricular, por lo que no se observa una estimación del tiempo que considere eventos o actividades provenientes del contexto escolar, ni tampoco una distribución del tiempo distinta a la del programa.



	Evidencia del material docente 1 tiempo expresado en horas pedagógicas y semanas: **TIEMPO: 28** horas pedagógicas (7 semanas) • **Objetivos de aprendizaje**	• **Recursos o estrategias diversificadas** Para este ítem se observa un listado de recursos a utilizar que son clasificadas según pautas de diseño universal de aprendizajes (representación, acción y expresión, motivación). Sin embargo, no se sabe cuál es el principio al que se adscribe esta planificación, ya que solo esta sección de la planificación está vinculada con los principios DUA. Pese a ser mencionados los tipos de recursos que el docente utiliza, no se observa una relación de estos elementos con las actividades de las clases, por tanto, se

	Los objetivos de aprendizajes pueden ser considerados de manera textual o también pueden ser elaborados por los docentes en función de las competencias y necesidades que deseen desarrollar en sus estudiantes. En el material del **docente 1**, se encuentran evidencias de los objetivos de aprendizajes extraídos literalmente desde el programa sin cambios en la selección de estos, como tampoco en su y organización. Por tanto, el proceso de construcción de objetivos es limitado ya que carece de intervención profesional. Evidencia objetivos de aprendizajes material **docente 1**	desconoce cuál de las estrategias señaladas en el material serán abordadas, además de esto, carecen en la fecha de implementación y se desconoce la justificación referente a la elección de los recursos. **ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS** **Representación:** -Observación de Videos/PPT -Trabajo con organizadores gráficos **Acción y Expresión** - Uso de material fungible: Guías de Aprendizaje -Lecturas individuales y compartidas -Trabajo individual y en parejas -Trabajo con fuentes -Conceptos previos **Motivación:** -Variedad de Feedback -Premios al trabajo: Décimas para evaluación

	OBJETIVO DE APRENDIZAJE Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones. **(OA 5)** Explicar aspectos centrales de la Colonia, como la dependencia de las colonias americanas de la metrópoli, el rol de la Iglesia católica y el surgimiento de una sociedad mestiza. **(OA 6)** Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el periodo colonial, considerando	resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos. **(OA 7)** Identificar, en su entorno o en fotografías, elementos del patrimonio colonial de Chile que siguen presentes hoy, como edificios, obras de arte y costumbres, entre otros. **(OA 8)** Opinar y argumentar con fundamentos sobre temas de la asignatura u otros. **(OA 20)**	• **<u>Instrumentos de evaluación:</u>** En cuanto a este apartado de la planificación del **docente 1** es preciso mencionar que solo son señalados dos tipos de instrumentos evaluativos a efectuar que son Prueba mixta y trabajo de investigación. No obstante, no se presenta una fecha tentativa para las evaluaciones, solo es posible inferir que cada 6 clases se realiza una evaluación tipo prueba mixta y se fija un trabajo de investigación para el final de la unidad.

	• **Indicadores de evaluación** Los indicadores en este material son asociados a los objetivos de aprendizajes para lograr una coherencia entre lo que se pretende enseñar con lo que se espera que los estudiantes aprendan. Pese a esto, en el material del **docente 1** los indicadores de evaluación se encuentran descritos y ordenados del mismo modo que en el	Además, no se observan especificaciones sobre la construcción de los instrumentos, tampoco una justificación de la selección acorde a los contenidos y actividades, ni se hace alusión a la retroalimentación de las evaluaciones 

programa de estudio los indicadores de los OA 5, OA 6, OA 7, OA 8 y OA 20. Pero los indicadores de evaluación de los OA 8 Y 20 no se encuentran descritos en esta planificación solo son vinculados a los objetivos de las clases 12, 13 y 14.

Evidencia de indicadores de evaluación:

INDICADORES
OA 5
› Usan líneas de tiempo para localizar y contextualizar el período colonial. › Reconocen rasgos propios de la sociedad colonial, tales como el uso del idioma español, oficios y actividades económicas, fiestas y comercio. › Distinguen los diferentes grupos sociales y sus funciones y explican por qué era una sociedad jerárquica según origen étnico. › Imaginan y recrean, a partir de la lectura de cartas y crónicas de época, cómo era la vida cotidiana y familiar en la Colonia, considerando personas y costumbres de la época. › Dan ejemplos, utilizando diversas fuentes, de manifestaciones del arte colonial en Chile o América.

Indicadores OA6
› Explican por qué las colonias americanas eran dependientes de la metrópoli española. › Reconocen en un mapa la división político-administrativa de la América española, señalando los virreinatos y gobernaciones. › Explican el rol de la Iglesia Católica durante el período colonial, haciendo referencia a aspectos como la evangelización, la educación y las costumbres. › Identifican manifestaciones del sincretismo cultural y religioso durante la Colonia, como las festividades religiosas y las expresiones artísticas, entre otras. › Reconocen que durante el periodo colonial se conformó una sociedad mestiza con rasgos comunes en toda América que se proyectan hasta el presente.

CLASE 11: Identificar las relaciones hispano-indígenas en la vida fronteriza. (OA7) **CLASE 12:** Reconocer el rol de la iglesia católica en el proceso de la evangelización. (OA7 y 20) **CLASE 13:** Reconocer manifestaciones culturales de origen colonial. (OA8) **CLASE 14:** Identificar, en su entorno cercano elementos del patrimonio colonial (OA8)	**Motivación:** -Variedad de Feedback -Premios al trabajo: Décimas para evaluación	**PRUEBA MIXTA** **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN** **Pauta**

Indicadores OA7

› Describen, a partir de diversas fuentes, aspectos claves de la prolongación de la lucha entre españoles y mapuches, considerando la guerra de Arauco, guerra defensiva y sistema de parlamentos.
› Indagan, a partir de la lectura de fuentes, formas de trabajo establecidas por los españoles, tales como la encomienda y la esclavitud.
› Identifican, a partir de la lectura de diversas fuentes de la época colonial, situaciones o personas que defendieron los derechos de los indígenas (ej., Padre Luis de Valdivia).
› Explican los objetivos de la evangelización y dan ejemplos de cómo se llevó a cabo (ej. Pueblos de indios, utilización de lenguas indígenas, misiones.
› Reconocen el proceso de mestizaje como una consecuencia de las maneras en que se relacionaron españoles e indígenas.
› Fundamentan opiniones respecto a las distintas formas en que se relacionaron españoles y mapuches.

Participante: **docente 2** curso: séptimo año básico asignatura: Lengua y Literatura formato: **Planificación por unidad**		
Elementos curriculares	**Evidencia de la Planificación con elementos extraídos literalmente del programa de estudio**	**Evidencias de la Planificación con incorporación de elementos Construidos, seleccionados u organizados por los profesores.**
•Nombre y número de unidad •Tiempo organizado por horas pedagógicas y semanas •Objetivos de aprendizaje	En el siguiente apartado se describirán los elementos del material del **docente 2** que son extraídos desde la propuesta curricular de Lengua y literatura de séptimo año básico y no presentan modificaciones realizadas por el profesional. • **<u>Nombre y número de unidad</u>** En este primer ítem del material, se observa que el número de la unidad 2 llamada solidaridad y la amistad es aplicada en el mismo orden de implementación que propone el programa de estudio de la asignatura por ende también este lleva el mismo nombre que es sugerido. Por otro lado, cabe mencionar que el nombre de la asignatura lenguaje y comunicación no	En esta sección corresponde describir los elementos que son construidos o modificados por el **docente 2** • **<u>Objetivos de clases</u>** Según lo observado, los objetivos de clases están construido por el profesional de la educación, utilizando entre dos o tres objetivos de aprendizajes por semana de implementación, desde los cuales se desagregan verbos que indican la acción a realizar en cada clase más acciones o contenidos desagregados de los indicadores de evaluación. Por otro lado, cabe mencionar que las 14 clases, mantienen una triangulación entre el tiempo expresado en semanas, los objetivos de

<table>
<tr>
<td>• Indicadores de evaluación

• Objetivos de clase

•Estrategias diversificadas

•Instrumentos de evaluación</td>
<td>corresponde a séptimo año, ya que desde este curso en adelante hablamos de segundo ciclo educativo, por lo que debería decir lengua y literatura.

A continuación, se presenta evidencia desde la planificación del docente 2

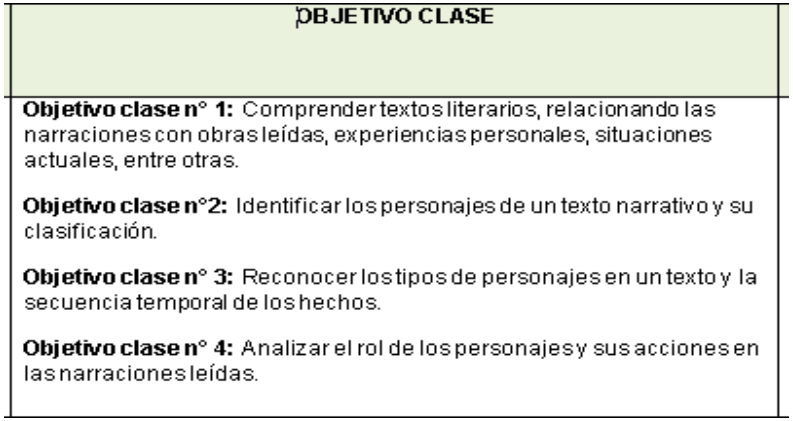
<table><tr><td>ASIGNATURA: LENGUAJE Y COMUNICACIÒN</td></tr><tr><td>UNIDAD 2: “La solidaridad y la amistad”</td></tr></table></td>
<td>aprendizaje y la cantidad de clases por semana, lo que se verifica en el apartado de objetivos de aprendizajes.

Evidencia de la triangulación:

<table><tr><th>SEMANA</th><th>OA</th><th>INDICADORES</th><th>OBJETIVO CLASE</th></tr><tr><td>8</td><td>Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno. (OA 2)</td><td>> Leen una variedad de textos relacionados con un tema de estudio.
> relacionan obras leídas con los temas en estudio.
>Comparan personajes de las narraciones con personas de su propia</td><td>Objetivo clase n° 1:
Comprender textos literarios, relacionando las narraciones con obras leídas, experiencias personales, situaciones actuales, entre otras.

Objetivo clase n°2:

Identificar los personajes de un texto narrativo y su clasificación.</td></tr></table></td>
</tr>
</table>

	• **<u>Tiempo organizado por horas pedagógicas y semanas</u>** Desde la planificación del docente 2 se aprecia que el tiempo estimado para la implementación de la unidad dos es el mismo que sugiere el programa de estudio que asciende a 31 horas pedagógicas divididas en 14 clases y también distribuidas en 4 semanas. Esto permite comprender que el profesional no planifica contemplando el tiempo adecuado al contexto de sus educandos y al centro educativo en el que se desempeña, ya que no se consideran fechas de actividades académicas, feriados ni festivos. Se presenta evidencia extraída desde el material del profesional en el cual se observa que tiene una fecha de inicio que no se completa.	<u>Evidencia de los objetivos de clases del material del **docente 2**</u> **Semana 8**  **semana 9**

	TIEMPO: 31 HORAS PEDAGÓGICAS SEMANAS: 4 INICIO:	**Objetivo clase n°5:** Aplicar estrategias de lectura para textos no literarios. Organizar la información recabada en estos tipos de textos. **Objetivo clase n°6:** Identificar en las oraciones y textos sujeto y predicado. **Objetivo clase n°7:** Aplicar los conceptos de oración, sujeto y predicado. **Objetivo clase n°8:** Identificar el contexto de producción de la obra narrativa. Identificar y explicar algún aspecto de la obra, considerando el momento histórico en que se ambienta.
	• **Objetivos de aprendizaje** Respeto a este ítem, desde la planificación se observa que los objetivos de aprendizajes son descritos de manera literal considerando el mismo orden y selección que el programa de estudio propone. En base a este ordenamiento, se aprecia que en cada semana se trabaja con un número específico de objetivos y de clases, por ejemplo:	**semana 10**

semana	Objetivos	Número de clases
Semana 8	OA 2, OA3	Clases 1 , 2, 3 ,4
Semana 9	OA 7 , OA 10	Clases 5, 6, 7 y 8
semana 10	OA 14, OA 15, OA 16	Clases 9, 10 y 11
Semana 11	OA 21 , OA 1	Clases 12, 13 y 14.

Pese a esta organización, no hay una relación directa entre los objetivos de aprendizajes y la elaboración de los objetivos de clase.

Además, ninguno de los objetivos hace alusión a los ejes curriculares de la asignatura lengua y literatura.

Evidencia de objetivos de aprendizaje:

Objetivo clase n°9: Escribir un breve texto interpretativo.

Objetivo clase n°10: Revisar el texto, centrándose en el sujeto y predicado.

Objetivo clase n°11: Reescribir el texto, editando aspectos formales de la escritura.
Comentary defender la interpretación realizada

semana 11

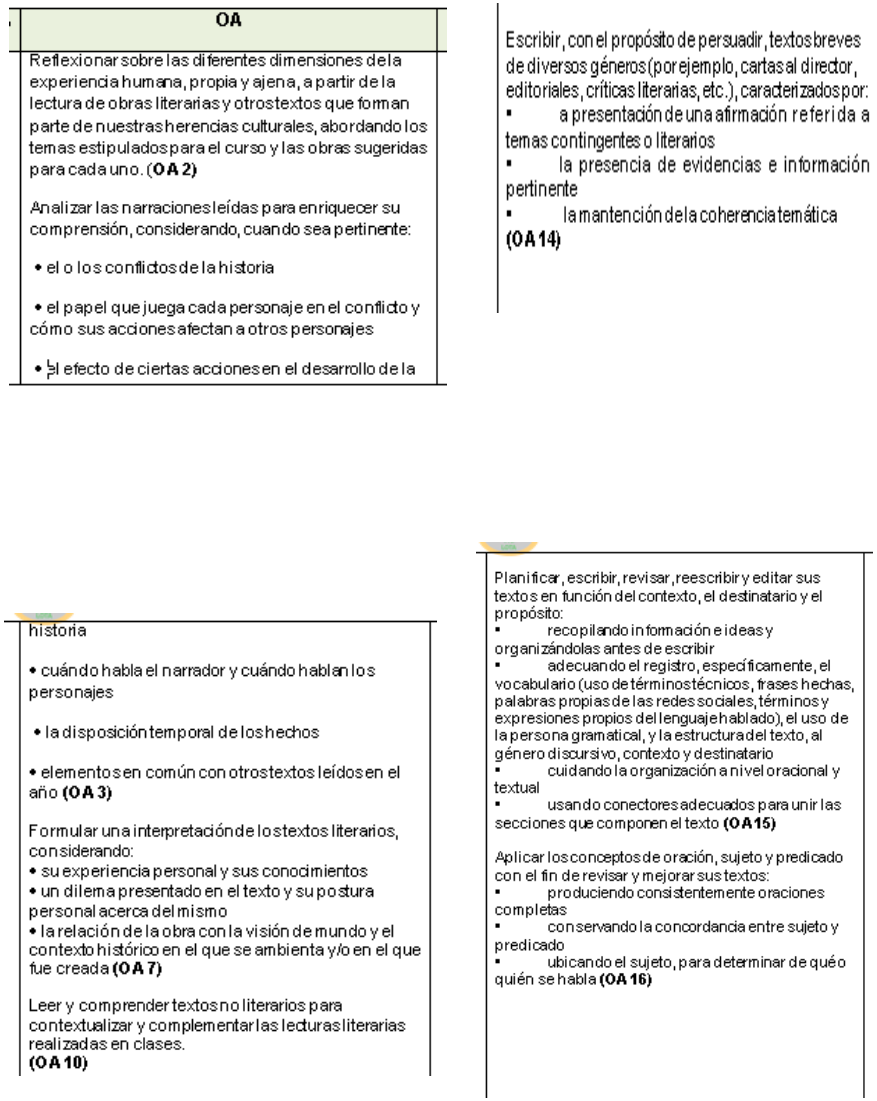
Objetivo clase n°12: Identificar cómo un personaje intenta resolver los problemas que enfrenta y presentar una opinión sobre el actuar de este.

Objetivo clase n°13: Dialogar sobre la opinión del actuar del personaje en la narración. Reforzar aspectos para evaluación

Objetivo clase n°14: Demostrar nivel de aprendizaje adquirido.

- **Recursos o estrategias diversificadas**

En la planificación los recursos a utilizar se encuentran mencionadas como estrategias diversificadas y son seleccionados por el docente dependiendo de los contenidos a tratar en cada clase. Esto se puede corroborar, ya que



OA
Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno. (**OA 2**)
Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:
• el o los conflictos de la historia
• el papel que juega cada personaje en el conflicto y cómo sus acciones afectan a otros personajes
• el efecto de ciertas acciones en el desarrollo de la historia
• cuándo habla el narrador y cuándo hablan los personajes
• la disposición temporal de los hechos
• elementos en común con otros textos leídos en el año **(OA 3)**
Formular una interpretación de los textos literarios, considerando: • su experiencia personal y sus conocimientos • un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo • la relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada **(OA 7)**
Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases. **(OA 10)**

Escribir, con el propósito de persuadir, textos breves de diversos géneros (por ejemplo, cartas al director, editoriales, críticas literarias, etc.), caracterizados por:
- la presentación de una afirmación referida a temas contingentes o literarios
- la presencia de evidencias e información pertinente
- la mantención de la coherencia temática **(OA 14)**

Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:
- recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir
- adecuando el registro, específicamente, el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical, y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario
- cuidando la organización a nivel oracional y textual
- usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto **(OA 15)**

Aplicar los conceptos de oración, sujeto y predicado con el fin de revisar y mejorar sus textos:
- produciendo consistentemente oraciones completas
- conservando la concordancia entre sujeto y predicado
- ubicando el sujeto, para determinar de qué o quién se habla **(OA 16)**

en cada semana de implementación de la unidad se observan distintos tipos de recursos, pero pese a esto, no se contempla una justificación de su elección ni la relación con cada clase en específico, ya que son señaladas de manera general.

Evidencias de los recursos desde el material del **docente 2**

Recursos: semana 8

ESTRATEGIA DIVERSIFICADA
Medios de presentación de la información o contenido: Videos, lluvia de ideas.
Presentación de la información visual, oral, escrita.
Expresar información de forma escrita
Presentación de la información visual y escrita
Medida de expresión y de ejecución de la actividad: Expresan sus ideas de forma oral y escrita.

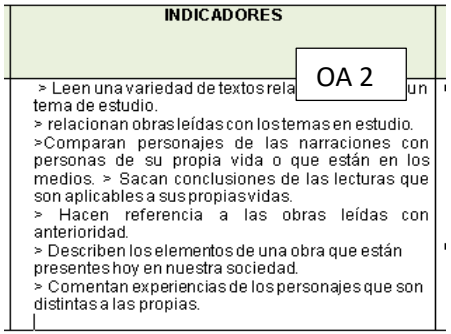
Recursos: semana 9

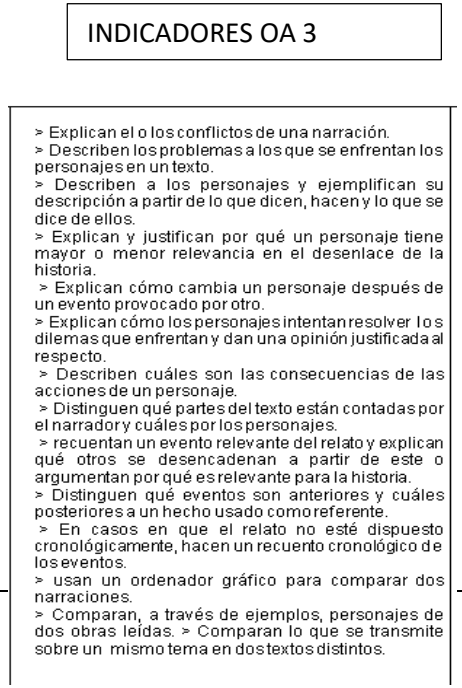
Medios de presentación de la información o contenido: Power point, video, Lluvia de ideas.
Presentación de la información visual, escrita y auditiva.
Uso de Tic's
Organización del espacio de la sala de clases: Reubicar a estudiantes con problemas de conducta y/o problemas de visión.
Medida de expresión y de ejecución de la actividad: Entregan su opinión referente a un tema.
Expresión oral a través de preguntas abiertas.

		Recursos: semana 10 Medios de presentación de la información o contenido: Videos, power|point, organizadores gráficos. Presentación de la información: Visual, auditiva. Media de expresión y ejecución de la actividad: Expresan sus ideas de forma oral y escrita. Uso de Tic's	Recursos: semana 11 Medios de presentación de la información o contenido: Videos, powerpoint, organizadores gráficos. Presentación de la información: Visual, escrita, auditiva. Media de expresión y ejecución de la actividad: Expresan sus ideas de forma oral y escrita, cuentan anécdotas. Uso de Tic's

- **Indicadores de evaluación:**

En base a estos elementos es posible mencionar que están descritos y ordenados tal como indica el programa de estudio, pero su función dentro de la planificación no queda clara, hasta que se observan los objetivos de clases en donde existen verbos que provienen desde los indicadores. Aun así, no se seleccionan los indicadores a utilizar ya que están copiados literalmente.





- **Instrumentos de evaluación**

En base a lo observado en el material del **docente 2** se puede mencionar que las elecciones de los instrumentos, no presentan una justificación, como tampoco una descripción de actividades a evaluar. Además, cabe agregar que no es posible inferir cada cuantas clases se realiza una evaluación, ya que estos no son mencionados en detalle en la planificación.

INDICADORES OA 7

> Ofrecen una interpretación del texto leído que aborda temas que van más allá de lo literal o de un mero recuento.
> Explican y ejemplifican por qué el texto leído se inserta en el tema que está en estudio, por ejemplo, por qué La Odisea o el poema "Caupolicán" se insertan en el tema del héroe.
> relacionan el texto con sus propias experiencias y ofrecen una interpretación para un fragmento o el total de lo leído
. > Plantean su postura frente al dilema o situación problemática que se propone en el texto y fundamentan con ejemplos del mismo.
> Describen algunas características importantes del contexto histórico de la obra y las relacionan con lo leído.
> Explican algún aspecto de la obra considerando el momento histórico en el que se ambienta o fue creada.

INDICADORES OA 10

> Hacen un resumen de los textos leídos.
> realizan esquemas para conectar la información de los textos leídos con la obra estudiada en clases.
> Explican cómo la información recopilada contribuye a la comprensión de algún aspecto de una obra literaria leída.

INDICADORES OA 14

> Escriben textos de diversos géneros con el fin de persuadir al lector respecto de algún tema.
> Mencionan su postura frente al tema, al principio del texto.
> usan evidencias e información que se relaciona directamente con los argumentos empleados.
> Fundamentan su postura, usando ejemplos de un texto (literario o no literario), casos de la vida cotidiana, conocimientos previos sobre el tema, etc.
> Escriben textos en que cada una de las oraciones contribuye al desarrollo de la idea central del párrafo.
> Escriben textos en que cada uno de los párrafos aborda un tema que se relaciona directamente con la postura que se quiere transmitir.

INDICADORES OA 15

> recopilan documentos o páginas de internet que puedan aportar información para el tema
. > Seleccionan la información que se relaciona directamente con el tema y descartan la que no es pertinente.
> Ordenan y agrupan la información seleccionada. > Organizan sus ideas e información en torno a diferentes categorías o temas, usando organizadores gráficos o esquemas.
> Emplean un vocabulario pertinente al tema y al destinatario.
> usan términos técnicos cuando el tema lo requiere.
> usan un registro y una sintaxis propios de los textos escritos y adecuados al destinatario.
> Emplean la estructura del género que han seleccionado.
> reorganizan, si es necesario, los párrafos para que estos tengan una progresión temática coherente
. > Eliminan información superflua.
> incorporan, cuando es necesario, conectores que ayudan al lector a comprender la relación que hay entre las oraciones de un mismo párrafo

Participante: **Docente 3**	curso: Primer año básico	Asignatura: Ciencias Naturales	Formato: **Planificación Anual**

Elementos curriculares	**Evidencia de la Planificación con elementos extraídos literalmente del programa de estudio**	**Evidencias de la Planificación con incorporación de elementos Construidos, seleccionados u organizados por los profesores.**
• Objetivos de aprendizaje • Objetivos de aprendizaje transversal(OAT) • Habilidades • Nombre, Orden y distribución de unidades • Contenidos • actitudes (OAA)	A continuación, se describirán los elementos hallados en el material de la **docente 3** que son extraídos desde la propuesta curricular de Ciencias naturales de primer año básico y no presentan modificaciones realizadas por el profesional. Para contextualizar, la docente 3 tiene dos partes en su material la primera parte expone de manera general los objetivos de aprendizaje, objetivos aprendizaje trasversal y habilidades, luego en la según parte inicia la planificación anual donde se exponen unidades, contenidos, OA y OAT ordenados por unidad y una carta Gantt a modo de distribución del tiempo en el año. • **<u>Objetivos de aprendizaje</u>**	En esta sección se describen los elementos que son elaborados por el **docente 3** o que presentan modificaciones en donde el docente toma decisiones didácticas • **<u>Habilidades de investigación científica:</u>** En base a la evidencia, el ítem de habilidades pertenece a la primera parte de la planificación (cobertura curricular) y están descritas como verbos que provienen de los indicadores de evaluación de las habilidades de ciencias naturales de primer año básico.

• cronograma anual	Esta sección se encuentra en la primera parte de la planificación la cual se titula cobertura curricular lo que nos ayuda a comprender el por qué los objetivos de aprendizajes están ordenados de la misma manera que en el programa de estudio de ciencias naturales. ✓ OA 7, OA6, OA1, OA2, OA3, OA8, OA 9, OA 10, OA11, OA12.	La **docente 3** selecciona habilidades para sus ejes conforme a las actividades que realizará. en cada eje, considera acciones de las siguientes habilidades(OAH): • Eje planificar y conducir una investigación**: OAH b, OAH c, OAH d** • Eje analizar la evidencia y comunicar: **OAH e, OAH f** • Eje observar y preguntar: **OAH a** Así, se demuestra que la docente añadió en cada eje: ✓ eje planificación y conducir una investigación: la habilidad **OAH d** **(La docente considera este nombre que es señalado para los cursos entre 3º y 6º año básico, originalmente el nombre del eje para cursos como 1º y 2º básico corresponde a **experimentar**.)* ✓ en el eje analizar la evidencia y comunicar incorporó dos habilidades **OAH e, OAH f** que corresponden a tercer año básico según la

		progresión de habilidades por objetivo de aprendizaje que presenta el curriculum nacional ✓ pese a esta selección de habilidades, no se observa una justificación de las decisiones que sustentan estos cambios en la planificación. **HABILIDADES:** **Observar y preguntar** **(OA a)** Observar, plantear preguntas y formular inferencias y predicciones, en forma guiada, sobre objetos y eventos del entorno. **Planificar y conducir una investigación** **(OA b)** Participar en investigaciones experimentales y no experimentales guiadas: – obteniendo información para responder a preguntas dadas a partir de diversas fuentes. – en forma individual y colaborativa, – por medio de la observación, manipulación y clasificación de la evidencia. **(OA c)** Observar, medir y registrar datos en forma precisa utilizando instrumentos y unidades estandarizadas, organizándolos en tablas, gráficos y utilizando TIC cuando corresponda. **(OA d)** Usar materiales e instrumentos en forma segura y autónoma, como reglas, termómetros, entre otros, para hacer observaciones y mediciones. **Analizar la evidencia y comunicar** **(OA e)** Resumir las evidencias, obtenidas a partir de sus observaciones para responder la pregunta inicial. **(OA f)** Comunicar y comparar con otros sus ideas, observaciones, mediciones y experiencias utilizando diagramas, material concreto, modelos, informes sencillos, presentaciones, TIC, entre otros.

	En la primera sección de la planificación se demuestran de la siguiente manera: **Cobertura Curricular 2019** **OBJETIVOS APRENDIZAJE (OA)** - Describir, dar ejemplos y practicar hábitos de vida saludable para mantener el cuerpo sano y prevenir enfermedades (actividad física, aseo del cuerpo, lavado de alimentos y alimentación saludable, entre otros). (OA 7) - Identificar y describir la ubicación y la función de los sentidos proponiendo medidas para protegerlos y para prevenir situaciones de riesgo. (OA 6) - Reconocer y observar, por medio de la exploración, que los seres vivos crecen, responden a estímulos del medio, se reproducen y necesitan agua, alimento y aire para vivir, comparándolos con las cosas no vivas. (OA 1) - Observar y comparar animales de acuerdo a características como tamaño, cubierta corporal, estructuras de desplazamiento y hábitat, entre otras. (OA 2) - Observar e identificar, por medio de la exploración, las estructuras principales de las plantas: hojas, flores, tallos y raíces. (OA 3) - Observar y clasificar semillas, frutos, flores y tallos a partir de criterios como tamaño, forma, textura y color, entre otros. (OA 4) - Reconocer y comparar diversas plantas y animales de nuestro país, considerando las características observables, proponiendo medidas para su cuidado. (OA 5) - Explorar y describir los diferentes tipos de materiales en diversos objetos, clasificándolos según sus propiedades (goma-flexible, plásticoimpermeable) e identificando su uso en la vida cotidiana. (OA 8) - Observar y describir los cambios que se producen en los materiales al aplicarles fuerza, luz, calor y agua. (OA 9) - Diseñar instrumentos tecnológicos simples considerando diversos materiales y sus propiedades para resolver problemas cotidianos. (OA 10) En la segunda parte de la planificación se expresa la selección de objetivos de aprendizajes por cada unidad los cuales coinciden en el orden y selección que expresa el programa de estudio.	• **<u>Objetivos de aprendizajes actitudinal (OAA)</u>** Este ítem corresponde a la segunda parte de planificación de la **docente 3** en donde plantea los OAT para cada unidad a implementar. Se puede apreciar que no se conoce la distinción entre objetivos transversales y actitudinales, ya que en el material ambos conceptos conjunto de actitudes específicas que se espera desarrollar en cada asignatura, que emanan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales Para cada unidad el programa sugiere el siguiente orden: • Unidad 1: OA A **A**, OAA **B**, OAA **E** • Unidad 2: OA A **A**, OAA **C**, OAA **D** • Unidad 3: OA A **A**, OAA **B**, OAA **D** • Unidad 4: OA A **A**, OAA **B**, OAA **D**

- ✓ Unidad 1: OA 7, OA6, OA 1
- ✓ Unidad 2: OA 2, OA 3, OA 4, OA 5
- ✓ Unidad 3: OA 8, OA 9, OA 10
- ✓ Unidad 4: OA 11, OA 12

De este modo se puede visualizar que la **docente 3** realiza las siguientes modificaciones seleccionando según su criterio los objetivos actitudinales:

- Unidad 1: agrega el OAA **F** y omite el OAA **A** Y **B**
- Unidad 2: omite el OAA **C**
- Unidad 3: omite OAA **A** Y **D,** pero agrega OAA **C**
- Unidad 4: Omite el OAA **A**

NOMBRE DE LA UNIDAD	CONTENIDOS	Nº de OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (OA)	Nº de OBJETIVOS DE A. ACTITUDINAL (OAA)
UNIDAD 1 Los sentidos y la salud	› Actividades y cuidados que permiten un desarrollo sano del cuerpo como actividad física y alimentación saludable, entre otras. › Prevención de enfermedades por medio del correcto aseo del cuerpo y lavado de alimentos, entre otros. › Los sentidos, sus órganos, funciones, cuidados y protección. › Las características que permiten describir y diferenciar a los seres vivos de las cosas no vivas, como crecer, responder a estímulos del medio y reproducirse. › Las necesidades de los seres vivos: alimentación, aire, agua y protección.	OA 7 OA 6 OA 1	OAA E OAA F
UNIDAD 2 ¿Las plantas y animales son seres vivos?	› Características generales de los animales en relación con su tamaño, cubierta corporal, estructuras de desplazamiento y hábitat. › Estructuras principales de las plantas, como hojas, flores, tallos y raíces. › Características generales de semillas, frutos, flores y tallos en relación con su tamaño, color, forma y textura, entre otras. › Animales y plantas de nuestro país, como el puma, el zorro culpeo, el cóndor, el jote, el lobo marino, la lagartija esbelta, el picaflor de Juan Fernández, el ciprés, el canelo, la palma chilena, el lirio de campo, etc.	OA 2 OA 3 OA 4 OA 5	OAA A OAA D
UNIDAD 3 Los materiales y sus usos	› Materiales de los que están hechos los objetos, como madera, plástico, goma, género, corcho, metal, entre otros. › Características físicas observables de los materiales (color, forma, textura y tamaño). › Relación entre el uso de los objetos y el material seleccionado para su elaboración. › Cambios en los materiales producto de la aplicación de luz, calor, agua y fuerzas.	OA 8 OA 9 OA 10	OAA B OAA C
UNIDAD 4 El día y las estaciones del año	› El ciclo diario, el día y la noche y sus diferencias de luminosidades, sombras, salida y puesta del Sol, planetas y estrellas, posiciones de cuerpos celestes, entre otras. › El efecto del ciclo diario sobre los seres vivos y el ambiente. › Las diferencias entre las estaciones del año (verano, otoño, invierno y primavera) en relación con las temperaturas, cantidad de lluvia y nieve, horas de luz, etc. › Los efectos de los cambios de las estaciones del año sobre los seres vivos y el ambiente, como caída y cambio de color de hojas de los árboles, formación de nidos, postura de huevos de pájaros, diferente	OA 11 OA 12	OAA B OAA D

NOMBRE DE LA UNIDAD	N° de OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (OA)
UNIDAD 1 **Los sentidos y la salud**	OA 7 OA 6 OA 1
UNIDAD 2 **¿Las plantas y animales son seres vivos?**	OA 2 OA 3 OA 4 OA 5
UNIDAD 3 **Los materiales y sus usos**	OA 8 OA 9 OA 10
UNIDAD 4 **El día y las estaciones del año**	OA 11 OA 12

Pese a las decisiones de la docente frente a los **OAA** no se observa en el material una justificación o reflexión de estas medidas.

	• **Objetivos de aprendizaje transversal(OAT)** Este ítem, correspondiente a cobertura curricular se encuentran en la primera parte de la planificación y están descritos explícitamente, tal como los presenta el programa de estudio de ciencias naturales para primer año. Cabe agregar que la docente no hace distinción entre **OAT** Y **OAA**, ya que considera los Objetivos de Aprendizaje Transversales como actitudes y no diferencia que los **OAT** conforman las bases donde se establecen metas de carácter comprensivo y general para el desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes y están ordenados según dimensiones las cuales no están representadas en la planificación.	• **Cronograma anual del tiempo** Para la distribución del tiempo la **docente3** utiliza una carta Gantt en donde considera las unidades, los contenidos de cada unidad y las evaluaciones distribuidas en los semestres.

OBJETIVOS APRENDIZAJE TRANSVERSALES (ACTITUDES)

a Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

b Manifestar un estilo de trabajo riguroso, honesto y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

c Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente

d Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa y flexible en los trabajos en equipo, aportando y enriqueciendo el trabajo común.

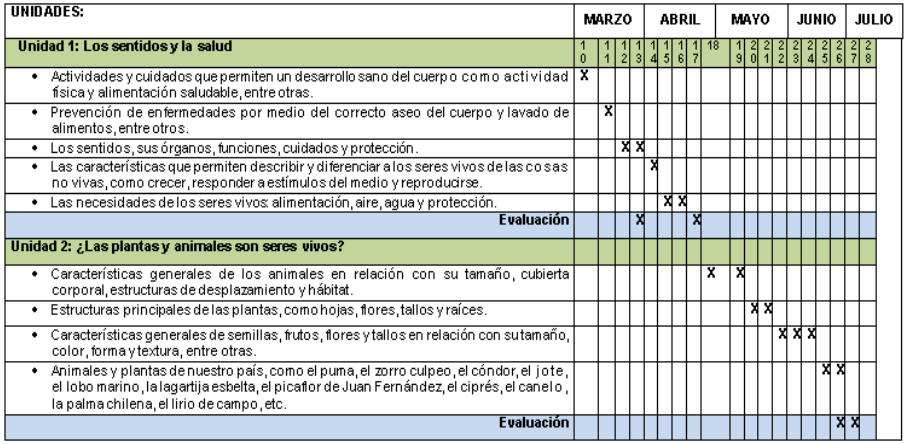
e Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable por medio del desarrollo físico y el autocuidado.

f Reconocer la importancia de seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.

- **<u>Orden y distribución de unidades</u>**: las unidades de ciencias naturales de primer año básico están ordenadas:

✓ Unidad 1: Hábitos saludables y uso de los sentidos

Pese a esto, no se observan detalles respecto al tipo de actividades, el tipo de instrumento de evaluación ni el tiempo de implementación expresados en



UNIDADES:	MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO	
Unidad 1: Los sentidos y la salud	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
• Actividades y cuidados que permiten un desarrollo sano del cuerpo como actividad física y alimentación saludable, entre otras.	X																		
• Prevención de enfermedades por medio del correcto aseo del cuerpo y lavado de alimentos, entre otros.		X																	
• Los sentidos, sus órganos, funciones, cuidados y protección.			X	X															
• Las características que permiten describir y diferenciar a los seres vivos de las cosas no vivas, como crecer, responder a estímulos del medio y reproducirse.					X														
• Las necesidades de los seres vivos: alimentación, aire, agua y protección.						X	X												
Evaluación				X				X											
Unidad 2: ¿Las plantas y animales son seres vivos?																			
• Características generales de los animales en relación con su tamaño, cubierta corporal, estructuras de desplazamiento y hábitat.									X		X								
• Estructuras principales de las plantas, como hojas, flores, tallos y raíces.												X	X						
• Características generales de semillas, frutos, flores y tallos en relación con su tamaño, color, forma y textura, entre otras.														X	X	X			
• Animales y plantas de nuestro país, como el puma, el zorro culpeo, el cóndor, el jote, el lobo marino, la lagartija esbelta, el picaflor de Juan Fernández, el ciprés, el canelo, la palma chilena, el lirio de campo, etc.																	X	X	
Evaluación																		X	X

II SEMESTRE

	AGOSTO							SEPTIEMBRE					OCTUBRE					NOVIEMBRE				DICIEMBRE		
Unidad 3: Los Materiales y sus usos	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
• Materiales de los que están hechos los objetos, como madera, plástico, goma, género, corcho, metal, entre otros.	X	X																			
• Características físicas observables de los materiales (color, forma, textura y tamaño).			X	X																	
• Relación entre el uso de los objetos y el material seleccionado para su elaboración.					X	X	X														
• Cambios en los materiales producto de la aplicación de luz, calor, agua y fuerzas.										X	X										
Evaluación							X					X									
Unidad 4: El día y las estaciones del año																					
• El ciclo diario, el día y la noche y sus diferencias de luminosidades, sombras, salida y puesta del Sol, planetas y estrellas, posiciones de cuerpos celestes, entre otras.											X	X									
• El efecto del ciclo diario sobre los seres vivos y el ambiente.													X	X	X						
• Las diferencias entre las estaciones del año (verano, otoño, invierno y primavera) en relación con las temperaturas, cantidad de lluvia y nieve, horas de luz, etc.																X	X	X			
• Los efectos de los cambios de las estaciones del año sobre los seres vivos y el ambiente, como caída y cambio de color de hojas de los árboles, formación de nidos, postura de huevos de pájaros, diferente																			X	X	
Evaluación																X				X	

horas pedagógicas.

	✓ Unidad 2: Características de los seres vivos ✓ Unidad 3: Propiedades de materiales y objetos de diverso tipo ✓ Unidad 4: El Sol y las estaciones del año En el material de la docente las unidades coinciden en el mismo orden, pero difieren en el nombre.	

NOMBRE DE LA UNIDAD
UNIDAD 1 Los sentidos y la salud
UNIDAD 2 ¿Las plantas y animales son seres vivos?
UNIDAD 3 Los materiales y sus usos
UNIDAD 4 El día y las estaciones del año

	• **<u>Contenidos</u>** Esta sección pertenece a la según parte de la planificación anual en donde se describen los conocimientos que serán aplicados en las unidades didácticas. Los contenidos observados se asemejan en orden y selección a los expresados por el programa de estudio de ciencias naturales en el ítem de conocimientos. Cabe agregar, que no se observan decisiones didácticas desde el profesional de la educación.	

CONTENIDOS
› Actividades y cuidados que permiten un desarrollo sano del cuerpo como actividad física y alimentación saludable, entre otras. › Prevención de enfermedades por medio del correcto aseo del cuerpo y lavado de alimentos, entre otros. › Los sentidos, sus órganos, funciones, cuidados y protección. › Las características que permiten describir y diferenciar a los seres vivos de las cosas no vivas, como crecer, responder a estímulos del medio y reproducirse. › Las necesidades de los seres vivos: alimentación, aire, agua y protección.
› Características generales de los animales en relación con su tamaño, cubierta corporal, estructuras de desplazamiento y hábitat. › Estructuras principales de las plantas, como hojas, flores, tallos y raíces. › Características generales de semillas, frutos, flores y tallos en relación con su tamaño, color, forma y textura, entre otras. › Animales y plantas de nuestro país, como el puma, el zorro culpeo, el cóndor, el jote, el lobo marino, la lagartija esbelta, el picaflor de Juan Fernández, el ciprés, el canelo, la palma chilena, el lirio de campo, etc.
› Materiales de los que están hechos los objetos, como madera, plástico, goma, género, corcho, metal, entre otros. › Características físicas observables de los materiales (color, forma, textura y tamaño). › Relación entre el uso de los objetos y el material seleccionado para su elaboración. › Cambios en los materiales producto de la aplicación de luz, calor, agua y fuerzas.
› El ciclo diario, el día y la noche y sus diferencias de luminosidades, sombras, salida y puesta del Sol, planetas y estrellas, posiciones de cuerpos celestes, entre otras. › El efecto del ciclo diario sobre los seres vivos y el ambiente. › Las diferencias entre las estaciones del año (verano, otoño, invierno y primavera) en relación con las temperaturas, cantidad de lluvia y nieve, horas de luz, etc. › Los efectos de los cambios de las estaciones del año sobre los seres vivos y el ambiente, como caída y cambio de color de hojas de los árboles, formación de nidos, postura de huevos de pájaros, diferente

Participante: **Docente 4**	curso: Tercer año básico	asignatura Geometría	Formato: **Planificación anual**

Elementos curriculares	**Evidencia de la Planificación con elementos extraídos literalmente del programa de estudio**	**Evidencias de la Planificación con incorporación de elementos Construidos, seleccionados u organizados por los profesores.**
• Nombre y orden de unidades • Objetivos de aprendizajes • Actividades relevantes • Indicadores de evaluación	En la presente sección se expondrán los elementos hallados en los materiales de planificación del **docente 4.** El profesional utiliza dos tipos de planificación para el mismo curso y asignatura, las cuales serán descritas, clasificadas y organizadas según los hallazgos que presente cada una. El primer documento profesional corresponde a una planificación anual la cual consta de 4 unidades que componen los aprendizajes de dos semestres. En cada unidad se consideran los mismos elementos que provienen literalmente del programa de estudio de matemáticas sub-eje geometría para tercer año y que serán señalados en este apartado.	Los elementos describir en esta sección corresponden a aquellos que presenten alguna modificación o dedición didáctica desde el criterio del **docente 4** • **<u>Nombre y orden de unidades</u>** En relación a este ítem, es preciso mencionar que el **docente 4** elabora las unidades guiándose por el eje geometría específicamente, ya que el material presenta 4 unidades basadas netamente en la enseñanza de la geometría. De este modo se puede inferir, que esta asignatura se implementa de manera

	• **Objetivos de aprendizajes** En el material se puede evidenciar que los objetivos de aprendizajes corresponden en orden y selección a los expresados por el programa de estudio en el eje de geometría de matemáticas para tercer año básico. Evidencias de objetivos de aprendizajes:	complementaria a matemáticas a modo de profundizar en los aprendizajes geométricos. Esto es posible corroborar mediante la propuesta curricular que sugiere el siguiente orden y nombre de unidades: ✓ Unidad 1: sumar y restar hasta 1000 ✓ Unidad 2: ecuaciones y figuras 2D Y 3D ✓ Unidad 3: cálculos mentales ✓ Unidad 4: movimiento de figuras 2D A continuación, la evidencia extraída desde el material del **docente 4** a modo de contrastar con la sugerencia del programa y conocer el orden elegido por el docente. **1º Unidad: Figuras 2D y 3D en el entorno cotidiano**

Objetivo de aprendizaje/ A. Esperados
OA 15 Demostrar que comprenden la relación que existe entre figuras 3D y figuras 2D: construyendo una figura 3D a partir de una red (plantilla); desplegando la figura 3D.
OA 16 Describir cubos, paralelepípedos, esferas, conos, cilindros y pirámides de acuerdo a la forma de sus caras y el número de aristas y vértices.

Objetivo de aprendizaje/ A. Esperados
OA 17 Reconocer en el entorno figuras 2D que están trasladadas, reflejadas y rotadas

2º Unidad: Calculando el perímetro

3º Unidad: Cuerpos simétricos

4º Unidad: Ubicando objetos en la cuadricula

- **Distribución del tiempo por unidad**

Respecto al tiempo, el docente designa una cantidad por cada unidad. Se puede evidenciar que el **docente 4** presenta en su material fechas de inicio y de termino que ascienden a 8 semanas y 16 horas pedagógicas en total, por lo que se puede inferir, que el profesional realiza 1 clase de aproximadamente 90 minutos a la semana.

Objetivo de aprendizaje/ A. Esperados
OA 14 Describir la localización de un objeto en un mapa simple o cuadrícula

Objetivo de aprendizaje/ A. Esperados
OA21 Demostrar que comprenden el perímetro de una figura regular e irregular: midiendo y registrando el perímetro de figuras del entorno en el contexto de la resolución de problemas; determinando el perímetro de un cuadrado y de un rectángulo. hasta el 10.

La siguiente evidencia extraída del material demuestra las fechas determinadas para cada unidad por el docente.

Unidad 1

Fecha de inicio: 01 de abril **Fecha de término:** 17 de Mayo	**Semanas:** 08 semanas (16 horas)

Unidad 2

Fecha de inicio: 20 de mayo **Fecha de término:** 12 de Julio	**Semanas:** 08 semanas (16 horas)

Unidad 3

Fecha de inicio: 22 de Julio **Fecha de término**: 13 de Septiembre	**Semanas:** 08 semanas (16 horas)

	• **<u>Actividades relevantes</u>** Posterior a los objetivos de aprendizajes, el material expone las actividades a realizar en las unidades. Cada actividad es extraída textualmente de la segunda unidad del programa de estudio de matemáticas para tercer año básico específicamente de los ejemplos de actividades que se sugieren para cada objetivo. Evidencia extraída del material del **docente 4**	Unidad 4 **Fecha de inicio:** 23 de septiembre **Fecha de término:** 20 de Diciembre **Semanas:** 08 semanas (16 horas)

	OA 15 OA 16	**Actividades Relevantes** Desdoblan figuras 3D, como cubos, paralelepípedos, pirámides, prismas, cilindros y conos, y describen las figuras 2D que resultan. Relacionan redes de figuras 3D con las figuras 3D correspondientes, utilizando 2 tipos de tarjetas: una con una red y la otra con el nombre de la figura 3D correspondiente. Por ejemplo, la red de una pirámide con la pirámide. Colorean las redes que sirven para formar un cubo. Arman un cubo, un paralelepípedo y una pirámide, utilizando palos de helado y Plasticina. Arman un cubo, un paralelepípedo y una pirámide, utilizando una red entregada por el profesor. Recortan figuras 3D de objetos cotidianos, las pegan en sus cuadernos o en una hoja y escriben el nombre de la figura 3D correspondiente al lado. Clasifican figuras 3D de acuerdo a sus caras, aristas y vértices; por ejemplo: cubos, paralelepípedos, esferas, conos, cilindros y pirámides. Responden preguntas acerca de elementos de figuras 3D, usando modelos concretos. Por ejemplo: ¿Qué figuras 3D tienen el mismo número de aristas? ¿Qué figura 3D, sin considerar el paralelepípedo rectangular, tiene 6 caras, 12 aristas y 8 vértices? Comprueban sus respuestas en forma concreta. Realizan juegos relacionados con características de figuras 3D. Por ejemplo, juegan "Memorice" con tarjetas que tienen escrita en la parte izquierda una característica de una figura 3D y en la parte derecha, el nombre o un dibujo de una figura	

	OA 21	**Actividades Relevantes** Resuelven los siguientes problemas Formulan una regla para encontrar el perímetro de una figura con sus propias palabras Encuentran el perímetro de la siguiente figura 2D. Calculan el perímetro en metros y lo convierten a cm. Dibujan diferentes figuras en papel cuadriculado con un perímetro Calculan el perímetro Comparan los perímetros de dos figuras para resolver problemas

	OA 17	**Actividades Relevantes** Reconocen figuras simétricas en el entorno y las describen a su compañero de banco. Doblan una hoja por la mitad. Dibujan una figura y la recortan sin intervenir la línea del doblez, creando tarjetas de cumpleaños o de adorno. Experimentan con el espejo, reflejando objetos, letras y personas. Indican sus observaciones; por ejemplo: que el lado derecho y el lado izquierdo están intercambiados. Forman figuras reflejadas, trasladadas y rotadas en un cuarto, medio o tres cuartos de giro en el Geoplano. Traspasan las figuras creadas al cuaderno, utilizando una matriz de punto8. Exponen y comentan los resultados a sus compañeros. Doblan un cuadrado y un rectángulo exactamente por la mitad, para descubrir y luego trazar el (los) eje(s) de simetría axial o de espejo. Completan figuras de siluetas encontradas en la red y las inter- cambian entre ellos. Las traspasan a cartulina doble faz, recortan algunas y construyen un móvil con ellas. Reconocen figuras simétricas en señales de tránsito, banderas, etc. Leen un mensaje con escritura de espejo.	

OA 14	**Actividades Relevantes** Describen, según un mapa del entorno, cómo llegar del colegio a un parque cercano / un puente cercano / un edificio de importancia. Describen, con ayuda de un mapa esquemático de una región, de un pueblo / de lugares más al norte, oeste, este, sur, usando las coordenadas 1 a 6 y A hasta E. Marcan con un hilo de lana el trayecto de un viaje dictado por el profesor o por un compañero e indican el lugar de llegada. Trazan el camino con ayuda de flechas que indican los 4 puntos cardinales; por ejemplo: con las indicaciones a continuación: ↑↑→↑→→↓→↓↓←↓←←↑← (conviene tachar las flechas una vez utilizadas) y marcan con una cruz el punto de llegada. Los alumnos se corrigen con una pauta proporcionada por el docente. En caso de que se hayan equivocado, repiten nuevamente la tarea en otra hoja. Juegan el juego "Hundir barcos" con un compañero, utilizando las coordenadas A hasta E y 1 hasta 5; también puede ser un sistema de coordenadas de un tamaño mayor. (Entre los jugadores se ponen de acuerdo sobre qué tipo de barco se colocarán: bote, barco, trasatlántico).	

	• **<u>Indicadores de evaluación</u>** En el tercer segmento de la planificación anual del **docente 4** son señalados los indicadores de evaluación de cada objetivo de aprendizaje. Estos son extraídos textualmente del programa de estudio de matemáticas para tercer año básico y no presentan ninguna modificación por parte del profesional.	

Unidad 1	Indicadores de Evaluación
OA 15	Describen las figuras 2D que forman las redes (plantillas) de figuras 3D como cubos, paralelepípedos, cilindros y conos, desarmándolas. Describen figuras 3D como cubos, paralelepípedos, cilindros y conos de acuerdo a sus caras, aristas y vértices. Relacionan redes de figuras 3D con las figuras 2D correspondientes. Reconocen figuras 3D de acuerdo a vistas de dos dimensiones. Arman una figura 3D, por ejemplo, un cubo y/o un paralelepípedo, a partir de una red trazada.
OA 16	Identifican y denominan figuras 2D como parte de figuras 3D concretos del entorno. Clasifican figuras 2D. Elaboran una figura dada en un geoplano, con las partes de un tangrama y/o recortes. Elaboran figuras 2D en forma pictórica, utilizando una matriz de puntos. Elaboran un cuadrado, plegando una hoja de papel. Dibujan figuras, usando papel cuadriculado o de puntos.

Unidad 2	Indicadores de Evaluación
OA 21	Miden el perímetro de figuras planas. Hallan el perímetro de rectángulos y cuadrados a partir de las propiedades de sus lados. Calculan el perímetro de rectángulos y cuadrados o lados de estos.

	Unidad 3 OA 17	**Indicadores de Evaluación** Describen un mapa sencillo; por ejemplo, un mapa de fantasía del entorno. Otorgan letras o números a las columnas y filas en una cuadrícula de, por ejemplo, 6 x 5. Señalan lugares en una cuadrícula a partir de las columnas y filas, utilizando letras o números. Encuentran lugares en un "mapa del tesoro". Describen la búsqueda de un tesoro o un viaje imaginario, indicando referencias expresadas con letras y números; por ejemplo: A4, C2, etc... Adivinan figuras elaboradas por otra persona en una cuadrícula, a partir de referencias expresadas, como B3.	

	Unidad 4 OA 14	**Indicadores de Evaluación** Describen un mapa sencillo; por ejemplo, un mapa de fantasía del entorno. Otorgan letras o números a las columnas y filas en una cuadrícula de, por ejemplo, 6 x 5. Señalan lugares en una cuadrícula a partir de las columnas y filas, utilizando letras o números. Encuentran lugares en un "mapa del tesoro". Describen la búsqueda de un tesoro o un viaje imaginario, indicando referencias expresadas con letras y números; por ejemplo: A4, C2, etc... Adivinan figuras elaboradas por otra persona en una cuadrícula, a partir de referencias expresadas, como B3.	

Participante: ***Docente 4**	Curso: Tercer año básico	asignatura: Geometría	formato: ***planificación por unidad**

Elementos curriculares	**Evidencia de la Planificación con elementos extraídos literalmente del programa de estudio**	**Evidencias de la Planificación con incorporación de elementos Construidos, seleccionados u organizados por los profesores.**
• Objetivo general • Objetivos transversales • Objetivos de aprendizajes • Actividades genéricas • Recursos • Indicadores de evaluación	A continuación, serán descritos los hallazgos correspondientes a la planificación por unidad del **docente 4**. Para ser más específicos se describirá la unidad 1 para conocer sus elementos extraídos del programa. • **<u>Objetivos de aprendizajes</u>** La planificación de la unidad 1 expresa los objetivos de aprendizajes OA 15 Y 16 los cuales están descritos literalmente, tal como los presenta el programa de estudio de matemáticas. Cabe señalar que el docente planifica utilizando los objetivos del eje geometría y considerando el OA 21 asociado a la medición.	En este apartado serán descritas los elementos de la planificación del **docente 4** que presentan alguna intervención por parte del docente. • **<u>Objetivo general</u>** Este ítem es importante de destacar, ya que corresponde a la única planificación por unidad que presenta un propósito u objetivo general diseñado por el profesional a modo de expresar un propósito para la unidad.

	Objetivo de Aprendizajes OA 15 Demostrar que comprenden la relación que existe entre figuras 3D y figuras 2D: construyendo una figura 3D a partir de una red (plantilla); desplegando la figura 3D. OA 16 Describir cubos, paralelepípedos, esferas, conos, cilindros y pirámides de acuerdo a la forma de sus caras y el número de aristas y vértices.	La evidencia extraída del material da cuenta que el propósito de la unidad es relacionar, por lo que cumple con la coherencia señalada en los indicadores de evaluación. **Objetivo General de la Unidad:** Relacionar las características d las figuras 2D y 3D

	• **Actividades genéricas** Las actividades expresadas en el material del **docente 4** provienen del programa de estudio de matemáticas para tercer año básico, específicamente de los ejemplos de actividades sugeridas para cada objetivo de aprendizaje.	• **Objetivos de aprendizaje transversal (OAT)** Respecto a este ítem se infiere que el docente hace una selección de objetivos transversales relacionando los contenidos y el tipo de actividades con las dimensiones que desee trabajar en la unidad. Cabe agregar que en la evidencia se mencionan como OFT es decir objetivos fundamentales transversales termino que cambio a OAT. Además, se observa que lo expresado corresponde a actitudes que provienen de los objetivos transversales, Sin embargo, no se mencionan las dimensiones a las que pertenecen. OFT **OAT 3** adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones. **OAT 8** exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión. **OAT 9** resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos y criterios. **OAT 23** demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento. **OAT 25** trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua. **OAT 23** demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.

	Actividades Genericas Desdoblan figuras 3D, como cubos, paralelepípedos, pirámides, prismas, cilindros y conos, y describen las figuras 2D que resultan. Relacionan redes de figuras 3D con las figuras 3D correspondientes, utilizando 2 tipos de tarjetas: una con una red y la otra con el nombre de la figura 3D correspondiente. Por ejemplo, la red de una pirámide con la pirámide. Colorean las redes que sirven para formar un cubo. Arman un cubo, un paralelepípedo y una pirámide, utilizando palos de helado y Plasticina. Arman un cubo, un paralelepípedo y una pirámide, utilizando una red entregada por el profesor. Recortan figuras 3D de objetos cotidianos, las pegan en sus cuadernos o en una hoja y escriben el nombre de la figura 3D correspondiente al lado. Clasifican figuras 3D de acuerdo a sus caras, aristas y vértices; por ejemplo: cubos, paralelepípedos, esferas, conos, cilindros y pirámides. Responden preguntas acerca de elementos de figuras	• **Recursos** Según lo observado en este ítem, los recursos que se utilizan en la unidad 1, tienen directa relación con los contenidos y el tipo de habilidades a desarrollar. Esto no ocurre por azar, ya que es el docente quien escoge los instrumentos evaluativos, puesto que estos no pueden carecer de incoherencias con los elementos curriculares que componen la planificación. Además, facilitan la representación de imágenes y ejemplos para la enseñanza de la geometría.

		Recursos Guías de aprendizaje Computador Data Figuras 2D y 3D Guías de aprendizaje Computador Data Figuras 3D

	• **<u>Indicadores de evaluación</u>** en relación a los indicadores de evaluaciones, estos elementos están descritos de manera textual, tal como lo expresa el programa de estudio de matemáticas para tercer año básico, por lo que no hay indicios de modificaciones o intervenciones realizadas por el docente. Evidencia de indicadores extraídas desde la planificación de la unidad 1	

Indicadores de Evaluación
Describen las figuras 2D que forman las redes (plantillas) de figuras 3D como cubos, paralelepípedos, cilindros y conos, desarmándolas. Describen figuras 3D como cubos, paralelepípedos, cilindros y conos de acuerdo a sus caras, aristas y vértices. Relacionan redes de figuras 3D con las figuras 2D correspondientes. Reconocen figuras 3D de acuerdo a vistas de dos dimensiones. Arman una figura 3D, por ejemplo un cubo y/o un paralelepípedo, a partir de una red trazada.
Identifican y denominan figuras 2D como parte de figuras 3D concretos del entorno. Clasifican figuras 2D. Elaboran una figura dada en un geoplano, con las partes de un tangrama y/o recortes. Elaboran figuras 2D en forma pictórica, utilizando una matriz de puntos. Elaboran un cuadrado, plegando una hoja de papel. Dibujan figuras, usando papel cuadriculado o de puntos.

Participante: **Docente 5** curso : Segundo año básico asignatura: Historia, geografía ,y ciencias sociales formato: **Planificación anual**		
Elementos curriculares	**Evidencia de la Planificación con elementos extraídos literalmente del programa de estudio.**	**Evidencias de la Planificación con incorporación de elementos Construidos, seleccionados u organizados por los profesores.**
• Unidades • ejes • objetivos de aprendizajes • contenidos • habilidades • objetivos de aprendizaje transversal	Se debe mencionar que en esta sección se observa que solo un elemento es igual a lo que sugiere el programa, ya que el resto presenta alguna modificación realizada por a **docente 5**	Los siguientes materiales corresponde a la **docente 5** quien utiliza dos tipos de planificaciones anual y por unidad. Por ende, todo hallazgo será descrito y organizado según corresponda. La planificación de la **docente 5** contiene elementos que son copiados textualmente del programa, pero que manifiestan alguna modificación basada en decisiones pedagógicas de la profesional.

• Tiempo estimado en semanas	• **<u>Tiempo estimado en semanas:</u>** de los elementos hallados en esta planificación el tiempo es el único que es considerado de manera textual de la propuesta curricular.	• **<u>objetivos de aprendizajes</u>** los objetivos presentes en el material, corresponden a los mismos que expone el programa de estudio de historia, ya que son copiados literalmente, pero la **docente 5** los selecciona de distintas maneras. en algunos casos como: ✓ En la **unidad 1** se consideran los objetivos de aprendizajes desde el eje Formación ciudadana

SEMANAS ESTIMADAS	OA
5 semanas Unidad 1	**OA 12.** Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen: - respeto al otro (interactuar con cortesía, cuidar espacios comunes, respetar propiedad de los demás, etc.); - responsabilidad (ejemplos: cumplir con sus deberes escolares, asumir encargos en el hogar y dentro de la sala de clases, etc.); - tolerancia (ejemplos: respetar opiniones diversas, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.); y - empatía (ejemplos: integrar a los demás en sus juegos y actividades, ayudar a los otros). **OA 13.** Mantener una conducta honesta en la vida cotidiana, en los juegos y en el trabajo escolar, hablando con la verdad, respetando las reglas de los juegos sin hacer trampa y reconociendo sus errores y sus acciones, entre otros. **OA 14.** Conocer, proponer, aplicar y explicar la importancia de algunas normas necesarias para: cuidarse, cuidar a otros y evitar situaciones de riesgo (...). Organizar un ambiente propicio al aprendizaje y acogedor para todos (...). **OA 15.** Identificar la labor que cumplen en beneficio de la comunidad servicios como los medios de transporte y de comunicación y el mercado. **OA 16.** Practicar y proponer acciones para cuidar y respetar los espacios públicos dentro y fuera de la escuela (como baños, patios, salas de clase, plazas, parques, playas y calles, entre otros), reconociendo que pertenecen y benefician a todos y que, por lo tanto, su cuidado es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad.
4 semanas Unidad 2	
5 semanas Unidad 3	
4 semanas Unidad 4	

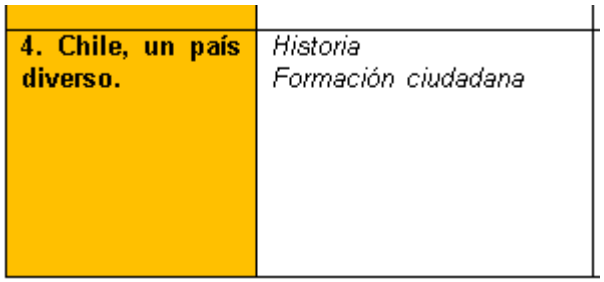
		✓ En la **unidad 2** la docente selecciona los objetivos de aprendizajes desde los ejes de geografía y formación ciudadana **OA 6.** Leer y dibujar planos simples de su entorno, utilizando puntos de referencia, categorías de posición relativa y simbología pictórica. **OA 7.** Ubicar Chile, Santiago, la propia región y su capital en el globo terráqueo o en mapas, y describir la ubicación relativa de países limítrofes y de otros países de América del Sur, utilizando los puntos cardinales. **OA 8.** Clasificar y caracterizar algunos paisajes de Chile según su ubicación en la zona norte, centro y sur del país, observando imágenes, y utilizando diversas fuentes y un vocabulario geográfico adecuado (océano, río, cordillera de los Andes y de la Costa, desierto, valle, costa, volcán, archipiélago, isla, fiordo, lago, ciudad y pueblo, entre otros). **OA 9.** Reconocer diversas expresiones del patrimonio natural de Chile y de su región, como paisajes, flora y fauna característica, y parques nacionales, entre otros. **OA 14.** Conocer, proponer, aplicar y explicar la importancia de algunas normas necesarias para: cuidarse, cuidar a otros y evitar situaciones de riesgo (como seguridad vial, vías de evacuación, adaptaciones para discapacitados, zonas de silencio, etc.). **OA 15.** Identificar la labor que cumplen en beneficio de la comunidad servicios como los medios de transporte y de comunicación y el mercado, y algunas instituciones encargadas de proteger nuestro patrimonio cultural y natural.

		✓ En la **unidad 3** los objetivos de aprendizajes la **docente 5** escoge solo algunos de los objetivos sugeridos **OA 1.** Describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el período precolombino. **OA 10.** Ubicar en mapas las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, distinguiendo zonas norte, centro y sur. **OA 11.** Relacionar las principales características de las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile con los recursos que utilizaron para satisfacer sus necesidades de alimentación, abrigo y vivienda. **OA 2.** Comparar el modo de vida y expresiones culturales de pueblos indígenas presentes en Chile actual (como mapuche, aymara, rapa nui) con respecto al periodo precolombino, identificando aspectos de su cultura, que se han mantenido hasta el presente, y aspectos que han cambiado.

		✓ En la **unidad 4** se observa que los objetivos de aprendizaje son seleccionados desde el eje de historia y no contemplan el orden que propone el programa de estudio. **OA 3.** Distinguir los diversos aportes a la sociedad chilena provenientes de los pueblos originarios (palabras, alimentos, tradiciones, cultura, etc.) y de los españoles (idioma, religión, alimentos, cultura, etc.), y reconocer nuestra sociedad como mestiza. **OA 4.** Reconocer y dar ejemplos de la influencia y aportes de inmigrantes de distintas naciones europeas, orientales, árabes y latinoamericanas a la diversidad de la sociedad chilena, a lo largo de su historia. **OA 5.** Reconocer diversas expresiones del patrimonio cultural del país y de su región, tales como manifestaciones artísticas, tradiciones folclóricas, leyendas y tradiciones orales, costumbres familiares, creencias, idioma, construcciones, comidas típicas, fiestas, monumentos y sitios históricos.

		• **<u>Elaboración de unidades</u>** En base a lo anterior, La elaboración de unidades en esta planificación se basa mayoritariamente de los ejes de la asignatura. En este caso la **unidad 1** es realizada en función del eje **formación ciudadana** respecto a los sub-ejes: actitudes y virtudes ciudadanas la **unidad 2** corresponde al eje de **geografía** considerando los sub-ejes: orientación espacial y representaciones gráficas y relación con el ser humano medio la **unidad 3** se vincula al eje de **historia** considerando los sub-ejes: identidad y sociedad, relación con el ser humano medio y diversidad cultural y legados del presente. la **unidad 4** contiene los ejes de **historia** y **formación ciudadana**, pero considera los sub-ejes: identidad y sociedad, diversidad cultural y legados del presente. Por tanto, la planificación es distinta a lo sugerido por el programa de estudio que está conformado por conocimientos, habilidades y actitudes e indicadores junto con otros objetivos propuestos para cada unidad. Además, la planificación anual de la **docente 5** difiere en el orden y en los nombres de unidades.

UNIDAD	EJE
1. Vivimos en comunidad.	*Formación ciudadana*
2. Nos ubicamos en el espacio	*Geografía*
3. Los pueblos originarios	*Historia*

		 • **Contenidos** Según lo observado los objetivos de aprendizajes son desagregados desde el objetivo de aprendizaje proveniente del eje de asignatura seleccionado. Desde este se puede extraer los conocimientos que serán abordados en la unidad. Estos contenidos guardan directa relación con los objetivos de aprendizaje transversal y habilidades, por tanto, se infiere que la **docente 5** selecciona y elabora los contenidos, de manera general, para cada una de sus unidades presentadas en el plan anual.

		CONTENIDOS **UNIDAD 1** Reconocer normas y valores necesarios para la vida en comunidad y la importancia de los servicios y espacios públicos. Participar en conversaciones grupales, respetando turnos y otros puntos de vista. Valorar la vida en Sociedad.

Contenidos
Unidad 2

Leer mapas y planos y reconocer características generales del territorio chileno

Obtener información del entorno geográfico a partir de la interpretación de mapas, planos e imágenes.

Reconocer la diversidad geográfica de Chile y respetar su patrimonio natural.

Los paisajes chilenos.

		Contenidos Unidad 3 Describir y reconocer los modos de vida de algunos pueblos originarios y su entorno geográfico hasta la actualidad. Obtener información explícita sobre el pasado y el presente a partir de imágenes y fuentes escritas. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica. **Contenidos Unidad 4** Reconocer los aportes de los pueblos originarios y de los españoles en la sociedad chilena. Comprender qué significa que Chile sea una sociedad mestiza. Valorar los aportes de los inmigrantes en el pasado y en la actualidad.

		• **<u>Habilidades</u>** Según las bases curriculares de segundo año básico en historia y geografía se sugieren 4 habilidades para abordar durante el año escolar 1. Pensamiento temporal y espacial 2. Análisis y trabajos con fuentes 3. Pensamiento crítico 4. Comunicación En base a lo anterior, se observa que la planificación anual de la **docente 5** contiene habilidades de los ejes pensamiento crítico y comunicación, debido a que es posible inferir que estas fueron seleccionadas para tener una coherencia con el objetivo de aprendizaje y el eje a trabajar.

		Unidad 1 **HABILIDADES** g. Formular opiniones justificadas sobre temas de su interés. h. Participar en conversaciones grupales, respetando turnos y otros puntos de vista. i. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.	**Habilidades Unidad 2** d. Leer y comunicar información geográfica a través de distintas herramientas (planos, mapas globos terráqueos, diagramas). e. Orientarse en el espacio utilizando categorías de ubicación relativa (derecha, izquierda, lejos, cerca) y asociando referentes locales (cordillera, cerro, mar u otros) a los puntos cardinales. f. Obtener información explícita sobre el pasado y el presente a partir de imágenes y de fuentes escritas y orales dadas (narraciones, relatos históricos, fábulas, leyendas, imágenes, mapas y preguntas a adultos cercanos), mediante preguntas dirigidas. g. Formular opiniones justificadas sobre temas de su interés. h. Participar en conversaciones grupales, respetando turnos y otros puntos de vista. i. Presentar temas dados en forma oral, visual o escrita, incorporando material de apoyo.

		Habilidades Unidad 3	**Habilidades Unidad 4**
		f. Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes dadas (como entrevistas, narraciones, textos, medios audiovisuales, mapas, imágenes, gráficos, tablas y pictogramas, entre otros) y aplicar estrategias para registrar las ideas más relevantes. g. Formular y responder preguntas con relación al pasado, al presente o al entorno geográfico para profundizar sobre temas de su interés en textos y fuentes diversas. h. Formular opiniones fundamentadas sobre temas de su interés, apoyándose en datos y evidencia. i. Participar en conversaciones grupales, intercambiando opiniones sobre temas estudiados y respetando turnos y otros puntos de vista.	a. Secuenciar cronológicamente eventos significativos ocurridos en la escuela o la comunidad durante el año y leer líneas de tiempo simples. d. Leer y comunicar información geográfica a través de distintas herramientas (planos, mapas, globos terráqueos, diagramas). f. Obtener información explícita sobre el pasado y el presente a partir de imágenes y de fuentes escritas y orales dadas (narraciones, relatos históricos, fábulas, leyendas, imágenes, mapas y preguntas a adultos cercanos), mediante preguntas dirigidas. g. Formular opiniones justificadas sobre temas de su interés. h. Participar en conversaciones grupales, respetando turnos y otros puntos de vista. i. Presentar temas dados en forma oral, visual o escrita, incorporando material de apoyo.

- **<u>Objetivos de aprendizaje transversal</u>**

Se observa que en la planificación que los objetivos transversales son seleccionados desde las dimensiones que ofrecen las bases curriculares para obtener coherencia con los objetivos de aprendizajes, las habilidades y el eje a desarrollar

OAT Unidad 1

OAT
Dimensión afectiva **OAT 3.** Adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones. **Dimensión cognitiva** **OAT 6.** Identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes y organizar la información relevante acerca de un tópico o problema. **OAT 8.** Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión. **OAT 9.** Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, utilizando tanto modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos y criterios. **Dimensión sociocultural** **OAT 11.** Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, y actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica y democrática, conociendo sus derechos consigo mismo y con los otros.

		OAT 13. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad. **Dimensión moral** **OAT 17**. Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a valores como la justicia, la verdad, la solidaridad y honestidad, respeto, bien común y generosidad. **OAT 18.** Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica; y actuar en concordancia con el principio ético, que reconoce que todos los "seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1°). **OAT 19.** Valorar el carácter único de cada ser humano y, por tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas y desarrollar la capacidad de empatía con los otros. **Dimensión proactividad y trabajo** **OAT 25**. Trabajar en equipo, de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.

		OAT Unidad 2 **Dimensión sociocultural** **OAT 14.** Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos. El patrimonio territorial y cultural de la nación en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente. **Dimensión cognitiva** **OAT 6.** Identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes, y organizar la información relevante acerca de un tópico o problema. **OAT 8.** Exponer ideas, opiniones, convicciones sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión. **Dimensión moral** **OAT 19.** Valorar el carácter único de cada ser humano y, por tanto, la diversidad que se manifiesta entre las	**OAT Unidad 3** **Dimensión sociocultural** **OAT 14.** Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos. El patrimonio territorial y cultural de la nación en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente. **Dimensión cognitiva** **OAT 6.** Identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes, y organizar la información relevante acerca de un tópico o problema. **Dimensión moral** **OAT 18.** Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, y actuar en concordancia con el principio ético de reconocer que todos los "seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 1.°). **OAT 19.** Valorar el carácter único de cada ser humano y, por tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas y desarrollar la capacidad de empatía con los otros. **OAT 20.** Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y de las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente de diferencias y acercamientos a la verdad.

OAT Unidad 4

Dimensión sociocultural

OAT 14. Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos. El patrimonio territorial y cultural de la nación en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente.

Dimensión Cognitiva

OAT 6. Identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes, y organizar la información relevante acerca de un tópico o problema.

Dimensión Moral

OAT 19. Valorar el carácter único de cada ser humano y, por tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas y desarrollar
la capacidad de empatía con los otros.

OAT 20. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y de las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente de diferencias y acercamientos a la verdad.

Dimensión Moral

OAT 18. Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica; y actuar en concordancia con el principio ético de reconocer que todos los "seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 1").

Participante: **Docente 5**	curso: Segundo año básico	asignatura: Historia, geografía, y ciencias sociales	formato: **Planificación por unidad**

Elementos curriculares	**Evidencia de la Planificación con elementos extraídos literalmente del programa de estudio.**	**Evidencias de la Planificación con incorporación de elementos Construidos, seleccionados u organizados por los profesores.**
• Nombre de unidad • Objetivos de aprendizajes • Fecha y tiempo	A continuación, serán descritos los elementos hallados en la planificación por unidad de la **docente 5** y que presentan similitudes con el programa de estudio**.** Cabe destacar que es la única planificación con tan pocos elementos copiados del programa y que presenta varias intervenciones por parte del profesional, pero se desconocen los fundamentos de cada decisión.	Antes de iniciar con la descripción y organización de los elementos que contienen intervenciones didácticas de la **docente 5**, es preciso mencionar que de las 4 unidades que el material presenta, se ha seleccionado la unidad 3 para sintetizar la tabla, esto se decidió, ya que las 4 unidades están elaboradas de la misma forma, por lo que con un ejemplo es suficiente para comprender cuales con los énfasis de esta planificación

<table>
<tr>
<td>

- Objetivo de clase
- Materiales o recursos tecnológicos
- Actividades genéricas

</td>
<td>

- **Nombre y orden de la unidad**

La unidad 3 de la **docente 5** utiliza el mismo nombre que sugiere el programa de estudio, pero difiere en el orden de implementación

PLANIFICACIÓN POR UNIDAD

Nombre de la unidad: 3° Unidad "Los Pueblos Originarios"

</td>
<td>

- **Objetivos de aprendizajes**

Se observa en la planificación que los objetivos presentes son extraídos literalmente desde la unidad 3 del programa de estudio, pero se evidencia que la **docente 5** hace una selección de objetivos de aprendizajes, ya que no aborda todos los sugeridos para la unidad. Pese a esto, se desconocen cuáles son los criterios para su elección.

OA 1. Describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el período precolombino.
OA 10. Ubicar en mapas las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, distinguiendo zonas norte, centro y sur.

</td>
</tr>
</table>

- **Fecha y tiempo**

El tiempo estimado para la implementación de la unidad es representado en 20 clases de 90 minutos cada una, por lo que se infiere que corresponde a las 30 horas pedagógicas, tal como lo sugiere el programa de estudio de la asignatura. Además, cada clase contiene su fecha de implementación.

Clase Nº 1	
Fecha: 05/09/2018	Tiempo: 90 min

por lo que se puede inferir que la **unidad 3** fue desarrollada aproximadamente en 8 semanas.

Clase Nº 20		
	Fecha: 09/11/2018	Tiempo: 90 min

- **Objetivo de clase**

Se observa en la planificación que para una clase se utilizan al menos 2 objetivos de aprendizajes de los cuales se desagregan habilidades relacionadas con el objetivo principal y se complementa con el segundo objetivo.

OA 1. Describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el período precolombino. **OA 10.** Ubicar en mapas las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, distinguiendo zonas norte, centro y sur.

Objetivo de la Clase	Reconocer concepto de sedentario Diferenciar conceptos nómade y sedentario

- **<u>Materiales o recursos tecnológicos</u>**

Los materiales y recursos de cada clase son seleccionados por la **docente 5** dependiendo de los contenidos, actividades y principios DUA a desarrollar. Esto se condice con las actividades genéricas que serán expresadas a continuación

Material /Recursos Tecnológicos	Guía recortable, data show, PPT

- **<u>Actividades genéricas</u>**

Esta sección de la planificación alude a los contenidos y actividades a realizar en la clase, en la cual se observa la inclusión del principio 1 de la pauta de diseño de aprendizaje universal (DUA) el cual está relacionado con proporcionar diferentes alternativas para la percepción, por tanto, se puede verificar con el uso de materiales y recursos entre señalados como: mapas, imágenes, ppt, guía y recortes.

Actividades genéricas (INCLUIDO EL DUA) P1	**Estudiantes inician unidad 3 definiendo el concepto de "Pueblo originario" observando una imagen de estos en el mapa de Chile, comprendiendo el tiempo y espacio en el que se desarrollaron.** **Estudiantes responden de forma voluntaria a la pregunta ¿cómo vivían estos pueblos en ese tiempo?** **Se introduce conceptos de sedentario y nómade.** **Se presenta a través de PPT el concepto de nómade, el tipo de vida que llevaban (como vestimenta y alimentos)** **Estudiantes registran concepto de nómade en su cuaderno para luego desarrollar guía donde deben recortar a nómades y crearles un entorno asociado a los elementos estudiados a través de imágenes presentes en la guía (paisaje y vivienda)** **Se realiza revisión de la guía, con estudiantes de manera voluntaria presentando su trabajo terminado.**

Anexo 3 Encuesta

Percepciones docentes sobre el proceso de diseño de aprendizajes y planificación de clases

Investigación Académica para el seminario de titulo de Macarena Vergara Ramirez.

Nombre Participante *

Nombre del establecimiento e índice de vulnerabilidad *

Preguntas de selección múltiple

Lea el apartado de cada pregunta y conteste según lo solicitado, si su respuesta es otro debe mencionar y explicar el por qué .

1. Cuál de las siguientes afirmaciones representa mejor su opinión sobre el concepto de planificación pedagógica. *

- ○ Organización y distribución del trabajo pedagógico en función del tiempo
- ◉ Un momento de reflexión pedagógica y toma de decisiones didácticas
- ○ Elaboración de actividades y selección de contenidos para implementar
- ○ Momento para ordenar las clases y contenidos

2. En su opinión ¿Qué le resulta más fácil al momento diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje? *

- elaborar los objetivos de clases
- la preparación de los recursos de aprendizaje
- elaborar los instrumentos de evaluación
- extraer elementos del programa de estudio y ordenarlos
- todas las anteriores.

3. Para planificar los docentes disponen de distintos instrumentos para corto, mediano o largo plazo. Según su percepción ¿Cuál o cuales formatos de planificación más eficiente para ordenar y definir sus clases? *

- [ ] Planificación anual
- [ ] Planificación clase a clase
- [ ] Planificación por unidad
- [ ] Planificación DUA
- [ ] registrar en cuadernos o agenda personal
- [ ] aplicaciones de software
- [ ] Other...

4. ¿Cómo registra la preparación de sus clases en detalle? *

- [ ] En agenda personal
- [ ] Libro de clases
- [ ] No registra información
- [ ] Other...

5. Según la literatura existen dos tipos de planificaciones unas basadas en el tiempo y otras basadas en el modelo pedagógico que el docente considera al diseñar el proceso de aprendizaje, según su experiencia ¿Cuál o cuáles modelos pedagógicos de planificación le resulta más asertivo? *

- [ ] Modelo en T
- [ ] Modelo en sabana
- [ ] Modelo hermenéutico V
- [ ] Modelo diseño universal
- [ ] No utiliza ninguno
- [ ] Other...

6. Seleccione cuál o cuáles teorías incorpora usted en sus decisiones didácticas al momento de diseñar sus clases y Describa continuación brevemente un ejemplo del uso de la o las teorías que elige. *

- [ ] Teorías curriculares
- [ ] Teorías de aprendizaje significativo
- [ ] Teorías de desarrollo cognitivo
- [ ] Teorías de la reproducción social
- [ ] Other...

Describa brevemente un ejemplo del uso de la o las teorías que usted considera en sus diseños de clases.

Long answer text

7. Seleccione cuál de los siguientes elementos curriculares considera para elaborar sus planificaciones

- ◯ Programas de estudio
- ◯ Bases curriculares
- ◯ Marco para la buena enseñanza
- ◯ Todos
- ◯ Ninguna de las anteriores
- ◯ Other...

8. Distintas perspectivas del currículo son expresadas en las orientaciones referidas al diseño de la enseñanza y planificación, pero cada docente en función de su desempeño profesional se adscribe a una o varias. En base a esto ¿Cuál o cuáles de las siguientes teorías orienta su desempeño profesional y sirve de apoyo para sus diseños de clases? *

- ☐ Teoría crítica
- ☐ Teoría práctica
- ☐ Teoría emancipadora
- ☐ Teoría técnica
- ☐ Ninguna de las anteriores
- ☐ Other...

Preguntas de desarrollo

Lea las instrucciones y conteste en base a su experiencia y conocimientos.

Refiérase a los aspectos fundamentales que usted considera cuando planifica una clase. Nómbrelos y descríbalos ordenadamente fundamentando su elección. *

Long answer text

Según su opinión, ¿Cuáles son las implicancias del currículum nacional en el proceso de diseñar las actividades que realizará en las clases? y describa cuales son los elementos del curriculum que usted considera relevante para llevar a cabo este proceso. *

Long answer text

Podría relatar una de sus mejores experiencias de clase señalando ¿Cómo la preparó?, ¿Dónde Registró la clase y si la planificación fue entregada a UTP? *

Long answer text

Según su experiencia como docente, ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del proceso de planificación que se realiza tradicionalmente en los establecimientos educacionales? Explique con sus palabras. *

Long answer text

¿Qué elementos son para usted fundamentales a la hora de diseñar la enseñanza propiamente tal? mencione en qué momento lo hace, cómo lo hace, ¿y donde deja registro de sus decisiones? *

Long answer text

¿Qué opinan de la práctica de entregar las planificaciones a UTP? *

Long answer text