



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA TOMA DE DECISIONES  
CURRICULARES: ESTUDIO DE CASO DEL PLAN DE ESTUDIO DE UNA  
CARRERA DE PEDAGOGÍA

Por

VANIA RAMIREZ OPAZO

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad  
de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile,  
para optar al grado de Magister en Curriculum Escolar

Profesora Guía  
Olga Espinoza Aros

Enero, 2021  
Santiago, Chile

©2021, Vania Alejandra Ramírez Opazo

©2021, Vania Alejandra Ramírez Opazo

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

*A mi madre y padre.*

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis guías eternos, mi madre y padre. Quienes me enseñaron a no bajar los brazos y seguir luchando por las metas siempre.

A mi compañero de ruta, por todo el amor y compañía en este proceso, lleno de altos y bajos.

A mis seis estrellas, gracias a ellos mi vida tiene sentido; y a mis hermanos/prima que me dieron la posibilidad de tenerlos.

A Olga Espinoza, por estar siempre, por esas conversaciones, apoyo y guía para seguir adelante, cuando flaqueaba.

A las docentes que guiaron mi caminar en el estudio y creyeron en mí: Marta Infante, Claudia Matus, Ruby Vizcarra y Sergio Arzola, quienes me incentivaron en esta búsqueda pedagógica.

A mis amigas de la universidad, de la vida y del trabajo; y a sus familias que me cobijaron durante todo este tiempo como una hija más.

A los y las docentes que participaron en el estudio; y en especial a la carrera de pedagogía y universidad que abrieron las puertas para ello.

# ÍNDICE

	Página
<b>DEDICATORIA.....</b>	iii
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	iv
<b>RESUMEN.....</b>	vii
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	1
<b>1.- INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE CASO</b>	
1.1 Antecedentes generales .....	3
1.2 Justificación del Estudio .....	9
1.3 Elementos conceptuales .....	11
1.4 Objetivos .....	19
1.5 Metodología .....	20
<b>2.- CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO .....</b>	29
<b>3.- CONFIGURACIÓN DEL CASO .....</b>	33
3.1 Universidad .....	34
3.2 Escuela de Educación .....	35
3.3 Carrera de Educación General Básica .....	39
3.4 Entrevistas Docentes.....	45
<b>4.- ANÁLISIS DEL CASO: .....</b>	61
<b>5.- PROPUESTA DE MEJORA .....</b>	78
<b>6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	81

## **7.- ANEXOS**

Anexo 1: Matriz de análisis del plan de estudio de la carrera .....	86
Anexo 2: Matriz de análisis de las asignaturas del ámbito formativo .....	90
Anexo 3: Matriz de análisis de los programas de asignaturas vinculantes al estudio ...	133
Anexo 4: Guión pilotaje de Entrevista Docente .....	158
Anexo 5: Guión final de Entrevista Docente .....	159
Anexo 6: Consentimiento Informado .....	160
Anexo 7: Matriz de categoría de análisis de entrevistas .....	163
Anexo 8: Entrevistas Docentes .....	164

## **RESUMEN**

Las diversas investigaciones educativas referidas al ámbito curricular educativo otorgan un rol fundamental a los educadores<sup>1</sup>, y las decisiones que ejecuta, siendo éstos actores fundamentales en el desarrollo curricular y las oportunidades de aprendizajes que diseña, implementa y desarrolla.

Este estudio, parte de la premisa que la capacidad para tomar decisiones de contextualización curricular comienza en pregrado, constituyéndose en un espacio de formación, reflexión y acción de la profesión docente, donde el trabajo con el curriculum nacional es relevante para orientar dichas experiencias de aprendizaje. De esta forma, el objetivo principal del estudio es examinar las oportunidades de aprendizaje que otorga el plan de estudio de la carrera de Educación Básica para fomentar la capacidad de tomar decisiones de contextualización curricular.

Para lograr las metas propuestas, se consideraron insumos documentales institucionales y de la carrera, además de entrevistas a docentes; cuya metodología y análisis de casos permitió profundizar en los objetivos propuestos, además de otorgar una propuesta de mejora para fortalecer la gestión curricular y generar oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones de contextualización curricular.

Los resultados obtenidos permitieron observar la existencia y aproximación inicial del trabajo curricular que otorga la carrera en el proceso formativo de los estudiantes, y el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones de contextualización curricular se concretiza en las experiencias de aprendizaje de las asignaturas, dando relevancia a la planificación de aula.

**Palabras claves:** formación docente inicial, oportunidades de aprendizaje, toma de decisiones, contextualización curricular.

---

<sup>1</sup> En el desarrollo del texto, la forma masculina genérica hará referencia a lo masculino y femenino respectivamente.

## **ABSTRACT**

The various educational research related to the educational curricular field give a fundamental role to educators<sup>2</sup>, and the decisions that it executes, these being fundamental actors in the development of the curriculum and the learning opportunities that it designs, implements and develops.

This study starts from the premise that the ability to make curricular contextualization decisions begins at the undergraduate level, becoming a space for training, reflection and action of the teaching profession, where work with the national curriculum is relevant to guide these learning experiences . In this way, the main objective of the study is to examine the learning opportunities provided by the study plan of the Basic Education career to foster the ability to make decisions for curricular contextualization.

To achieve the proposed goals, institutional and career documentary inputs were considered, as well as interviews with teachers; whose methodology and analysis of cases allowed deepening the proposed objectives, in addition to granting an improvement proposal to strengthen curricular management and generate learning opportunities for making curricular contextualization decisions.

The results obtained allowed to observe the existence and initial approach of the curricular work that the career grants in the formative process of the students and the development of the capacity to make decisions of curricular contextualization is concretized in the learning experiences of the subjects, giving relevance to classroom planning.

**Keywords:** initial teacher training, learning opportunities, decision making, curricular contextualization.

---

<sup>2</sup> In the development of the text, the generic masculine form will refer to the masculine and feminine respectively.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, trabajo en la Escuela de Educación de la Universidad X<sup>3</sup> en la unidad de prácticas pedagógicas. Los diferentes procesos de formación y trayectoria de los estudiantes, su progresión y desarrollo de las competencias formativas, hacen que el concepto de toma de decisiones sea una temática constante y fundamental para el actuar del profesorado en el desarrollo curricular que conlleva. Frente a ello, el espacio reflexivo de cómo producimos estas oportunidades y qué experiencias se desarrollan para ello, fue el cuestionamiento que dio cuerpo a esta indagación. Específicamente, y considerando el Currículum Nacional como base, y el proceso formativo de los futuros docentes, se levanta la pregunta: ¿Cuándo y cómo se aprende a tomar decisiones de contextualización curricular?

Las investigaciones sobre las diversas decisiones o interacciones pedagógicas focalizan el actuar docente como el actor principal del desarrollo curricular. Sin embargo, creemos que el desarrollo de la capacidad de la toma de decisiones de contextualización comienza antes del ingreso al aula, en la formación inicial docente; lugar en el que se debiese desarrollar la capacidad para tomar estas decisiones e instalar los procesos reflexivos que permitan generar la interpretación y sentido curricular, llevando consigo una serie de implicancias tanto en la profesión docente como en la mirada y valoración del proceso educativo.

A partir de lo anterior, el estudio se centrará en examinar las oportunidades de aprendizaje que otorga el plan de estudio de la carrera de Educación Básica para fomentar la capacidad para tomar decisiones de contextualización curricular. Para ello, nos posicionaremos desde un enfoque práctico del currículum, permitiendo observar al currículum como un constructo que posee un significado y sentido encarnado en el

---

<sup>3</sup> Para resguardar la confidencialidad de los datos se omitirá el nombre de la universidad

actuar docente, expresado en la apropiación, interpretación y negociación que se imprime en la implementación curricular.

Se entenderá por oportunidades de aprendizaje (ODA) el estudio y relación entre el entre el curriculum prescrito y el curriculum implementado, observando las potenciales experiencias educativas que prescribe e implementa el plan de estudio para la consecución de su metas y competencias declaradas, permitiendo obtener una aproximación al aprendizaje de los estudiantes.

Al referirnos a la toma de decisiones curriculares, se orienta hacia aquella acción que realiza un docente a partir de los cuestionamientos del qué, cómo, cuándo y por qué de los aprendizajes de los estudiantes. A su vez, una toma de decisiones de contextualización curricular se refiere al proceso de análisis, interpretación y evaluación del texto curricular cuyo fin permite otorgar un sentido, significado y pertinencia al aprendizaje.

Este informe se estructura en una lógica de análisis de caso, por cual contempla: una introducción al análisis de caso, ofreciendo una caracterización general de éste, por medio de sus antecedentes, objetivos y metodología; luego una contextualización del mismo, que da cuenta del contexto social e institucional donde se sitúa el caso; la configuración del caso, que presenta la situación particular del estudio a través de la recolección de evidencias; el análisis del caso, que consiste en interpretar la evidencia reunida a la luz de los intereses que justifican su elección; y finalmente la propuesta de mejora, proponiendo lineamientos generales para fomentar las oportunidades de aprendizaje para tomar de decisiones de contextualización curricular.

# **1.- INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE CASO**

## **1.1 Antecedentes generales**

La inquietud por la mejora de la calidad de la educación en nuestro país, ha sido considerada desde diversos intereses y perspectivas, desarrollando una serie de investigaciones, publicaciones e instrumentos, para orientar a los docentes en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de los estudios relacionados otorgan orientaciones a diferentes actores educativos, sin embargo, se reconoce y explícita que el factor clave y agente de cambio es el profesorado, desde un rol mediador y gestor de la calidad de los aprendizajes (Cox, Meckes, y Bascopé, M., 2010; Ávalos, 2014).

Frente a esta temática, se han desarrollado e implementado diversas políticas y programas (desde 1997 a la fecha) orientados al fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID), expresando, una serie de lineamientos y demandas a las instituciones educativas pedagógicas con el objetivo de fortalecer y mejorar la formación inicial de los futuros docentes.

El impacto de la FID en la construcción de aprendizajes de calidad, ha sido investigado desde varias dimensiones. Una de ellas, corresponde a la dimensión evaluativa, siendo aquella que ha logrado mayor interés. Uno de estos estudios es realizado por Agencia de Calidad de la Educación (2016), concluyendo que para el desarrollo de toma decisiones es necesaria la existencia de una articulación entre las asignaturas de didáctica, currículum, evaluación y práctica. Otro estudio, indaga sobre elementos de coherencia entre los perfiles de egreso y los instrumentos de evaluación, situados en las asignaturas de evaluación, currículum y didáctica. Este estudio expresa que los docentes formadores consideran la evaluación como un proceso que entrega “información útil para toma de decisiones por parte del docente” (Gómez, Möller, 2014, p.32).

Ambos estudios, manifiestan la relevancia de la toma de decisiones en el accionar docente y su relación con la mejora de los aprendizajes en los estudiantes . A su vez, se evidencia la relevancia del trabajo curricular desde un enfoque integrado con las áreas de evaluación y didáctica.

Para comprender la temática indagatoria es posible vincular a ciertos ámbitos educativos: Políticas de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, Documentación curricular nacional y el Rol Docente; todos ellos interrelacionados con las dinámicas de la cultura escolar y el quehacer docente.

#### Políticas de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente

Las diversas Políticas Educativas emanadas desde el Ministerio de Educación, expresan ciertas directrices a través de la creación o modificación de Leyes, documentos e instrumentos curriculares que orientan a los futuros docentes a generar experiencias educativas que favorezcan los aprendizajes.

Estas políticas se enmarcan desde 1997, y comienzan con la conformación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente FFID (1997 – 2002), Mejoramiento de la calidad de la educación, MECESUP (2004 – 2010); Sistema de Acreditación (2004); Prueba Inicia (2008) que incluye la elaboración de Estándares Orientadores y las Becas vocación profesor y Convenios de Desempeño (2012, 2014).

Todos los anteriores programas orientados hacia la mejora en diversos ámbitos de la formación pedagógica (infraestructura, innovación curricular, fomento a la producción e investigación científica, planta docente, etc.).

Además de los programas enunciados anteriormente, en 2006 se aprueba la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129) estableciendo lineamientos de obligatoriedad para la acreditación de las Instituciones de Educación

superior de las Carreras de Pedagogía, siendo un eje fundamental para la obtención de recursos de estado, cuyo objetivo es permitir una “garantía del cumplimiento de condiciones mínimas de calidad a través de los procesos de licenciamiento de instituciones y de acreditación institucional y de programas” (Centro de Políticas Públicas UC, p.2).

En vista de estas directrices y para asegurar la calidad educativa, el año 2016 se crea El Sistema de Desarrollo Profesional (Ley N° 20.903), que modifica e impacta a la Ley anterior, incorporando nuevos criterios relacionados a la acreditación y regulación de las prácticas formativas de las instituciones de educación superior. A partir de la promulgación de esta Ley, y las medidas expresadas, se crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, estableciendo ciertas directrices para la formación docente inicial, y el organismo que coordina e implementa estas orientaciones es el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Estas nuevas disposiciones consideran: a) Criterios en los requisitos de ingreso a las carreras de Pedagogía, b) Sistema de acreditación obligatoria, c) Estándares pedagógicos y disciplinarios de las carreras de pedagogía y d) Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (END-FID) que reemplaza a la anterior Prueba Inicia.

El último proceso relacionado a las directrices u orientaciones desde este ámbito, se relacionan a la consulta técnica realizada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) a las universidades (2020) para conocer la opinión sobre los Criterios y estándares para carreras de pedagogía propuestos por CNA, en el marco de los desafíos impuestos por la Ley N° 21.091.

A partir de lo anterior, y considerando el foco de estudio, es pertinente revisar la relación que se establece con el currículum nacional y el rol docente que se va articulando a partir de estas políticas educativas.

### Curriculum nacional

Considerando la carrera pedagogía a estudiar (Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas) se hará referencia a aquella documentación curricular nacional referida a los años 2012 y 2015; y como documentos curriculares específicamente a las Bases Curriculares y los Planes y Programas de estudio que considera dichos niveles educativos de la educación básica.

Las Bases Curriculares (Decreto Supremo de Educación N° 433- 430/2019; Decreto Supremo de Educación n° 614 / 2013; Decreto Supremo de Educación n° 369/201512), es un documento curricular orientado “al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Bases Curriculares, 2012, p. 18). Estos ofrecen una base cultural común para el país, y que se expresan en los niveles o cursos del sistema educativo, definiendo los desempeños mínimos que se espera que logren los niños y jóvenes, configurándose a su vez, en un documento referente para los docentes y las experiencias de aprendizaje que ejecutan.

Este documento curricular entrega una guía a los docentes para focalizar y organizar su quehacer, organizado a través de Objetivos de Aprendizaje (OA), Habilidades y Objetivos Transversales (OAT), asegurando “que la totalidad de los alumnos participe de una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social”. (Bases Curriculares, 2012, p. 18).

Los Programas de estudio, son documentos curriculares que proponen al docente la organización de los Objetivos de Aprendizaje y del tiempo dentro del calendario escolar, entregando una orientación de como secuenciarlos, combinarlos y el tiempo destinado en éstos. A su vez, facilita el quehacer docente, sugiriendo indicadores de logro,

orientaciones didácticas, actividades y formas de evaluar las experiencias de aprendizaje.

Los Planes de estudio es un documento de organización temporal escolar que establecen el tiempo mínimo destinado a cada asignatura para cumplir con el Programa de estudio, conformando una guía para aquellos establecimientos que implementan los programas del Ministerio.

De los documentos curriculares mencionados, es relevante mencionar que las Bases Curriculares, y a pesar de su carácter prescriptivo, permiten que cada centro educativo pueda elaborar sus propios Programas, configurándose como un instrumento de carácter “flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales” (Bases curriculares, 2012, p.15) a partir de los propias realidades de su cultura escolar, expresados es sus proyectos educativos institucionales (PEI); evidenciando de esta forma, principios de autonomía, pluralidad y flexibilidad de las opciones curriculares y de los contextos educativos; reconociendo que este documento curricular puede ser complementado, expresando que los centros educativos tienen “la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo” (Bases curriculares, 2015, p.16).

Estos documentos curriculares son considerados en presente estudio como elementos de interpretación, significación y negociación constante. Ello implica “concebir al profesor como un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos. Supone, además, entender cómo realmente los espacios escolares son lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los currícula” (Marrero, 2010, p.223).

## Rol Docente

Considerando los documentos anteriores, éstos van perfilando y orientando el actuar docente, y se vincula con otros documentos que orientan la práctica pedagógica y directiva, como lo son el Marco de la Buena Enseñanza (2008) y en el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo escolar (2015). Cada uno de éstos, desarrollados a partir de dominios de referencia que compone el proceso educativo.

Actualmente, el CPEIP busca abordar de forma integrada Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente, el Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares de desempeño profesional docente, creando un Marco Referencial para la Calidad Docente<sup>4</sup>. Todos ellos, generan una serie de orientaciones hacia la labor docente y las prácticas de aulas, y que a su vez son consideradas fundamentales por las instituciones formadoras para orientar sus prácticas y políticas en consonancia con los documentos curriculares nacionales, además de los propios sellos formativos que poseen.

Este estudio se sitúa en este último ámbito: el quehacer docente, donde juega un papel fundamental la contextualización curricular y capacidad para la toma de decisiones de contextualización curricular que realiza cada profesional, desarrollando un proceso de interpretación y negociación curricular; que implica otorgar sentido y pertinencia a las experiencias de aprendizaje. De esta forma, es posible observar cómo el curriculum posee un carácter flexible, negociable y participativo en sus etapas tanto de diseño como de desarrollo, implementación y evaluación, donde el docente lee, interpreta y negocia, otorgando al quehacer docente un sentido de autonomía profesional.

---

<sup>4</sup> [cpeip.cl/marco-referencial-calidad-docente/](http://cpeip.cl/marco-referencial-calidad-docente/)

## 1.2 Justificación del estudio

Los procesos formativos y su relación con el estudio curricular, releva la importancia de éstos en la Formación Docente Inicial, observado como el espacio formativo y reflexivo curricular que permite fomentar la capacidad para tomar decisiones curriculares contextualizadas, en donde el curriculum es un actor central que articula las políticas y el sistema educativo a través del quehacer docente creando, desarrollando e implementando oportunidades de aprendizaje para ello, considerando a los docentes como actores con iniciativa y capacidad de decisión, impactando directamente sobre las experiencias de aprendizaje. (Pascual, 2001; Stenhouse, 1991).

Este foco curricular y la relevancia del profesorado como actor clave en la calidad de los aprendizajes es posible de evidenciar en las Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular (2016) expresando que:

este rol se traduce en capacidades de reflexión y análisis del currículum nacional que permitan desarrollar la comprensión de sus propósitos y contenidos en consonancia con intervenciones pedagógicas pertinentes y consistentes. De esta forma, la comunidad de aprendizaje profesional es capaz de interactuar con los saberes de los estudiantes y de la comunidad, y realiza una interpretación contextualizada de las estrategias a seguir para lograr las expectativas del currículum nacional con criterios de inclusión, equidad y calidad. (p.30)

La práctica educativa situada desde una mirada curricular compleja y reflexiva considera la experiencia del sujeto que otorga un sentido político y significativo a la labor docente, cuestionando el qué, cómo, cuándo y para qué del aprendizaje, preguntas que gestiona un docente que toma de decisiones curriculares para contextualizar, organizar y re-interpretar el documento curricular a partir de sus propios sentires, contextos y realidades. Desde esta óptica el currículum es considerado como elemento de praxis y en constante reconstrucción, caracterizado por la continuidad y cambio permanente del

proceso y que debe estar “en coherencia con el reconocimiento de lo que somos como país y conforme van cambiando los requerimientos de la sociedad, del mundo del conocimiento y del sistema escolar” (UCE, 2016, p.17)

Comprender los procesos de contextualización curricular y su posterior toma de decisiones, es el punto inicial que permitirá a los futuros docentes generar y optimizar las experiencias de aprendizaje, desplegando una serie de acciones autónomas y profesionales; y por ende, una mayor pertinencia y desarrollo de aprendizajes. En otras palabras, debemos comenzar por intencionar la contextualización curricular, por medio de otorgar al currículum un sentido, una acción y una reflexión, en donde el currículum se vuelve significativo y se hace verbo (Aoki, 2005, citado en Espinoza et al, 2017) y que a su vez, permite ir construyendo una profesionalización docente, entendida como el contexto y relevancia social, política e histórica del actuar pedagógico.

Por lo tanto, observar al currículo desde un enfoque práctico, procesual y complejo se expresa en “la toma de decisiones sobre el desarrollo de la misma acción” (Tejada, 2005, p.98), otorgando al currículum un ámbito móvil, inacabado y situado desde una práctica social contingente, no generalizable y relacionada directamente a los aspectos contextuales del proceso de aprendizaje. Lo anterior, implica comprender este proceso contextualizado desde una esfera dinámica, que define como nuclear las características y necesidades de la enseñanza y el aprendizaje, otorgando una mirada vinculante y concreta con el currículum nacional. Es así que este enfoque se observa desde una mirada interpretativa del hecho educativo, considerando la relevancia de las prácticas docentes, como aquellas que son “percibidas, interpretadas y construidas por sus propios protagonistas” (Escudero, 1999, p.126).

Esta mirada comprensiva valora las tensiones e interrelaciones producidas entre el plan de estudio y los docentes, observando su significancia en las relaciones entre los actores y el contexto, permitiendo indagar desde una mirada formativa y en continuo

desarrollo, las oportunidades para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones curriculares, una acción práctica que otorga sentido y significancia al actuar docente, instalando de esta forma la enseñanza y aprendizaje como un ámbito de investigación.

El objetivo del estudio y su relevancia para FID, se debe a que estas decisiones “no se toman solamente con criterios técnicos. Las decisiones derivan también de razones políticas, éticas, personales” (Gvirtz, Palamidessi, 1998, p.177); constituyendo a la Universidad y a la Carrera, como un lugar y espacio de formación que posee implicancias en la profesionalización docente y en la construcción identitaria de éstos.

### **1.3 Elementos conceptuales**

A partir de lo expresado anteriormente, las temáticas que dan cuerpo al trabajo investigativo son: Oportunidades de Aprendizaje, Contextualización curricular y Profesionalización Docente.

#### **1.3.1 Oportunidades de aprendizaje**

Las ODA o OTL (oportunidades de aprendizaje en español; opportunity to learn en inglés) es un concepto acuñado desde la investigación curricular, cuyos eje principal es el estudio y relación entre el curriculum prescrito, el curriculum implementado y el curriculum aprendido.

En un principio, los estudios buscaban establecer una relación entre los aprendizajes logrados y la cobertura curricular, otorgando más bien una mirada evaluativa del aprendizaje (McDonnell, 1995)

Actualmente, las oportunidades de aprendizaje amplían su visión e incorporan esferas del: sistema escolar, establecimiento, contexto aúlico, contexto sociocultural, entre otros. Aspectos interrelacionados, que consideran: cobertura curricular, calidad y recursos

involucrados, tiempo de aula, características y condiciones socioculturales, el logro de objetivos entre otros aspectos, enfocados desde una mirada del proceso educativo.

Para este estudio, las ODA se vinculan curricularmente a aquellos aspectos relacionados al curriculum prescrito (plan de estudio) y el curriculum implementado (docentes). El plan de estudio, permite observar la potenciales experiencias educativas traducidas en competencias asociadas, objetivos, contenidos, tiempo, textos de estudio y evaluación. La implementación curricular, permite observar los interpretación, selección y negociación que realizan los docentes para realizar los cursos, en otras palabras, el acto práctico de dicha documentación preescrita, colocando en juego al sujeto que lee, interpreta, negocia y actúa con el curriculum formativo de la carrera. Estas dos dimensiones nos permite aproximarnos al desarrollo de la capacidad para tomar decisiones de contextualización curricular. Decisiones que en un futuro impliquen una serie de acciones individuales y colectivas relacionadas a sobre las

metas u objetivos a alcanzar, la selección y secuenciación de los contenidos, las actividades que propondrá, el tipo de presentación de los contenidos, los materiales que necesitará, la producción que les exigirá a los alumnos, la participación que propondrá en sus clases, la evaluación (Gvirtz, et al., 1998, p.182)

### **1.3.2 Contextualización curricular**

El concepto de contextualización curricular, y que partir de la revisión bibliográfica, no posee una definición consensuada y que depende, en primer lugar, de la noción educativa y perspectiva curricular que se adopte, además de las relaciones que se establecen con otras dimensiones: proceso de enseñanza/aprendizaje, flexibilidad curricular, calidad de los aprendizajes, experiencias, motivaciones, institución escolar, comunidad, la función social educativa, entre otros, que hacen que este concepto sea diverso (Espinoza, 2005; Morgado, Fernández, y Mouraz, 2011).

Claudia Mallarino (2007) desarrolla el concepto de contextualización curricular considerando al profesorado como un(a) “gestora/a curricular” situado, entendido como

el ejercicio cotidiano de construcción de sentidos, fundamentos, principios y criterios de desempeño, el lugar de reflexión, evaluación y confrontación de imaginarios y realidades, la instancia de apropiación de estrategias metodológicas y comunicativas, y la dinámica dialógica en el proceso de estructuración y fortalecimiento de concepciones y paradigmas, que guían la tarea social del maestro, como sujeto activo en el proceso de configuración del hecho educativo. (p.75)

Lo anterior, implica una serie de procesos que involucra el accionar docente que la autora define como tres tipos de contextos - horizontes:

a) Contexto de intervención pedagógica – horizonte de sentido.

Expresa que toda acción pedagógica otorga un sentido a la propia práctica educativa, caracterizada por su coherencia y pertinencia, construyendo en sí mismo un docente definido como gestor curricular.

b) El contexto de intervención didáctica- horizonte operativo.

Definido desde una perspectiva del sujeto que aprende, su naturaleza del proceso de enseñanza – aprendizaje, la particularidad del saber, desde las relaciones con la realidad y desde la elección de accesos adecuados.

c) El contexto de intervención discursivo – horizonte epistemológico.

Situando desde el proceso reflexivo que permite al profesorado tomar decisiones acerca de su accionar y saber.

A nivel nacional, los autores Espinoza, Riquelme. y Salas (2017) realizan una revisión teórica e histórica de la diversidad de conceptos referidos a la contextualización curricular de nuestro país, considerando como eje primordial el enfoque praxeológico

de los procesos curriculares, estableciendo la existencia de un diálogo constante entre las políticas curriculares, las instituciones educativas y la toma de decisiones de los docentes, por lo tanto, se otorga una mirada compleja del curriculum, definiendo la Contextualización Curricular como una lectura que permite

comprender la aproximación al texto curricular como un diálogo situado, puesto que ocurre en un tiempo y en un espacio determinado; que es individual, pero a la vez colectivo; donde el docente: evoca sus comprensiones y saberes previos, rescata los sentidos del texto curricular reconociendo su textura (énfasis, tensiones, aportes y limitaciones), y los pone en diálogo pertinente con sus estudiantes. (p.6)

Los autores antes mencionados, concluyeron que para comprender el fenómeno curricular desde su complejidad se deben considerar tres tipos comprensiones

a) Comprensión de lo multidimensional de los sujetos y de los contextos.

Comprensión que permite al profesorado reconocer que el texto curricular no responde a la multiplicidad de variables, demandas e intereses presentes en las singularidades de los sujetos y contextos particulares de aula, por tanto esta comprensión se debe abordar desde una reflexión y tensión que lo implica, respondiendo a las trayectorias personales y colectivas de los actores del aula.

b) Comprender el carácter político del currículo.

Comprender que el texto curricular se sitúa en una relación “entre” y “con” elementos políticos, económicos, culturales, ideológicos y sociales, reconociendo los alcances y límites de la prescripción del texto curricular. Esta dimensión permite observar a la comunidad escolar como un creador de proyectos educativos considerando las características y necesidades de sus propios contextos en diálogo con la política nacional curricular.

c) Comprender la dimensión técnica del currículo.

Hace referencia a comprender que la concreción del texto curricular se desarrolla e implementa en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y se observa en el desarrollo de una serie de acciones significativas y pertinentes que otorgan un sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje, vinculadas al alcance, secuencia, integración y progresión curricular.

La relevancia de la contextualización curricular desde este enfoque, permite observar a un docente que es capaz de tomar decisiones en relación a políticas y prácticas curriculares, permitiendo “potenciar la noción del currículum como un espacio decisional del docente, en el que éste ejerce la autonomía profesional y dota realmente de sentido reflexivo, crítico y creativo su quehacer pedagógico” (Espinoza, 2005, p.27), volviéndose un constructor/gestor curricular que toma de decisiones a partir del qué, cómo, cuándo y por qué de su accionar pedagógico, otorgando una mayor identidad y autonomía docente, siendo de esta forma, la contextualización curricular un canal previo que permita generar oportunidades de aprendizajes más contextualizados y pertinentes, haciéndolos más significativos y efectivos (Guzmán, Meza, Pascual y Pinto, 2007).

Esta definición, considera al docente y su interpretación curricular como un proceso continuo, inmerso en una dinámica de re-significaciones constantes, implicando procesos de reflexión, caracterización de realidades educativas, saberes disciplinares y pedagógicos; cuya finalidad, en este contexto, es la mediación y creación para el desarrollo de los conocimientos y habilidades; desplegando una serie de decisiones de contextualización curricular que permitan generar oportunidades de aprendizajes con sentido y significado, construyendo un docente como agente reflexivo y autónomo, que toma decisiones a partir de los propios contextos en los cuales se sitúa su labor.

Considerar esta perspectiva curricular nos permite, comprender la interpretación y sentido curricular que otorgan los docentes en su labor educativa. Por lo tanto, uno de los elementos clave en este estudio y en el desarrollo de contextualización curricular es examinar las Oportunidades de Aprendizaje para el desarrollo de la capacidad de la Toma de Decisiones de contextualización curricular que otorga el plan de estudio; entendida como la acción docente reflexiva que establece una conexión entre las políticas curriculares institucionales, el trabajo docente y los propios contextos educativos para favorecer las oportunidades y experiencias de aprendizaje.

La óptica multidimensional desarrollada anteriormente, y su comprensión desde los propios sujetos y contextos, permite construir un sentido “que fortalece la profesionalidad y autonomía docente (...) dotada de posibilidades de acción, flexible y reflexiva” (Espinoza, et al., 2017, p.8).

### **1.3.3 Profesionalización docente**

El concepto de profesionalización docente, es un constructo social, cultural y político que se encuentra enraizado en los territorios particulares del quehacer docente, referida a los diferentes aspectos identitarios de la docencia, cuyas características van cambiando a lo largo del tiempo y responde a las demandas y necesidades socioculturales de cada localidad.

Este estudio comprende a la profesionalización docente, como aquella que hace referencia y se sitúa como un proceso reflexivo e identitario docente, cuyo accionar implica un impacto en el desarrollo profesional y su incidencia en los procesos educativos. Lo anterior, considera a la profesión docente como un ámbito contextualizado, en constante movimiento y fundamentado en deferencias culturales, éticas y políticas, que conlleva procesos de autonomía y responsabilidad colectiva docente (Tenti Fanfani, 2010).

Los autores Aválos, Arévalo y Nuñez (2012) expresan que la profesionalización docente es un proceso donde convergen una diversidad de trayectos de formación y acciones reflexivas continuas, consideradas como “un desarrollo de conciencia profesional docente, por lo que ahora en adelante debiéramos pensar la profesionalización como un proceso permanente de concientización, cercano al concepto freiriano y por tanto de liberación y transformación” (p.13), comprendiendo el proceso de reflexivo como un actuar eficaz y consciente, que otorga al conocimiento una perspectiva docente de reconstrucción social, considerando las interacciones y actores educativos. Este actuar docente se gesta y desarrolla en común-unión con otros y sus experiencias educativas, construyendo y reconstruyendo las propias prácticas pedagógicas.

Desde este enfoque, el curriculum nacional es observado como un documento práctico, negociable y mediador entre de los sujetos y sus contextos, otorgando miradas de reconstrucción, modificación, desarrollo e implementación (Ávalos, 2014) que permitirán a las instituciones educativas un desarrollo curricular y profesional. Esta visión colectiva de la profesión docente, nos orienta a que toda decisión docente es vinculante a la mirada social y al proceso de aprendizaje que lo sustenta, produciendo un impacto en el desarrollo profesional; caracterizándolo como un proceso enraizado en contextos particulares y únicos, cuyo objetivo se orienta hacia la toma de decisiones informadas, cuyo fin es la transformación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas de las aulas escolares.

Estas decisiones docentes conllevan aspectos de valoración y empoderamiento social, no solamente entendidos bajo una esfera simbólica, sino que se encuentran basados en elementos sólidos que el docente es capaz de articular por medio de la conexión entre la teoría y la práctica, la experiencia laboral, su perfeccionamiento y procesos de investigación - acción (Hargreaves y Fullan, 2014) que solo se fomenta y desarrolla por medio de colectividad pedagógica.

En este sentido, se hace imperante considerar a la formación docente inicial como un espacio educativo que permita entregar las bases para poder construir ese conocimiento pedagógico especializado y que facilite la capacidad reflexiva sobre la práctica docente, adquiriendo relevancia aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social (Imbernón, 2001; 1994). Por lo tanto, la formación inicial docente se constituye como un ámbito relevante en el desarrollo de la profesionalización docente, debido al sentido colectivo, reflexivo y formativo que la acompañan, permitiendo en un futuro que los docentes generen acciones docentes autónomas y pertinentes al contexto educativo.

Esta construcción colectiva, a su vez implica, dar relevancia y valorar el cuerpo experiencial de los actores involucrados, confrontando y cuestionando sus decisiones pedagógicas, y posteriores acciones desde el ser, saber y hacer; colocando en juego las propias trayectorias escolares, la construcción de conocimientos, la confrontación con la práctica educativa y los contextos particulares educativos.

Estas acciones, y desde una mirada curricular práctica, son el “resultado de un proceso de decodificación – interpretación, significación, recreación, reinterpretación – de ideas, condiciones y prácticas disponibles en la cultura” (Gimeno Sacristán, 2010, p.223); un proceso que otorga relevancia al accionar docente frente al currículum, gestando a un docente como un agente de cambios y transformación, que toma el currículum, lo hace suyo y toma decisiones sobre el mismo, a través del cual “refleja su propia cultura, sus ponderaciones familiares, sus actitudes sobre la enseñanza de ciertas áreas, sus concepciones implícitas acerca de la enseñanza” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 225), otorgando en esta interpretación curricular un sentido y significado de su accionar pedagógico.

En conclusión, los procesos de contextualización curricular y profesionalización docente son ámbitos relevantes y nucleares para el accionar educativo, debido a: su carácter colectivo y situado; su desarrollo profesional; su reconocimiento y empoderamiento docente y su incidencia en la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Por lo tanto, se sitúa hacia una mirada curricular de praxis educativa, cuyos principios se relacionan a su carácter social e interactivo, su proceso reflexivo, su relación interpretativa curricular y el sentido del accionar docente. Una apropiación que permite construir y considerar al docente y a los estudiantes como sujetos activos en la construcción de conocimientos, a partir de procesos de interpretación y negociación constantes (Grundy 1991) y para aproximarnos a ello, este estudio apela a generar en los procesos formativos pedagógicos, la capacidad para tomar decisiones de contextualización curricular.

## **1.4 Objetivos**

Teniendo en cuenta todo el desarrollo anteriormente mencionado, el propósito del estudio posee como interrogante general: ¿Cuáles son las oportunidades de aprendizaje que otorga del plan de estudio de la carrera de Pedagogía de Educación Básica para fomentar la capacidad de los profesores en formación para tomar decisiones de contextualización curricular?

### **1.4.1 Objetivo general**

Examinar las oportunidades de aprendizaje que otorga el plan de estudio de la carrera de Educación Básica para fomentar la capacidad de tomar decisiones de contextualización curricular.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

1. Describir en documentos institucionales los componentes curriculares vinculados a las oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares contextualizadas
2. Describir las oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares contextualizadas expresadas en el plan de estudio de la carrera
3. Indagar las oportunidades de aprendizajes para la toma de decisiones curriculares contextualizadas ofrecidas por los docentes en la implementación de sus actividades curriculares
4. Proponer acciones generales para el fortalecimiento de la capacidad de toma de decisiones curriculares contextualizadas en el plan de estudio

### **1.5 Metodología**

Considerando la pregunta inicial y los objetivos planteados, la metodología pertinente a utilizar es de corte cualitativo, ya que busca la comprensión curricular; concebida desde la propia situación educativa, y que a su vez, permita proponer oportunidades de fortalecimiento. Desde esta mirada y para dar respuesta el estudio se desarrolló bajo el diseño de estudio de caso, permitiendo realizar un acercamiento al hecho educativo desde su propia complejidad, dando respuesta a la intención investigativa.

El estudio de caso, específicamente en esta indagación, posee un carácter descriptivo y progresivo, reconociendo al fenómeno de estudio desde la particularidad de su contexto, las variables que la definen, y los procesos constantes de cambios, cuya finalidad es la comprensión del hecho en sí mismo, sin producir generalizaciones ni generar teorías (Stake, 1998). Considerar esta visión y modelo indagatorio permite abordar de forma más específica el fenómeno, y a su vez, levantar temáticas emergentes que permite generar información sobre programas y prácticas innovadoras (Barrio, González, Moreno, Peral, Sánchez y Tarín, 2015).

Desde una visión procesual y formativa, lo anterior, implica incorporar al estudio una diversidad de miradas que contribuyan a la comprensión del hecho, considerando a este proceso en constante interpretación y reinterpretación; un espacio de construcción que busca Examinar la capacidad de toma de decisiones de contextualización curricular que otorga el plan de formativo de la carrera de Educación Básica.

Para el desarrollo del estudio el proceso metodológico realizado se orientó hacia la construcción de un cuerpo de insumos (documentales y entrevistas) que permitieron cumplir con los objetivos propuestos. A continuación, se expresan los diversos insumos, técnicas y procesos de análisis del proceso metodológico vinculados a los objetivos del estudio.

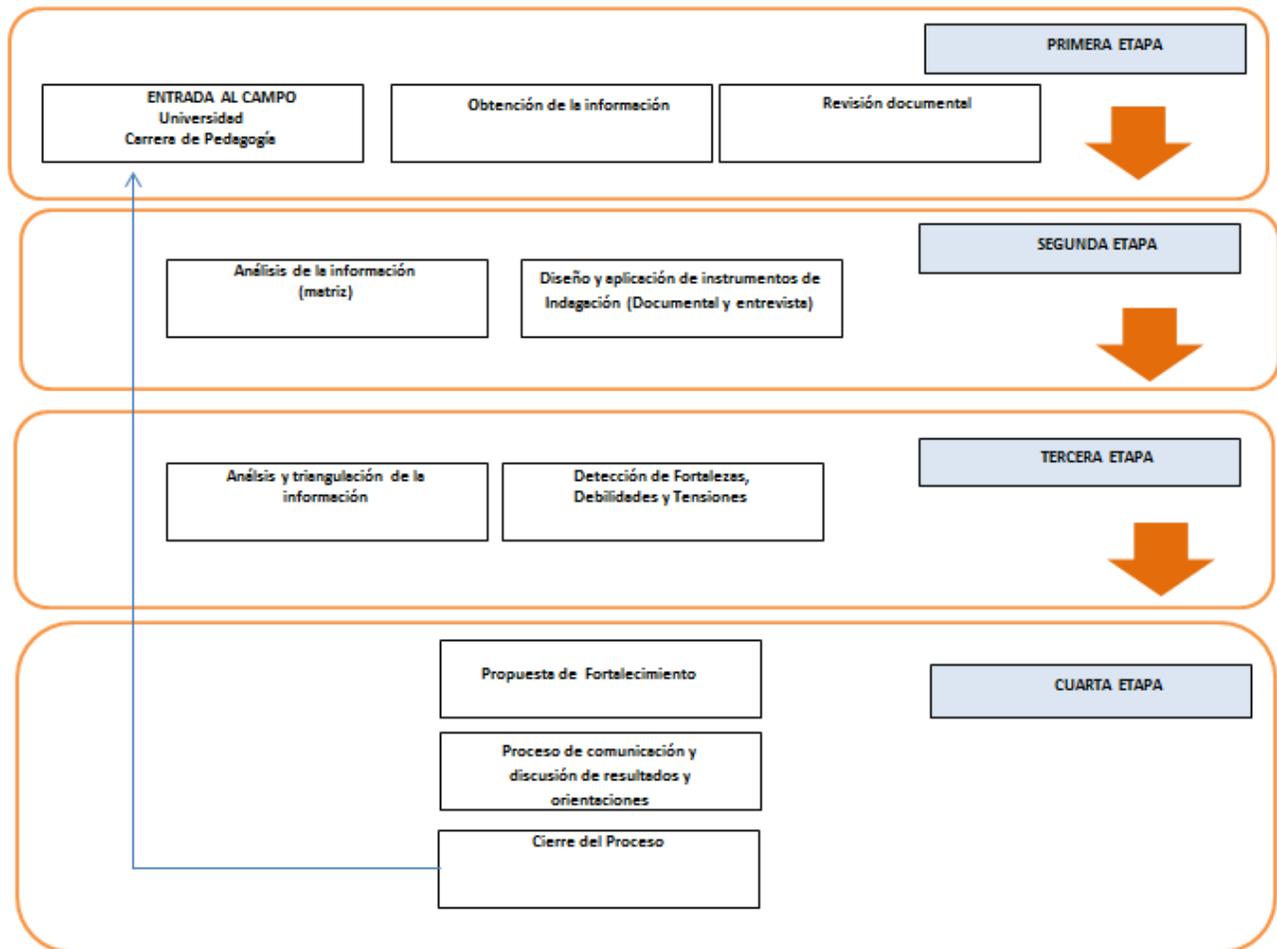
<b>Objetivo general</b>	Examinar las oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares que otorga el plan de estudio de la carrera de Pedagogía de Educación Básica de una universidad estatal.		
<b>Objetivo Específico</b>	<b>Documentos de indagación</b>	<b>Instrumento de análisis</b>	<b>Tipo de análisis</b>
Describir en documentos institucionales los componentes curriculares vinculados a las oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares contextualizadas	- Documentos Institucionales: Modelo Educativo y Plan de Desarrollo Institucional - Documentos de Escuela de Educación: Plan de Formación y Plan de desarrollo.	Búsqueda de enunciados descriptivos, relevantes y vinculantes con el foco de estudio.	Análisis de Contenido
Describir las oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares contextualizadas expresadas en el plan de estudio de la carrera	- Documento de la carrera: Plan de estudio de la carrera y Programas de algunas asignaturas vinculantes a los objetivos	- Matriz del plan de estudio de la carrera. - Matriz de las asignaturas del ámbito formativo - Matriz de análisis de asignaturas vinculantes al foco de estudio	

Indagar las oportunidades de aprendizajes para la toma de decisiones curriculares contextualizadas ofrecidas por los docentes en la implementación de sus actividades curriculares.	- Entrevistas a docentes de asignaturas pertinentes al estudio.	- Primer Guión de entrevista docente - Segundo Guión de entrevista docente - Matriz de categoría de análisis de entrevista	
Proponer acciones generales para el fortalecimiento de la capacidad de toma de decisiones curriculares contextualizadas en el plan de estudio	Análisis de los documentos anteriores.	Matriz de propuesta	

Con respecto al cuarto objetivo, este se construye a partir de los propios análisis de los objetivos expuestos con anterioridad. El proceso metodológico, a su vez, se guiará por medio de cuatro etapas fundamentales, permitiendo una secuencia de pasos que concluya en la consecución de los objetivos propuestos.

A continuación, se expresan las etapas y pasos fundamentales:

Fig.2: Esquema de proceso metodológico del estudio



\*Elaboración propia

### 1.5.1 Documentos de análisis

#### a) Documentación institucional

La revisión y análisis de documentos institucionales, nos permite comprender el diseño de formación, definiendo las bases y cimientos que considera la universidad como prioritarios y lo que establece como lineamiento de acción a las diferentes carreras de pregrado. Los documentos que se revisaron fueron: el MODELO EDUCATIVO (2017)

y EL PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL (2017). Ambos, otorgan lineamientos que permiten operacionalizar las acciones para cumplir con lo propuesto.

b) Documentación Escuela de Educación

Los documentos revisados desde la Dirección de Escuela de educación son: EL PLAN DE FORMACIÓN (2017), EL PLAN DE DESARROLLO (2017-2018). El primero describe los ámbitos formativos de la Escuela, otorgando los lineamientos de formación a las seis carreras de pedagogía; y el segundo documento, entrega elementos u orientaciones que permiten encaminar el trabajo de la Escuela en su periodo fundacional.

c) Documentación de la Carrera

En el caso de la Carrera de Pedagogía de Educación Básica, se revisa el PLAN DE ESTUDIO (2017). Con respecto a este, en primer lugar, se analizan los ámbitos formativos de la carrera, describiendo en éstos, su relación con el perfil de egreso, su tributación curricular, y sus competencias y subcompetencias asociadas<sup>5</sup>. De este análisis se corrobora el ámbito emanado del proceso anterior, y se profundiza.

En una segunda instancia, se analizaron todas las FICHAS<sup>6</sup> CURRICULARES de las asignaturas del ámbito específico, documento que proporciona información sobre los propósitos, la metodología, competencias y subcomptencias asociadas. Finalmente, se analizan los PROGRAMAS DE ESTUDIO de las asignaturas seleccionadas.

---

<sup>5</sup> Anexo 1: Matriz análisis del plan de estudio de la carrera

<sup>6</sup> La Universidad en estudio, y como etapa fundacional, construye los planes de estudio a partir de fichas curriculares. Estas, una vez implementadas, se vuelven a construir y son denominadas programas de estudio, desarrollando los indicadores e incorporando otros a partir de la ficha inicial. Durante este año (2020) la universidad crea un área de aprendizaje para el apoyo y lineamientos transversales de este proceso.

d) Entrevistas Docentes

La construcción de la entrevista consideró tres focos pertinentes al estudio. Un primer foco, desde una visión curricular amplia, denominada currículum nacional vigente; un foco curricular intermedio que indagaba sobre el plan de estudio de carrera y el último foco curricular, cuyo objetivo era comprender la implementación del programa de la asignatura y las prácticas docentes asociadas<sup>7</sup>.

Como resultado de esa construcción se realizan tres entrevistas de pilotaje a docentes del campo educativo institucional, para ajustar la coherencia y consistencia del instrumento, reestructurando el mismo, y construyendo preguntas más focalizadas<sup>8</sup>.

Una vez construido el segundo guión de la entrevista, se realizan las entrevistas a los docentes que implementan asignaturas relacionadas al foco de estudio, abarcando las áreas de ciencias, lenguaje, matemáticas, artes e historia, y cuyo objetivo se centra en examinar las oportunidades de aprendizajes que ofrecen los docentes en el proceso de implementación de sus actividades curriculares para fomentar la capacidad de tomar decisiones de contextualización curricular.

Para el análisis se consideraron las categorías predefinidas y emergentes de las entrevistas que permitieron indagar y comprender lo expresado en los enunciados que componen el cuerpo de entrevista, además de la construcción de un marco de relaciones entre los documentos analizados y los discursos docentes<sup>9</sup>, permitiendo establecer elementos de descripción.

---

<sup>7</sup> Anexo 4: Guión pilotaje de Entrevista Docente

<sup>8</sup> Anexo 5: Guión final de Entrevista Docente

<sup>9</sup> Anexo 7: Matriz de categoría de análisis de entrevistas

Los procesos de validación, en la construcción de la entrevista inicial, su análisis y posterior construcción del segundo guión, además de las categorías de análisis de ésta, fueron analizadas y creadas por medio de un proceso de análisis reflexivo y dialógico entre la docente guía del proyecto de magister y la docente postulante.

La documentación recabada y su proceso de selección de la muestra final de indagación, posee una ruta pertinente de observar.

Considerando la toma de decisiones curriculares como una capacidad que realiza el docente a partir de la negociación e interpretación del documento curricular, donde éste le otorga significado y sentido a las experiencias de aprendizaje, se indagó en el plan de formativo de la carrera, documento curricular que permite observar aquellos propósitos formativos, perfil de egreso, malla curricular y las asignaturas. Desde una concepción más amplia, podemos enunciar que este documento nos permite aproximarnos al proceso formativo de los futuros docentes, y que fue relevada a través de la incorporación de los relatos docentes a la indagación; y es una aproximación ya que se han dejado de lado aquellos aspectos referidos por ejemplo: a los materiales curriculares, evaluaciones, observaciones de clase, entrevistas al estudiantado, entre otros.

El camino a examinar el plan de estudio comenzó con sus ámbitos formativos (Aprendizaje, desarrollo y diversidad en la infancia y adolescencia; Enseñanza y aprendizaje de las disciplinas; Familia, comunidad y sistema educacional; y Práctica, reflexión e investigación) y su análisis se orientó hacia comprensión de aquellos enunciados o definiciones que permitieran establecer una conexión con la temática del estudio.

Al analizar estos ámbitos se puede observar de forma general que la toma de decisiones es un aspecto transversal en éstos, debido a que todos los ámbitos formativos, de alguna forma involucran la capacidad de tomar decisiones para llegar a sus metas

planteadas. Luego de esto, se realizó el análisis de sus competencias y subcompetencias asociadas, y las asignaturas que tributaban a éstas, dando como resultado que el ámbito que hace explícito la toma de decisiones curriculares es el ámbito de Enseñanza y Aprendizaje y se decide profundizar en éste.

Una vez seleccionado el ámbito formativo, se indagaron las asignaturas pertenecientes a éste (26) a través de una matriz, observando información relacionada a: propósitos, objetivos, contenidos, metodologías, competencias asociadas y bibliografía<sup>10</sup>. Como resultado de este análisis, se observa que 18 asignaturas de las 26, poseían aspectos vinculantes al foco de estudio. Es pertinente mencionar que no se busca un check-list de una palabra textual, o la presencia explícita de la competencia/ subcompetencias asociadas, sino más bien comprender la ficha de estudio como un instrumento que permite crear o generar OATDCC en las(os) estudiantes. Por ejemplo, en la bibliografía no solo se busca el uso de Bases Curriculares, también se consideró aquellos documentos relacionados a temáticas de enseñanza/aprendizaje, con la finalidad de no sesgar el trabajo curricular a un solo tipo de documento, sino más bien considerar el aspecto curricular desde una mirada más compleja.

Posteriormente, y considerando a la fecha del estudio de campo y su relación del avance de implementación de la carrera (2 años), se analizaron 6 asignaturas que a la fecha se habían implementado o se estaba desarrollado su proceso de implementación. Este análisis se realizó por medio de una matriz<sup>11</sup> de los programas de estudio, indagando además de los indicadores de la ficha curricular, aquellas dimensiones nuevas que incorpora, específicamente sobre unidades e indicadores de logro presentes. Este análisis se realizó para profundizar en el foco de estudio, además de orientar y construir las ideas preliminares de las entrevistas a realizar de forma posterior.

---

<sup>10</sup> Anexo 2: Matriz de análisis de las asignaturas del ámbito formativo

<sup>11</sup> Anexo 3: Matriz de análisis de programanas de asignaturas vinculantes al estudio

Finalmente, se concluyó con la entrevista de 7<sup>12</sup> docentes<sup>13</sup> de las 6 asignaturas seleccionadas.

Lo expresado anteriormente, se grafica en el siguiente esquema:



<sup>12</sup> Se considera realizar una segunda entrevista a un docente de la misma asignatura porque a su vez el docente en el periodo del estudio era el Director de la Escuela de Educación (2017-2020)

<sup>13</sup> Anexo 6: Consentimiento Informado

## **2.- CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO**

Como hemos enunciado anteriormente, el campo de indagación de este Proyecto de Magíster se sitúa en una carrera de Pedagogía General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas de una universidad estatal en particular. A continuación, se expone información que nos permitirá contextualizar el caso, enunciando ciertos elementos pertinentes y relevantes para el estudio.

La carrera pertenece a una institución educativa de educación superior que fue creada el año 2015, caracterizándose como la primera universidad pública de la región, estableciendo un fuerte compromiso con las provincias y comunas que la conforman. Su comunidad universitaria está constituida por académicos, estudiantes, personal adjunto y personal de colaboración, quienes ejercen de manera regular los quehaceres que se desprenden de su misión y funciones. En sus primeros años y hasta conseguir su acreditación, la universidad estará bajo la tutela de la Universidad de Chile, quien ha ejercido funciones de acompañamiento.

En el año 2017, el proyecto universitario comienza sus actividades con los primeros 435 estudiantes inscritos, y posee una oferta académica de 13 carreras a impartir, bajo la organización de 5 escuelas y sus institutos de investigación asociados. Las escuelas son unidades académicas que imparten carreras que otorgan el grado de licenciado/a y títulos profesionales y los institutos son unidades académicas de investigación, cuya conformación es multidisciplinaria.

Este estudio se cruza y realiza justamente, en lo que la institución ha denominado etapa fundacional. Actualmente, van cinco años de implementación de la carrera y de la universidad.

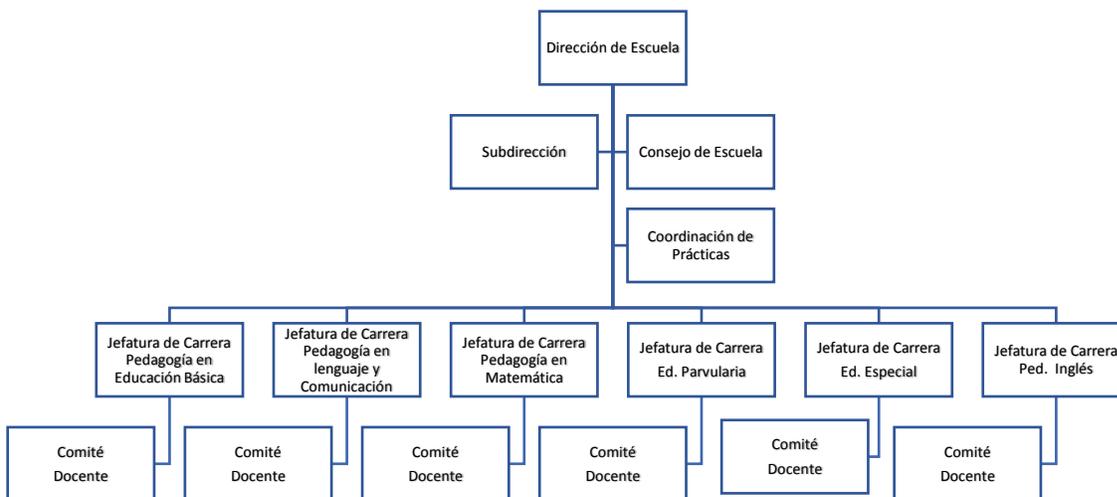
Considerando lo anterior, el campo de estudio y los lineamientos entregados, es pertinente exponer aquellos elementos que emanan de la Escuela de Educación, y posteriormente profundizar en el contexto de la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

Al iniciar las actividades académicas, la Escuela de Educación oferta la mayor cantidad de carreras en la institución, en relación a las otras escuelas, obteniendo un total de 5 en su año de inicio (2017): Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje y Comunicación y Matemática; Pedagogía en Lenguaje y Comunicación; Pedagogía en Matemática; Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media. En el año 2018 incorpora Pedagogía en Educación Especial y en el año 2020 se suma a la oferta académica la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales.

En la estructura de la Escuela de Educación, se contempla: Dirección de Escuela, Subdirección, Jefaturas de Carreras y Coordinación de Prácticas.

El organigrama funcional es el siguiente:

**Fig. 3: Organigrama funcional Escuela de Educación**



\*Fuente: Informe de acreditación de la carrera, 2018.

Con respecto al ingreso de estudiantes de pedagogía, en 2017 ingresan 166, el año 2018 266, 330 estudiantes en el 2019 y 347 en le presente año, dando un universo de estudiantando de 1082 en total.

Con respecto a la carrera de **Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje y Comunicación y Matemática**, comienza su apertura desde los inicios de la universidad, siendo este su quinto año de funcionamiento. Durante el periodo inicial, la carrera concluye su primer proceso de acreditación, adjudicando 2 años de acreditación.

La cantidad de estudiantes de las cohortes de la Carrera que actualmente se encuentran en situación regular son 177 en total, distribuidos en: 31 el año 2017, 35 el año 2018, 50 en el año 2019, y 61 el 2020.

La organización curricular de la carrera considera actividades formativas que tributan a la obtención de la Licenciatura en Educación y aquellas que tributan a la obtención del título profesional de Profesor(a) de Educación Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación y Matemática. Las primeras son identificadas en cada ficha del plan de estudios como ciclo básico, y son requisito para la continuación de estudios en el siguiente ciclo. El ciclo de especialización es conducente al título profesional y corresponde a los dos últimos semestres de la carrera.

Otro elemento relevante de mencionar, es que, en enero del año 2019, la Escuela de Educación en conjunto con el Instituto de Educación (ICED), llevan a cabo un Proyecto de Diagnóstico FID, que considera entre sus actividades la revisión de los Planes de Estudios de cada una de las carreras de pedagogía, por parte de expertos nacionales e internacionales. Posterior a este informe, durante marzo del 2020, se realiza la lectura de éste por parte de la experta y se entregan una serie de orientaciones con miradas a la mejora del diseño, implementación y evaluación del plan de estudio.

Actualmente, estos lineamientos son trabajados por el comité docente de la carrera para realizar procesos de seguimiento de implementación de dichas orientaciones, fijando elementos de corto, mediano y largo plazo.

### **3.- CONFIGURACIÓN DEL CASO**

Como se ha expresado, los docentes toman una serie de decisiones de contextualización curricular que permiten otorgar un sentido y pertinencia curricular al accionar docente, a través de la creación de diversas experiencias educativas que se implementan en el aula, respetando y relevando las características particulares y locales del contexto educativo.

Lo anterior, implica mirar la dimensión curricular con un sentido y significado que poseen en sí misma, generando una acción y reflexión específica, que establece una conexión entre los documentos curriculares, el trabajo docente, sus contextos educativos y los procesos reflexivos y evaluativos posteriores.

Volvemos a plantear que la capacidad para tomar estas decisiones curriculares, su relevancia y comprensión, no se inician posterior al egreso de pregrado, no ocurre al momento que un docente está al frente de sus estudiantes en el aula. Creemos que esta capacidad, su relevancia e incidencia, comienza desde la formación docente inicial, específicamente como el plan de estudio de la carrera, entrega oportunidades de aprendizaje para que los profesores en formación, en su ejercicio profesional puedan tomar decisiones curriculares, contextualizando el curriculum.

Las evidencias documentales y entrevistas que permitieron comprender la situación indagativa, y considerando el foco de estudio, se presentan desde una visión general hacia lo particular, comenzando con aquellos insumos de:

- a) La Universidad
- b) La Escuela de Educación
- c) La Carrera de Pedagogía en Educación Básica: considerando su Plan de Estudio de Carrera, y finalmente,
- d) Las Entrevistas Docentes de los cursos pertinentes al foco.

### **3.1 UNIVERSIDAD**

Considerando el foco de la indagación, y el campo de estudio se consideran los siguientes documentos: PLAN DE DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD (2017) y en el MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (2017).

El PLAN DE DESARROLLO establece una mirada genérica institucional que se observa a partir de su misión, visión y objetivos estratégicos, enunciando que la finalidad educativa de la institución es: contribuir al desarrollo cultural, material y social de la región a través de la realización de funciones de docencia, investigación, creación y vinculación con el medio propias del quehacer universitario. Además, su visión se orienta hacia: ser una institución con vocación regional, con un alto nivel de excelencia en la formación de personas y un fuerte desarrollo multidisciplinar en todas sus áreas, con rigurosidad en el quehacer de sus funciones misionales, con altos niveles de cooperación internacional, vinculada con la realidad y cultura local y nacional, con impacto global. Finalmente, en sus objetivos estratégicos es posible observar el ámbito de Formación e Investigación, expresando como objetivos: la definición de ofertas educativas pertinentes a las necesidades de la región y del país, además, de brindar oportunidades de aprendizaje transversal y evaluar la calidad de la docencia de forma permanente.

El MODELO EDUCATIVO, en sus orientaciones establece relaciones específicas con el proceso de aprendizaje, observado como un proceso relevante e inclusivo de la comunidad educativa, donde el rol de la Universidad es fomentar y “propiciar, para todos, un conjunto de oportunidades para que esta dinámica sea permanente”. (Modelo Educativo Institucional, 2017, p.6). Por otro lado, describe que el estudiante de la universidad asume un rol activo en el proceso de aprendizaje de las diversas habilidades de su plan de formación, y que los docentes son generadores de oportunidades de aprendizaje que permitan “contextualizar su saber hacia los estudiantes, en materia

humanista, científica, educativa, social, política, económica y cultural” (Modelo Educativo Institucional, 2017, p.7)

Uno de los puntos relevantes del Modelo Educativo Institucional, y en sintonía con el foco de estudio, es aquel lineamiento de su eje estratégico de Vocación de servicio público y vinculación con el medio local y global, expresando que parte del proceso formativo es que los estudiantes sean “invitados a analizar y buscar soluciones a problemas propios de su campo de estudio” (Modelo Educativo Institucional, p.9), colocando énfasis en la comunidad local, la región y el país, por ende, se establece la invitación a generar acciones de contextualización con el medio educativo.

### **3.2 ESCUELA DE EDUCACIÓN**

Los elementos estratégicos del PLAN DE DESARROLLO DE LA ESCUELA (2017), se orientan a la formación de profesionales del área de la Educación con conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan abordar las diversas necesidades educativas de la región, promoviendo procesos educativos integrales dirigidos al desarrollo de profesionales con vocación de servicio público y sólidos conocimientos y principios éticos, promoviendo la inclusión y el respeto de los derechos de todos los miembros de la comunidad; a través de la innovación continua en su docencia, investigación aplicada de calidad en el ámbito de la formación de profesionales, y vinculación dialogante con su entorno local y global, permitiendo que estos profesionales sean protagonistas del fortalecimiento de las políticas públicas en Educación, contribuyendo a la construcción de un país más equitativo y a la mejora del nivel educativo y de la calidad de la vida regional y nacional.

Con respecto a sus objetivos estratégicos, los ámbitos de Gobernanza y Dirección estratégica; y de Formación e Investigación, poseen como objetivo generar mecanismos de evaluación sistemática de la calidad de la formación que permita generar procesos de

que y potencie instancias de discusión y adopción de soluciones oportunas para las problemáticas detectadas en la implementación del plan de estudio.

Bajo este alero, todas las carreras de la Escuela posean una lógica de sinergia para la instalación de las capacidades básicas necesarias para la adecuada puesta en marcha de los procesos formativos permitiendo el desarrollo de procesos de gestión y creación de diversos espacios que contribuyen a la evaluación y seguimiento de los planes de estudio. Estos son: Consejo de Escuela, Comité Curricular y Comité Docente.

El Consejo de Escuela es integrado por: los directivos superiores de la Escuela, las Jefaturas de Carrera, Académicos de la Universidad, la Coordinación General de prácticas y Representantes Estudiantiles. El objetivo principal es colaborar en la práctica de las políticas de desarrollo docentes para el cumplimiento de los grados y titularidad, cuyas temáticas abordan la calidad docente impartida, aprobar normas o instructivos, etc.

El Comité Curricular, conformado el año 2019, tiene como objetivo la revisión del plan de estudio, haciendo hincapié en la malla curricular, sus competencias y subcompetencias asociadas para asesorar la implementación de los planes de estudio y sus instrumentos curriculares, específicamente al trabajo de los programas de estudio.

Finalmente, el Comité Docente esta constituido por la jefatura, docentes de la carrera, coordinación de prácticas de la carrera y representantes estudiantiles, en las que se comparte información respecto al desarrollo de las asignaturas y resultados de las evaluaciones, analizando posibles nudos críticos. Posee como objetivo evaluar el seguimiento, implementación y mejoramiento continuo del plan de estudio, además de observar la coherencia curricular de éste para proponer rediseños posteriores.

El PLAN DE FORMACIÓN DE LA ESCUELA (2017), describe cuatro ámbitos formativos que orienta a todas las carreras de pedagogía que imparte: Aprendizaje, desarrollo y diversidad en la infancia y adolescencia; Enseñanza y aprendizaje de las disciplinas; Familia, comunidad y sistema educacional; y Práctica, reflexión e investigación. Cada uno de estos ámbitos define su propósito, competencias y subcompetencias asociadas.

### **1.-Ambito formativo: Aprendizaje, desarrollo y diversidad en la infancia y adolescencia**

Este ámbito de la propuesta formativa evidencia el rol facilitador de los docentes para los procesos de aprendizaje y desarrollo de niños, niñas y jóvenes en todas las dimensiones que los constituyen como personas y ciudadanos. Para esto es crucial un conocimiento teórico y práctico sobre el desarrollo y aprendizaje desde una perspectiva multidimensional —física, sensorial, emocional, cognitiva, social, cultural, moral, entre otras—, multidireccional y situada, donde se reconoce la unicidad y plasticidad del proceso de cada estudiante. En este contexto, se enfatiza la importancia de conocer, apreciar críticamente, e integrar las teorías y prácticas que favorecen el desarrollo y aprendizaje en el marco de la diversidad de los niños y jóvenes.

### **2.-Ambito formativo: Enseñanza y aprendizaje de las disciplinas**

Este ámbito posee como propósito que los futuros docentes construyan los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para generar oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes en las áreas que propone el currículum nacional. Para ello, cobra relevancia la comprensión de los principales enfoques y conceptos que dan fundamento a los distintos campos disciplinares, construyendo un conocimiento especializado para enseñar, incluyendo cómo aprenden las diversas disciplinas, las orientaciones curriculares nacionales y el diseño e implementación de diversas estrategias de enseñanza y evaluación.

### **3.- Ambito formativo: Familia, comunidad y sistema educacional**

Comprende los debates contemporáneos sobre la naturaleza y propósitos de la educación, desde un enfoque global, a partir del conocimiento y análisis crítico de los sucesos histórico-culturales y de las políticas públicas, implicando procesos reflexivos sobre los paradigmas y tensiones. A su vez, abarca la necesidad de los futuros docentes de informarse sobre la educación, sus principales temáticas y posibles orientaciones futuras, a fin de desarrollar una opinión propia y fundada sobre las problemáticas de su campo profesional, y tomar decisiones basadas en evidencia con el fin de mejorar las condiciones en las que se desempeña.

### **4.- Ambito formativo: Práctica, reflexión e investigación.**

Ámbito que reconoce la práctica como centro articulador de la formación docente, y su valoración como una primera instancia donde el futuro profesor vivencia situaciones reales de enseñanza y aprendizaje, aplicando en ellas sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, relevando el rol fundamental de la reflexión e investigación sobre la práctica y la construcción de la identidad profesional. Además, potencia una disposición hacia el desarrollo personal, socioemocional y profesional continuo, desarrollando una actitud proactiva y autocrítica respecto de su práctica, y fomentando la curiosidad y el interés por el conocimiento.

Considerando los aspectos mencionados con anterioridad, se puede observar como la Escuela de Educación, y estableciendo un nexo con el foco del estudio, declara la relevancia que posee para la formación inicial el desarrollo de profesionales que tomen decisiones de contextualización, observadas como una acción formativa que permite a los egresados ir dialogando y reflexionado con las políticas educacionales, los contextos educativos, las singularidades presentes y los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, además del proceso de identidad y construcción docente.

Específicamente, al analizar los ámbitos presentes del plan de estudio, se puede evidenciar la posibilidad de desarrollar el presente estudio en cada uno o cualquiera de ellos, debido a que todos comprenden de alguna u otra forma procesos de contextualización curricular. Sin embargo, tomando en cuenta la explicitación de “generar oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes en las áreas que propone el currículum nacional” se decide focalizar el estudio en el ámbito referido a Enseñanza y aprendizaje de las disciplinas, debido a que conjuga aquellos conceptos centrales que dan cuerpo a la indagación.

Podemos concluir como primera instancia, que tanto la Universidad como la Escuela de Educación, contemplan una serie de mecanismos y lineamientos que permiten dar relevancia al foco de estudio, enunciando en la documentación presentada, una orientación a generar en el proceso formativo la preparación del futuro docente para la toma de decisiones contextualizadas. A su vez, ambas estructuras educativas, establecen como prioridad la evaluación y seguimiento de los procesos formativos, lo que permite hacer viable las posibles oportunidades que se desprendan del estudio.

### **3.3 CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**

A partir de lo expuesto con anterioridad, y siguiendo la ruta de indagación, se analizó el plan de estudio de la carrera, comprendido como un texto institucional que contiene los principios y perspectivas educativas que posee la casa de estudios, en otras palabras, la construcción e identidad docente que desea formar.

Este documento, nos permite obtener significados asociados a la implementación de los programas, donde se producen procesos de negociación e interpretación pedagógica entre el documento prescrito y lo que el docente va construyendo en su actuar, incorporando de forma constante visiones, propósitos, jerarquías y sentires.

El PLAN DE ESTUDIO de la carrera (2017) se estructura a partir de: perfil de egreso, competencias – subcompetencias, las fichas de estudio y programas de estudio. A través de estos, se indagó para Examinar de qué manera se ha incorporado como un propósito formativo el desarrollo de la capacidades paraa la toma de decisiones curriculares en los futuros docentes.

Con respecto al perfil de egreso, responde a una declaración institucional que contiene en sí misma, los compromisos de la carrera respecto de las competencias y habilidades que poseerá un estudiante al egresar de su trayectoria formativa, siendo a su vez una manifestación que establece frente a la sociedad local y nacional. Es posible de observar en este perfil de egreso la orientación hacia la mejora de la calidad de la educación expresado en que

los profesores y profesoras de Educación Básica egresados(as) de la Universidad X son especialistas que tienen como misión diseñar, implementar y evaluar experiencias enriquecedoras que permiten la construcción de aprendizajes significativos de todos los niños y niñas. Potencian el desarrollo integral de los y las estudiantes en edad escolar, creando ambientes propicios para el aprendizaje y estableciendo interacciones que promueven su desarrollo socioemocional, cognitivo y físico desde la perspectiva de los derechos de los niños y niñas, incorporando también una mirada crítica del conocimiento. (P.E, p.5)

Para lo anterior, enuncia un perfil de egreso caracterizado por las prácticas tempranas, el desarrollo de conocimientos y habilidades, además de generar espacios de análisis y reflexión de la docencia, todo lo anterior orientados “al mejoramiento de la calidad de la educación de la región teniendo en cuenta las necesidades del sistema educativo, de sus estudiantes y familias con lineamientos de sentido social, valoración de la diversidad y elementos de innovación” (Informe de Autoevaluación, 2019, p.26).

Específicamente, y estableciendo una relación con el foco del estudio, el perfil de egreso expresa que los profesores y profesoras

se caracterizan por generar oportunidades de aprendizaje en distintos contextos, utilizando los recursos naturales y culturales que les provee la región. Asimismo, hacen uso de un profundo conocimiento disciplinar, del currículum nacional y de la complejidad de los procesos de aprendizaje, siendo sensibles a las necesidades educativas de los y las estudiantes, familias y comunidades. Son capaces de realizar trabajo colaborativo con la comunidad educativa, y de mantener y desarrollar sus propias competencias y capacidades para responder a los desafíos de la sociedad cambiante. (P.E, p.5)

Posterior a la explicitación del perfil de egreso, el PLAN DE ESTUDIOS, vuelve a explicitar los ámbitos declarados de la formación de la Escuela de Educación, incorporando competencias y subcompetencias de la carrera en estudio. Anteriormente, se fundamentó la elección del ámbito de Enseñanza y aprendizaje de las disciplinas como aquel que reunía aquellos conceptos relevantes del estudio y que permite a su vez, articular con los otros ámbitos declarados.

Este ámbito específico contiene 8 competencias que en general hacen alusión a: generar ambientes de aprendizaje, monitorear y evaluación de los aprendizajes, creación de experiencias enriquecedoras y desarrollo de competencias: comunicativas, matemáticas, científicas, históricas sociales y artísticas, desprendiendo de cada una de ellas, una serie de subcompetencias asociadas, obteniendo un total de 45 subcompetencias. Todas ellas incorporadas de forma progresiva en 26 asignaturas pertenientes al ámbito formativo.

Específicamente, al indagar de forma más detenida las competencias y subcompetencias pertinentes de evidenciar para el estudio, nos encontramos con:

Competencia 2.1: Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje;

Subcompetencia 2.1.1: Contextualizar el currículum nacional a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. (PE, 2017, p.7)

Así, es posible evidenciar que la subcompetencia declarada, establece de forma explícita la relación con la indagación realizada, generando una aproximación y relación entre las políticas educativas, el curriculum prescrito y la preparación de los futuros docentes para toma de decisiones de contextualización curricular.

Luego de las competencias y subcompetencias el Plan de Estudio, enuncia y desarrolla las Fichas de Estudio, instrumento curricular que expresa en síntesis aquellos elementos estructurantes y orientadores para la construcción de programas de los cursos al momento de ser implementados. Como hemos expresado anteriormente, las fichas de estudio se estructuran en: propósitos u objetivos, contenidos, metodologías, competencias asociadas y bibliografía. Teniendo en consideración los objetivos de este estudio se analizaron las asignaturas del plan de estudio, indagando en aquellos elementos curriculares que se vincularan directamente con el propósito del estudio, que es la identificación de las Oportunidades de Aprendizaje para la toma de decisiones de contextualización curricular (OATDCC) para el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones de contextualización curricular.

En relación a los propósitos u objetivos del curso, se Examinaron aquellos elementos que indicaban que en la actividad curricular se potencia o desarrolla en los docentes la formación de la capacidad de toma de decisiones de contextualización curricular a través

de un matriz de análisis de contenido que diera cuenta de ello. Así por ejemplo, en los objetivos se expresa el análisis de objetivos, atributos y la relación que se establece con los temas contenidos en el currículum nacional, la organización curricular y las orientaciones didácticas, además de comprender ciertos fenómenos como la organización curricular, sus conceptos, procedimientos, actitudes y orientaciones didácticas del marco curricular vigente, todo lo anterior concretizado en aquellas actividades que se espera que realice el docente en formación, a partir de la planificación, implementación y evaluación de experiencias pedagógicas efectivas dentro del aula, donde los estudiantes sean capaces de formular propuestas pedagógicas pertinentes al contexto actual de los niños y niñas de nuestro país, incorporando los conocimientos teóricos y metodológicos proporcionados en el curso, identificando los aspectos curriculares asociados.

En la sección Contenidos, se explicita el trabajo con documentos curriculares, tales como Bases curriculares, Planes y Programas de estudio, que permitan analizar su estructura y, en particular, los aprendizajes esperados y su progresión en los distintos niveles de enseñanza, haciendo énfasis en los desafíos de las transiciones de estos niveles, expresando además, la relación y concreción expresada en la creación de un plan de clases que considere diversos niveles de planificación (clase, unidad, semestral, anual) y que permita generar un análisis curricular a partir de los objetivos fundamentales del currículo escolar relacionados con los contenidos del curso.

Con respecto a la Metodología de las asignaturas indagadas, se potencia el desarrollo práctico de los objetivos planteados a través de la ejecución de planificaciones que potencien procesos de análisis y reflexión, a través del desarrollo de actividades de aprendizaje centradas en la elaboración de planificaciones que integren como eje central promover el aprendizaje de los estudiantes en el contexto curricular del país, incorporando libros de textos, materiales didácticos, análisis de guías y producciones o tareas de aula.

En cuanto a la Bibliografía de estas asignaturas, nos encontramos con tres fuentes del ámbito curricular escolar: Bases Curriculares, Programas de estudio y textos escolares.

A partir de las fichas analizadas anteriormente, y considerando el foco de estudio y el tiempo de implementación de la carrera, se reducen a 6 asignaturas curriculares del plan de estudio, analizando en sus programas aspectos relacionados a unidades temáticas o aprendizaje e indicadores de logro.

Acerca de las Unidades Temáticas, es posible observar tópicos relacionados a: currículum escolar, currículum integrado y objetivos fundamentales del currículum escolar Asimismo, establece relaciones con el aprendizaje expresando ciertas temáticas orientadas a: planificaciones, dificultades y errores frecuentes en el aprendizaje de contenidos y al diseño de actividades; utilizando como documentos de estudio las Bases Curriculares y los Programas de estudio.

Los indicadores de logro presentes en los programas de las asignaturas, se orientan a a la verificación de criterios, relacionados a elementos de contextualización a través de aspectos de gestión de aula y el diseño de estrategias didácticas, cuyo foco se orienta hacia el reconocimiento y análisis del currículum para promover el diseño de experiencias de aprendizaje enriquecidas, multimodales y contextualizadas.

Es importante mencionar, que estas 6 asignaturas, y al contrastar la Bibliografía entre la ficha y el programa de estudio, encontramos un aumento en la profundidad del trabajo curricular, debido a que los programas incorporan y hacen más explícito el trabajo con las Bases Curriculares e incorporan textos teóricos relacionados a los procesos de aprendizaje y didáctica.

### **3.4 ENTREVISTAS DOCENTES**

Posterior al análisis curricular del Plan de Estudio, y considerando las 6 asignaturas relacionadas al estudio, se entrevistan aquellos docentes que gestionan dichos cursos, abarcando docentes de las áreas de ciencias, lenguaje, matemáticas, artes e historia.

Las entrevistas realizadas consideraron ciertas preguntas que permitieron comprender el fenómeno a indagar, y tratar de aproximarnos a sus miradas, sentires y conocimientos docentes en relación a generar oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de la capacidad para la toma de decisiones de contextualización curricular. El análisis de las entrevistas se realizó a partir de las siguientes categorías de análisis: visión curricular, preparación para la toma de decisiones curriculares, oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones de contextualización curricular desde una visión general y de la asignatura, además de las experiencias de aprendizaje que implementan para ello.

#### **a) Visión Curricular**

Antes de ahondar en la visión curricular de los docentes, es relevante situar que estos implementan asignaturas introductorias a los cursos de didáctica, por lo tanto, su interpretación y propósito formativo se encuentra superditada a la formación disciplinaria y su fortalecimiento, donde uno de sus propósitos fundamentales, en sus propias palabras, es el trabajo con los contenidos. Por otro lado, los programas expresan la vinculación con elementos curriculares y es por ello que es relevante la mirada curricular que poseen.

La mayoría de los docentes expresa, y en relación al marco curricular nacional, específicamente a las bases curriculares, la relevancia del componente de las habilidades y son consideradas como una fortaleza de las Bases Curriculares, relacionada a su uso en aula, “creo que están bien enfocadas, y, si tú miras el currículum (...) se da para hacer una buena planificación” (MC, comunicación personal, 16 de abril 2019) además de

permitir y “movilizar el razonamiento” (PV, comunicación personal, 25 de marzo 2019). También, relacionan que las habilidades son esenciales para las necesidades sociales “uno encuentra ciertos contenidos que están, o sea, ciertos objetivos que apuntan un poco a lo que necesitamos como sociedad” (JP, comunicación personal, 4 de abril 2019).

A pesar de lo anterior, se observan dos posiciones con respecto a la relación habilidades y contenidos. Por un lado, algunos docentes consideran el trabajo con las habilidades como un elemento de adición, enunciando que el trabajo con las habilidades se observa como un ámbito separado del trabajo con los contenidos curriculares, expresando: “sigue siendo un currículum que no es por habilidades, contiene habilidades, pero no está estructurado en torno a ellas” (MV, comunicación personal, 20 de marzo 2019). Observando que el trabajo con las habilidades posee un lugar menor en relación a los contenidos, sin embargo, no descartan su presencia y relevancia, expresando que las habilidades son una especie de agregado, comprendida desde una sumatoria, “esta adición nueva de las habilidades está muy buena, pero quizás, como toda adición nueva, está menos desarrollada que la parte contenidista que está súper desarrollada (DG, comunicación personal, 18 de marzo 2019), expresando además que

la cantidad de tinta que se le dedica a las habilidades y la cantidad de tinta que se les dedica a los objetivos, esta última es mucho más grande, y bueno, quiéralo uno o no, los profesores y los directivos y el ministerio terminan interpretando eso como lo más importante.

Desde esta visión curricular, los docentes realizan una aproximación al trabajo con los estudiantes focalizada desde una mirada más contenidista indicando que los “cursos no son sólo como de decisiones curriculares, sino que son también para que ellos aprendan ciertos contenidos que puedan venir debilitados” (DG, comunicación personal, 18 de marzo 2019). Desde esta apreciación, observan al currículum y su relación con las

habilidades, como un ámbito que no se encuentra articulada a los contenidos, además de no saber cómo trabajarlas ni conducir las “aún cuando las habilidades aparecen, en el fondo, como una obligatoriedad, al no saber en realidad cómo trabajar en torno a habilidades, sigue siendo un elemento que queda más en el papel” (MV, comunicación personal, 20 de marzo 2019).

Una segunda postura que expresan algunos docentes y en relación a las habilidades y contenidos, es que su integración debiese reconsiderar una distribución de éstas, “está súper saturado de contenido, que quizás se debiera priorizar entre menos contenidos y más desarrollo de habilidades” (PV, comunicación personal, 25 de marzo 2019), y de esta forma, permitiría dar un enfoque más integrado que considere las habilidades como un ámbito sustancial para el desarrollo del currículum, ya que permite el desarrollo de competencias que debiesen gestionar los futuros docentes en las aulas que permita fortalecer el pensamiento reflexivo y una construcción ciudadana (JP, comunicación personal, 4 de abril 2019).

Al indagar en la visión curricular, emerge además, la relación de distribución y valoración temporal del sistema educativo, expresando que “la construcción del currículum está, más bien, enfocado el desarrollo de algunas capacidades y competencias y habilidades en los estudiantes, que nuevamente se refleja en las horas que cada asignatura tiene” (JM, comunicación personal, 28 de marzo), una especie de pirámide curricular que el docente entrevistado expone aludiendo “en la punta de la pirámide, o sea, las asignaturas con menos presencia en número de horas y en el sistema escolar, y de profesionales y especialistas, son aquellas que menos importancia tienen, por no tener pruebas estandarizadas” reflejando una valoración y sobrevaloración de ciertas asignaturas sobre las otras.

Es relevante mencionar que algunos docentes, al consultar sobre la visión curricular hacen referencia a los planes y programas de estudio, como un documento de corte obligatorio, que norma y secuencia las experiencias de aprendizaje que se evidencia en

primero te enseño como se llama, primero te enseño el nombre; después te digo que lo uses, y después uso una situación en la que sería necesario usar eso, no sé, es totalmente lo contrario, totalmente lo contrario a lo que las corrientes más activas proponen (PV, comunicación personal, 25 de marzo 2019)

Esta mirada curricular, y la conexión con el aprendizaje se vuelve compleja, evidenciando una fractura entre el currículum prescrito y el currículum desarrollado en las aulas, observando que el “traspaso a la sala de clase, su traspaso a la materialización en el programa o en lo que se trabaja, tiende a ser muy academicista (JP, comunicación personal, 4 de abril 2019)”. Esto conlleva a que consideren los programas de Estudio como un documento que no da espacios para la contextualización curricular, observando que en este

no tienes flexibilidad, no, no puedes, si uno hiciera todo eso prácticamente tiene el año listo, y no hay espacio, no hay espacio para volver sobre temas particulares que a tus estudiantes les complican más o saltarte otros o poder incorporar algún tema adicional, etc. ((DG, comunicación personal, 18 de marzo 2019 )

Todo lo anterior, crea una especie de negatividad hacia el currículum nacional, donde “conviertes las recomendaciones curriculares en una planificación prácticamente y de ahí viene gran parte del odio, yo creo, que se le tiene al currículum. (DG, comunicación personal, 18 de marzo 2019).

Lo anterior, evidencia a su vez, la relación y conocimiento de los documentos curriculares prescritos que poseen algunos docentes, dando a conocer un difuso conocimiento de las orientaciones y principios que poseen los programas de estudio, y

su diferenciación con las Bases Curriculares. Esto se puede inferir como una piedra de tope hacia una mirada curricular más flexible y contextualizada, que se puede comprender por esta focalización hacia los contenidos de sus asignaturas.

### **b) Preparación de la carrera para OATDCC**

Esta categoría se refiere a cómo el docente considera que la carrera genera espacios para el aprendizaje de la capacidad para tomar de decisiones de contextualización curricular. Frente a ello, los entrevistados exponen, en primer lugar, que esos espacios están declarados como una orientación transversal o competencia a desarrollar

cuando se armaban las carreras digamos, estaba como este énfasis latente de que, ojalá, la gran mayoría, o sea, a ver, que no existieran cursos disciplinares puros, sino que, los puros son en dónde se hablara de alguna disciplina se tenía que hablar también de su didáctica, de su enseñanza. (DG, comunicación personal, 18 de marzo 2019).

Esta declaración, es observada de forma genérica como una fortaleza que permite al estudiantado ampliar su visión de conocimiento, “yo celebro que la carrera tenga, ..., digamos, tiene ramos que están referidos expresamente al currículum, me parece muy bien, sobre todo, y que se revise el currículum vigente en la fecha que el estudiante está en el pregrado”, (MC, comunicación personal, 16 de abril 2019) y que la intención es incorporada como una “exigencia curricular que intentamos plasmarla en ciertas asignaturas que efectivamente dieran cuenta de ello.” (MV, comunicación personal, 20 de marzo 2019).

A pesar de lo anterior, los docentes cuestionan la concreción de estas declaraciones “la construcción curricular puede ser bastante apropiada, pero, la manera en que se enfoque la carrera, puede tener un énfasis no apropiado (...) todavía hay que potenciarlas” (JM, comunicación personal, 28 de marzo 2019), expresando que estas intenciones/acciones

no están presentes en su totalidad, asumiendo que solo pueden dar una visión parcial de dicha orientación, “está presente más o menos la idea de la totalidad, pero yo no lo tengo tan claro...” (PV, comunicación personal, 25 de marzo 2019). “digo eso porque es como una visión limitada, no tengo la visión general de la carrera” (JP, comunicación personal, 4 de abril 2019).

Los entrevistados reconocen una difusa orientación curricular y transversal de la carrera frente a aspectos curriculares, y reconocen que sus acciones son más bien iniciativas personales más que decisiones explícitas de la carrera

no veo muchas iniciativas como establecidas, como una intención a nivel de carrera. (...) en el fondo hay mucha iniciativa individual, pero que no se cristaliza en énfasis particulares o que no sé, entre comillas, que no se protocoliza o no se incorpora en el ADN institucional, a pesar de que, a pesar de que hay prácticas, pero esas terminan dependiendo mucho del profe de turno (DG, comunicación personal, 18 de marzo 2019).

De alguna forma, se va evidenciando una articulación debilitada de la carrera en relación a la gestión curricular, y que su vez, los docentes expresan que establece vínculos con sus situaciones contractuales, “yo el año pasado, por ejemplo, venía a la hora que tenía que hacer mi clase, me iba; entonces, como, me costó ver la idea más articuladora que tenía la carrera” (PV, comunicación personal, 25 de marzo 2019). A su vez, expresan desconocer lo que se les pide en el plan de estudio, argumentando que no todos son del área pedagógica, por ende, enuncian que se hace necesaria la explicación de las dimensiones, elementos e instrumentos curriculares.

claro, cuando nos dicen en la ficha del programa “ver aspectos curriculares”, ¿a qué se refiere? Porque como ellos tienen Currículum después, está esta doble declaración, ¿no?, aquí en el papel dice vea aspectos curriculares y después te dice “ya, pero no los vea porque el currículum los tiene al siguiente semestre... ¿entonces? (AM, comunicación personal, 19 de abril 2019)

Una de las soluciones que expone un docente, frente a un futuro proceso articulador, lo trasfiere a crear una mirada más allá de los cursos que se plasma a “una futura reestructuración de la malla, no hay mucha vuelta que darle ahora”. (DG, comunicación personal, 18 de marzo 2019), dejando la solución y responsabilidad en futuros procesos de desarrollo curricular de la carrera.

### **c) Oportunidades para el desarrollo de la capacidad de las OATDCC – Visión general**

Para los docentes entrevistados, las oportunidades de OATDCC descansan en las acciones docentes y estudiantiles que puedan ser desarrolladas por los diversos cursos de la carrera y sus observaciones responden a ciertas ideas o recomendaciones que realizan.

Un primer paso que exponen para el trabajo con el curriculum escolar nacional es que los estudiantes “tomen conciencia de, o más que tomar conciencia, como que comprendan lo que significan los objetivos de aprendizaje” (PV, comunicación personal, 25 de marzo 2019) porque de estos dependerá los procesos de apropiación, negociación y evaluación del texto curricular. Además, que todos los cursos puedan “generar alguna experiencia o algún tipo de actividad o alguna proyección pedagógica para el futuro o para que empiecen a desarrollar un poco estas ideas” (JM, comunicación personal, 28 de marzo 2019) ; y a su vez, esa experiencia constituya una fuente de reflexión curricular y crítica, es decir,

que sean capaces de deconstruir una propuesta curricular, además que, se puede llevar como a distintos niveles del currículum, no solo el currículum estatal, sino que, cuando ingresen después a un establecimiento, ingresen a un colegio y hay un proyecto educativo al cual deban responder, también puedan deconstruirlo, yo creo que, darles herramientas para que hagan ese ejercicio es fundamental. (MC, comunicación personal, 16 de abril 2019)

Otro aspecto a considerar por los docentes formadores, es que los cursos de índole curricular de la carrera posean una mirada transversal, que entregue conocimientos y herramientas a la docencia y que permita realizar un engranaje con lo disciplinar de las asignaturas que imparten,

yo creo que un énfasis que se podría poner a nivel de carrera es recordar que, estas dos cosas (habilidades y contenidos), es importante que se trabajen, deberían ser partes importantes de cualquier programa que se construya a partir de esa ficha, de alguna manera dicho” (DG, comunicación personal, 18 de marzo 2019)

De esta forma, se va evidenciando como los docentes, requieren que las oportunidades del trabajo con el currículum escolar sea más explícitas y explicativas, “por ahora necesitamos que nos expliquen bien qué significan esas cosas curriculares, que es lo que tenemos que saber nosotros, porque como no todos venimos del ámbito docente, probablemente la mayoría no viene de ahí, es un deber” (AM, comunicación personal, 19 de abril 2019), además que estas orientaciones permitan

mirar más allá de todo el contenido, digamos, como teórico, que está en la base, hay que hacer un dialogo con la herramienta curricular que se encuentre vigente; idealmente, también, quizás mirarlo en perspectiva de otros currículums, o ponerse un currículum comparado, hacer ese ejercicio (MC, comunicación personal, 16 de abril 2019).

#### **d) Oportunidades para el desarrollo de la capacidad de las OATDCC – Visión asignatura**

La mayoría de los docentes, considera que su curso es una aproximación inicial al trabajo con el curriculum escolar y expresan que para generar OATDCC, las Bases Curriculares es documento nuclear, ya que permite indagar “cómo se estructuran niveles, habilidades, contenidos, objetivos, o sea, los objetivos de aprendizaje, etc.” (MV, comunicación personal, 20 de marzo 2019); además de Examinar la relación entre los

objetivos y su “relación efectiva con los contenidos de esa unidad en particular y, después, encadenarlos en distintos ámbitos” (DG, comunicación personal, 18 de marzo 2019).

Al consultar sobre las herramientas para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones de contextualización curricular, una docente expresa que esta aproximación se refiere (desde su asignatura) a un acercamiento que permita a su vez observar la progresión curricular, es decir, nos entrega una

primera pincelada del currículum: qué es el currículum, cómo se estructura, qué es lo que contiene, cómo aprendo yo cómo aprendo yo a mirar que es lo que vieron mis alumnos el año anterior- es muy practica en ese sentido- con respecto a lo que me toca este año, cómo planificaría una unidad desde el año completo hasta una clase pequeña en términos de formato, meter las manitos al trájín, mirar el calendario. Y todo eso tiene que ver con decisiones curriculares po, cómo voy a ordenar mi curso (MV, comunicación personal, 20 de marzo 2019).

A su vez, expresan que el trabajo con el curriculum escolar debe considerar una serie de actividades con los estudiantes, que van desde la lectura y conocimiento de las Bases Curriculares, sus fundamentos y orientaciones; hasta comprender la progresión y secuencia curricular entre niveles educativos. Enuncian que un primer paso es el conocimiento curricular técnico, donde “los estudiantes tienen que familiarizarse con el currículum vigente, y no solamente en términos de aprendérselo, digamos, sino que, por ejemplo, ir comparando distintos niveles, estableciendo secuencias y conexiones entre los objetivos” (DG, comunicación personal, 18 de marzo 2019), además de la estrecha relación con el aprendizaje, ya que es posible evidenciar “el cómo enseñar y el quién enseña” (PV, comunicación personal, 25 de marzo 2019), a partir de ciertas actividades que permitan trabajar el “ que se enseña, (...) después trabajamos en torno al sujeto que aprende y después trabajamos en torno a la planificación y tenemos una pequeña unidad

que es referida a cuando ya se hace clase, cómo se gestiona el aula” (MV, comunicación personal, 20 de marzo 2019)

La mayoría de las actividades específicas de esta aproximación se relacionan a tareas de planificación y construcción de material didáctico que genere “ una aproximación de lo general a lo particular, para centrarnos en algunos aspectos de didáctica” (MC, comunicación personal, 16 de abril 2019) y que esta planificación, de clase permita a su vez, que el estudiantado argumente dicha decisión curricular, donde el docente en formación comprenda

los enfoques de enseñanza y aprendizaje, hacerlos conversar y que los chicos puedan tomar esa conversación para el diseño de actividades de aprendizajes; todo va orientado hacia el diseño de actividades de aprendizaje, que tiene que tener siempre estas dos patitas: la justificación curricular o la elección dentro de contenidos específicos y la justificación teórica (PV, comunicación personal, 25 de marzo 2019)

En relación al trabajo profundo con el curriculum escolar, expresan que es objetivo de las asignaturas posteriores a las que imparten, específicamente en aquellos ramos relacionados a la didáctica ya que desarrollan una serie de experiencias de aprendizaje y enseñanza., “es todo introductorio, porque la idea es que en las siguientes asignaturas todas estas cosas se retomen como más en profundidad entorno a un contenido o a una habilidad determinada” (MV, comunicación personal, 20 de marzo 2019).

Con respecto al texto escolar, se observa como un apoyo para el trabajo curricular, donde el docente se orienta a que los futuros profesores puedan plantear inquietudes, relacionadas al “cómo lo escojo, qué es lo que miro en él, con qué criterio; entonces tiene mucho, en ese sentido de, por eso digo yo, como de problemas muy prácticos, pero con una mirada profesional” (MV, comunicación personal, 20 de marzo 2019).

### **e) Experiencias de aprendizaje**

A partir de lo anterior, se consulta a los docentes, cuáles serían las experiencias de aprendizaje, desde su visión, permitiría a los futuros docentes tomar de decisiones de contextualización curricular.

La totalidad de sus respuestas apuntan a la planificación de aula, como la fuente primordial de experiencia educativa, argumentando que su implicancia radica en el trabajo integrado entre los objetivos de aprendizaje, el conocimiento teórico y la secuencia progresiva de actividades.

Los docentes plantean que anterior al proceso de diseño de la planificación, es necesario realizar una serie acciones relacionadas con el trabajo de actividades y los objetivos de aprendizaje, el trabajo del contenido disciplinar y el análisis de textos escolares, todas como actividades fundamentales que permitirían a las(os) estudiantes

planificar un curso, que sea capaz de analizar el currículum, que sea capaz de analizar el currículum, o sea, primero le pido que conozca el currículum vigente, eso es un conocimiento básico de cuando debiera salir, ¿ya? Que lo conozca, al menos la asignatura en cuestión, y, que, de eso, sea capaz de hacer transposiciones, sea capaz de hacer adecuaciones y que sea capaz de hacer implementaciones (...) no solo a nivel de planificación, sino que también en la sala de clases, pueda ir regulando su praxis (...). Y, también, le pediría que sus mecanismos de evaluación aporten información referida al logro o no logro del aprendizaje del estudiante, en relación con esos objetivos (MC, comunicación personal, 16 de abril 2019).

El conocimiento teórico, hace referencia a que los docentes en formación sean capaces de comprender de las Bases Curriculares, sus elementos estructurantes y definiciones que la sustentan, siendo capaces de distinguir entre habilidades, competencias y contenidos permitiendo saber a “qué está apuntando, supiera qué quiere hacer con eso

(...) supiera que quiere desarrollar una habilidad, o está tributando una competencia, o quiere simplemente ver un contenido” (JP, comunicación personal, 4 de abril 2019).

Posterior a este conocimiento, se espera que para la construcción de estas planificaciones, los futuros docentes, sean capaces de visualizar y comprender las progresiones de los diversos niveles educativos, siendo capaces de observar y e implementar una actividad y poder determinar, en función del contexto, los diversos niveles de progresión y/o dificultad dependiendo de cada curso, comprendiendo “lo que viene antes y viene después para la enseñanza de un determinado objetivo”. (PV, comunicación personal, 25 de marzo 2019), solicitando para ello, una conexión que deban hacer los estudiantes entre los objetivos y actividades a desarrollar, por lo tanto, apelan por ejemplo, a observar una actividad y decir “bueno, tiene cara de un tercero básico pero se ve súper linda quiero hacerla con mis cabros de quinto, pero (...) cómo tendría que transformar esa actividad para que fuera de verdad un desafío” (DG, comunicación personal, 18 de marzo 2019), además, deben vinculan las actividades a los objetivos y habilidades que se espera desarrollar, donde el futuro docente pueda saber “qué cosas eran más importantes y cuáles no, (...) con qué actividades, si esa actividad a qué apuntaba, a qué habilidad del pensamiento” (JP, comunicación personal, 4 de abril 2019).

Es importante destacar, que la mayoría de los docentes, observa que la planificación de experiencias de aprendizaje no solo es considerada desde el diseño, sino además, la relevancia del proceso reflexivo, posterior a la implementaicón, ya que permite generar elementos de mejora

La planificación de la enseñanza para mí es clave, (...) Ahí están las primeras decisiones y después ahí está la evaluación de esas decisiones que tomé, entonces yo creo que ahí hay un trabajo súper interesante de hacer (...) intentar entender también esa toma de decisiones, cómo estructuró, por qué lo habrá puesto así, poder

hipotetizar. Yo creo que esa es una súper buena opción para evaluar esa toma de decisiones. (MV, comunicación personal, 20 de marzo 2019).

Todo lo anterior, permite reconocer en los docentes la relevancia para ello de la toma de decisiones de contextualización curricular en la labor docente, y expresan que para llegar a su construcción y apropiación, se deben realizar ciertas acciones como: el conocimiento de documentos curriculares, la transposición didáctica y los procesos de contextualización, otorgando un valor relevante a la planificación aúlica, que permitirá a su vez, generar competencias de reflexión y cambio.

#### **f) Relevancia de las OATDCC**

Al consultar a los docentes específicamente sobre la relevancia de las Oportunidades de Aprendizaje para la Toma de Decisiones de contextualización curricular, sus respuestas se orientan a que éstas permiten: profundizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, desarrollar el proceso reflexivo/autónomo y relevar la función social e identidad de la docencia.

Desde la visión de los docentes, las OATDCC son relevantes para el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes, ya que permitiría comprender la secuenciación y orientar el trabajo con los docentes en formación, apelando a que “uno tiene que hacerse cargo del nivel de los estudiantes, del progreso en ese desarrollo, uno tiene que tener objetivos claros. (...) una forma de enfrentar el trabajo de enseñanza en una disciplina específica (...) cómo voy a enseñar algo” (DG, comunicación personal, 18 de marzo 2019) y el sentido de la comprensión de este proceso, implica trabajar con la diversidad de niños del aula, donde los futuros docentes deben “ser capaz de entender la diversidad en el aula (...) tienes que ser capaz de planificar un camino de aprendizaje, y para eso necesita entender el currículum, necesita mirar, ser capaz de contextualizarlo a la realidad” (AM, comunicación personal, 19 de abril 2019).

La segunda relevancia de las OATDCC, se relaciona a los procesos reflexivos que la implican, ya que éstas permiten producir transformaciones y cambios, reflejando de cierta forma el componente dinámico del trabajo curricular, que tienda a desarrollar en los docentes en formación, un constante “re-hacer, re-planificar, re plantear, re-evaluar” (MV, comunicación personal, 20 de marzo 2019)

Esta reflexión, desde la mirada de los docentes, permitiría el desarrollo de la autonomía docente, y lo vinculan con el proceso de indagación educativa, considerada como una apertura a la investigación y generación de nuevos conocimientos. Sin embargo, también se reconoce que esta competencia no está siendo desarrollada en los docentes en formación, ya que

uno les dice: por dónde tiene que ir, cómo ir y qué va a pasar; el estudiante no es capaz de tomar esas decisiones (...) Entonces, yo creo, bajo ese contexto, claro, es bueno preguntarse qué tipo de profesionales queremos en la educación: aquel que lo haga bien o aquel que nos va a incomodar, pero lo puede hacer todavía mejor. (JM, comunicación personal, 28 de marzo 2019).

Los docentes entrevistados, destacan el vínculo profundo entre las OATDCC y la función social e identidad de la docencia, debido a que estas decisiones curriculares forman el núcleo central del deber-ser docente, “los profesores están cumpliendo una función social, y esa función social es lograr que toda la población esté letrada en un determinado currículum nacional, y, el profesor, debiera manejar más o menos ese currículum para poder hacerlo” (PV, comunicación personal, 25 de marzo 2019). Y esta función, permitiría al docente en formación, realizar cambios, observando que “el punto de las decisiones curriculares es el punto donde transformamos el mundo para el alumno, pero porque queremos que él transforme su mundo y cree nuevas comprensiones, cree nuevas ideas” (JP, comunicación personal, 4 de abril 2019),

estableciendo ciertos lineamientos con la identidad individualidad y colectividad docente, siendo estas decisiones curriculares las que permiten el desarrollo de procesos reflexivos sobre la propia institucionalidad, la sociedad y la propia identidad docente,

está el currículum ahí, está lo que me dice la escuela, está lo que me pide la sociedad, está lo que me dice la tele; y ahora yo, ¿qué hago?” (...) pero también desde la lógica en la que piensa esa persona, también desde el ser profesor, desde el tener una identidad como profesor, de tener una escuela de base como profesor (JP, comunicación personal, 4 de abril 2019).

De esta forma, se puede observar como los docentes profundizan el rol social de los docentes, las características singulares del aula, la conducción de los aprendizaje y la autonomía docente para realizar procesos de contextualización, siendo el puntapie de procesos reflexivos individuales y colectivos de la docencia, por ende, se evidencia la relevancia que otorgan éstos sobre generar experiencias de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares.

Todos los registros y enunciados presentados: Universidad – Escuela de Educación – Carrera de Pedagogía en Educación Básica y las entrevistas docentes, conforman un cuerpo de evidencias nos pemiten comprender la situación y sus diversas aristas que la componen, y se espera que puedan ser un insumo para responder las preguntas del estudio.

La pregunta que orienta la indagación es: ¿Cuáles son las oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones de contextualización curricular que otorga del plan de estudio de la carrera de Pedagogía de Educación Básica de una Universidad estatal? A partir de estas, se constuyen nuevas preguntas que dan más profundidad : ¿Cuáles son las oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares que emanan del proyecto educativo de la Universidad y la Escuela de Educación?, ¿Cuáles son las

oportunidades de aprendizaje que posee el Plan de estudio para fomentar la capacidad para toma de decisiones de contextualización curricular?, ¿Qué oportunidades de aprendizajes para la toma de decisiones de contextualización curricular ofrecen los docentes en la implementación de las actividades curriculares?, y a partir de éstas, ¿Qué orientaciones se pueden generar para el fortalecimiento de la capacidad para de la toma de decisiones de contextualización curricular?

#### **4.- ANÁLISIS DEL CASO: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

A partir de la revisión documental y de las entrevistas, el siguiente análisis se realiza para dar respuesta a la pregunta principal del estudio: ¿Cuáles son las oportunidades de aprendizaje que otorga del plan de estudio de la carrera de Pedagogía de Educación Básica para fomentar la capacidad para tomar de decisiones de contextualización curricular?

Antes dar respuesta a la interrogante principal es relevante volver a plantear desde dónde se posiciona el concepto de toma de decisiones de contextualización curricular. Se entendera por ella, aquella acción docente realizada a partir del análisis, interpretación y negociación con el curriculum prescrito, involucrando las características del contexto aúlico, permitiendo dar un sentido de pertinencia y significado a las experiencias de aprendizaje.

Para el desarrollo del proceso indagatorio se consideraron tres niveles específicos a indagar: la Institución, la Escuela de Educación y la Carrera de Pedagogía de Educación Básica. De éstas se revisó y analizó una serie de documentos oficiales que nos permitieran Examinar la capacidad de generar oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones de contextualización curricular. A su vez, se realizaron entrevistas a docentes de la Carrera, cuyas asignaturas fueran vinculantes al estudio, para lograr comprender el trabajo docente asociado a la implementación, desarrollo y evaluación de sus cursos.

Para el análisis del estudio, se triangularon aquellos insumos trabajados durante la indagación, considerando: revisión teórica, análisis documental y entrevistas realizadas. La estructura de análisis se realizó considerando la variante FODA que se refiere a fortalezas, debilidades y tensiones, ya que permite levantar puntos de conflicto que son relevantes de exponer y dialogar a la luz de los propósitos y evidencias obtenidas. Este análisis permite observar que los procesos de generación de oportunidades de

aprendizaje para la toma de decisiones de contextualización curricular, se instalan en los tres niveles anteriormente mencionados, observando ciertas orientaciones o lineamientos vinculantes, además de las propias experiencias docentes, construyendo un cuerpo de fortalezas, debilidades presentes y tensiones identificando aquellos aspectos de vinculación, relación, dificultades y proyecciones a partir de los espacios y actores indagados en relación al foco de estudio.

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>	<b>Tensiones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existencia de un proceso articulador de los tres niveles educativos indagados</li> <li>• Aspectos de Contextualización curricular presentes en ámbitos formativos</li> <li>• Procesos de retroalimentación curricular institucional</li> <li>• Trabajo curricular en los Programas de Estudio</li> <li>• Oportunidades de Aprendizaje: Planificación de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión curricular no flexible</li> <li>• Poca articulación curricular con las unidades del programa de estudio</li> <li>• Escasa articulación entre docentes y carrera en relación al trabajo curricular</li> <li>• Visión política y social en menor medida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento teórico - práctico</li> </ul>

#### **4.1 Fortalezas**

##### **a) Existencia de un proceso articulador de los tres niveles educativos indagados.**

A partir de los análisis realizados, se puede observar una columna vertebral y coherente de las unidades o niveles educativos con respecto al trabajo curricular. Estas unidades son: Universidad, Escuela de Educación y Carrera, y en cada una de ellas es posible evidenciar una explicitación de elementos curriculares tales como el proceso de contextualización y su relación con las oportunidades de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes. De esta forma, es posible examinar la contextualización y oportunidades de aprendizajes, estando presentes en las orientaciones institucionales, ámbitos formativos, perfil, competencias, subcompetencias y programas de las asignaturas indagadas. Este reconocimiento en las tres unidades educativas posee una finalidad pedagógica, orientada a: formar docentes que sean capaces de producir aprendizajes significativos y contextualizados. Por lo tanto, existe una articulación entre las políticas educativas institucionales, el rol docente de la Escuela de Educación y el perfil docente de la carrera en estudio.

##### **b) Aspectos de la Contextualización curricular presentes en ámbitos formativos**

Puntualizando en los ámbitos formativos de la Escuela de Educación y la Carrera, ambos aluden a la toma de decisiones para favorecer/crear oportunidades de aprendizaje, considerando para ello: la vinculación entre el rol facilitador docente, la relación teórica-práctica, las orientaciones curriculares, las propuestas de mejora y la reflexión e investigación pedagógica. Por ende, responde a aquellas características que ha determinado la institución como metas de logro, y que su vez responde a lo que la institución comprende como labor docente. Aludiendo al ámbito específico de indagación (Aprendizaje y Enseñanza de las disciplinas) es posible evidenciar de forma explícita una competencia<sup>14</sup> y subcompetencia<sup>15</sup>, que enuncia que los estudiantes sean

---

<sup>14</sup> Competencia referente: Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje

capaces de generar experiencias de aprendizaje basadas en la contextualización del currículum nacional a partir de las necesidades de sus estudiantes. Por lo tanto, existe un documento curricular preescrito que orienta a la carrera a crear oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones de contextualización curricular.

### **c) Procesos de retroalimentación curricular institucional**

Por otro lado, en la carrera, se observan procesos de seguimiento y monitoreo de las asignaturas curriculares con miras a producir mejoras en la implementación del Plan de Estudios (Consejo de Escuela, Comité Curricular, Comité Docente). Lo anterior, nos permite considerar una mirada curricular práctica y flexible, produciendo constantes revisiones, retroalimentaciones y posibles cambios, permitiendo el desarrollo de la contextualización de los aprendizajes a partir de las propias políticas, documentos y contextos reales educativos, entendido como un currículum en acción, donde el proyecto educativo, sus finalidades y propósitos se hacen realidad, adquiriendo un significado y valor (Gimeno Sacristán, 2013).

### **d) Trabajo curricular en los Programas de Estudio**

Con respecto a los programas de estudio, se observa que los componentes estructurantes aluden al trabajo curricular escolar, desarrollando actividades asociadas a fomentar la capacidad de tomar decisiones por medio del diseño de experiencias de aprendizaje, del análisis curricular (progresión y secuenciación), de las actividades propuestas y sus orientaciones didácticas; todas ellas focalizadas para permitir que los futuros docentes planifiquen, implementen y evalúen situaciones de aprendizaje. Un ejemplo de ello, son las aquellas actividades que permiten trabajar con el currículum nacional a partir de sus análisis de objetivos de aprendizaje, habilidades y ejes, además de proponer plan de aula y procesos posteriores de mejora. En este sentido, y observando los elementos teóricos,

---

<sup>15</sup> Subcompetencia referente: Contextualizar el currículum nacional a las necesidades de sus estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje

podemos observar que la comprensión del curriculum, se sitúa desde un conocimiento técnico del curriculum (Espinoza y otros, 2005) a partir de las experiencias de aprendizaje implementadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto se comprende cómo un nivel inicial del fenómeno curricular desde la complejidad que lo caracteriza.

#### **e) Oportunidades de Aprendizaje: Planificación de aula**

Es posible observar en la implementación curricular de las asignaturas indagadas, aquellas actividades enfocadas en el diseño de propuestas pedagógicas pertinentes al contexto educativo de los niños, incorporando conocimientos teóricos y metodológicos, que consideren planificaciones de aula, a través de los procesos de: análisis de las bases curriculares, la transposición didáctica y los procesos de contextualización. A su vez, desde una mirada proyectiva, creen que el trabajo curricular permitirá generar propuestas contextualizadas y argumentadas que permitan reflexionar de forma individual y colectiva de estas decisiones, y que tiendan a favorecer los espacios de aprendizaje. De esta forma, la planificación se constituye en una oportunidad educativa y se conside en si misma, como un indicador del proceso formativo educativo de los docentes en formación, otorgando “un gran poder explicativo sobre el aprendizaje del estudiante” (Cueto, Ramírez, León y Pain, 2003, p.14)

De lo anterior, se desprende una nueva fortaleza vinculante a la planificación. Ésta hace referencia a que toda experiencia educativa implica una toma de decisiones de forma argumentada, siendo relevante para los docentes formadores del estudio, el desarrollo argumentado de las decisiones de contextualización curricular, ya que permitiría responsabilizar al estudiante en su proceso formativo sobre la diversidad del aula, el proceso de aprendizaje, el desarrollo de la reflexión y la autonomía docente. Este punto establece relaciones directas con los procesos reflexivos del curriculum, haciendo hincapié en su carácter dinámico y constante, una mirada curricular que implica mirar el contexto educativo, sus características y necesidades. Por ende, se sitúan desde una

aproximación al desarrollo del curriculum desde una comprensión política (Espinoza y otros, 2005)

A pesar de lo anterior, los docentes declaran que la competencia reflexiva es difícil de desarrollar, debido a las competencias de entrada de los estudiantes en la formación inicial docente. En este sentido, el desarrollo inicial de la reflexión, y articulando a las definiciones de la profesionalización docente, entendido como un proceso reflexivo e identitario (Tenti Fanfani, 2010) tendería a estar más debilitado en los cursos iniciales de formación, cuyas implicancias pueden concluir en docentes que no se consideren a asimismos como actores de reconstrucción social y se observen como meros implementadores o con labores técnicas docentes.

#### **g) Visión transversal del trabajo curricular**

Finalmente, se plasma en la visión transversal que otorgan los docentes al plan de estudio, para el desarrollo de la capacidad para tomar de decisiones curriculares, especificando que esta mirada debe ser desarrollada e implementada en todas las asignaturas y no solamente ligado a un ámbito formativo, observando una mirada más integral del trabajo curricular. Esto se condice que lo expresando con anterioridad de la integración y transversalidad de los ámbitos formativos. Sin embargo, se observa de forma incipiente un trabajo docente por ámbitos por separado y un trabajo más débil desde la articulación de los mismos o por lo menos no explicitada.

## **4.2 Debilidades**

### **a) Visión curricular no flexible**

En general, los docentes expresan que el currículum escolar no posee flexibilidad y apuntan su opinión basada en los requerimientos curriculares: en la cantidad de objetivos de aprendizaje y en la incorporación de las habilidades.

Con respecto a las habilidades, lo observan como un elemento de adición a las objetivos de aprendizaje, expresando que no existe coherencia entre ambos elementos. Ahondando un poco más, expresan no saber cómo trabajarlos.

La mirada curricular más amplia apunta a mencionar que el currículum escolar posee una relevancia y preponderancia más contenidista, a pesar de reconocer la relevancia del desarrollo de las habilidades. Inclusive uno de ellos, explicita que la dificultad nace a partir de la bajada que se hace de las orientaciones curriculares ministeriales hacia la comunidad docente, no quedando de forma clara el trabajo con éstas. Una de las soluciones planteadas hace referencia a la eliminación o poda de los contenidos curriculares expresados.

Lo interesante de este análisis y la visión más estática curricular, se pudiese ver reflejada en el trabajo con los documentos curriculares, específicamente a que, por lo menos cuatro de los siete docentes al consultar sobre las bases curriculares, en sus respuestas aluden a los programas de estudio como documento base y hacen referencia explícita una visión organizativa y secuencial, que considera los OA en relación al tiempo escolar. Esta focalización a este documento curricular, produce que se deje lado aquellos procesos de contextualización presentes en las bases curriculares, a partir de los principios de autonomía, pluralidad y flexibilidad que poseen

en este sentido, son lo suficientemente flexibles para adaptarse a las múltiples realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país. Estas múltiples realidades dan origen a una

diversidad de aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales, que se expresan en el desarrollo de distintos proyectos educativos, todas válidas mientras permitan el logro de los Objetivos de Aprendizaje (Presentación, Planes de Estudios, Educación básica. p.8)

Por lo tanto, esta mirada restringida curricular, puede invisibilizar la relevancia y pertinencia de los propios proyectos educativos institucionales, y cómo éstos permiten una flexibilidad curricular a partir de sus propias identidades, expresadas en la visión, misión y las prácticas docentes desarrolladas. Así mismo, se relaciona con la autonomía docente, ya que esta visión de restricción, puede ser considerada como un docente que no toma de decisiones de forma autónoma y reflexiva.

#### **b) Poca articulación curricular con las unidades del programa de estudio**

Al observar los programas de estudio, y las competencias relacionadas al trabajo curricular, se evidencia un trabajo en sí mismo, de forma segmentada. Es decir, no se observa como un eje articulador o transversal de las otras unidades del curso, situando en el programa, el trabajo curricular como una unidad aparte de las anteriores, por ende, la estructura del programa otorga un sentido de apropiación de conceptos y a partir de éstos el desarrollo del ámbito curricular.

Este aspecto debiese ser considerado en la trayectoria de los cursos futuros del ámbito curricular para evitar separar el accionar docente en procesos formativos pedagógicos y procesos formativos disciplinares, realizando distinciones entre las condiciones formales y las condiciones prácticas o contextuales que lo involucran. La continuidad de esta separación pudiese tender a perder el foco del sentido, fines educativos, reflexión crítica y los contextos socioculturales (Caro, M., Aguilar, M., 2018) del trabajo de contextualización curricular.

Este punto, abre dos vías a considerar, por un lado aquellos docentes que sienten que no tienen los conocimientos curriculares para desarrollar en los docentes en formación la capacidad para la toma de decisiones, y se podría inferir que este desconocimiento teórico y práctico de la dimensión curricular de la docencia, conllevaría ( y considerando la toma de decisiones de contextualización curricular) a formar docentes como actores no aptos para tomar decisiones, y por ende, privilegiaría una formación desde un perspectiva más técnica de la profesión docente, dejando de lado los favorables procesos de investigación y reflexión que se pueden desarrollar en la formación docente.

Una segunda vía, son aquellos docentes, que teniendo una aproximación al trabajo curricular escolar, ejecutan una serie de acciones que consideran en la implementación de sus cursos, y que, dependiendo de la profundidad tendería a favorecer el aprendizaje de toma de decisiones curriculares (punto desarrollado como fortaleza)

### **c) Escasa articulación entre docentes y carrera en relación al trabajo curricular**

Uno de los elementos preocupantes levantado desde las entrevista docentes, se refiere a la escasa orientación a nivel de carrera del trabajo curricular y su trayectoria en el plan de estudio. Si bien es cierto, se renoce la relevancia de la toma de decisiones de contextualización curricular, las acciones y sentido de profundidad se desarrolla a partir de las propias experiencias y apropiación que los docentes tienen en relación al trabajo curricular, quedado relegando a acciones particulares más que una visión colectiva y aunada desde los lineamientos y propósitos formativos de la carrera. Estas iniciativas personales fluctuan, desde sus apreciaciones, a sus propios procesos formativos y a las experiencias reales con los contextos educativos, por ende, muchas veces actuan de forma parcelada e intuitiva con el ámbito curricular.

Uno de los argumentos del porqué se esta difusa articulación, según los docentes, se refiere a vinculación contractual con la carrera (profesor hora) que solo les permite tener una visión parcial y genérica del plan de estudio e infieren que los cursos que deben

profundizar en la toma de decisiones y trabajo curricular son aquellos relacionados explícitamente a currículum o didáctica. Esto relevante de mencionar, porque en todos los programas de las asignaturas indagadas, es explícito el trabajo curricular y frente a ello los docentes expresan que el desarrollo en sus cursos conforma una primera aproximación.

De esta forma, emerge un elemento desde lo planteado por los docentes. Este hace referencia a los difusos procesos de articulación en la gestión curricular de la carrera, que les permita mirar el plan de estudio de forma modular, observando elementos de progresión y secuenciación del trabajo curricular de los docentes que implementan asignaturas de la línea formativa. Esta articulación, se reconoce como un elemento de desarrollo al interior del ámbito formativo, pero además de generar un proceso más complejo que implique una mirada coordinada con los otros ámbitos formativos, obteniendo lineamientos desde el propio plan de estudio es su totalidad.

A su vez, este punto se vuelve más difuso, considerando que en la formación docente, la construcción de la identidad docente y la profesionalización docente, se gesta de forma óptima en los procesos reflexivos colectivos,

La escritura en soledad puede correr el riesgo de mantener las miradas parciales sobre la experiencia vivida. La escritura mediada por la interacción en una comunidad de pares, abre el espacio a la intersubjetividad y a la construcción de una mirada profesional colectiva sobre los problemas de la práctica docente. La mirada individual puede resultar en anécdota, la mirada colectiva potencia la construcción de conocimiento. He aquí la fortaleza de las comunidades de práctica como resorte del desarrollo profesional. (Núñez, y otros, 2012, p.18)

Por lo tanto, cobra relevancia la articulación colectiva en torno a los aspectos curriculares a desarrollar en los procesos formativo de los propios docentes y perpetuar el trabajo y reflexión colectiva hacia sus propias prácticas docentes y por ende, hacia las futuras prácticas de los docentes en formación.

Más allá del ámbito que se hace referencia, lo anterior, posee repercusiones con respecto a los otros ámbitos formativos. Esto es relevante porque los documentos de análisis y los propios docentes han visualizado el trabajo curricular de forma transversal. Por ende, la esta difusa articulación del ámbito en específico trae consigo, una difusa articulación entre los propósitos formativos generales y que se vinculan directamente al perfil de futuro docente que la carrera e institución desean formar. Por lo tanto, es posible observar una articulación declarativa, pero en la práctica se desdibuja de las acciones concretas que implican esta declaración.

#### **d) Visión política y social en menor medida**

A partir de lo anterior, se desprende como la función política y social del curriculum queda desdibujada de los análisis presentados, comprendida como aquella dimensión que relaciona el documento curricular, sus alcances y limitaciones, con elementos políticos, económicos y socioculturales (Espinoza y otros, 2017).

Las evidencias y análisis realizados, permiten observar esta dimensión de forma enunciada pero de acciones concretas difusas, estableciendo que solo un par de docentes apela a la relevancia y rol social del futuro docente. Esto nos permite inferir la existencia de diversas concepciones o perspectivas educativas del rol docente, que a su vez se pueden ver fomentadas por la escasa articulación docente y curricular presentada en los puntos anteriores.

Esta función política hace referencia al rol educativo y sociocultural del acto educativo, que permite la interacción de las propias necesidades e intereses sociales y docentes con los intereses colectivo y generales de la sociedad ; un acto formativo que requiere en sí misma políticas de negociación y consenso (Tenti Fanfani, 2010).

Es posible establecer una relación con la mirada curricular, observando que esta perspectiva política y social, instalada y desarrollada desde un inicio en los procesos de permitiría a su vez, fortalecer la mirada técnica instrumental que se le otorga al trabajo curricular, incorporando un desarrollo transversal e integral del acto formativo.

### **4.3 Tensiones**

#### **Conocimiento teórico - práctico**

Es posible evidenciar la existencia de una tensión que emerge a partir del análisis realizados, este hace referencia a la relación teórica – práctica observada en el vínculo y relación con el trabajo curricular.

En este sentido, se evidencia que los docentes, al considerar sus asignaturas como una primera aproximación al curriculum escolar, expresan que se hace necesario una apropiación conceptual y teórica de las disciplinas. De alguna forma, establecen un recorrido de los aprendizajes que sitúa el desarrollo y manejo conceptual en primer lugar, y es requisito para el desarrollo curricular. Por lo tanto, se entiende que el trabajo curricular debe fortalecer el conocimiento disciplinar de cada asignatura como una base conceptual, y posterior a ello, la existencia del espacio para el aprendizaje de la toma de decisiones de contextualización curricular, y que en esta relación su rol como docente formador es que los estudiantes profundicen en este aprendizaje teórico.

Si bien es comprensible esta relación, al estar en presencia de cursos iniciales del trabajo curricular, existe la preocupación que esta visión se vuelque hacia una perspectiva de mayor profundidad académica sobre el desarrollo de habilidades y experiencias contextualizadas de aprendizaje, la cual, supone observar al currículum como un ámbito que “entrega los medios para esta transmisión, y tanto su significado como su razón de ser, derivan de las disciplinas académicas” cuyo principal objetivo es “construir un curriculum de la manera tal que refleje la esencia de la disciplina” (Shiro, M., 2008. p.4),

obversando una existencia y promulgación de una jeraquía que da énfasis en los sistemas reproductivos y de transmiación.

Por otro lado, esta visualización secuencial del trabajo curricular, puede significar dejar de lado los procesos reflexivos de la labor docente que vinculan ambas esferas y que su conjunción permitiría poder acceder a tomar decisiones contextualizadas y mejoras a las experiencias de aprendizaje, y a su vez contribuyera al desarrollo de la profesionalización e identidad docente, caracterizado por ser “un trabajo con y sobre los otros, es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado” (Tenti Fanfani, 2009, p.40). De igual forma, estos procesos reflexivos, desarrollados de forma inicial, tienden a ser más forma individual que colectiva. El autor mencionado con anterioridad, expresa que este desarrollo reflexivo implica establecer tradiciones de pensamiento y reflexión fundamentales de los enucniados y una búsqueda del significado de cada contexto en particular.

Estas tensiones presentadas se vinculan directamente a las debilidades presentadas y que han sido un t3pico que los estudios educativos han desarrollado dicha tensi3n, aludiendo que una de las razones de esta problemática es “la no existencia de una conceptualizaci3n compartida por la comunidad acad3mica” (Álvarez, C., 2015, p.173), entre la teoría y la pr3ctica, y que responde a un t3pico pedag3gico presente, pero que no ha explorado su constructo y significado. Por lo tanto, su avance, requiere una construcci3n de conocimientos pedag3gicos y disciplinarios compartidos; adem3s de su vinculaci3n entre las instituciones educativas (Huberman y Levinson, 1988), que permitiría favorecer el conocimiento desde una mirada más compleja y dial3gica.

Finalmente, de forma genérica, y volviendo a la pregunta principal: ¿Cuáles son las oportunidades de aprendizaje que otorga del plan de estudio de la carrera de Pedagogía de Educación Básica para fomentar la capacidad para tomar de decisiones de contextualización curricular?, podemos concluir que el plan de estudio de la carrera otorga experiencias de aprendizaje para la toma de decisiones de contextualización curricular, y su despliegue se observa en acciones expresadas: en tareas de conocimiento técnico del currículum, actividades de análisis curricular (progresión y secuencia), diseño de experiencias educativas, su implementación y aspectos de mejora. Todo lo anterior, observado como una primera aproximación hacia el trabajo curricular en el plan de estudio, además de entrever aquellos aspectos a mejorar para fortalecer dicha capacidad.

Por lo tanto, el estudio pone la relevancia de los procesos formativos de las instituciones educativas, y el impacto que generan en el accionar docente de los futuros profesionales. De ahí la relevancia de desarrollar experiencias de aprendizaje en la formación inicial docente que permitan el desarrollo de la capacidad para la toma de decisiones contextualización curricular, permitiendo dar un sentido articulado y coherente entre las políticas educativas de la institución, sus orientaciones formativas y el plan de estudio a partir de la implementación de las asignaturas del ámbito formativo que permita

una relación más dialógica y creativa que permita una ‘implementación’ que, junto con responder a los requerimientos de carácter nacional, sea sensible a las características del contexto, poniendo de esa forma las definiciones curriculares centralmente diseñadas, al servicio de unas necesidades localizadas (Espinoza y otros, 2017, p.3)

Todo lo anterior, posee la finalidad, por medio del desarrollo y construcción de conocimientos y sus procesos reflexivos de interpretación y negociación, permitir a los futuros docentes tomar decisiones curriculares para favorecer el aprendizaje en las aulas de forma contextualizada, y que a su vez, esta contextualización permita responder

plenamente a los aspectos establecidos por la institución formadora, estableciendo en sí misma un proceso recursivo. Esta discusión permitiría enriquecer la experiencia en la formación docente inicial y específicamente, considerando el foco del estudio, favorezca la resignificación del currículum a partir de los propios sujetos y diversificación del aula, otorgando un sentido y significado al trabajo y contextualización curricular, desarrollando una

una nueva visión práctica del desarrollo del currículum en una doble dimensión: (a) como nuevo escenario de la formación profesional docente, es decir, como marco que obliga a la adopción de estrategias formativas que capaciten para la intervención en la toma de decisiones; y (b) como estrategia generadora de nuevas estrategias formativas. (Fernández, 2004, p.4)

Considerando el estudio realizado, y las limitaciones de su propia contextualización, es relevante observar que un estudio sobre el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones de contextualización curricular requiere un trabajo más a largo plazo, que implique un proceso de seguimiento más continuo, y que a su vez, considere la voz del estudiantado. Esto nos haría profundizar no solo en el currículum preescrito e implementado, sino que además en el currículum enseñando. En consonancia con lo anterior, y al no tener la voz del estudiantado en el estudio, otra de las limitaciones es la nula incorporación de las propias trayectorias escolares de los futuros docentes.

Esto nos orienta a considerar a los estudiantes, sus experiencias, dudas y comentarios, inclusive desde sus trayectorias escolares, nos otorgaría un cuerpo más completo, y por ende, abacaría una mayor comprensión sobre las oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares, permitiendo una mayor contextualización de los aprendizajes desde los propios sujetos que aprenden y reconstruyen sus significados, generando un cruce y trabajo más profundo con los procesos formativos de la contextualización curricular.

Esta área será posible de evidenciar en algún estudio futuro que considere la trayectoria curricular de forma completa, que inclusive podrá ser más profunda si se consideran a los propios egresados y su actuar docente en los espacios laborales, es decir, el considerar a todos los actores formativos, permitirá generar una calidad de evidencias y puntos de vista de mayor amplitud, y por ende, una mayor despliegue de acciones que tiendan a fortalecer la capacidad para tomar decisiones contextualización curricular por medio por ejemplo de un sistema de monitoreo de las oportunidades de aprendizaje, que permita a su vez, poseer una diversidad e igualdad de estas oportunidades y se pueda vincular con los estándares ministeriales de la carrera de pedagogía en estudio, otorgando un sentido más complejo de lo curricular.

Otro de los puntos a profundizar del estudio en un futuro y que entregaría insumos de contextualización, se pudiese orientar hacia una comprensión y análisis de la contextualización regional donde está situada la institución, desarrollando los procesos de flexibilidad y pertinencia del currículum, potenciando al trabajo curricular desde esferas políticas y sociales, estableciendo conexiones directas con la formación inicial docente, comprendiendo que las políticas curriculares permiten flexibilizar, integrar y articular el currículum, buscando contextualizar todo este proceso, a través de la adaptación de la realidad de los alumnos y que a su vez, incorpore a la discusión una mirada a la contextualización como un proceso que permite generar igualdad de oportunidades y principios de equidad, considerando como eje fundamental la valoración de las identidades como punto de partida y crear condiciones para resolver las desigualdades. (Morgado, J., et al, 2011, p.1).

Lo anterior, nos permite observar como los ámbitos de contextualización, se hacen presentes en las actividades docentes para “dotar al currículum nacional de relevancia y pertinencia local” (Espinoza O., Guzman, A., Riquelme S., 2018, p.300) , desarrollando en éste una comprensión entrelazada por los contextos políticos, sociales y culturales en

los cuales se asienta los procesos de formación docente inicial, que permita otorgar oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares situadas y nutridas desde los propios contextos educativos,

una condición necesaria para que los estudiantes significado y utilidad de lo que están aprendiendo y poder apropiarse de los significados implicado en estos contenidos. Para que esto sea posible, es necesario tener en cuenta su experiencias y conocimientos previos, así como sus motivaciones y ritmos de aprendizaje” (Morgado et al., 2011, p.4)

Todo lo anterior nos orienta que uno de los grandes desafíos de la formación docente inicial es poder reflexionar sobre las condiciones y el modo que construimos el conocimiento curricular y su repercusión en la labor docente, y cómo éstas se vinculan directamente con los propósitos y necesidades de los planes formativos de las carreras de pedagogía y cómo generar procesos de articulación y contextualización de toma de decisiones curriculares.

## 5.- PROPUESTA DE MEJORA

A partir del proceso indagativo, es posible enunciar una propuesta que tienda a favorecer la capacidad para tomar decisiones de contextualización curricular. Desde ahí, la propuesta se orienta a fortalecer los procesos de gestión curricular en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, cuyas acciones tiendan a dar sentido y significancia curricular, generando oportunidades de aprendizaje para ello.

A continuación, se presenta la matriz de planificación de la propuesta

Objetivo	Actividades	Recursos	Responsables	Medios de verificación	Indicadores
Crear espacios dialógicos con los docentes de los cursos del ámbito de “Aprendizaje de las disciplinas”, socializando sus experiencias docentes y formativas en relación al trabajo curricular, detectando sus fortalezas y barreras.	Creación de grupos focales con docentes a partir de preguntas focalizadoras que permita comunicar diversas experiencias de docentes en relación al trabajo curricular de las asignaturas que imparten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición de sala audiovisual para las exposiciones</li> <li>- Material oficina que permita tomar apuntes y anotaciones</li> <li>- Cámara para grabar grupo focal</li> <li>- Transcripciones de grupo focal</li> <li>- Café de cortesía para participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comité de la carrera</li> <li>- Docentes del ámbito formativo</li> </ul>	Elaboración de un informe del grupo focal que de cuenta de lo realizado estableciendo fortalezas y barreras de las acciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce el trabajo curricular en su propias prácticas docentes</li> <li>- Relata sus propias experiencias a partir de un análisis FODA</li> </ul>

<p>Crear un plan de acciones que permita concretizar actividades en las asignaturas del ámbito formativo y favorezcan la capacidad para la toma de decisiones de contextualización curricular, además de establecer relaciones con el contexto local.</p>	<p>Mesas de trabajo que permitan reconocer y concretizar idea/acciones docentes que permitan fortalecer la capacidad para la toma de decisiones curriculares en el ámbito formativo por medio de actividades prácticas y contextuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición de sala audiovisual para las exposiciones</li> <li>- Material oficina que permita tomar apuntes y anotaciones</li> <li>- Diseño de material de trabajo para cada mesa docente</li> <li>- Inmobiliario que permita el trabajo grupal</li> <li>- Café de cortesía para participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comité de carrera</li> <li>- Docentes del ámbito formativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentos de cada mesas de trabajo</li> <li>- Informe final y de resumen de las mesas de trabajo</li> <li>- Concreción de tareas asignadas para la mejora de insumos para del desarrollo de clases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levanta necesidades e interes de los contextos locales educativos</li> <li>- Diseña acciones concretas para el desarrollo oportunidades de aprendizaje de toma de decisiones de contextualización curricular</li> </ul>
<p>Construir espacios de articulación entre docentes de la carrera, y de otros ámbitos formativos para trabajar sobre la comprensión del conocimiento curricular y sus aspectos de progresión y secuencialización en el plan de estudio.</p>	<p>Mesas de trabajo que permitan idear trabajo articulado entre los distintos ámbitos formativos que permitan fortalecer la capacidad para la toma de decisiones curriculares del plan de estudio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición de sala audiovisual para las exposiciones</li> <li>- Material oficina que permita tomar apuntes y anotaciones</li> <li>- Diseño de material de trabajo para cada mesa docente</li> <li>- Inmobiliario que permita el trabajo grupal</li> <li>- Café de cortesía para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comité de carrera</li> <li>- Docentes del ámbito formativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentos de cada mesas de trabajo</li> <li>- Informe final y de resumen de las mesas de trabajo</li> <li>- Concreción de tareas asignadas para la mejora de insumos para del desarrollo de clases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levanta necesidades de los otros ámbitos formativos en vinculación con el trabajo curricular.</li> </ul>

		participantes			
Monitorear y sistematizar experiencias con miras a la mejora que consideren las perspectivas de los docentes y estudiantes.	Diseño de un sistema de monitoreo de oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones de contextualización curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición de sala audiovisual para las exposiciones.</li> <li>- Material oficina que permita tomar apuntes y anotaciones</li> <li>- Diseño de material de trabajo para cada mesa docente</li> <li>- Inmobiliario que permita el trabajo grupal</li> <li>- Café de cortesía para participantes</li> </ul>	Comité de carrera	- Crear un sistema de monitoreo y retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica hitos de progresión y secuenciación curricular</li> <li>- Diseña orientaciones de retroalimentación para el seguimiento de experiencias curriculares</li> <li>- Sistematiza procesos de monitoreo</li> <li>- Genera propuestas de mejora</li> </ul>

## 6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez- Álvarez, C. (2015) Teoría frente a la práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVII. Número 148 (pp. 172-190)

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control en *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1 (pp. 11-28).

Ávalos, B., Arévalo, A., Nuñez, M. (2012) Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 14, N° 2. (pp. 10-24). Recuperado del sitio <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>

Barrio, I., González, J., Moreno, L., Peral, P., Sánchez I., y Tarín E. (2015) El estudio de casos. *Métodos de investigación educativa*. 3° Magisterio de Educación Especial. Universidad Autónoma de Madrid.

Bolívar, A. (1999). El currículum como ámbito de estudio. En Escudero (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis (pp. 23 - 44).

Brovelli, M. (2001). Evaluación Curricular. En *Revista Fundamentos en Humanidades*. Año II . N°2 (pp. 101 – 122).

Cox, C., Meckes, L., Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas en *Revista Pensamiento Educativo*, Vols. 46-47 (pp. 205-245).

Centro de Políticas Públicas UC. (2011). Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento. Año 6. N°45.

Escudero, J. (1999) Modelos de diseño de corte técnico y experto (Cap.4); Modelos de corte deliberativo y práctico (Cap.5); Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno (Cap.6) En Escudero, J. (Coord). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. (pp 99 – 164). Madrid: Grupo Síntesis.

Espinoza, O. (2005). Prácticas de contextualización curricular: una propuesta de definición y esbozos de implicancia para la formación inicial docente en Revista de Educación básica. Universidad Central. (pp. 20-28).

Espinoza, O., Riquelme, S. y Salas, A. (2017). Contextualización curricular (Documento de trabajo del curso EDU 0162. Facultad de Educación. Universidad Católica de Chile)

Espinoza O., Guzmán,A., Riquelme, S. (2018). Currículum nacional y oportunidades de desarrollo curricular local: proyecto curricular, programas de estudio y plan de formación ciudadana en Arratia, A., Osandón, L., (Eds.), Políticas para el desarrollo del currículum. 1a. ed. (pp. 299- 375).

Cueto, S., Ramírez, C., León J., Pain, O. (2003). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria en Lima. Documento de trabajo 43. Grupo de Análisis para el desarrollo, GRADE. Lima.

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? en Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Gimeno Sacristán, J. (Comp.) Madrid. Ediciones Morata.

Gómez, H., Möller, I. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e Instrumentos de evaluación en carreras de Educación Básica en Chile en Calidad en la Educación n°41 (pp. 17-49).

Guzmán, A., Meza, I., Pascual, E., y Pinto, R., (2007). La contextualización como estrategia de construcción curricular. En Boletín de Investigación Curricular. Vol.22 n°1 (pp 209 -230). Universidad Católica de Chile.

Grundy, S. (1991). Producto o praxis del Currículum. 3ª Edición. Madrid. Ediciones Morata.

Gvirtz, S., Palamidessi, P., (1998). El ABC de la tarea docente. 1ª Edición. Editorial AIQUE

Hargreaves y Fullan (2014). Capital Profesional. En Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela. (pp. 106 – 133) Ediciones Morata.

Imbernón, F. (1994). La profesionalización de la función docente. Hacia una nueva cultura profesional y Maestro de todo, sabio de nada. La función docente. En La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Ediciones Grao.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y futuro. En Marcelo, C., La función docente. Síntesis Editorial.

Mallarino, C. (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. En Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 5, núm. 1, enero-junio. (pp. 73-84)

Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) Saberes e incertidumbres sobre el currículum (pp. 221 - 245). Madrid. Ediciones Morata

Ministerio de Educación, UCE. (2012). Bases curriculares de 1° Básico a 6° Básico.

Ministerio de Educación, UCE. (2015). Bases curriculares de 8° Básico a 2° Medio.

Ministerio de Educación, UCE. (2016). Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular.

Molina, P (2008) Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En Cornejo J. y Fuentealba, R (editores) Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico.

Morgado, J., Fernandes, P., Mouraz, A. (2011). Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos en XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho. Recuperado del sitio

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23184/1/Contextualizar%20o%20Curr%C3%ADculo%20para%20melhorar%20a%20aprendizagem%20dos%20alunos.pdf>

Ortiz, I. (2013). Gestión curricular en las escuelas con tecnologías de la información y la comunicación. Sistematización de algunas experiencias en Chile en Revista Perfiles Educativos. Vol XXV, número 141 (pp.152-166)

Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile en Revista Pensamiento Educativo. Vol. 29 (pp. 37-73).

Stake, (1998). Investigación con estudio de caso. 2º Edición. Ediciones Morata

Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del Currículum. 3ª Ed. Ediciones Morata.

Tejada Fernández, J. (2005). Didáctica - currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular. Mataró Davinc.

Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Medrano y Vaillant (Coord.) Aprendizaje y desarrollo docente, OEI, Fundación Santillana.

Tenti Fanfani, E. (2010). Sentidos de la profesionalización docente. Particularidades del oficio de Enseñar en Revista El Monitor número25.

## 7.- ANEXOS

### Anexo 1: MATRIZ DE ANÁLISIS DEL PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA

PLAN DE ESTUDIO ED. BÁSICA					
Perfil de egreso	Ámbitos de formación		Tributación Malla Curricular	Competencias asociada al ámbito y objetivo	Subcompetencias asociada al ámbito y objetivo
<p>Estos profesores y profesoras están formados con sólidos conocimientos pedagógicos y disciplinares, y están preparados(as) para conducir procesos de enseñanza-aprendizaje en diversos contextos socioeducativos. Los egresados y egresadas son profesores(as) comprometidos(as) con el aprendizaje de todos los niños y niñas, valoran la diversidad y poseen una fuerte identidad y compromiso con el sentido social de la</p>	<p>Aprendizaje, desarrollo y diversidad en la infancia y adolescencia</p>	<p>Para esto es crucial un conocimiento teórico y práctico sobre el desarrollo y aprendizaje desde una perspectiva multidimensional —física, sensorial, emocional, cognitiva, social, cultural, moral, entre otras—, multidireccional y situada, donde se reconoce la unicidad y plasticidad del proceso de cada estudiante</p>	<p>10% 30 SCT</p>	<p>1.1. Alinear sus propuestas y prácticas pedagógicas con un conocimiento profundo de los procesos de desarrollo y aprendizaje humano desde antes del nacimiento hasta la juventud, desde una perspectiva multidimensional y situada. 1.2 Comprender la diversidad como un elemento vital para el desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes, así como para su formación como personas y ciudadanos.</p>	<p>1.1.1 Fundamentar la intencionalidad y el diseño de sus prácticas pedagógicas en un conocimiento profundo sobre el desarrollo infantil y juvenil en sus múltiples dimensiones. 1.2.4 Generar propuestas de aprendizaje significativo que consideren un conocimiento profundo de las fortalezas y potencialidades de sus estudiantes, comunicando altas expectativas sobre su aprendizaje y desarrollo</p>
		<p>Los egresados y egresadas comprenden el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes desde una óptica integradora de la diversidad tanto en términos de género, lengua, etnia, cultura, como de características particulares de éstos(as) y de sus familias</p>			

<p>profesión docente. son especialistas que tienen como misión diseñar, implementar y evaluar experiencias enriquecedoras que permiten la construcción de aprendizajes significativos de todos los niños y niñas</p>		<p>Asimismo, la propuesta formativa tiene por objetivo preparar un docente empoderado(a) en su rol y capaz de ponderar las reales implicancias del conocimiento e investigación interdisciplinaria en temas de desarrollo, aprendizaje y diversidad para la práctica educativa..</p>			
<p>Se caracterizan por generar oportunidades de aprendizaje en distintos contextos, utilizando los recursos naturales y culturales que les provee la región. Asimismo, hacen uso de un profundo conocimiento disciplinar, del currículum nacional y de la complejidad de los procesos de aprendizaje, siendo sensibles a las necesidades educativas de las y los estudiantes, familias y comunidades</p>	<p>Enseñanza y aprendizaje de las disciplinas</p>	<p>Construyan los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para generar oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes en las áreas que propone el currículum nacional. Los futuros y futuras docentes se formarán sólidamente para la enseñanza básica, en saberes pedagógicos generales y específicos de cada disciplina. Esto significa que, por una parte, comprenden los principales enfoques y conceptos que dan fundamento a los distintos campos disciplinares, la integración entre éstos y los debates actualmente en curso, entendiendo así el carácter dinámico del conocimiento. Y, por otra parte, que están preparados(as) en el conocimiento especializado para enseñar, incluyendo cómo aprenden las diversas</p>	<p>45% 135 STC</p>	<p>2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje.</p>	<p>2.1.1 Contextualizar el currículum nacional a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>

		disciplinas los y las estudiantes, las orientaciones curriculares nacionales y el diseño e implementación de diversas estrategias de enseñanza y evaluación.			
	Familia, comunidad educativa y sistema educacional	El profesor o profesora debe conocer y comprender los debates contemporáneos sobre la naturaleza y propósitos de la educación, adoptando una mirada global, a partir del conocimiento y análisis crítico de los sucesos histórico-culturales y de las políticas públicas.	6,6 % 20 STC	3.1. Contextualizar el quehacer profesional propio, así como el de los establecimientos educativos, en relación con el sistema educacional chileno, las políticas educativas vigentes y su desenvolvimiento histórico.	3.1.3. Orientar el propio quehacer y desarrollo profesional conforme a las normativas legales que regulan el ejercicio de la docencia y sus derechos como profesional. 3.1.4. Desarrollar una opinión fundada sobre las problemáticas de su campo profesional, a fin de aportar a la toma de decisiones para fomentar el mejoramiento de los procesos educativos en los que se involucra
	Práctica, reflexión e investigación	La propuesta formativa reconoce la práctica como centro articulador de la formación docente, ya que ésta es una instancia esencial para experimentar, actuar y adquirir destrezas específicas y fundamentales de la profesión. Las prácticas son la primera instancia donde el futuro profesor vivencia situaciones reales de enseñanza y	29,3 % 88 STC	4,1 Reflexionar críticamente sobre la propia práctica y modificarla en forma continua según los requerimientos de los estudiantes y de la comunidad escolar para la mejora de prácticas pedagógicas e institucionales.	4.1.5. Tomar decisiones pedagógicas pertinentes y acertadas según las necesidades que surgen dentro del aula.

		aprendizaje, aplicando en ellas sus conocimientos disciplinares y pedagógicos. Asimismo, se releva el rol fundamental de la reflexión e investigación sobre la práctica en la formación docente, ya que es en este ámbito donde el estudiante debe integrar las competencias desarrolladas en todos los otros ámbitos de formación.			
--	--	---	--	--	--

## Anexo 2: MATRIZ DE ASIGNATURAS ASOCIADAS DEL ÁMBITO FORMATIVO

Primer Semestre						
	Propósito / Objetivos	Contenidos	Metodologías	Competencias 2.1	Subcompetencia 2.1.1	Bibliografía
<b>IPC</b>	El curso introduce a los y las participantes en los ejes principales de la educación en ciencias, considerando cómo aprenden los niños(as) de enseñanza básica, características del desarrollo del pensamiento científico y actitudes hacia la ciencia y su aprendizaje, en miras de proyectar una enseñanza situada, contextualizada y acorde a los desafíos actuales de la comprensión y valoración de la ciencia en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo del pensamiento científico infantil y sus procesos: intuición, observación, exploración, experimentación, representación, explicación y argumentación</li> <li>• Grandes ideas de la ciencia. Rol de las concepciones alternativas y teorías implícitas en la comprensión de las grandes ideas de las ciencias</li> <li>• Desarrollo de actitudes favorables hacia la ciencia y su rol en el aprendizaje</li> <li>• Grandes ideas sobre la ciencia</li> <li>• Rol de la interacción pedagógica en el aprendizaje de las ciencias: las preguntas y la retroalimentación</li> </ul>	Metodología: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cátedras participativas</li> <li>• Discusión de literatura relevante y su propia experiencia aprendiendo ciencias</li> <li>• Análisis de clases y videos</li> </ul>	2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje.	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cofré, (2010). Cómo mejorar la enseñanza de las ciencias en Chile. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez</li> <li>• Harlen, (2007). Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Madrid: Morata.</li> <li>• Larrain, A. &amp; Freire, P. (2016). La argumentación oral en la enseñanza de ciencias: ¿Qué sabemos acerca de sus beneficios para el aprendizaje y cómo promoverla? En J. Manzi, &amp; M. R. García (Eds.) Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes. Santiago de Chile: Ediciones UC</li> <li>• Michaels, S., Shouse, A., Schweingruber, H. (2014) ¡En sus marcas, listos, ciencia!: de la investigación a la práctica en las clases de ciencias en la educación básica. Santiago de Chile, Academia Chilena de Ciencias.</li> <li>• Vergara, C. y Cofré, H. (2008). La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Básica chilena: un camino por recorrer. Revista Foro Educativo 14: 85-104</li> </ul>

EA	<p>El curso plantea la discusión sobre cómo las diferentes disciplinas artísticas y la experiencia estética pueden aportar al desarrollo de niños y niñas en los contextos escolares (en este sentido, el foco es “la educación por el arte”). El curso pretende ofrecer una mirada holística a las manifestaciones artísticas en el que se desarrolle un énfasis dado por el fomento de conocimientos, habilidades y actitudes a través de tres ejes experienciales: “Apreciar”, “Interpretar y crear” y “Reflexionar y contextualizar” en las disciplinas de artes visuales, musicales y escénicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de aprendizaje de las disciplinas artísticas.</li> <li>• Prácticas expresivas en educación artística (artes musicales, visuales y escénicas).</li> <li>• Lenguajes artísticos (Artes musicales, visuales y escénicas).</li> <li>• Enseñanza de la educación artística: currículum, didáctica y evaluación.</li> <li>• La experiencia estética en la escuela.</li> <li>• Cuidado patrimonial.</li> <li>• Problemáticas generales y enfoques específicos en la Investigación sobre Educación Artística.</li> <li>• Uso de tecnología de la información en la educación artística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cátedras participativas</li> <li>• Discusión de literatura relevante.</li> <li>• Análisis de la experiencia estética.</li> </ul> <p>Actividades prácticas de desarrollo de distintos lenguajes artísticos</p>	no	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casas, M. V. (2014). ¿Por qué los niños deben aprender música?</li> <li>• Hernández Bravo, J. R. (2011). Efectos de la implementación de un programa de educación musical basado en las TIC sobre el aprendizaje de la música en Educación Primaria. Universidad de Alicante.</li> <li>• López-Bosch, M. A. (2009). La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual (Vol. 293). Los libros de la catarata.</li> <li>• Pozo, J. I., Bautista, A., &amp; Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. <i>Cultura y Educación</i>, 20(1), 5-15.</li> <li>• Peralta, C. (2015). La música en territorio escolar primario: reflexiones sobre las tradiciones pedagógicas y el debate sobre la intención de la escuela por la música y la intención de la música por la escuela. <i>Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación</i>, (10), 63-82.</li> </ul>
----	---	--	--	----	----	--

<p><b>DPN</b></p>	<p>El objetivo del curso es estudiar en profundidad el sistema de numeración decimal; los números naturales y sus operaciones básicas; las fracciones, sus representaciones y significados, así como la operatoria de estas en contexto aditivo. También se abordará el estudio de patrones en secuencias, y regularidades numéricas. El curso se propone estudiar los contenidos enfatizando sus significados y relaciones, sus distintas representaciones, y su conexión con la enseñanza en el aula escolar.</p>	<p>Se abordará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números para contar y cuantificar.</li> <li>• Sistemas de numeración. Sistemas aditivos y posicionales. Sistema de numeración decimal.</li> <li>• Orden y comparación.</li> <li>• Modelos de representación de los números. Recta numérica.</li> <li>• Adición y sustracción: situaciones aditivas, estrategias de cálculo, algoritmos, propiedades.</li> <li>• Multiplicación y división: situaciones multiplicativas, estrategias de cálculo, algoritmos, propiedades.</li> <li>• Estimación y aproximación. Estimación de cantidades y de operaciones. Ordenes de magnitud.</li> <li>• Fracciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos de representación e interpretaciones.</li> <li>- Representación en la recta numérica.</li> <li>- Fracciones iguales (equivalentes), simplificación y amplificación.</li> <li>- Fracciones impropias y números mixtos.</li> <li>- Adición y sustracción de fracciones.</li> </ul> </li> <li>• Patrones y regularidades. Secuencias geométricas y numéricas. Regularidades numéricas.</li> <li>• Conexión con el currículo escolar.</li> <li>• Uso de material concreto y otros recursos de aprendizaje en el aula</li> </ul>	<p>se hará uso de argumentaciones, enfatizando la comunicación de ideas matemáticas mediante distintos formatos. El análisis de tareas de aula y producciones escolares será un tipo de actividad frecuente en el curso, permitiendo a los y las estudiantes estudiar de manera profunda los contenidos del curso y además las dificultades asociadas a su enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>no</p>	<p>no</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segovia, I., Rico, L. (2011). Matemáticas para maestros de educación primaria. España: Pirámide.</li> <li>• Bases curriculares y programas de estudio de Matemática de 1° a 6° básico.</li> <li>• Colección de textos escolares de 1° a 6° básico editorial Santillana.</li> <li>• Colección de textos escolares de 1° a 6° básico editorial SM.</li> <li>• Colección de textos escolares vigentes entregados por el MINEDUC.</li> </ul>
-------------------	---	---	---	-----------	-----------	---

AL	Este curso provee a los y las estudiantes de conceptos y fundamentos teóricos y empíricos acerca de la adquisición del lenguaje desde diferentes perspectivas.	Se consideran los siguientes contenidos como esenciales: Percepción del lenguaje, teorías sobre la adquisición del lenguaje incluyendo a Chomsky y autores de la perspectiva cultural (Tomasello).	Los contenidos se abordarán mediante la lectura y discusión de temas, la revisión de estudios que proveen evidencia para la discusión teórica, observación de casos y análisis de viñetas	no	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O'Grady, William. (2010). Cómo aprenden los niños el lenguaje. Tres Cantos (Madrid): Akal.</li> </ul>
----	--	--	---	----	----	--

Segundo Semestre						
	Propósito / Objetivos	Contenidos	Metodologías	Competencias 2.1	Subcompetencia 2.1.1	Bibliografía
PI	El curso busca problematizar cómo las personas hemos buscado diversas soluciones a los problemas desde múltiples ámbitos del conocimiento o desde diferentes técnicas, haciendo un énfasis en las posibilidades de integración entre disciplinas, tanto para el análisis como para la búsqueda de posibles soluciones situando dicha posibilidad en las exigencias acerca de las habilidades y competencias requeridas en el siglo XXI.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualización: sociedad industrial y sociedad del conocimiento: diferencias fundamentales en la concepción de conocimiento y las habilidades que las personas debemos desarrollar.</li> <li>Creatividad, autonomía, autorregulación y aprendizaje colaborativo: conceptualización y estrategias didácticas para su fomento.</li> <li>Conceptualización del pensamiento computacional/algorítmico como modo de enfrentar problemas cotidianos. Desarrollo práctico del mismo.</li> <li>Aprendizaje basado en proyectos: Estrategia didáctica para un trabajo interdisciplinario.</li> <li>Oportunidades curriculares para el aprendizaje basado en proyectos: Tecnología en el currículo nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cátedras participativas.</li> <li>Discusión de literatura relevante.</li> <li>Taller de creación de proyecto integrado considerando planificación y estrategias de monitoreo y evaluación.</li> <li>Uso de un lenguaje de programación de nivel introductorio (Scratch u otro) para trabajo práctico del pensamiento computacional.</li> </ul>	2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje.	2.1.1 Contextualizar el currículum nacional a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando o y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Blanchard, M. (Coord.) (2014). Transformando la sociedad desde las aulas: metodología del aprendizaje por Proyectos para la Innovación educativa en El Salvador. Madrid: Narcea de Ediciones.</li> <li>Coll, C., Mauri, T., &amp; Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. Revista de Universidad y sociedad del conocimiento, 3(2), 29-41.</li> <li>Monclús, I. (2014). Scratch en la educación musical. Eufonía: Didáctica de la música, (63), 74-81.</li> <li>Perrenoud, P. (2006). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? Reforma de la Educación Secundaria, 115.</li> <li>Factorovich, P., &amp; Sawady O'Connor, F. (2015). Actividades para aprender a Program.AR, cuaderno para el docente – segundo ciclo de la educación primaria y primero de la secundaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Sadosky. [e-book disponible gratuitamente en <a href="http://program.ar/">http://program.ar/</a>]</li> <li>Blanchard, M. M., &amp; Rubio, M. D. M. (2016). Cambio de roles en la escuela e incidencia transformadora en el contexto a través de la</li> </ul>

						metodología de proyectos integrados. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 3(1).
--	--	--	--	--	--	--

DMG	<p>Este curso tiene como objetivo trabajar de manera intuitiva la medición de atributos de objetos geométricos y la visualización de los mismos, como una primera aproximación a los contenidos y elementos básicos de la geometría del plano y el espacio. Lo anterior se basa en un análisis de los objetos y atributos geométricos, así como las relaciones entre éstos y la conexión de los conocimientos con los temas contenidos en el currículum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje geométrico.</li> <li>• Figuras y cuerpos geométricos: polígonos, circunferencias, poliedros y cuerpos redondos, elementos y propiedades.</li> <li>• Visualización de figuras en 2D y 3D, y análisis de las relaciones entre las mismas.</li> <li>• Construcción de figuras 2D y 3D mediante uso de material concreto (p.ej. plegado de papel). Cortes y composición de figuras 2D y 3D.</li> <li>• Traslación, rotación, reflexión y simetría de figuras 2D.</li> <li>• Posición de objetos y personas con relación a sí mismos y a otros(as).</li> <li>• Localización absoluta de un objeto y localización relativa con relación a otros objetos. Plano cartesiano, puntos y coordenadas.</li> <li>• Líneas rectas y curvas en el plano y el espacio. Paralelismos y perpendicularidad.</li> <li>• Ángulos: tipos, estimación y medida, comparación.</li> <li>• Ángulos entre paralelas, opuestos por el vértice, ángulos en polígonos, complementarios y suplementarios.</li> <li>• Medición de magnitudes (longitud, área, volumen, ángulos) tanto con unidades informales como estandarizadas. Conversión entre unidades de medida.</li> <li>• Dificultades y errores frecuentes en el aprendizaje de estos contenidos.</li> <li>• Objetivos fundamentales del currículo</li> </ul>	<p>Con el propósito de desarrollar un conocimiento matemático profundo orientado hacia la enseñanza de estos contenidos, se trabaja desde la observación y reconocimiento de objetos geométricos en el entorno y su abstracción geométrica, promoviendo el uso de la geometría como una forma de mirar el entorno físico. Asimismo, los contenidos se abordan a través de la manipulación de diversos materiales concretos que enriquezcan la visualización geométrica y, con ello, el desarrollo de conceptos geométricos. Se contemplan actividades de aprendizaje que tienen como foco analizar producciones escolares y tareas de</p>	no	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NCTM (2000). Principios y estándares para la educación matemática. Traducción al español, Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales. Sevilla: Proyecto Sur.</li> <li>• Reyes, C., Dissett, L., &amp; Gormaz, R. (2013). REFIP Matemática: Geometría para futuros profesores de Educación Básica. Santiago: Ediciones SM.</li> <li>• Segovia, I., &amp; Rico, L. (2011). Matemática para maestros de educación primaria. Madrid: Ediciones Pirámide.</li> <li>• Castro, E. (2001). Didáctica de la matemática en educación primaria. Madrid: Síntesis.</li> </ul>
-----	--	---	---	----	----	--

		<p>escolar relacionados con los contenidos matemáticos del curso.</p>	<p>aula, permitiendo estudiar de manera profunda los contenidos matemáticos del curso y las dificultades asociadas a su aprendizaje, como analizar errores frecuentes en la construcción concreta de objetos geométricos, la selección de unidades de medida apropiadas, y la descripción de posiciones y trayectorias de objetos.</p> <p>Para darle sentido a los contenidos se trabaja, de manera transversal, la resolución y el planteamiento de problemas en contextos significativos, promoviendo el uso de conceptos geométricos para plantear diversas estrategias de solución. Además, en la resolución de problemas se genera el espacio para trabajar de manera</p>			
--	--	---	--	--	--	--

			<p>colaborativa y a través de la discusión de ideas matemáticas.</p> <p>Se usa recursos educativos de tipo concreto y tecnológico para facilitar la visualización y comprensión de los contenidos del curso e indagar en las propiedades de objetos y atributos geométricos. En particular, se considera el uso de material manipulativo para la representación concreta de objetos geométricos, así como de software geométrico para la visualización dinámica de objetos en movimiento en el plano y el espacio.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

DCO	Este curso provee a los y las estudiantes de conceptos y fundamentos teóricos y empíricos acerca del desarrollo de la producción y comprensión oral desde su origen, así como de su perfeccionamiento a lo largo del ciclo de educación básica. A su vez se revisan las conexiones de la comunicación oral con la lectura y la escritura.		Los temas se abordarán mediante la revisión de teorías, trabajos y estudios en relación a la comunicación oral, el diseño de tareas y actividades que lo promuevan de forma intencionada en distintas etapas del ciclo escolar. Se utilizará también como elemento de análisis el desarrollo de la comunicación oral de los(as) propios(as) estudiantes de este curso.	no	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruano, J., &amp; Perea Siller, F. (1999). Didáctica de la lengua oral. Córdoba: Camino.</li> <li>• Decreto 439/2012: Bases Curriculares para la Educación Básica.</li> </ul>
-----	---	--	--	----	----	---

Tercer semestre						
	Propósito / Objetivos	Contenidos	Metodologías	Competencias 2.1	Subcompetencia 2.1.1	Bibliografía
FBQ	Propósito: Comprender los fenómenos biológicos y químicos fundamentales para la enseñanza de las ciencias en educación básica, así como la organización curricular de sus conceptos, procedimientos y actitudes y las orientaciones didácticas del marco curricular vigente. El curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La vida y noción de ser vivo, diversidad</li> <li>• Ciclos de vida y obtención de alimento y energía</li> <li>• Interacciones entre organismos y su entorno</li> <li>• Cuerpo humano y su salud física, mental y social</li> <li>• Concepto de materia, sus transformaciones y características</li> <li>• Planificación de enseñanza-aprendizaje de ciencias integradas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cátedras participativas</li> <li>• Discusión de literatura relevante</li> <li>• Investigación y presentaciones</li> <li>• Planificación y diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje</li> </ul>	2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas	2.1.1 Contextualizar el currículo nacional a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lemke J. (1997) Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona, Paidós, 1997.</li> <li>• Gil, D. (1993). Psicología Educativa y Didáctica de las Ciencias: los procesos de enseñanza/aprendizaje de las ciencias como lugar de encuentro. Infancia y aprendizaje, 16(62-63), 171-186.</li> <li>• Pozo, J. I. (1993). Psicología y</li> </ul>

<p>potencia la comprensión sobre los desafíos que implica construir conceptos en niños(as) en edad escolar y, desde el análisis de los fenómenos naturales asociados, su relación con la vida cotidiana y experiencias de los niños(as). El curso promueve el desarrollo de conocimiento pedagógico de contenidos biológicos y químicos en base a la integración de las concepciones alternativas de los niños y niñas en sus propuestas pedagógicas. Junto con ello, se desarrollarán actitudes favorables hacia el cuidado de la propia salud y la promoción de ésta en los niños(as), potenciando además las habilidades científicas de los y las participantes para incentivar su posterior desarrollo en los y las estudiantes de enseñanza básica. El curso contempla módulos prácticos con actividades de observación, experimentación y resolución de problemas, con el fin de que los y las participantes desarrollen actividades</p>			<p>que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje.</p>	<p>creando, eligiendo, secuenciando o y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Didáctica de las Ciencias de la naturaleza ¿concepciones alternativas? Infancia y aprendizaje, 16(62-63), 187-204.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sanmartí, N., &amp; Alimenti, G. (2004). La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química. Educación química, 15(2), 120-128.</li> <li>• Daza, S. &amp; Quintanilla, M. (2011) La enseñanza de las ciencias naturales en las primeras edades. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.</li> <li>• Harlen, W. (2007) Enseñanza y Aprendizaje de las ciencias. 7ma edición, Ediciones Morata.</li> <li>• Gobierno de Chile (2012) Bases curriculares de ciencias naturales. Santiago: Ministerio de Educación</li> </ul>
--	--	--	---	---	---

	<p>experimentales/experiencial es orientadas a problematizar los conceptos. El curso introduce además la planificación y diseño de actividades integradas de enseñanza-aprendizaje según el currículum nacional vigente.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

<p>ICCS</p>	<p>El curso busca aproximar a los y las estudiantes a las disciplinas y lógicas de pensamiento y análisis del campo de las ciencias sociales (historiografía, ciencia política, economía, sociología, entre otras), entregando marcos teóricos y herramientas que permitan a los y las participantes desarrollar un pensamiento socio-histórico y así, comprender a los individuos como actores en sociedad, esto es, en relación con otros(as) y su medioambiente. Además, el curso busca aproximar a los y las estudiantes al conocimiento pedagógico de los contenidos sociales como la formación del pensamiento social en escolares del ciclo básico y su evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Panorama histórico de las disciplinas que contribuyen a la comprensión de los fenómenos sociales: de las ciencias del espíritu o de la cultura a las ciencias sociales.</li> <li>• Las tradiciones epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en el último siglo. (Tradición positivista, humanista y crítica. Pensamiento posmoderno).</li> <li>• Conceptos claves en Sociología, Economía, Ciencia política e Historia.</li> <li>• Para qué o por qué enseñar ciencias sociales en educación básica. Comprensión de los fenómenos sociales como construcción socio-histórica.</li> <li>• La educación para la democracia. Consideraciones generales y valores democráticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cátedras participativas</li> <li>• Discusión de literatura relevante y de su propia experiencia aprendiendo ciencias sociales</li> <li>• Análisis de clases y videos</li> </ul>	<p>no</p>	<p>no</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funes, G. (2016). Presentación del proyecto de investigación: “La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia en la cultura digital: dimensiones epistemológica y metodológica”. Revista <i>História Hoje</i>, 5(9), 309-321.</li> <li>• Gutiérrez, R. C., Zagalaz, J., &amp; López, J. M. S. (2015). Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docentes. <i>Educatio Siglo XXI</i>, 33(3), 147-168.</li> <li>• Murillo, J. &amp; Martínez, C. (2014) <i>Habilidades de Pensamiento Social: describir, explicar y argumentar en el aula. Itinerario Educativo</i> (64) 108-125</li> </ul>
-------------	--	--	--	-----------	-----------	---

EAM	<p>El objetivo del curso es reconocer e Examinar en distintas actividades docentes, que ocurren dentro y fuera del aula, elementos que definen el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática en educación básica; Se espera que se trabaje en el diseño de actividades de enseñanza considerando: los momentos fundamentales de una clase y las estrategias de gestión pertinentes, el uso de representaciones idóneas de acuerdo al contenido y nivel de los y las estudiantes, y los errores, dificultades y formas de pensar comunes de los niños y niñas. El trabajo realizado está enmarcado en contexto curricular nacional y fundamentando la toma de decisiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y análisis de documentos nacionales educativos: currículo de matemática, planes de estudio científico-humanista y técnico-profesional, objetivos de aprendizaje, contenidos mínimos obligatorios, otros.</li> <li>• Estudio del conocimiento de estudiantes y la matemática (patrones comunes de pensamiento, dificultades y errores frecuentes, producciones de estudiantes, etc.).</li> <li>• Estudio del conocimiento matemático para enseñar (diversas representaciones y procedimientos, análisis de tareas matemáticas y su demanda cognitiva, uso de recursos y material manipulativo, etc.).</li> <li>• Reflexión respecto ansiedad matemática y creencias sobre la matemática, su enseñanza y su aprendizaje.</li> <li>• Planificación para la enseñanza: elementos relevantes a considerar en la planificación, niveles de planificación (clase, por unidad, semestral, anual, otros).</li> <li>• Gestión del aula matemática: clima de aula, discusión matemática, tipos de preguntas, pistas y andamiaje, interacciones, retroalimentación, etc.</li> </ul>	<p>El estudio de casos, la observación y el análisis de situaciones de clase utilizando videos u otros formatos, el estudio de textos escolares y de producciones de estudiantes y otros que lleven el aula escolar al ámbito universitario y el análisis de documentos curriculares nacionales constituyen el corazón metodológico de la asignatura que permite dar el primer acercamiento del profesor(a) en formación a su quehacer profesional. Mediante esta metodología se identifican los elementos enlistados, con el objetivo de estudiarlos en profundidad. Este curso tiene un foco teórico-práctico donde se consideran los aportes que realizan desde la educación matemática como base teórica y, a la vez, se utiliza evidencia concreta</p>	<p>2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje.</p>	<p>2.1.1 Contextualizar el currículo nacional a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rico, L., Lupiáñez, J., Molina, M. (2013). Análisis didáctico en educación matemática: Metodología de investigación, formación de profesores e innovación curricular. Granada: Comares.</li> <li>• NCTM (2000). Principios y estándares para la educación matemática. Traducción al español, Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales. Sevilla: Proyecto Sur.</li> <li>• Lemov, D. (2014). Enseña como un campeón. Noriega Editores.</li> <li>• Refip (2016). Matemática en el aula. Docentes en acción. Santiago: Editorial SM.</li> <li>• Gómez-Chacón, I. M. (2009). Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático. Madrid: Narcea.</li> <li>• Pianta, R., Hamre, B., &amp; Mintz, S. (2012). Classroom Assessment Scoring System. Upper Elementary Manual. Charlottesville, Virginia: Teachstone.</li> <li>• Hill, H., Blunk, M., Charalambous, Y., Lewis, J., Phelps, G., Sleep, L., &amp; Ball, D. (2008). Mathematical Knowledge for Teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An Exploratory Study. Cognition and Instruction, 26(4), 430-511.</li> </ul>
-----	---	---	---	---	---	---

		obtenida a partir de la observación de situaciones de aula. También se contemplan actividades de aprendizaje centradas en la elaboración de planificaciones que integren los elementos estudiados a lo largo del curso teniendo siempre como eje central promover el aprendizaje de los y las estudiantes en el contexto curricular del país.		
--	--	---	--	--

DLC.	Este curso tiene como objetivo proveer a los y las estudiantes de conceptos y fundamentos teóricos y empíricos acerca del desarrollo de la lectura comprensiva durante la enseñanza básica.	Se considera los siguientes contenidos esenciales: el desarrollo de habilidades basales de decodificación y de comprensión lingüística, interrelación entre ambos componentes, variaciones en el desarrollo de la comprensión lectora, intervenciones en habilidades basales y en comprensión lectora.	Estos contenidos se abordarán mediante la revisión de teorías, trabajos y estudios empíricos en relación con la lectura; observación del proceso de desarrollo lector; diseño de estrategias y actividades para promover la lectura y la comprensión a partir de las características de los(as) niños(as).	no	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Castells, N. (2009). La Investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. <i>Infancia y Aprendizaje</i>, 32 (1) 33-48.</li> <li>• Colomer, T. y Camps, A. (1990). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste Ediciones/MEC.</li> <li>• Condemarín, M., Galdames, V. y Medina, A. (1995). Taller de Lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Santiago de Chile: Santillana.</li> <li>• Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. <i>Revista de Educación</i>, número extraordinario, pp. 63-93.</li> <li>• Sánchez, E. (coord). (2010) La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer.</li> <li>• Cairney, T.H. (2002). Enseñanza de la Comprensión lectora. Madrid; Morata.</li> </ul>
------	---	--	--	----	----	---

Cuarto Semestre						
	Propósito / Objetivos	Contenidos	Metodologías	Competencias 2.1	Subcompetencia 2.1.1	Bibliografía
HDPT	<p>El curso busca profundizar en el conocimiento de los supuestos epistemológicos y los enfoques desde donde se desarrolla la Historia como disciplina, además de desarrollar en los y las participantes un pensamiento comprensivo, reflexivo y crítico acerca de los fenómenos descritos desde la historiografía. Los y las participantes debieran ser capaces al finalizar el curso, de formular propuestas pedagógicas pertinentes al contexto actual de los niños y niñas de nuestro país, incorporando los conocimientos teóricos y metodológicos proporcionados en el curso, identificando los aspectos curriculares asociados a la historia que contribuyan a generar instancias de aprendizaje que permitan desarrollar el pensamiento histórico, temporal y la orientación en estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La historia como disciplina: paradigmas, evolución y principales características de la disciplina.</li> <li>• Concepciones acerca de la enseñanza de la historia y el tiempo.</li> <li>• Procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia: Concepto de tiempo y su sentido: tiempo cronológico y tiempo histórico, aprendizaje del tiempo histórico y la adquisición de la conciencia de temporalidad.</li> <li>• Consideraciones para el aprendizaje de la Historia: teorías implícitas y representaciones sociales de profesores(as) y estudiantes.</li> <li>• La historia en el currículum de enseñanza básica.</li> <li>• Diseño de actividades de aprendizaje para la enseñanza y el aprendizaje de fenómenos históricos y desarrollo de la conciencia temporal y el pensamiento histórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases expositivas tanto de contenidos temáticos, así como análisis de documentos bibliográficos de autores especializados.</li> <li>• Talleres Prácticos que permitan: Comprensión y uso de diversas fuentes históricas, uso y construcción de líneas de tiempo, identificación de procesos de cambio y continuidad a lo largo de la historia.</li> <li>• Análisis curricular; Análisis de libros de texto y materiales didácticos, fuentes primarias y secundarias, entre otros. Programación y secuenciación de diferentes componentes curriculares, elaboración de recursos para la</li> </ul>	no	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferro, Marc, Cómo se enseña la Historia a los niños del mundo entero, FCE, 1990</li> <li>• Garrido, C y Sánchez, R (2010): "Orientaciones, sentidos y debates sobre el currículum de Historia y Ciencias sociales en la enseñanza obligatoria en Chile o ¿Por qué enseñar y aprender Historia, Geografía y Ciencias Sociales?" En prensa.</li> <li>• Carretero, Mario (2006); La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en Constructivismo y Educación, Págs 97-114, Colección didáctica, Ed Aique, Argentina</li> <li>• Carretero, Mario (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. Revista Cultura y educación, 20(2), p. 133 – 142.</li> <li>• Cooper, Hilary (2002). Didáctica de la Historia. en la Educación infantil y primaria, Ed Morata, Madrid.</li> </ul>

	de enseñanza básica.		enseñanza- aprendizaje.			
<b>IG</b>	Este curso tiene como objetivo proveer a los y las estudiantes de nociones fundamentales acerca de la gramática oracional y textual, y de su importancia para la comunicación oral y escrita.	Se consideran como contenidos esenciales de la gramática oracional los componentes morfológico y sintáctico del lenguaje y su relación con las habilidades metalingüísticas de conciencia morfológica y conciencia sintáctica. Como contenidos esenciales de la gramática del texto se consideran las propiedades del discurso tales como coherencia, cohesión y estructura textual.	Estos contenidos se abordarán mediante la revisión de teorías y estudios sobre la adquisición de la gramática y sus efectos en el aprendizaje de la lectura y escritura.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Castellá, J. M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramática y otras formas de andarse por las ramas. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2: 16-28.</li> </ul>

**Quinto Semestre**

	<b>Propósito / Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Metodologías</b>	<b>Competencias 2.1</b>	<b>Subcompetencia 2.1.1</b>	<b>Bibliografía</b>
<b>FCU</b>	El curso tiene como propósito que los y las estudiantes desarrollen una visión general del currículo nacional vigente para su nivel de enseñanza, su marco legal, fines, estructura, evolución en el tiempo, y sean capaces de analizar y reflexionar acerca del currículo de su carrera o disciplina.	El curso abordará el currículo nacional como una de las políticas educativas más relevantes del sistema escolar y la relación de este con otras políticas de gran impacto en la práctica docente, tales como el Sistema de aseguramiento de la calidad educativa, los textos escolares, los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), y los programas de mejoramiento de la calidad educativa que se encuentren vigentes. Asimismo, introducirá a los y las estudiantes en los distintos instrumentos curriculares de su especialidad, tales como las Bases curriculares y los Planes y Programas de estudio, analizando su estructura y, en particular, los aprendizajes esperados y su progresión en los distintos niveles de enseñanza, haciendo énfasis en los desafíos de las transiciones entre estos niveles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de instrumentos curriculares vigentes</li> <li>• Discusión y análisis de documentos. Interpretación de orientaciones didácticas y sus finalidades para el tipo de enseñanza que busca promover.</li> <li>• Plenarios con estudiantes de pedagogía de otros niveles (Educación Media y Educación Parvularia, y Educación Especial),</li> <li>• Reflexión de las guías curriculares en vistas a su ejercicio profesional.</li> </ul>		2.1.1 Contextualizar el currículum nacional a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases curriculares para la Enseñanza Básica, E. Parvularia y E. Media</li> </ul>

FFA	<p>Comprender los fenómenos físicos y astronómicos fundamentales para la enseñanza de las ciencias en educación básica, así como la organización curricular y las orientaciones didácticas del marco curricular vigente. El curso potencia la comprensión sobre los desafíos que implica construir conceptos científicos en niños(as) en edad escolar y, desde el análisis de los fenómenos naturales asociados, su relación con su vida cotidiana y experiencias. El curso promueve el desarrollo de conocimiento pedagógico de contenidos físicos y astronómicos en base a la generación de experiencias de aprendizaje de las ciencias tanto a nivel formal como no formal e informal. Para esto, se contempla el análisis de instituciones tales como el Museo Interactivo Mirador y el Planetario para generar propuestas pedagógicas utilizando dichos recursos. El curso contempla módulos prácticos con actividades de demostración y resolución de problemas, con el fin de que los y las</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La energía y sus manifestaciones: el sonido, la luz, formas de energía, trabajo</li> <li>• Unidades y magnitudes, conceptos de velocidad, aceleración y leyes de Newton</li> <li>• Electricidad, magnetismo y termodinámica</li> <li>• Composición química de los materiales en el universo</li> <li>• La fuerza y movimiento sobre la Tierra, interacciones entre objetos</li> <li>• Tecnologías de uso humano sobre la base de los descubrimientos físicos</li> <li>• Composición y movimientos de la Tierra, los cambios que ocurren en ella y su impacto en los seres humanos</li> <li>• Componentes del sistema solar, cosmovisión infantil, las galaxias y el universo</li> <li>• Metodologías de enseñanza-aprendizaje-evaluación en ciencias integradas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cátedras participativas</li> <li>• Discusión de literatura relevante</li> <li>• Investigación para el diseño y evaluación de actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación</li> </ul>	<p>2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje.</p>	<p>2.1.1 Contextualizar el currículum nacional a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando o y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gobierno de Chile (2012) Bases curriculares de ciencias naturales. Santiago: Ministerio de Educación</li> <li>• Loxley, P., Dawes, L., Nicholls, L., &amp; Dore, B. (2014). Teaching primary science: Promoting enjoyment and developing understanding. London: Routledge.</li> <li>• Gangui, A., Iglesias, M., &amp; Quinteros, C. (2010). Indagación llevada a cabo con docentes de primaria en formación sobre temas básicos de Astronomía. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 9(2), 467-486.</li> <li>• Grande, E, Charrier Melillan, M., Vilanova, S. (2009) Las representaciones de los alumnos de secundaria sobre el universo. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Actas, II (2): 49-55, La Plata.</li> <li>• Iglesias, M. Quinteros, C. Gangui, A. (2008). Astronomía en la escuela. Situación actual y perspectivas futuras.</li> <li>• Solarte, María Claudia (2006). Los conceptos científicos presentados en los textos escolares: son consecuencia de la transposición didáctica. En: Revista IeRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.4. Verdugo, H. (2001). Cuentos didácticos de física. Santiago de Chile: Patricio Barros</li> </ul>
-----	--	---	--	---	--	--

<p>participantes desarrollen actividades experimentales/experienciales orientadas a problematizar los conceptos. Se desarrollarán actitudes favorables hacia la indagación en ciencias y habilidades de investigación con el fin de incentivar su desarrollo posterior en los y las estudiantes. Este curso consolida el conocimiento de los y las participantes sobre planificación y diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje e introduce a las metodologías actuales de enseñanza de las ciencias, incluyendo el desarrollo de instrumentos y/o escenarios evaluativos.</p>					
--	--	--	--	--	--

<p><b>GDPE</b></p>	<p>El curso busca profundizar en el conocimiento de los supuestos epistemológicos y los enfoques desde donde se desarrolla la geografía como disciplina, además de desarrollar en los y las participantes un pensamiento comprensivo, reflexivo y crítico acerca de los fenómenos descritos desde dicha disciplina, poniendo un énfasis en la comprensión interdisciplinaria de los fenómenos geográficos en relación con la actividad humana.</p> <p>Los y las participantes debieran ser capaces, al finalizar el curso, de formular propuestas pedagógicas pertinentes al contexto actual de los niños y niñas de nuestro país, incorporando los conocimientos teóricos y metodológicos proporcionados en el curso, identificando los aspectos curriculares asociados a la geografía que contribuyan a generar instancias de aprendizaje que permitan desarrollar el pensamiento espacial.</p> <p>Algunos objetivos específicos que debiera</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El espacio como dimensión del conocimiento social.</li> <li>• El espacio como entidad cognitiva.</li> <li>• El espacio desde una mirada histórica (evolución histórica de las concepciones espaciales)</li> <li>• El espacio desde la mirada de la geografía (enfoques, Localización espacial, El Territorio. Circuitos espaciales cartografía y uso de mapas)</li> <li>• Enseñanza y aprendizaje del espacio y la geografía (conceptualización espacial, orientación en el espacio, la representación gráfica y el lenguaje cartográfico, lectura de los mapas, creación de unidades de aprendizaje para la comprensión de los fenómenos espaciales y geográficos).</li> <li>• Uso de Tics en la enseñanza y aprendizaje del espacio y la geografía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases expositivas tanto de contenidos temáticos, así como análisis de documentos bibliográficos de autores especializados.</li> <li>• Talleres Prácticos que permitan: Reflexión crítica acerca de los propios esquemas espaciales y su adquisición, Confección de esquemas gráficos y croquis, Uso de atlas históricos y geográficos, Análisis curricular; Análisis de libros de texto y materiales didácticos, Programación y secuenciación de diferentes componentes curriculares, Elaboración de recursos para la enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	<p>no</p>	<p>no</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bale, J. Didáctica de la geografía en la escuela primaria. Ed. MEC, Morata, 1989.</li> <li>• Calaf, R. et al. Aprender a enseñar geografía. Escuela Primaria y Secundaria. Ed. Oikos-Tau, 2007.</li> <li>• Canessa, I. M., &amp; Solé, P. C. (2014). Análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para una enseñanza de la ruralidad comprometida, aplicada en la Región del Maule (Chile). En Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica (pp. 449-462). Universidad de Córdoba.</li> <li>• Carbonell, C. A. T., &amp; Solé, P. C. (1998). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales (Vol. 133). Graó.</li> <li>• Comes, P. (2002). Geografía escolar y Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC). Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 8(32), 50-61.</li> <li>• Souto González, X. Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Ed. Serbal, 1999.</li> </ul>
--------------------	--	---	---	-----------	-----------	---

<p>alcanzar el curso son:  Comprender los fenómenos geográficos y espaciales desde miradas interdisciplinarias.  Caracterizar el proceso de enseñanza del espacio y la geografía, considerando su contextualización disciplinaria y los aprendizajes significativos pertinentes.  Aplicar diversos recursos didácticos en la enseñanza disciplinar.  Diseñar unidades de aprendizaje que permitan el desarrollo del pensamiento espacial y la comprensión geográfica en los niveles de enseñanza básica.</p>					
--	--	--	--	--	--

<p><b>DPDA</b></p>	<p>Este curso tiene como objetivo estudiar en profundidad temas relativos a Estadística y Probabilidad, entendidos como herramientas matemáticas que permiten mostrar a los y las estudiantes cómo matematizar y cómo aplicar la matemática para resolver problemas reales. Con este propósito, el curso se enfoca en trabajar conceptos ligados al currículum y su enseñanza, los cuales por tanto se abordan en distintos niveles de abstracción, partiendo desde una aproximación intuitiva que permita llegar a la formalización a través de la representación e interpretación de datos y conceptos. Un elemento importante del curso es el trabajo práctico del ciclo de investigación como herramienta para abordar problemáticas cotidianas de una manera sistemática y estructurada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo de investigación: planteamiento de un problema, planificación y recolección de datos, análisis y conclusiones.</li> <li>• Conceptos estadísticos: Población y muestra, variables estadísticas y sus tipos, frecuencia.</li> <li>• Recolección de datos e información: Conceptos, técnicas y herramientas.</li> <li>• Organización, representación y visualización de información: Tablas de frecuencia para datos agrupados y no agrupados, gráficos de puntos, líneas, barras, dobles barras, circulares, pictogramas, histogramas.</li> <li>• Lectura e interpretación de tablas de frecuencias y distintos tipos de gráficos.</li> <li>• Medidas de tendencia central (media, moda), posición (mediana, percentiles) y dispersión (desviación estándar): Nociones intuitivas y cálculo.</li> <li>• Interpretación de información estadística en contextos académicos y de la vida diaria.</li> <li>• Fenómenos aleatorios y deterministas. Concepto matemático de probabilidad: Espacio muestral, muestras, eventos, probabilidad y experimentos. Modelos frecuentista y de Laplace. Axiomas de la probabilidad. Probabilidad como medida.</li> <li>• Probabilidad condicional: Definición, ley de probabilidades totales, dependencia e independencia de eventos. Representación de experimentos compuestos mediante árboles.</li> <li>• Dificultades y errores frecuentes en el</li> </ul>	<p>Con el propósito de desarrollar un conocimiento matemático profundo orientado hacia la enseñanza de estos contenidos, se usan representaciones de datos estadísticos con niveles progresivos de abstracción (conteo mediante visualización de colecciones de objetos, graficación, tabulación y medidas de resumen) y se subrayan las conexiones entre los conceptos de estadística y los de probabilidad y sus representaciones. Asimismo, se destaca la importancia de la elaboración y comunicación de argumentos y conclusiones haciendo uso riguroso del lenguaje matemático, apoyándose en distintas formas de representación.</p> <p>Se contemplan</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Araneda, A., Chandía, E., &amp; Sorto, M. (2013). REFIP Matemática: Datos y Azar para futuros profesores de Educación Básica. Santiago: Ediciones SM.</li> <li>• Godino, J. (2004). Didáctica de las matemáticas para maestros. Departamento de Didáctica de las Matemáticas: Universidad de Granada.</li> </ul>
--------------------	--	--	--	--	--	---

	<p>aprendizaje de estos contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos fundamentales del currículo escolar relacionados con los contenidos matemáticos del curso</li> </ul>	<p>actividades de aprendizaje que tienen como foco analizar producciones escolares y tareas de aula, permitiendo estudiar de manera profunda los contenidos matemáticos del curso y las dificultades asociadas a su aprendizaje, como analizar la pertinencia de uso de las distintas representaciones gráficas acorde al tipo de datos, la utilización correcta o incorrecta de información estadística en la vida diaria, y situaciones “contraintuitivas” que surgen en este eje curricular (p.ej. análisis de dispersión de dos conjuntos de datos que tienen igual media).</p> <p>Para darle sentido a los contenidos se trabaja el planteamiento y resolución de problemas en contextos significativos a través de la implementación</p>		
--	---	--	--	--

		<p>del ciclo de investigación mediante la realización de un proyecto grupal de investigación.</p> <p>Se usan recursos educativos concretos y tecnológicos para promover la visualización, organización y representación de datos, así como para la simulación y análisis de experimentos. Se puede también considerar la utilización de recursos de aprendizaje online, como cursos e- o b-learning.</p>		
--	--	--	--	--

ERP	Este curso permitirá a los y las estudiantes comprender el rol de la evaluación y la retroalimentación en el marco del proceso de enseñanza – aprendizaje, y reflexionar sobre la importancia del monitoreo constante.	Se presentarán los fundamentos de diversos modelos de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa y estandarizada) y los elementos básicos que caracterizan un instrumento válido desde el punto de vista psicométrico (escalas de medida, confiabilidad y validez).	Se discutirá el uso de la información obtenida mediante instrumentos de evaluación, los límites de esta y estrategias para comunicar adecuadamente los resultados a los y las estudiantes y la comunidad (padres y madres, colegas, escuela Así mismo se revisará el alcance de las principales evaluaciones estandarizadas a nivel nacional e internacional (SIMCE, PISA, TIMMS, TERCE).			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pimienta, J.H. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson.</li> <li>• Santos Guerra, M. A. (2003). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje, Madrid: Narcea.</li> <li>• Shepard, Lorrie. La evaluación en el aula. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Traducción del original en inglés, «Classroom</li> </ul>
-----	--	---	---	--	--	---

Sexto Semestre						
	Propósito / Objetivos	Contenidos	Metodologías	Competencias 2.1	Subcompetencia 2.1.1	Bibliografía
DPG	El objetivo del curso es estudiar con un mayor nivel de rigurosidad matemática los contenidos asociados a los ejes de geometría y medición en dos y tres dimensiones. Lo anterior se basa en un análisis de las propiedades de los objetos geométricos, la inducción de propiedades a partir de ejemplos y el desarrollo de argumentos de manera deductiva, así como la conexión de los conocimientos con los temas contenidos en el currículum.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Figuras y cuerpos geométricos: polígonos y poliedros, circunferencias y cuerpos redondos. Elementos, clasificación, características y propiedades. Estudio específico de triángulos y cuadriláteros: elementos primarios y secundarios, clasificación. Teorema de Pitágoras.</li> <li>Ángulos y sus tipos. Teoremas con ángulos: ángulos entre paralelas, opuestos por el vértice, ángulos en polígonos, complementarios y suplementarios.</li> <li>Construcciones de figuras geométricas con instrumentos (regla, compás, escuadra y transportador).</li> <li>Construcciones de figuras y cuerpos geométricos con herramientas tecnológicas (software geométrico).</li> <li>Perímetro de figuras simples y compuestas. Unidades de medida estandarizadas y no estandarizadas para el perímetro. Conversión entre éstas.</li> <li>Área de figuras simples y compuestas, y superficie de cuerpos (estimación y cálculo). Unidades de medida estandarizadas y no estandarizadas para el</li> </ul>	Con el propósito de desarrollar un conocimiento geométrico profundo orientado hacia la enseñanza de estos contenidos, se trabaja desde la observación y reconocimiento de propiedades geométricas, su enunciado en lenguaje matemático y demostración, promoviendo la conexión entre los diversos conceptos y propiedades. Esto se realiza mediante el desarrollo de argumentaciones y la comunicación de ideas matemáticas promoviendo el uso de lenguaje matemático preciso. Se	2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje.	2.1.1 Contextualizar el currículum nacional a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>NCTM (2000). Principios y estándares para la educación matemática. Traducción al español, Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales. Sevilla: Proyecto Sur.</li> <li>Reyes, C., Dissett, L., &amp; Gormaz, R. (2013). REFIP Matemática: Geometría para futuros profesores de Educación Básica. Santiago: Ediciones SM.</li> <li>Segovia, I., &amp; Rico, L. (2011). Matemática para maestros de educación primaria. Madrid: Ediciones Pirámide.</li> <li>Castro, E. (2001). Didáctica de la matemática en educación primaria. Madrid: Síntesis.</li> <li>Martínez, A., &amp; Juan, F. (1999). Una metodología activa y lúdica para la enseñanza de la geometría. Madrid: Síntesis.</li> <li>Alsina, C., Burgués, C., &amp; Fortuny, J. (1999). Invitación a la didáctica de la geometría. Madrid: Síntesis.</li> <li>Alsina, C., Burgués, C., &amp; Fortuny,</li> </ul>

		<p>área. Conversión entre éstas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Volumen de cuerpos simples y compuestos. Unidades de medida estandarizadas y no estandarizadas para el volumen. Conversión entre éstas.</li> <li>• Transformaciones isométricas y congruencia de figuras geométricas. Teorema de Tales y semejanza de figuras geométricas.</li> <li>• Dificultades y errores frecuentes en el aprendizaje de estos contenidos.</li> <li>• Objetivos fundamentales del currículo escolar relacionados con los contenidos matemáticos del curso.</li> </ul>	<p>contemplan actividades de aprendizaje que tienen como foco analizar producciones escolares y tareas de aula, permitiendo estudiar de manera profunda los contenidos matemáticos del curso y las dificultades asociadas a su aprendizaje, como analizar la precisión y correctitud de definiciones de objetos y propiedades geométricas, y la verificación de hipótesis previa a la utilización de teoremas geométricos.</p> <p>Para darle sentido a los contenidos se trabaja, de manera transversal, la resolución y el planteamiento de problemas en contextos significativos, promoviendo tanto la generación de diversas estrategias para la resolución como la fundamentación de</p>	<p>de procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>J. (1999). Materiales para construir la geometría. Madrid: Síntesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• García, S., &amp; López, O. (2008). La enseñanza de la geometría. México: INEE.</li> </ul>
--	--	---	--	--	---

			<p>éstas mediante argumentos geoméricamente válidos. Además, en la resolución de problemas se genera el espacio para trabajar de manera colaborativa y a través de la discusión de ideas matemáticas.</p> <p>Se usa recursos educativos de tipo tecnológico para facilitar la visualización y comprensión de los contenidos del curso e indagar en las propiedades de objetos y atributos geométricos. En particular, se considera el uso de software geométrico para la visualización de construcciones y movimientos en el plano, y el planteamiento de conjeturas a partir de regularidades observadas en ejemplos.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

<p style="text-align: center;"><b>DE</b></p>	<p>Este curso tiene como objetivo proveer a los y las estudiantes de conceptos y fundamentos teóricos y empíricos acerca del desarrollo de la escritura durante la enseñanza básica.</p>	<p>Se consideran los siguientes contenidos esenciales: proceso de escritura y diferencias entre escritores novicios y expertos; noción de género textual; aspectos fundamentales relacionados con la calidad de los textos escritos: coherencia, cohesión, estructura textual, adecuación a la situación comunicativa, vocabulario, ortografía.</p>	<p>Estos contenidos se abordarán mediante la revisión de teorías, trabajos y estudios empíricos relacionados con la escritura; observación y análisis del proceso de desarrollo de la escritura; diseño de estrategias y actividades para promover procesos de escritura de distintos géneros textuales y considerando las motivaciones y prácticas de escritura de los(as) niños(as).</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Camps, A. (comp.) (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.</li> <li>• Condemarín, M., Galdames, V. y Medina, A. (1995). Taller de Lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Santiago de Chile: Santillana.</li> <li>• Camps, A., Milián, M., Bigas, M., Camps, M., Cabré, P. (1990), La enseñanza de la ortografía. Barcelona: GRAO.</li> <li>• Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación, 6, 63-80.</li> <li>• Jolibert, J. (1991). Formar niños productores de textos. Santiago: Hachette.</li> <li>• Kaufman, A.M. (2005). Cómo enseñar, evaluar y corregir la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. Revista Lectura y vida, Vol. 26, N°3, pp. 6-20.</li> </ul>
--	--	---	--	--	--	--

Séptimo Semestre:						
	Propósito / Objetivos	Contenidos	Metodologías	Competencias 2.1	Subcompetencia 2.1.1	Bibliografía
EEA	Se desarrolla conocimientos fundamentales sobre ecología, biodiversidad y educación ambiental incluyendo el uso eficiente de la energía, para su enseñanza en educación básica. Los y las participantes desarrollarán	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organismo, especie, población, comunidad, ecosistema, factores abióticos y bióticos</li> <li>Condición, recurso, biodiversidad, factores limitantes y reguladores</li> <li>Hábitat y nicho ecológico, regulación biológica de las poblaciones, ciclos biogeoquímicos</li> <li>Problemáticas ambientales actuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cátedras participativas en colaboración con agentes locales de educación ambiental</li> <li>Discusión de literatura relevante</li> <li>Investigación y presentaciones sobre</li> </ul>	2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a	2.1.1 Contextualizar el currículo nacional a las necesidades específicas de sus	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prosser, C. (2006). Guía para la implementación pedagógica de la educación ambiental. CONAMA</li> <li>Villalobos, R. et al (2007). Guía de apoyo docente: La eficiencia energética en la escuela. CONAMA MINEDUC</li> <li>Solis, E. T. (2006). Algunos elementos del proceso de</li> </ul>

<p>conciencia sobre el rol del ser humano en el medio ambiente, comprometiéndose con su cuidado, preservación y la gestión energética, a partir del conocimiento de experiencias nacionales e internacionales. Además, el curso permite implementar proyectos de desarrollo sustentable con niños(as) en el marco del currículum nacional vigente, orientados a la mantención de su curiosidad e interés natural por los seres vivos, su entorno y el desarrollo de un compromiso de cuidado en base a actitudes para relacionarse autónoma y responsablemente con el medio ambiente y entorno natural. Se privilegia en este curso la vinculación de los conceptos científicos con la vida cotidiana de los niños(as) y sus comunidades educativas, y el aprendizaje basado en la indagación y resolución de problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contaminación de la atmósfera (Efecto invernadero), aguas y la tierra.</li> <li>● Erosión y desertificación</li> <li>● Pérdida de biodiversidad</li> <li>● Crisis energética</li> <li>Educación para la sustentabilidad</li> <li>● Políticas de educación ambiental en Chile, legislación ambiental</li> <li>● Desarrollo sustentable en la escuela y comunidad ej. Huertos escolares</li> <li>● Energías renovables no convencionales (ERNC) y su uso doméstico</li> <li>● Eficiencia energética en la escuela y el hogar</li> <li>Gestión de proyectos</li> <li>● Detección de necesidades ambientales con las comunidades, plan de acción (marco lógico), indicadores de impacto ambiental: diseño del proyecto y medios de verificación.</li> <li>● Implementación y evaluación de proyectos de disminución de huella de carbono, generación de energías limpias, gestión del recurso hídrico y de la energía, recuperación de áreas verdes, lombricultura, autoproducción sustentable, tratamiento de la basura.</li> <li>● Difusión y devolución de resultados a las comunidades</li> </ul>	<p>experiencias de educación ambiental y/o energética</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Proyecto de ecología, educación ambiental y energética en la escuela básica</li> </ul>	<p>partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje.</p>	<p>estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando o y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>construcción de la educación ambiental en América Latina. Revista Iberoamericana de educación, (41), 69-81.</p>
--	--	---	---	---	--

PEA	<p>Junto con Examinar las posibilidades establecidas en las políticas públicas para el desarrollo de la educación artística, el curso pretende dar a conocer los esfuerzos a nivel regional y mundial por el fomento de la educación artística y poner en marcha, mediante el abordaje creativo de la enseñanza de las artes, un proyecto integrado de educación artística posible de implementar en el semestre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas a nivel nacional y global para el fomento de la educación artística.</li> <li>• Presencia de la educación artística en el currículum nacional.</li> <li>• Posibilidad de integración entre las artes y otras áreas del conocimiento.</li> <li>• Desarrollo de proyectos de educación artística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cátedras participativas</li> <li>• Discusión de literatura relevante</li> <li>• Creación e implementación de proyectos de educación artísticas</li> <li>• La metodología del curso es activa, reflexiva y experiencial. Se fomenta la participación, la reflexión, la intervención propositiva, el ejercicio del debate, de las habilidades comunicativas y de la construcción colectiva.</li> </ul>	no	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akosohky, J., &amp; Akoschky, J. (2002). Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.</li> <li>• Abad Molina, J. (2009). Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil.</li> <li>• Ministerio de Educación (2013). Bases Curriculares Educación Básica. Santiago de Chile: de Autor. <a href="http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-channel.html">http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-channel.html</a></li> <li>• Ministerio de Educación. (2013). Música: programa de estudio. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.</li> <li>• Ministerio de Educación (2013). Artes: programa de estudio. Santiago, Chile: Ministerio de Educación</li> <li>• Peralta, C. (2015). La música en territorio escolar primario: reflexiones sobre las tradiciones pedagógicas y el debate sobre la intención de la escuela por la música y la intención de la música por la escuela. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, (10), 63-82.</li> <li>• Sáez, F. T. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. Revista Eufonía-Didáctica de la Educación Musical, 55, 7-1</li> <li>• Viadel, R. M., Hall, E. P. P., &amp; Primaria, C. D. (2009). Didáctica de</li> </ul>
-----	---	---	---	----	----	---

						<p>la educación artística. Editorial Pearson: Madrid. España.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pozo, J. I., Bautista, A., &amp; Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. <i>Cultura y Educación</i>, 20(1), 5-15.</li><li>• Monclús, I. (2014). Scratch en la educación musical. <i>Eufonía: Didáctica de la música</i>, (63), 74-81.</li><li>• López-Bosch, M. A. (2009). La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual (Vol. 293). Los libros de la catarata.</li></ul>
--	--	--	--	--	--	---

DPNA	<p>El objetivo del curso es estudiar en profundidad temas avanzados de números naturales y fracciones, e introducir la representación decimal de los números, conceptos relativos a razones y proporciones y álgebra básica. Lo anterior se basa en un análisis de los significados, interpretaciones y representaciones, así como las relaciones entre éstos y la conexión de los conocimientos con los temas contenidos en el currículum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números naturales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Factores, múltiplos, números primos y compuestos.</li> <li>- Máximo común divisor y mínimo común múltiplo.</li> <li>- Divisibilidad, criterios de divisibilidad.</li> </ul> </li> <li>• Fracciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretación de las fracciones como operador y como razón.</li> <li>- Multiplicación y división: representación, algoritmos y propiedades.</li> </ul> </li> <li>• Decimales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expansión decimal y números decimales</li> <li>- Representación en la recta numérica. Orden y comparación.</li> <li>- Operaciones con números decimales con expansión finita.</li> <li>- Representación decimal de las fracciones. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimación y aproximación</li> <li>- Potencias de 10 y notación científica.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Razones y proporciones. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos de razón y proporción.</li> <li>- Proporcionalidad directa e inversa.</li> <li>- Porcentajes. Relación con decimales</li> <li>- Gráficos de proporcionalidad. Análisis cualitativo.</li> </ul> </li> <li>• Números enteros: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origen y representación</li> <li>- Operaciones y sus propiedades.</li> </ul> </li> <li>• Números racionales y reales. Números decimales no periódicos y ejemplos.</li> <li>• Lenguaje algebraico, ecuación e inecuaciones <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresiones numéricas y algebraicas.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Con el propósito de desarrollar un conocimiento matemático profundo orientado hacia la enseñanza de estos contenidos, se usan diversas representaciones y se transita entre las mismas (p.ej. representación gráfica, tabular y algebraica de secuencias), se establece conexiones conceptuales y entre significados (p. Ej. relación entre fracciones y decimales y entre razones y porcentajes). Asimismo, los contenidos se abordan en torno al desarrollo de argumentaciones y la comunicación de ideas matemáticas conectando lo numérico con lo algebraico. Se contemplan actividades de aprendizaje que tienen como foco analizar producciones</p>	no	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lewin, R., López, A., Martínez, S., Rojas, D., &amp; Zanocco, P. (2013). REFIP Matemática: Números para futuros profesores de Educación Básica. Santiago: Ediciones SM.</li> <li>• Martínez, S., &amp; Varas, M. L. (2013). REFIP Matemática: Álgebra para futuros profesores de Educación Básica. Santiago: Ediciones SM.</li> <li>• NCTM (2000). Principios y estándares para la educación matemática. Traducción al español, Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales. Sevilla: Proyecto Sur.</li> <li>• Beckmann, S. (2008). Mathematics for elementary teachers. USA: Pearson Education.</li> <li>• French, D. (2002). Teaching and learning algebra. London: Continuum.</li> </ul>
------	---	---	--	----	----	---

		<p>Operatoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdad y desigualdad. Propiedades.</li> <li>- Ecuaciones lineales con una incógnita.</li> </ul> <p>Representaciones concretas pictóricas y algebraicas (modelo de balanza, de barra, otros). Planteamiento y resolución.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inecuaciones lineales con una incógnita. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrones y secuencias.</li> </ul> </li> <li>- Representación algebraica de patrones y secuencias</li> <li>- Progresiones aritméticas, geométricas y series <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades y errores frecuentes en el aprendizaje de estos contenidos.</li> <li>• Objetivos fundamentales del currículo escolar relacionados con los contenidos matemáticos del curso.</li> </ul> </li> </ul>	<p>escolares y tareas de aula, permitiendo estudiar de manera profunda los contenidos matemáticos del curso y las dificultades asociadas a su aprendizaje, como la concepción errónea de que el producto es siempre mayor que los factores en una multiplicación y que el cociente es siempre menor que el dividendo, o la confusión entre proporcionalidad y crecimiento o decrecimiento simultaneo. Para darle sentido a los contenidos se trabaja, de manera transversal, la resolución y el planteamiento de problemas en contexto significativos, promoviendo el uso flexible de variadas interpretaciones y operatoria de los números decimales y enteros, así como el uso del lenguaje algebraico. Es importante también</p>			
--	--	---	---	--	--	--

			<p>fomentar la aplicación y el análisis de diversas estrategias de solución. Además, en la resolución de problemas se genera el espacio para trabajar de manera colaborativa y a través de la discusión de ideas matemáticas. Se usan recursos educativos concretos y tecnológicos, para comprender y visualizar los contenidos del curso, indagar en sus propiedades y evidenciar sus aplicaciones. Por ejemplo, software interactivo para la representación de relaciones proporcionales o la representación de ecuaciones e inecuaciones. Se puede también considerar la utilización de recursos de aprendizaje online, como cursos e- o b-learning.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

CMM	Este curso provee a los y las estudiantes de herramientas para la lectura interpretativa y crítica de textos multimodales frecuentes que circulan en la sociedad actual y a los cuales los escolares están cotidianamente expuestos.	Se considera los siguientes contenidos esenciales: las características y modos semióticos (visual, sonoro, escrito y oral) de los textos multimodales y la aproximación que tienen a ellos los(as) niños(as). Lectura simultánea versus lectura lineal. Lectura en hipertexto, lectura de textos discontinuos.	Estos contenidos se abordarán mediante el reconocimiento y caracterización de géneros multimodales frecuentes para los(as) niños(as) de educación básica; el diseño e implementación de estrategias para potenciar la lectura multimodal; y el diseño e implementación de modalidades de evaluación de la comprensión de textos multimodales.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.</li> </ul>
-----	--	--	---	--	--	--

Octavo Semestre						
	Propósito / Objetivos	Contenidos	Metodologías	Competencias 2.1	Subcompetencia 2.1.1	Bibliografía
FC	El curso busca que los y las estudiantes comprendan la importancia de la formación ciudadana desde los primeros años de escolaridad. Para lo anterior, se hace fundamental que en el curso se problematice en torno a la formación ciudadana en la región, sus falencias y los problemas asociados a dichas falencias, así como de la metodologías y	Adquirir una base de conocimientos teóricos y conceptuales relativos a la democracia y participación ciudadana. Reconocer que el concepto de ciudadanía no se reduce a una dimensión jurídica, al proceso electoral o a la política partidista. Comprender que la ciudadanía posee tres dimensiones: política, civil y social; y que la participación ciudadana debe ser creativa, responsable y ética. Poner en práctica, con una opinión crítica, el ejercicio de los derechos, obligaciones y formas de participación ciudadana para	no	2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizaje de la ciudadanía Contextos, experiencias y resultados. Cristián Cox y Juan Carlos Castillo (editores). Ediciones UC.</li> </ul>

<p>contenidos fundamentales que debemos incluir en el ciclo básico para colaborar con la formación ciudadana de los(as) niños(as) de este nivel. Se espera que los y las estudiantes manejen elementos de teoría democrática y de historia comparada regional y global en orden a problematizar una participación ciudadana desde la óptica de la ‘ciudadanía compleja’ (Cortina, 2010) que articule diversidad y comunalidad, experiencia ‘adversarial’ y deliberativa, capaz de hacerse cargo de los desafíos del desarrollo democrático y de la cohesión social. Además, el curso busca problematizar los procesos de aprendizaje asociados a la formación ciudadana en nivel de enseñanza básica así como también Examinar las posibilidades de dicha formación en el currículum nacional</p>	<p>contribuir al bien común; Valorar la tolerancia, el respeto por los derechos humanos y civiles como expresión de la dignidad de todas las personas; valorar los acuerdos en función de la convivencia social. Valorar y resguardar la conservación del entorno natural, cultural y material ..</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciudadanía y educación: conceptos y hechos basales problemáticos</li> <li>• ¿Qué oportunidades de aprender la ciudadanía? Análisis del Currículo escolar.</li> <li>• Cívico-civil y la reproducción inter-generacional de la desigualdad política</li> <li>• Desafíos de la formación ciudadana a nivel local y global.</li> </ul>	<p>acompañen los procesos de aprendizaje.</p>		
---	---	---	--	--

DHMA	<p>El objetivo de este curso es promover en el análisis y planificación pedagógica de los profesores y las profesoras en formación la consideración de las interacciones que ocurren dentro del aula entre los actores y elementos del proceso de aprendizaje y enseñanza de la matemática. Esto con el fin de desarrollar en los escolares habilidades matemáticas como la resolución de problemas, la argumentación, representación y comunicación, entre otras. Se espera que los y las estudiantes planifiquen, implementen y evalúen interacciones efectivas dentro del aula, particularmente a través del uso del estudio de casos comprendido como una herramienta que permite el desarrollo de habilidades a través del estudio de conceptos matemáticos y su análisis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacciones en el aula. Definición, tipos de interacciones y organización de las mismas (p.ej. afectivas, para la organización del aula, para el aprendizaje).</li> <li>• Discusión Matemática como ejemplo de modalidades de interacciones efectivas para el desarrollo de habilidades. Definición, estructura y características. Prácticas para llevarla a cabo: anticipación, monitoreo, selección, secuenciación y conexión. Planificación e implementación. Dificultades al implementarla y cómo abordarlas.</li> <li>• Beneficios de la discusión matemática.</li> <li>• Modelamiento, análisis y evaluación de discusiones matemáticas para el desarrollo de habilidades. Propuestas de mejora.</li> <li>• Estudio de casos como modalidad de enseñanza. Análisis y construcción de casos.</li> <li>• Antecedentes de la metodología de estudio de casos: características y objetos generales.</li> <li>• Metodología del estudio de casos: etapas, características, elementos y objetivos de cada una de ellas (p.ej. previo, durante y posterior al taller de casos).</li> <li>• Análisis de casos, reconocimiento de elementos y propuesta de soluciones.</li> <li>• Conducción de un caso: descripción de esta labor y herramientas para guiar la facilitación de un caso.</li> </ul>	<p>A lo largo del curso se realiza un estudio en profundidad y acercamiento gradual a la implementación de la discusión matemática, partiendo del reconocimiento de ésta como una modalidad efectiva de interacción dentro del aula. De igual manera, se trabaja el estudio de casos como herramienta para el desarrollo de habilidades en el aula matemática.</p> <p>El trabajo de la discusión matemática y del estudio de casos se basa en trabajo práctico, a través el uso de videos de aulas escolares y descripciones escritas, que permitan analizar componentes relevantes de situaciones de aula que posteriormente faciliten el diseño, implementación, análisis y elaboración</p>	<p>2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje.</p>	<p>2.1.1 Contextualizar el currículo nacional a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando o y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lemov, D. (2014). Enseña como un campeón: 49 técnicas de enseñanza para colocar a tus alumnos en la ruta del éxito. México: Limusa Wiley.</li> <li>• NCTM (2000). Principios y estándares para la educación matemática. Traducción al español, Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales. Sevilla: Proyecto Sur.</li> <li>• Smith, M. y Stein, M. (2011). Cinco prácticas para orquestar discusiones productivas en matemática. VA: NCTM.</li> <li>• Coll, C., Onrubia, J. y Mauri T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. Revista de Educación, N° 346, 33-70. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.</li> <li>• Cubero Pérez, R., Cubero Pérez M., Santamaría Santigosa, A., de la Mata Benítez, M. L., Ignacio Carmona, M<sup>a</sup> J. y Prados Gallardo, M<sup>a</sup> M (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. Revista de Educación, N° 346, 71-104. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.</li> <li>• Fontaines Ruiz, T. y Camacho, H.</li> </ul>
------	---	---	---	---	---	---

		<p>Diseño de un caso a utilizar en la sala de clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelamiento, análisis y evaluación de casos para el desarrollo de habilidades.</li> </ul> <p>Propuestas de mejora.</p>	<p>de propuestas de mejora para el aula escolar.</p> <p>Este trabajo se realiza enraizado en el contenido matemático, por lo que el diseño de situaciones para el aula se realiza considerando contenidos matemáticos específicos con el fin de trabajarlos de manera profunda desarrollando habilidades específicas de cada temática. Se considera la posibilidad de incorporar el uso de material didáctico y tecnológico tendiente al enriquecimiento de dicho diseño en función de los contenidos específicos abordados en cada ocasión.</p>			<p>(2005). Dimensiones que definen un aula generadora de conocimiento. Revista Venezolana de Ciencias Sociales, UNERMB, Vol. 9, N° 1, 163-177. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas, Venezuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pianta, R., La Paro, K. y Hamre, B. (2008). CLASS: Classroom Assessment Scoring System. Manual K-3. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.</li> <li>• Pianta, R., Hamre, B. y Mintz, S. (2012). CLASS: Classroom Assessment Scoring System. Upper Elementary Manual. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.</li> <li>• Planas, N. y Morera, L. (2011). Educación matemática e interacción en el aula de secundaria. Revista de Didáctica de las Matemáticas UNO, N° 58, 77-83.</li> <li>• Quaranta, M. E. y Wolman, S. (2003). Discusiones en las clases de matemática. Qué, para qué y cómo se discute. En Panizza, M. (comp): Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas. Paidós. Bs As, Argentina.</li> </ul>
--	--	--	--	--	--	--

GLNL	Este curso provee a los y las estudiantes de pedagogía de conocimientos sobre distintos géneros (literarios y no literarios) que le permitirán analizar, seleccionar e interpretar distintos materiales, contando con un repertorio amplio de textos para vincularlos a los intereses diversos de los(as) alumnos(as) con los que trabajará	Se consideran como contenidos esenciales: géneros literarios y no literarios, controversias sobre el concepto de literatura infantil, características de los textos, formas de trabajo pedagógico según el texto utilizado, entre otros.	Estos contenidos se abordarán mediante lectura y análisis de obras de distintos tipos, desarrollo de estrategias de fomento lector para los(as) alumnos(as), cátedras y trabajos grupales.	no	no	no
------	---	--	--	----	----	----

### Anexo 3: MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURAS VINCULANTES AL ESTUDIO

	Propósito / Objetivos	Contenidos	Unidades	Indicadores de logro	Metodologías	Competencias 2.1	Subcompetencia 2.1.1	Bibliografía
PI	El curso busca problematizar cómo las personas hemos buscado diversas soluciones a los problemas desde múltiples ámbitos del conocimiento o desde diferentes técnicas, haciendo un énfasis en las posibilidades de integración entre disciplinas, tanto para el análisis como para la búsqueda de posibles soluciones situando dicha posibilidad en las exigencias acerca de las habilidades y competencias requeridas en el siglo XXI.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualización: sociedad industrial y sociedad del conocimiento: diferencias fundamentales en la concepción de conocimiento y las habilidades que las personas debemos desarrollar.</li> <li>Creatividad, autonomía, autorregulación y aprendizaje colaborativo: conceptualización y estrategias didácticas para su fomento.</li> <li>Conceptualización del pensamiento computacional/algorítmico como modo de enfrentar problemas cotidianos.</li> </ul>	<p>Unidad n° 1: Introducción al trabajo colaborativo en la escuela. Contenidos: 1.1 Trabajo colaborativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Características e importancia del trabajo colaborativo</li> </ul> <p>2.2 Currículo integrado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es el currículo integrado?</li> <li>Características e implementación</li> </ul> <p>Unidad n° 2: Diseño y desarrollo de proyectos educativos. Contenidos: 2.1 Diseño de proyectos</p>	<p>Conocen y aplican contenidos de programación en el curso ScolaTic</p> <p>Comprenden la importancia del trabajo colaborativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifican las características del trabajo colaborativo en la escuela</li> <li>Reconocen y analizan las características del currículo integrado</li> <li>Aplican sus conocimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cátedras participativas.</li> <li>Discusión de literatura relevante.</li> <li>Taller de creación de proyecto integrado considerando planificación y estrategias de monitoreo y evaluación.</li> <li>Uso de un lenguaje de programación de nivel introductorio (Scratch u otro) para</li> </ul>	<p>2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje.</p>	<p>2.1.1 Contextualizar el currículo nacional a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Blanchard, M. (Coord.) (2014). Transformando la sociedad desde las aulas: metodología del aprendizaje por Proyectos para la Innovación educativa en El Salvador. Madrid: Narcea de Ediciones.</li> <li>Coll, C., Mauri, T., &amp; Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el</li> </ul>

	<p>Desarrollo práctico del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje basado en proyectos: Estrategia didáctica para un trabajo interdisciplinario.</li> <li>• Oportunidades curriculares para el aprendizaje basado en proyectos: Tecnología en el currículo nacional.</li> </ul>	<p>educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia y aplicación</li> <li>• Planificación de un proyecto educativo</li> </ul> <p>2.2 Desarrollo de proyectos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de un proyecto educativo en escuelas</li> </ul> <p>Unidad n° 3: Aprendizaje y Enseñanza del Pensamiento Computacional en la escuela de siglo XXI semanas</p> <p>Contenidos:</p> <p>3.1 La escuela del siglo XXI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento Computacional, importancia y aplicación</li> </ul> <p>3.2 Programación educativa y Scratch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño y creación de un proyecto educativo utilizando Scratch</li> </ul>	<p>s en una planificación basada en este modelo curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplean técnicas de elaboración de proyecto.</li> <li>- Diseñan aplicación educativa usando Scratch.</li> <li>- Integran en su diseño apreciaciones de los profesores y características de los estudiantes.</li> </ul> <p>Desarrollan aplicación considerando nivel educativo, Objetivos de Aprendizaje, Presentación e implementación del proyecto educativo en las escuelas</p>	<p>trabajo práctico del pensamiento computacional.</p>	<p>aprendizaje.</p>	<p>aprendizaje colaborativo.</p> <p>Revista de Universidad y sociedad del conocimiento, 3(2), 29-41.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monclús, I. (2014). Scratch en la educación musical. Eufonía: Didáctica de la música, (63), 74-81.</li> <li>• Perrenoud, P. (2006). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? Reforma de la Educación Secundaria, 115.</li> <li>• Factorovich, P., &amp; Sawady O'Connor, F. (2015). Actividades para aprender a Program.AR, cuaderno para el docente – segundo ciclo de la educación primaria y</li> </ul>
--	---	---	---	--	---------------------	---

							<p>primero de la secundaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Sadosky. [e-book disponible gratuitamente en <a href="http://program.ar/">http://program.ar/</a>]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Blanchard, M. M., &amp; Rubio, M. D. M. (2016). Cambio de roles en la escuela e incidencia transformadora en el contexto a través de la metodología de proyectos integrados. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 3(1).</li> </ul>
--	--	--	--	--	--	--	--

DMG	<p>Este curso tiene como objetivo trabajar de manera intuitiva la medición de atributos de objetos geométricos y la visualización de los mismos, como una primera aproximación a los contenidos y elementos básicos de la geometría del plano y el espacio. Lo anterior se basa en un análisis de los objetos y atributos geométricos, así como las relaciones entre éstos y la conexión de los conocimientos con los temas contenidos en el currículum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje geométrico.</li> <li>• Figuras y cuerpos geométricos: polígonos, circunferencias, poliedros y cuerpos redondos, elementos y propiedades.</li> <li>• Visualización de figuras en 2D y 3D, y análisis de las relaciones entre las mismas.</li> <li>• Construcción de figuras 2D y 3D mediante uso de material concreto (p.ej. plegado de papel). Cortes y composición de figuras 2D y 3D.</li> <li>• Traslación, rotación, reflexión y simetría de figuras 2D.</li> <li>• Posición de objetos y personas con relación a sí mismos y a otros(as).</li> <li>• Localización absoluta de un objeto y localización relativa con relación a otros objetos. Plano cartesiano, puntos y coordenadas.</li> <li>• Líneas rectas y</li> </ul>	<p>Unidad 1: Posiciones relativas y absolutas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posiciones relativas y absolutas: o de personas con relación a sí mismos y a otros. o de objetos con relación a otros objetos.</li> <li>• Sistemas absolutos de referencia: o Puntos cardinales o Plano cartesiano, puntos y coordenadas.</li> <li>• Traslación, rotación, reflexión y simetría de figuras 2D.</li> <li>• Dificultades y errores frecuentes en el aprendizaje de estos contenidos.</li> <li>• Objetivos fundamentales del currículo escolar relacionados con los contenidos matemáticos del curso.</li> </ul> <p>Unidad 2: Visualización de elementos en 2D y 3D</p>	<p>Da significado preciso y conecta múltiples representaciones de objetos y figuras en 3D y 2D.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica de manera pertinente y justificada propiedades de cuerpos geométricos y figuras planas.</li> <li>- Modela situaciones cotidianas utilizando relaciones espaciales y vistas de figuras 3D y 2D.</li> <li>- Considera la progresión curricular en la selección de material y actividades didácticas sobre la descripción de posiciones</li> </ul>	<p>Con el propósito de desarrollar un conocimiento matemático profundo orientado hacia la enseñanza de estos contenidos, se trabaja desde la observación y reconocimiento de objetos geométricos en el entorno y su abstracción geométrica, promoviendo el uso de la geometría como una forma de mirar el entorno físico. Asimismo, los contenidos se abordan a través de la</p>	no	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NCTM (2000). Principios y estándares para la educación matemática. Traducción al español, Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales. Sevilla: Proyecto Sur.</li> <li>• Reyes, C., Dissett, L., &amp; Gormaz, R. (2013). REFIP Matemática: Geometría para futuros profesores de Educación Básica. Santiago: Ediciones SM.</li> <li>• Segovia, I., &amp; Rico, L. (2011). Matemática para maestros de educación primaria. Madrid: Ediciones Pirámide.</li> <li>• Castro, E. (2001).</li> </ul>
-----	--	--	---	---	--	----	----	--

		<p>curvas en el plano y el espacio. Paralelismos y perpendicularidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ángulos: tipos, estimación y medida, comparación.</li> <li>• Ángulos entre paralelas, opuestos por el vértice, ángulos en polígonos, complementarios y suplementarios.</li> <li>• Medición de magnitudes (longitud, área, volumen, ángulos) tanto con unidades informales como estandarizadas. Conversión entre unidades de medida.</li> <li>• Dificultades y errores frecuentes en el aprendizaje de estos contenidos.</li> <li>• Objetivos fundamentales del currículo escolar relacionados con los contenidos matemáticos del curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualización de figuras en 2D y 3D y análisis de las relaciones entre las mismas.</li> <li>• Construcción de figuras 2D y 3D mediante uso de material concreto.</li> <li>• Dificultades y errores frecuentes en el aprendizaje de estos contenidos.</li> <li>• Objetivos fundamentales del currículo escolar relacionados con los contenidos matemáticos del curso.</li> </ul> <p>Unidad 3: Desarrollo de la medición</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medición de magnitudes (longitud, área, volumen, ángulos) tanto con unidades informales como estandarizadas.</li> <li>• Conversión entre unidades de medida.</li> <li>• Cortes y composición de figuras 2D y 3D.</li> <li>• Dificultades y errores frecuentes</li> </ul>	<p>y visualización 2D y 3D.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica de manera pertinente y justificada propiedades y teoremas relacionados a la geometría euclidiana.</li> <li>- Modela situaciones cotidianas utilizando conceptos geométricos y propiedades.</li> <li>- Considera la progresión curricular en la selección de material y actividades didácticas sobre la medición.</li> <li>- Da significado y conecta múltiples definiciones de figuras geométricas en el plano y</li> </ul>	<p>manipulación de diversos materiales concretos que enriquezcan la visualización geométrica y, con ello, el desarrollo de conceptos geométricos. Se contemplan actividades de aprendizaje que tienen como foco analizar producciones escolares y tareas de aula, permitiendo estudiar de manera profunda los contenidos matemáticos del curso y las dificultades asociadas a</p>			<p>Didáctica de la matemática en educación primaria. Madrid: Síntesis.</p>
--	--	---	---	---	---	--	--	--

			<p>en el aprendizaje de estos contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos fundamentales del currículo escolar relacionados con los contenidos matemáticos del curso.</li> </ul> <p>Unidad 4: Ángulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de ángulos. Estimación y medida, comparación.</li> <li>• Ángulos entre paralelas, opuestos por el vértice, ángulos en polígonos, complementarios y suplementarios.</li> <li>• Suma de ángulos interiores en polígonos.</li> <li>• Dificultades y errores frecuentes en el aprendizaje de estos contenidos.</li> <li>• Objetivos fundamentales del currículo escolar relacionados con los contenidos matemáticos del curso.</li> </ul>	<p>en el espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica de manera pertinente y justificada propiedades de figuras geométricas en el espacio y en el plano.</li> <li>- Modela situaciones cotidianas utilizando un lenguaje geométrico adecuado.</li> <li>- Considera la progresión curricular en la selección de material y actividades didácticas sobre los ángulos y el lenguaje geométrico.</li> </ul>	<p>su aprendizaje, como analizar errores frecuentes en la construcción concreta de objetos geométricos, la selección de unidades de medida apropiadas, y la descripción de posiciones y trayectorias de objetos.</p> <p>Para darle sentido a los contenidos se trabaja, de manera transversal, la resolución y el planteamiento de problemas</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--	--

			<p>Unidad 5: Lenguaje geométrico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje geométrico y análisis de definiciones.</li> <li>• Figuras y cuerpos geométricos: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Polígonos, circunferencias, poliedros y cuerpos redondos.</li> <li>o Elementos y propiedades.</li> </ul> </li> <li>• Dificultades y errores frecuentes en el aprendizaje de estos contenidos.</li> <li>• Objetivos fundamentales del currículo escolar relacionados con los contenidos matemáticos del curso.</li> </ul>		<p>en contextos significativos, promoviendo el uso de conceptos geométricos para plantear diversas estrategias de solución. Además, en la resolución de problemas se genera el espacio para trabajar de manera colaborativa y a través de la discusión de ideas matemáticas.</p> <p>Se usa recursos educativos de tipo concreto y tecnológico para facilitar la visualización y</p>			
--	--	--	---	--	---	--	--	--

					comprensión de los contenidos del curso e indagar en las propiedades de objetos y atributos geométricos . En particular, se considera el uso de material manipulativo para la representación concreta de objetos geométricos , así como de software geométrico para la visualización dinámica de objetos en movimiento en el plano y el espacio.			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

DCO	Este curso provee a los y las estudiantes de conceptos y fundamentos teóricos y empíricos acerca del desarrollo de la producción y comprensión oral desde su origen, así como de su perfeccionamiento a lo largo del ciclo de educación básica. A su vez se revisan las conexiones de la comunicación oral con la lectura y la escritura.	ficha sin contenidos	<p>Unidad n° 1: El lenguaje humano como sistema complejo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teorías de la adquisición del lenguaje (repaso curso adquisición del lenguaje).</li> <li>- Desarrollo oral de componentes lingüísticos estructurales: fonemas, palabras, oraciones (repaso curso adquisición del lenguaje).</li> <li>- Elementos de lingüística general: comunicación humana, signo lingüístico, propiedades del lenguaje, lengua como sistema.</li> <li>- Lenguaje como creación de cultura y sistema modelizador.</li> </ul> <p>Unidad n° 2: El funcionamiento de la comunicación</p>	<p>Capacidad de describir y sintetizar los rasgos fundamentales de la comunicación oral. Identifica y describe los procesos cognitivos de la comunicación oral, la conciencia fonológica y el desarrollo semántico, léxico y pragmático y los vincula con la práctica docente. Distingue y caracteriza prácticas docentes que promueven el desarrollo de la</p>	<p>Los temas se abordarán mediante la revisión de teorías, trabajos y estudios en relación a la comunicación oral, el diseño de tareas y actividades que lo promuevan de forma intencionada en distintas etapas del ciclo escolar. Se utilizará también como elemento de análisis el desarrollo de la comunicación oral de los(as)</p>	no	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruano, J., &amp; Perea Siller, F. (1999). Didáctica de la lengua oral. Córdoba: Camino.</li> <li>• Decreto 439/2012: BASES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA.</li> </ul>
-----	---	----------------------	---	---	--	----	----	---

		<p>oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos cognitivos comprometidos en la comunicación oral.</li> <li>- Concepto de discurso y desarrollo de sus componentes semánticos y pragmáticos.</li> <li>- Oratoria, retórica y elocuencia.</li> <li>- Escucha activa.</li> <li>- Comunicación oral no verbal: kinésica, proxémica y comunicación paraverbal.</li> <li>- Componentes afectivos, sociales y culturales que determinan la oralidad.</li> <li>- Desarrollo de la oralidad en las etapas pre-escolar e infantil.</li> </ul> <p>Unidad n° 3: Didáctica de la producción y comprensión oral</p> <p>3.1 Docencia y desarrollo de la comunicación oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de la comunicación oral</li> </ul>	<p>competencia oral de los estudiantes y analiza su pertinencia y eficacia.</p> <p>Diseña estrategias didácticas orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa oral de estudiantes de básica y reflexiona, a partir de contenidos teóricos y de la praxis, en torno a su adecuación y efectividad.</p>	<p>propios(as) estudiantes de este curso.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

		<p>en la escuela y su enseñanza explícita: producción y comprensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo en clase y construcción compartida del conocimiento.</li> <li>- Clima y condiciones comunicativas en la sala de clase.</li> <li>- Roles del alumno y del docente</li> <li>- Rol de la oralidad en el aprendizaje de la lecto-escritura</li> </ul> <p>Unidad n° 3: Didáctica de la producción y comprensión oral</p> <p>3.2 Prácticas y géneros orales escolares. 3. 3</p> <p>Técnicas de expresión oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Géneros orales escolares: conversación, entrevista, exposición, argumentaciones, teatro y juegos dramáticos.</li> <li>- Planificación y evaluación de actividades orales</li> <li>- Oralidad,</li> </ul>				
--	--	--	--	--	--	--

			<p>herramientas curriculares y materiales didácticos.</p> <p>- Técnicas de expresión oral:</p> <p>a) técnica vocal y componentes de la palabra hablada (colocación, articulación y modulación).</p> <p>b) manejo de audiencia: miedo escénico, improvisación, técnicas de motivación.</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

EAM	<p>El objetivo del curso es reconocer e Examinar en distintas actividades docentes, que ocurren dentro y fuera del aula, elementos que definen el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática en educación básica; Se espera que se trabaje en el diseño de actividades de enseñanza considerando: los momentos fundamentales de una clase y las estrategias de gestión pertinentes, el uso de representaciones idóneas de acuerdo al contenido y nivel de los y las estudiantes, y los errores, dificultades y formas de pensar comunes de los niños y niñas. El trabajo realizado está enmarcado en contexto curricular nacional y fundamentando la toma de decisiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y análisis de documentos nacionales educativos: currículo de matemática, planes de estudio científico-humanista y técnico-profesional, objetivos de aprendizaje, contenidos mínimos obligatorios, otros.</li> <li>• Estudio del conocimiento de estudiantes y la matemática (patrones comunes de pensamiento, dificultades y errores frecuentes, producciones de estudiantes, etc.).</li> <li>• Estudio del conocimiento matemático para enseñar (diversas representaciones y procedimientos, análisis de tareas matemáticas y su demanda cognitiva, uso de recursos y material manipulativo, etc.).</li> <li>• Reflexión respecto ansiedad matemática y creencias sobre la</li> </ul>	<p>Unidad 1: Introducción a la enseñanza y aprendizaje en el aula • El aula de matemática. Elementos que componen el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximación epistemológica/didáctica a la enseñanza y aprendizaje de la matemática.</li> <li>• Documentos curriculares.</li> </ul> <p>Unidad 2: Matemática para enseñar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transposición didáctica</li> <li>• Competencias y habilidades matemáticas.</li> <li>• Diversidad de representaciones y procedimientos</li> <li>• Creencias sobre la matemática, su enseñanza y aprendizaje</li> </ul> <p>Unidad 3: Aprendizaje de la matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrones comunes de pensamiento.</li> <li>Errores frecuentes en el aprendizaje</li> <li>• Uso de las</li> </ul>	<p>El estudiante responde mostrando dominio sobre aspectos epistemológicos de la matemática y su enseñanza y reconoce elementos clave presentes en el proceso de enseñanza. El estudiante describe clara y sintéticamente los elementos presentes en el proceso de aprendizaje de la matemática. Los estudiantes diseñan una clase integrando los elementos de enseñanza y aprendizaje de la matemática vistos en el</p>	<p>El estudio de casos, la observación y el análisis de situaciones de clase utilizando videos u otros formatos, el estudio de textos escolares y producciones de estudiantes y otros que lleven el aula escolar al ámbito universitario y el análisis de documentos curriculares nacionales constituyen el corazón metodológico de la asignatura que permite dar el primer acercamiento del</p>	<p>2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje.</p>	<p>2.1.1 Contextualizar el currículo nacional a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rico, L., Lupiáñez, J., Molina, M. (2013). Análisis didáctico en educación matemática: Metodología de investigación, formación de profesores e innovación curricular. Granada: Comares.</li> <li>• NCTM (2000). Principios y estándares para la educación matemática. Traducción al español, Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales. Sevilla: Proyecto Sur.</li> <li>• Lemov, D. (2014). Enseña como un campeón. Noriega Editores.</li> <li>• Refip (2016).</li> </ul>
-----	---	--	--	--	--	---	---	---

		<p>matemática, su enseñanza y su aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación para la enseñanza: elementos relevantes a considerar en la planificación, niveles de planificación (clase, por unidad, semestral, anual, otros).</li> <li>• Gestión del aula matemática: clima de aula, discusión matemática, tipos de preguntas, pistas y andamiaje, interacciones, retroalimentación, etc.</li> </ul>	<p>producciones matemáticas de los estudiantes. Uso de error como instancia de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedad matemática</li> </ul> <p>Unidad 4: Planificación de la enseñanza s</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos invariantes y variables de la planificación</li> <li>• Niveles de planificación</li> <li>• Programas de estudio y planificación</li> </ul> <p>Unidad 5: Gestión de aula de matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación en el aula</li> <li>• Discusión matemática</li> </ul>	<p>curso, teniendo en consideración aspectos curriculares y de gestión del aula. La comunicación es clara y precisa.</p>	<p>profesor(a) en formación a su quehacer profesional. Mediante esta metodología se identifican los elementos enlistados, con el objetivo de estudiarlos en profundidad . Este curso tiene un foco teórico-práctico donde se consideran los aportes que realizan desde la educación matemática como base teórica y, a la vez, se utiliza evidencia concreta obtenida a</p>			<p>Matemática en el aula. Docentes en acción. Santiago: Editorial SM.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gómez-Chacón, I. M. (2009). Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático. Madrid: Narcea.</li> <li>• Pianta, R., Hamre, B., &amp; Mintz, S. (2012). Classroom Assessment Scoring System. Upper Elementary Manual. Charlottesville, Virginia: Teachstone.</li> <li>• Hill, H., Blunk, M., Charalambous, Y., Lewis, J., Phelps, G., Sleep, L., &amp; Ball, D. (2008). Mathematical</li> </ul>
--	--	--	---	--	--	--	--	--

					<p>partir de la observación de situaciones de aula. También se contemplan actividades de aprendizaje centradas en la elaboración de planificaciones que integren los elementos estudiados a lo largo del curso teniendo siempre como eje central promover el aprendizaje de los y las estudiantes en el contexto curricular del país.</p>			<p>Knowledge for Teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An Exploratory Study. Cognition and Instruction, 26(4), 430-511.</p>
--	--	--	--	--	---	--	--	---

HDPT	<p>El curso busca profundizar en el conocimiento de los supuestos epistemológicos y los enfoques desde donde se desarrolla la Historia como disciplina, además de desarrollar en los y las participantes un pensamiento comprensivo, reflexivo y crítico acerca de los fenómenos descritos desde la historiografía. Los y las participantes debieran ser capaces al finalizar el curso, de formular propuestas pedagógicas pertinentes al contexto actual de los niños y niñas de nuestro país, incorporando los conocimientos teóricos y metodológicos proporcionados en el curso, identificando los aspectos curriculares asociados a la historia que contribuyan a generar instancias de aprendizaje que permitan desarrollar el pensamiento histórico, temporal y la orientación en estudiantes de enseñanza básica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La historia como disciplina: paradigmas, evolución y principales características de la disciplina.</li> <li>• Concepciones acerca de la enseñanza de la historia y el tiempo.</li> <li>• Procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia: Concepto de tiempo y su sentido: tiempo cronológico y tiempo histórico, aprendizaje del tiempo histórico y la adquisición de la conciencia de temporalidad.</li> <li>• Consideraciones para el aprendizaje de la Historia: teorías implícitas y representaciones sociales de profesores(as) y estudiantes.</li> <li>• La historia en el currículum de enseñanza básica.</li> <li>• Diseño de actividades de aprendizaje para la enseñanza y el</li> </ul>	<p>Unidad 1: La historia como disciplina Contenidos: 1.1 La historia como disciplina: paradigmas, evolución y principales características de la disciplina. - ¿Qué es la historia? - Paradigmas de la historiografía - Conceptos fundamentales y relación con las ciencias sociales Unidad 2: Procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia Contenidos: 2.1 Concepciones acerca de la enseñanza de la historia y el tiempo. 2.2 Procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia: Concepto de tiempo y su sentido: tiempo cronológico y tiempo histórico, aprendizaje del tiempo histórico y</p>	<p>Explican los principales paradigmas de la historiografía. - Reconocen los principales métodos, conceptos y nociones del pensamiento histórico - Explican las principales habilidades del pensamiento temporal a desarrollar en los estudiantes. - Desarrollan la progresión del aprendizajes según edad - Crean una propuesta didáctica acerca de un tema específico, vinculando las habilidades del pensamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases expositivas tanto de contenidos temáticos, así como análisis de documentos bibliográficos de autores especializados.</li> <li>• Talleres Prácticos que permitan: Comprensión y uso de diversas fuentes históricas, uso y construcción de líneas de tiempo, identificación de procesos de cambio y continuidad a lo largo de la historia.</li> <li>• Análisis curricular; Análisis de libros de texto y</li> </ul>	no	no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferro, Marc, Cómo se enseña la Historia a los niños del mundo entero, FCE, 1990</li> <li>• Garrido, C y Sánchez, R (2010): “Orientaciones, sentidos y debates sobre el currículum de Historia y Ciencias sociales en la enseñanza obligatoria en Chile o ¿Por qué enseñar y aprender Historia, Geografía y Ciencias Sociales?” En prensa.</li> <li>• Carretero, Mario (2006); La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en Constructivismo y Educación, Págs 97-114, Colección didáctica, Ed</li> </ul>
------	--	---	---	---	---	----	----	--

	<p>aprendizaje de fenómenos históricos y desarrollo de la conciencia temporal y el pensamiento histórico.</p>	<p>la adquisición de la conciencia de temporalidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender la Historia</li> <li>¿Romanticismo o ilustración?</li> <li>- Organización del tiempo</li> <li>- Los procesos históricos</li> <li>- Las fuentes de información</li> <li>- Multicausalidad de los procesos</li> <li>- Continuidad y Cambio</li> <li>- Historia en tiempo presente</li> <li>- Salida a terreno – La ciudad como fuente de información</li> </ul> <p>3. Consideraciones para el aprendizaje de la Historia: teorías implícitas y representaciones sociales de profesores y estudiantes.</p> <p>Unidad 3: Historia en el Currículum escolar</p> <p>Contenidos:</p> <p>2 Diseño de actividades de aprendizaje para la</p>	<p>histórico y currículum nacional.</p> <p>Presentando a sus compañeros-Comprenden la forma en que se plantea el pensamiento histórico y plantan articulación con otras áreas del conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoran la importancia de la ciudad como fuente histórica</li> <li>- Articulan el contenido histórico con otras áreas del conocimiento y técnicas</li> </ul>	<p>materiales didácticos, fuentes primarias y secundarias, entre otros. Programación y secuenciación de diferentes componentes curriculares, elaboración de recursos para la enseñanza-aprendizaje.</p>			<p>Aique, Argentina</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carretero, Mario (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. Revista Cultura y educación, 20(2), p. 133 – 142.</li> <li>• Cooper, Hilary (2002). Didáctica de la Historia. en la Educación infantil y primaria, Ed Morata, Madrid.</li> </ul>
--	---	---	--	---	--	--	--

		<p>enseñanza y el aprendizaje de fenómenos históricos y desarrollo de la conciencia temporal y el pensamiento histórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pueblos originarios de América y Chile</li> <li>- Conquista y Colonia</li> <li>- Nociones generales de la historia de Chile</li> <li>- Nociones generales de la historia de América y el mundo</li> </ul>					
--	--	---	--	--	--	--	--

FFA	<p>Comprender los fenómenos físicos y astronómicos fundamentales para la enseñanza de las ciencias en educación básica, así como la organización curricular y las orientaciones didácticas del marco curricular vigente. El curso potencia la comprensión sobre los desafíos que implica construir conceptos científicos en niños(as) en edad escolar y, desde el análisis de los fenómenos naturales asociados, su relación con su vida cotidiana y experiencias. El curso promueve el desarrollo de conocimiento pedagógico de contenidos físicos y astronómicos en base a la generación de experiencias de aprendizaje de las ciencias tanto a nivel formal como no formal e informal. Para esto, se contempla el análisis de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La energía y sus manifestaciones: el sonido, la luz, formas de energía, trabajo</li> <li>• Unidades y magnitudes, conceptos de velocidad, aceleración y leyes de Newton</li> <li>• Electricidad, magnetismo y termodinámica</li> <li>• Composición química de los materiales en el universo</li> <li>• La fuerza y movimiento sobre la Tierra, interacciones entre objetos</li> <li>• Tecnologías de uso humano sobre la base de los descubrimientos físicos</li> <li>• Composición y</li> </ul>	<p>Unidad 1: Fuerza y Movimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción al curso y repaso de conocimientos previos: relevancia de la educación en ciencias; importancia de las preguntas; ciclo de indagación; habilidades científicas y su progresión.</li> <li>• Movimiento: posición y sistemas de referencia; tipo de movimientos — velocidad/rapidez y aceleración; cantidades escalares y vectoriales; unidades de medida.</li> <li>• Fuerzas: Reconocimiento de tipos y efecto de</li> </ul>	<p>Lxs estudiantes son capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar conocimientos teóricos de fuerza y movimiento para predecir el movimiento de cuerpos.</li> <li>- Utilizar instrumentos y unidades de medición adecuados para el problema que se les plantea.</li> <li>- Implementar recursos educativos diversos y pertinentes,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cátedras participativas</li> <li>• Discusión de literatura relevante</li> <li>• Investigación para el diseño y evaluación de actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación</li> </ul>	<p>2.1 Generar en el aula un ambiente que promueva el aprendizaje y desarrollo de las competencias disciplinares a partir de interacciones pedagógicas que enriquezcan y acompañen los procesos de aprendizaje.</p>	<p>2.1.1 Contextualizar el currículum nacional a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno, creando, eligiendo, secuenciando y/o modificando actividades para la planificación de unidades coherentes para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gobierno de Chile (2012) Bases curriculares de ciencias naturales. Santiago: Ministerio de Educación</li> <li>• Loxley, P., Dawes, L., Nicholls, L., &amp; Dore, B. (2014). Teaching primary science: Promoting enjoyment and developing understanding. London: Routledge.</li> <li>• Gangui, A., Iglesias, M., &amp; Quinteros, C. (2010).</li> </ul>
-----	--	---	--	---	--	---	--	---

	<p>instituciones tales como el Museo Interactivo Mirador y el Planetario para generar propuestas pedagógicas utilizando dichos recursos. El curso contempla módulos prácticos con actividades de demostración y resolución de problemas, con el fin de que los y las participantes desarrollen actividades experimentales/experienciales orientadas a problematizar los conceptos. Se desarrollarán actitudes favorables hacia la indagación en ciencias y habilidades de investigación con el fin de incentivar su desarrollo posterior en los y las estudiantes. Este curso consolida el conocimiento de los y las participantes sobre planificación y diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje e introduce a las metodologías actuales de enseñanza de las ciencias, incluyendo el desarrollo de instrumentos y/o escenarios evaluativos.</p>	<p>movimientos de la Tierra, los cambios que ocurren en ella y su impacto en los seres humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Componentes del sistema solar, cosmovisión infantil, las galaxias y el universo</li> <li>• Metodologías de enseñanza-aprendizaje-evaluación en ciencias integradas</li> </ul>	<p>fuerzas; definición; leyes de Newton; unidades de medida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza de las ciencias basada en la construcción de modelos</li> </ul> <p>Unidad 2: Electricidad y Magnetismo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Electricidad: cargas eléctricas; métodos de electrificación; corriente eléctrica; resistencias, voltaje; circuito eléctrico; ley de Ohm; unidades de medición e instrumentos.</li> <li>• Magnetismo: polos magnéticos; efectos de la fuerza magnética; relación entre electricidad y magnetismo.</li> </ul> <p>unidades de medición e instrumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confección de circuitos eléctricos</li> </ul> <p>Unidad 3: Energía</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calor: Fuentes de calor; estados de la materia; teoría cinético-molecular</li> </ul>	<p>con el objetivo de crear experiencias de aprendizaje enriquecidas, multimodales y contextualizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar y utilizar distintas fuentes para obtener y crear recursos educativos.</li> <li>- Diseñar experiencias de aprendizaje que potencien la observación, experimentación, indagación y comprensión de los fenómenos naturales.</li> </ul> <p>Lxs estudiantes son capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar las tecnologías</li> </ul>				<p>Indagación llevada a cabo con docentes de primaria en formación sobre temas básicos de Astronomía.</p> <p>Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 9(2), 467-486.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grande, E, Charrier Melillan, M., Vilanova, S. (2009) Las representaciones de los alumnos de secundaria sobre el universo. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Actas, II (2): 49-55, La Plata.</li> <li>• Iglesias, M. Quinteros, C. Gangui, A.</li> </ul>
--	--	---	---	--	--	--	--	---

			<p>—presión, volumen, temperatura; cambios físicos de materia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Energía eléctrica: Energía potencial; energía cinética; Energía mecánica – y su relación con el tipo de fuerzas; energía eléctrica.</li> <li>• Trabajo: relación trabajo-energía; fuerza-trabajo</li> <li>• Uso de problemáticas socio-científicas como metodología didáctica</li> </ul> <p>Unidad 4: Ciencias de la Tierra y el Universo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cosmovisión infantil</li> <li>• La Tierra: Ciclos naturales y su relación con fuerza y movimiento/electricidad y magnetismo/energía; modelos y estructura terrestre.</li> <li>• El Universo: Sistema Solar – caracterización de los cuerpos y elementos</li> </ul>	<p>de la informática y la comunicación de manera eficiente, para encontrar, seleccionar, adaptar y crear sus propios recursos educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar experiencias de aprendizaje que potencien la observación, experimentación, indagación y comprensión de los fenómenos naturales.</li> </ul> <p>Lxs estudiantes son capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunican claramente los procedimientos y conclusiones</li> </ul>				<p>(2008). Astronomía en la escuela. Situación actual y perspectivas futuras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solarte, María Claudia (2006). Los conceptos científicos presentados en los textos escolares: son consecuencia de la transposición didáctica. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.4. Verdugo, H. (2001). Cuentos didácticos de física. Santiago de Chile: Patricio Barros</li> </ul>
--	--	--	---	---	--	--	--	---

			<p>presentes; caracterización de algunos componentes del Universo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza de las ciencias basada en metáforas y narraciones.</li> </ul>	<p>de la investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñan experiencias de aprendizaje que potencien la observación, experimentación, indagación y comprensión de los fenómenos naturales.</li> </ul> <p>Lxs estudiantes son capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar conocimientos teóricos de fuerza y movimiento para predecir el movimiento de cuerpos.</li> <li>- Utilizar instrumentos y unidades de medición adecuados para el problema que se les plantea.</li> <li>-</li> </ul>				
--	--	--	---	---	--	--	--	--

				<p>Implementar recursos educativos diversos y pertinentes, con el objetivo de crear experiencias de aprendizaje enriquecidas, multimodales y contextualizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar y utilizar distintas fuentes para obtener y crear recursos educativos.</li> <li>- Diseñar experiencias de aprendizaje que potencien la observación, experimentación, indagación y comprensión de los fenómenos naturales.</li> </ul>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

## **Anexo 4: GUIÓN PILOTAJE DE ENTREVISTA DOCENTE**

### **Guión de Entrevista**

La siguiente entrevista se enmarca en explorar en la Formación inicial docente el ámbito de la formación curricular, específicamente en las oportunidades que se otorgan a los y las estudiantes de pedagogía para aprender respecto de la toma de decisiones curriculares. En otras palabras, cómo se forma a los y las futuros docentes para trabajar con el currículum nacional vigente.

La entrevista considerará tres focos. Desde una perspectiva curricular amplia (políticas curriculares), intermedia (fichas de la asignatura) y un foco más específico desde tu actuar docente.

#### **1.- Foco curricular amplio**

*Considerando el currículum nacional vigente:*

1. ¿Cuál es tu visión sobre las políticas curriculares vigentes?
2. ¿Qué aspectos destacas como debilidad en este ámbito?
3. ¿Qué aspectos destacas como fortalezas u oportunidades en este ámbito?

#### **2.- Foco curricular intermedio**

*Considerando el plan de estudio desde una visión general*

4. Cómo crees tú que estamos preparando a los futuros profesores para la toma de decisiones curriculares (a partir de la respuesta se viaja por medio de tópicos de transversalidad de asignaturas la visión considerando la formación inicial docente y la relación con el perfil de egreso)

#### **3.- Foco Curricular Actuar Docente**

*Considerando el programa de tu asignatura*

5. ¿Cuál es el aporte de esta asignatura para la formación en toma de decisiones curriculares?

*Considerando la forma que implementas la asignatura*

6. ¿Cómo observas el desarrollo de oportunidades para la toma de decisiones curriculares?
7. ¿Qué actividades o experiencias consideras para que los y las estudiantes aprendan a tomar decisiones curriculares?
8. ¿Qué trabajos realizan? ¿cómo se evalúan?
9. Específicamente ¿cómo evalúas el aprendizaje de toma de decisiones curriculares?
10. ¿Qué bibliografía aporta a estos aprendizajes a la toma de decisiones curriculares?
11. ¿Trabajas los documentos del currículum vigente? ¿Cuáles? ¿Cómo?

#### **4.- Cierre**

12. ¿Cuál o cuáles crees que son los aportes de formar a los futuros profesores para la toma de decisiones curriculares?

## **Anexo 5: GUIÓN FINAL ENTREVISTA DOCENTE**

### **Guión de Entrevista**

La siguiente entrevista se enmarca en explorar la Formación inicial docente en el ámbito de la formación curricular, específicamente en las oportunidades que se otorgan a los y las estudiantes de pedagogía para aprender respecto de la toma de decisiones curriculares. En otras palabras, cómo se forma a los y las futuros docentes para trabajar con el currículum nacional vigente.

Es relevante la información que usted entregue para el desarrollo de esta indagación desde su experiencia como docente del curso ..... y como investigador/a del área educativa.

La entrevista considerará tres focos. Desde una perspectiva curricular amplia (políticas curriculares), intermedia (fichas de la asignatura) y un foco más específico desde la orientación que das a tu asignatura

#### **1.- Foco curricular amplio**

*Considerando el currículum nacional vigente:*

- 1.- ¿Cuál es tu visión sobre el currículum nacional vigente?
- 2.- ¿Qué aspectos destacas como debilidad/fortalezas en este ámbito?

#### **2.- Foco curricular intermedio** (*Considerando el plan de estudio desde una visión general*)

- 3.- ¿Cómo crees tú que la carrera prepara a los futuros profesores para la toma de decisiones curriculares?
- 4.- En el caso de respuesta “estamos mal” “al debe” incorporar pregunta: ¿Qué factores dificultan el desarrollo de oportunidades de toma de decisiones curriculares en los y las estudiantes? ¿Qué crees que es necesario desarrollar para preparar docentes que tomen decisiones curriculares?

#### **3.- Foco Curricular Actuar Docente** (*Considerando el programa de tu asignatura*)

- 5.- ¿Cuál es el aporte de esta asignatura para el trabajo curricular que deberán realizar los y las estudiantes en el futuro?
- 6.- ¿Qué actividades o experiencias realizas para que los y las estudiantes aprendan a tomar decisiones curriculares?
- 7.- ¿Trabajas los documentos del currículum vigente? ¿Cuáles? ¿Cómo?
- 8.-
  - a) ¿Cómo evalúas que las y los estudiantes aprendieron a tomar decisiones curriculares?
  - b) ¿Cómo crees que se podría evidenciar que un egresado está preparado para tomar decisiones curriculares?

#### **4.- Cierre**

- 9.- ¿Por qué crees tú que es importante formar a los profesores para la toma de decisiones curriculares?, ¿Cuál es la relevancia?

## Anexo 6: CONSENTIMIENTO INFORMADO



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAYORES DE 18 AÑOS

#### PROYECTO DE MAGISTER

Tengo el agrado de saludarlo y dirigirme a usted para solicitar su colaboración con el Proyecto de Magister: *Comprender las oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares que otorga del plan de estudio de la carrera de Pedagogía de Educación Básica de una Universidad estatal.*

Este proyecto es conducido por la señorita Vania Ramírez Opazo, Candidata a Magister en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, fono 97974553 correo electrónico [vania.ramirez@uoh.cl](mailto:vania.ramirez@uoh.cl) bajo la guía de la Profesora Olga Espinoza de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, fono 223545324 correo electrónico [omespino@uc.cl](mailto:omespino@uc.cl)

El objetivo general del proyecto es Comprender las oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares que otorga el plan de estudio de la carrera de pedagogía de Educación Básica de la Universidad indagada.

Por este motivo, se solicita su colaboración como docente, específicamente por su experiencia en el diseño/implementación del curso que realiza en la carrera y como investigador/a del área educativa. Su participación en este estudio consiste en una entrevista semi-estructurada de 45 minutos aproximadamente, la que se realizará en los lugares y tiempo acordados con usted; esto permitirá a partir de sus respuestas, y futuros análisis, cumplir con el objetivo del proyecto de Magister.

**VOLUNTARIEDAD:** Su participación en este estudio es voluntaria, puede negarse a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para su futuro profesional.

**BENEFICIOS Y RIESGOS:** Este estudio tiene el beneficio de producir conocimiento científico para fortalecer las prácticas curriculares de los docentes en formación.

Esta entrevista no implica ningún riesgo para los participantes, así como tampoco tiene efectos indeseados. Usted no recibirá compensación económica por esta participación ni tampoco la recibirán los otros(as) participantes.

**ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PARA LA CONFIDENCIALIDAD DEL PROYECTO:** En los registros de la entrevista no se Examinará el nombre de los participantes, ni cualquier otra información que lleve a Examinarlos. La base de datos sólo será manejada por el investigador que desarrolla el proyecto y su profesor guía.

#### **LUGAR Y TIEMPO INVOLUCRADO:**

Las entrevistas serán realizadas en un lugar y tiempo convenidos con usted. El tiempo que demanda cada entrevista es de aproximadamente de 45 minutos.

CÓMO SE USARÁN LOS RESULTADOS: Los resultados del estudio serán usados para validar las preguntas del instrumento, insumo para el desarrollo del informe final para la obtención del grado de Magister del investigador. Los resultados también podrán ser divulgados en revistas y actividades especializadas, sin Examinar nombres de las personas ni de los establecimientos, y con propósitos educativos.

### DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

He leído y discutido la descripción de la investigación con la investigadora responsable. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

- Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi futuro profesional.
- Si durante el transcurso del estudio llega a estar disponible nueva información significativa y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, el investigador deberá entregarme esta información.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con el investigador responsable, quién responderá mis preguntas. El teléfono de contacto es 974974553 y su correo electrónico es [vania.ramirez@uoh.cl](mailto:vania.ramirez@uoh.cl)

Si en algún momento tengo comentarios o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas acerca de mis derechos al participar de este estudio, yo puedo contactarme con la Profesora guía de la investigadora, Olga Espinoza al número telefónico 223545324 al correo [omespino@uc.cl](mailto:omespino@uc.cl)

- Firmo este documento en dos ejemplares y recibo uno de estos.
- Mi firma significa que acepto participar en el estudio “Comprender las oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares que otorga del plan de estudio de la carrera de Pedagogía de Educación Básica de una Universidad estatal”. realizando la entrevista solicitada Además estoy de acuerdo en que estas sean registradas en audio digital y posterior transcripción.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_ (nombre) estoy de acuerdo en participar en el estudio titulado: Comprender las oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares que otorga del plan de estudio de la carrera de Pedagogía de Educación Básica de una Universidad estatal. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por la investigadora responsable, señorita Vania Ramírez Opazo. Yo comprendo lo que se me pide. Sé que puedo contactarme con el investigador responsable o su Profesora guía en cualquier momento, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del Participante : \_\_\_\_\_  
Firma del Participante : \_\_\_\_\_  
Fecha : \_\_\_\_\_

## Anexo 7: MATRIZ DE CATEGORÍA DE ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

Foco de la entrevista	Preguntas	Criterio de análisis
<b>Foco curricular amplio</b> <i>Considerando el currículum nacional vigente:</i>	1.- ¿Cuál es tu visión sobre el currículum nacional vigente?	Visión curricular
	2.- ¿Qué aspectos destacas como debilidad/fortalezas en este ámbito?	
<b>2.- Foco curricular intermedio</b> <i>Considerando el plan de estudio desde una visión general</i>	3.- ¿Cómo crees tú que la carrera prepara a los futuros profesores para la toma de decisiones curriculares?	Preparación para la toma de decisiones curriculares
	4.- En el caso de respuesta indique debilidad: ¿Qué factores dificultan el desarrollo de oportunidades de toma de decisiones curriculares en los y las estudiantes? ¿Qué crees que es necesario desarrollar para preparar docentes que tomen decisiones curriculares?	Oportunidades de aprendizaje para la toma de decisiones curriculares (visión general)
<b>3.- Foco Curricular Actuar Docente</b> <i>Considerando el programa de tu asignatura</i>	5.- ¿Cuál es el aporte de esta asignatura para el trabajo curricular que deberán realizar los y las estudiantes en el futuro?	Oportunidades para la toma de decisiones curriculares de la asignatura
	6.- ¿Qué actividades o experiencias realizas para que los y las estudiantes aprendan a tomar decisiones curriculares?	
	7.- ¿Trabajas los documentos del currículum vigente? ¿Cuáles? ¿Cómo?	
	8.- a) ¿Cómo evalúas que las y los estudiantes aprendieron a tomar decisiones curriculares? b) ¿Cómo crees que se podría evidenciar que un egresado está preparado para tomar decisiones curriculares?	Experiencias de Aprendizaje
<b>Foco curricular amplio: Pregunta de cierre</b>	9.- ¿Por qué crees tú que es importante formar a los profesores para la toma de decisiones curriculares?, ¿Cuál es la relevancia?	Relevancia decisiones curriculares/Formación Docente

## **Anexo 8: ENTREVISTAS DOCENTES**

### **ENTREVISTA 1 DG**

**La idea de la tesis es explorar o indagar un poco como la formación docente inicial está preparando para el trabajo curricular vigente a los futuros docentes. Estamos pensando en como el estudiante toma decisiones curriculares en el aula.**

**Entonces, nos vamos a embarcar específicamente en la carrera de Pedagogía Básica, y de alguna forma la elección de tu persona es, primero, porque haces docencia en la carrera y, además, eres investigador del área educativa.**

**La entrevista considera 3 focos, hay un foco que es más general, más amplio, que tiene que ver como con políticas curriculares, hay otro foco que tiene que ver con específicamente intermedio, que tiene que ver como con el plan de estudios de la carrera, y otro foco que se relaciona directamente a la asignatura que tu impartes que es en este caso Desarrollo de la medición y visualización geométrica.**

**Entonces vamos a partir con un foco bien general y que, de alguna manera, se orienta a estas políticas o currículum nacional vigente. Entonces partimos con ¿cuál es tu visión del currículum nacional vigente?**

Te puedo hablar con el único que he revisado en general es más el de matemática, no puedo hablar mucho más de eso. Mira, me parece, después de haberlo revisado pa varias asignaturas, me parece que en general está bien secuenciado, no sé si..., o sea, porque está como cuándo se introduce algo y cómo se secuencia y cuándo se termina. No estoy seguro si los inicios están, no estoy seguro si los inicios de las distintas hebras están completamente justificados, pero, me parece que las secuencias están bien hechas. Me parece que está también bien desglosado y sería un mucho mejor instrumento si es que, efectivamente, ese desglose fuera indicativo, y no fuera como obligatorio, porque, es bueno que haya desglose en la medida que sea como una guía, pero no me gusta tanto desglose en el sentido de que prácticamente te tienen planificado el año, no tienes flexibilidad, no, no puedes, si uno hiciera todo eso prácticamente tiene el año listo, y no hay espacio, no hay espacio pa volver sobre temas particulares que a tus estudiantes les complican más o saltarte otros o poder incorporar algún tema adicional, etc., etc.

Se supone que involucró el foco habilidades, al menos en el ámbito matemático, se supone que desde hace algunos años, al menos el vigente actual, digamos, incorporó este foco en habilidades, pero la verdad que si uno mira la cantidad de, entre comillas, la cantidad de tinta que se le dedica a las habilidades y la cantidad de tinta que se le dedica a los objetivos, esta última es mucho más grande, y bueno, quíéralo uno o no, los profesores y los directivos y el ministerio terminan interpretando eso como lo más importante.

**Entonces como que, de alguna forma, las fortalezas tú las observas en estas secuencias, y la debilidad en esta rigidez presente.**

Sí..., claro, es que no sé si es tanto del currículum o del uso de él, pa qué lo usan en la práctica, cachai. Si todo ese nivel como tan completo de detalle, como te decía, yo lo encontraría algo positivo si es que fuera como una ayuda, si es que fuera como una posibilidad. Pero, pero del momento en que haces una prueba simce sensal, que la amarras a esos objetivos y la haces en varios niveles y es pa todo el mundo, y después eso tiene repercusiones directas en-, pa los establecimientos, conviertes las recomendaciones curriculares en una planificación prácticamente y de ahí viene gran parte del odio, yo creo, que se le tiene al currículum.

**Entonces específicamente, más que el documento en sí, es el uso del documento esperado**

Sí, como documento en sí me parece que está bien hecho, quizás el único reparo que tendría es que, claro, esta adición nueva de las habilidades está muy buena, pero quizás, como toda adición nueva, está menos desarrollada que la parte contenidista que está súper desarrollada, y, claro, como que se ve que se le trata de dar un foco a las habilidades pero la verdad es que tanta tinta se va en los contenidos que no es suficiente pa hacer un salto cualitativo en eso

**Súper. Vamos a bajar ahora a la carrera, ¿cómo crees tú que la carrera está preparando a los estudiantes para que el día de mañana tomen decisiones curriculares?**

A ver, no veo muchas, no veo muchas iniciativas como establecidas, como una intención a nivel de carrera. Eso pasa también en muchos de los aspectos que estamos trabajando acá, estamos tan nuevos que, en el fondo hay mucha iniciativa individual, pero que no se cristaliza en énfasis particulares o que no sé, entre comillas, que no se protocoliza o no se incorpora en el ADN institucional, a pesar de que, a pesar de que hay prácticas, pero esas terminan dependiendo mucho del profe de turno.

En las dos asignaturas que me ha tocado participar, por ejemplo, han habido, -una la hice solo, la otra no- han habido actividades donde los estudiantes tienen que familiarizarse con el currículum vigente, y no solamente en términos de aprenderse, digamos, sino que, por ejemplo, ir comparando distintos niveles, estableciendo secuencias y conexiones entre los objetivos de primero básico, de segundo, de tercero, organizarlos en como ¿hebras? y cosas así. Y en el curso del segundo semestre -porque los cursos que he hecho son de primer y segundo semestre-, en el curso de segundo semestre se agregó como un énfasis adicional como en proponer actividades que permitan, como, como mediar entre un objetivo de un curso y un objetivo del curso siguiente. Eso es como lo poco que puedo decir desde mi experiencia, como te digo, yo he trabajado en los dos curso del primer año, entonces ahí, claro, harto del énfasis, es conocer, conocer, leer, interiorizarse, darse cuenta de que, no sé po, por ejemplo, compartir esta impresión de que la secuencia en realidad está buena, o sea, el trabajo no está-, no es un libro inservible el currículum de matemática, lo que pasa es que hay que tener cuidado con cómo se utiliza, pero yo sé, por ejemplo, que la carrera en el tercer semestre tiene un curso de, tiene un curso de enseñanza y aprendizaje de la matemática y ahí yo entiendo que ya un tema más curricular digamos o de planificación debería tener un foco más fuerte, pero la verdad no lo conozco.

**Pero sin embargo también apelas a que depende mucho de la voluntad del profe de turno. ¿Cómo podemos o qué necesitaríamos para que desarrollemos esto a nivel más macro?**

A ver... Yo creo que estos cursos como más integrativos o más específicos de la enseñanza del aprendizaje pueden tener ese rol como más institucionalizado, entre comillas, pero, por ejemplo, eso es una cosa específica del ámbito matemático, porque en los cursos de la línea del lenguaje no hay ni uno que sea así como enseñanza y aprendizaje del lenguaje, sino que, son todos como asociados a ámbitos temáticos disciplinares específicos, la línea matemática, en cambio, como que si puso ese énfasis distinto, entonces, claro, al menos desde el plan de estudios, desde las líneas de los cursos no es tan obvio que eso esté considerado de una manera orgánica, y eso ya hay que dejárselo a una futura reestructuración de la malla, no hay mucha vuelta que darle ahora.

A lo que me refería con la iniciativa de los profesores, lo que pasa es que está este énfasis como desde 2016, cuando se armaban las carreras digamos, estaba como este énfasis latente de que, ojalá, la gran mayoría, o sea, a ver, que no existieran cursos disciplinares puros, sino que, los puros son en dónde se hablara de alguna disciplina se tenía que hablar también de su didáctica, de su enseñanza. Y el asunto es que eso, claro, en los cursos de matemática, por ejemplo, se cristalizó en las fichas de asignatura donde siempre se dice que hay que hablar del currículum vigente, donde hay que hablar de errores frecuentes que comenten los estudiantes en ciertas temáticas, pero el tema es que las fichas son muy genéricas y dependen mucho de quien llega a dictar el curso, y quién propone el programa cómo se va terminar materializando. Yo creo que un énfasis que se podría poner a nivel de carrera es recordar que, estas dos cosas, es importante que se trabajen, deberían ser partes importantes de cualquier programa que se construya a partir de esa ficha, de alguna manera dicho. No sé, de repente claro, se podría decir que, por ejemplo, que, no sé po, al menos una semana, por decir algo, o el equivalente a una clase o dos, digamos, o una determinada cantidad de horas que pueden ser tarea, o lo que sea, que los estudiantes se dediquen a como interiorizarse del currículum disciplinar.

O sea, igual hay un curso más general de currículum que viene en 5to semestre, pero eso es una mezcla como un módulo así como medio de teoría curricular. Y el segundo módulo ya como que se aterriza más en la especialidad, ahora, ese curso viene ahora y yo no sé cómo se va a trabajar en pedagogía básica, porque hay que ver, o sea, ese currículum es gordo, no es como decir el currículum de lenguaje y comunicación de

enseñanza media, que son esencialmente dos temas: lengua y literatura, o en el de matemática que es una sola cosa con cuatro ejes, no po, en educación básica son varias disciplinas. No es menor el esfuerzo, pero yo no sé hasta que punto, yo no sé hasta que punto en ese curso, por lo mismo, por lo extenso y comprimido que tiene que ser, yo no sé hasta que punto se pueda llegar a hacer efectivamente como un análisis curricular, llamémoslo así, aplicado; así como, aplicado a situaciones concretas.

Sería ideal si se pudiera hacer, pero creo que los cursos disciplinares deberían absorber gran parte de esa carga como en las disciplinas.

**Una especie de transversalidad curricular, ¿en las disciplinas? ¿Algo así?**

Claro, en el fondo que los estudiantes se tengan que interiorizar del currículum vigente en los cursos disciplinares, quizás eso podría ser una indicación a nivel de carrera. Mira, sabís qué, hay un curso currículum, pero claramente es insuficiente si uno quiere hacer un trabajo bien hecho, entonces ponte, no sé po, el curso de números, en matemáticas, se va a hacer cargo de que los estudiantes revisen y conozcan, al menos, todos los aspectos curriculares relacionados con el eje de números en educación básica; el curso de escritura, el curso de gramática, el curso de geometría, etc.

**Nos vamos a enfocar ahora en el curso que tú dictas, el de medición. ¿Cuál crees tú que es el aporte de esta asignatura para el trabajo curricular de los estudiantes, de los futuros docentes?**

Para el trabajo curricular, yo creo, que tiene que ver, como curso inicial, tiene que ver mucho con esto de familiarizarse con las secuencias y estas como hebras de cosas, porque uno podría abrir un día el currículum en una página cualquiera, digamos, y decir: “AH, 4to básico, listo, esto es lo que hay que ver, tatatatá...” Pero uno igual necesita aprender a apreciarlo como en un contexto más grande, o sea, no sé po, quizás, el ámbito de medición de longitudes, por decir algo, parte en primero básico pero no termina sino hasta quinto, digamos, y aprender a apreciar esa complejidad progresiva que se va poniendo, son cosas que me parecen importantes.

Otras cosas que no han sido implementadas hasta ahora, pero que sería bueno pensarlas para una próxima versión, es hacer el ejercicio inverso o, por ejemplo, tener una determinada actividad o tener un tipo de actividad, cómo se vería una actividad de este tipo, cómo habría que adaptarla para tal nivel, pa tal otro, pal siguiente. Yo creo que con esos ejercicios como más prácticos, diría: ya, ok, queremos trabajar esto, pero cómo se ve esto a lo largo de distintos niveles, cómo progresa, cómo se le puede agregar complejidad adicional, cómo se puede simplificar, etc.

**Y cuando planteas como que ustedes lo que hacen es que el estudiante pueda apreciar esto, ¿cómo lo logran? ¿qué actividades realizan para que se haga esto?**

Bueno, la parte más de revisión, a ver, en este curso en específico, la parte más de revisión la hicimos a través de tareas, todo este ejercicio de ir conectando los objetivos de distintos cursos y todo eso lo hicimos principalmente a través de tareas asociadas. Entonces, las distintas unidades tenían, distintos contenidos asociados. Tenían que revisar las bases curriculares de todos los niveles, ir identificando cuales de esos objetivos tenían una relación efectiva con los contenidos de esa unidad en particular y, después, encadenarlos en distintos ámbitos.

Y habían ejercicios así como de proponer problemas, de proponer ejercicios sobre distintas temáticas, pero ahí no se ahondó tanto, son como ejemplos particulares. Había mucho trabajo propuesto al final de cada clase y ahí había hartos de crea varios ejercicios sobre este tema, crea dos que te parezcan fáciles, crea dos que te parezcan difíciles y explica porque la diferencia, pero esas cosas no se conectaron explícitamente con el ámbito curricular.

**Pero igual haces actividades de esta apreciación de alguna manera, cómo tú te das cuenta que el estudiante, de alguna forma, demuestra o evidencia que está tomando decisiones curriculares en esta apreciación.**

Lo que pasa es que no, claro, como te decía, no logramos conectar mucho, tendría que hablar un poco de cómo me lo imagino pa adelante. Porque en el pasado vimos más la parte como de conocimiento y como de clasificación, entre comillas, curricular, pero siento que no logramos conectar tan explícitamente ese conocimiento con la otra actividad de generación de ejercicios y cosas así.

Ahora como se podría efectivamente visualizar eso, o evidenciar eso... no tengo la claridad meridiana de si esto se podría hacer como una etapa inicial o más avanzada, pero en el fondo, en el largo plazo, digamos, quizás más adelante en la carrera a uno le gustaría ver que ellos puedan ver alguna actividad propuesta, que ellos puedan visualizar una actividad propuesta, por ejemplo, y tener una idea, aunque fuera vaga, pero pronta de “ah, eso estamos hablando de un tercero básico”, por ejemplo, porque esto, por estas características, por la complejidad, por como está redactada la pregunta, porque, no sé, su medición, porque utiliza unidades no estandarizadas en vez de unidades estandarizadas, entonces tiene que venir más temprana; o bien, tomar una actividad y decir “bueno, tiene cara de un tercero básico pero se ve súper linda quiero hacerla con mis cabros de quinto”, pero qué tendría que hacer para, cómo tendría que transformar esa actividad para que fuera de verdad un desafío y no una lata pa los cabros de quinto, entonces probablemente voy a pasar unidades no estandarizadas a estandarizadas o voy hacerlos elaborar algo más, hacerlos partir con algo concreto pero después pasar a hacer cálculo de algún tipo.

**Uno pudiese como..., tres elementos. Por un lado un hito sería que el estudiante fuera capaz de contextualizar la enseñanza a partir de un ejercicio, quizás también, la relación que establece con que sea capaz de argumentar a que nivel corresponde, y que sea también capaz de, a partir de un ejercicio matemático, poder desarrollar distintas habilidades.**

Claro, de alguna manera lo que viene descrito en las bases curriculares, que tú dices, ya, pienso en un año, tercero básico, entonces ahí tú dices, ya, estos son los objetivos de tercero, entonces, quizás un nivel cero podría ser “ya, yo sé cuál es el curso, voy, miro, sé cuáles son los objetivos” y con eso yo puedo proponer algún tipo de actividad que permita trabajar esos objetivos; ese podría ser el nivel cero. Un nivel siguiente podría ser al revés, yo tengo la actividad, y sé reconocer, -pero ahí ya como que tengo que tener ese conocimiento más internalizado, no es cosa de llegar a las hojas, digamos, no es cosa de llegar al documento-reconocer para qué curso o cursos puede ser apropiada esa actividad, es como la flecha al revés. Y un nivel siguiente todavía sería esto ya no de tener problema en mirarlo no más, si no que ser capaz de modificarlo de acuerdo a una intención, que, a fin de cuentas, es una intención pedagógica, porque lo quiero cambiar de curso, porque resulto muy fácil entonces quiero complejizarlo. Y, por supuesto, queda toda otra dimensión todavía que es que, no sé po, las actividades de repente no responden al objetivo que yo tenía en mente, entonces qué es lo que tengo que hacer pa que, efectivamente, -eso pasa mucho saliendo un poquito del contexto del curso, pero eso, pasa mucho en el contexto de fracciones y cosas así-, digamos, que en el fondo mucho de los ejercicios que se hacen al final miden la capacidad de memoria de los chicos de poder aplicar ciertas reglas en secuencia, pero no significa que tengan un concepto claro detrás de eso, solamente un cálculo detrás de otro, y eso, claro, reconocer que una actividad no responde a una intención o a un objetivo y ser capaz de modificarlo para eso, o de proponer un alternativo; quizás podría ser ya como un estado más adelante.

**Quiero volver un poquito atrás, cuando tú planteas que este curso es como inicial de apreciación al currículum y todo eso, y que tú conectas pequeñas tareas con elementos curriculares. Como es esta conexión en relación a evaluación, cómo tú te das cuenta que esta conexión está.**

A ver, ¿la conexión entre los contenidos curriculares y...?

**Lo que tú haces, me decías, que para esta apreciación, ustedes, pequeñas tareas las van enganchando o que se visualice como están tratadas curricularmente en cada unidad.**

Sí, o sea, a lo que me refiero es que nosotros les vamos encargando tareas a los estudiantes del curso digamos, claro, y ahí ellos, es que la conexión que tienen que ir haciendo es entre los distintos niveles, digamos, entre los objetivos de distintos niveles. Ahí no ha habido mucho trabajo hasta ahora de, no sé po, esta idea de tomar tareas particulares, por ejemplo, o sea, se me ocurrió ahora este ejercicio que te decía de tomar una tarea e inferir pa cuáles niveles es adecuada, no es algo que hayamos hecho, la verdad es que ha sido hasta ahora como más como, de hecho, si no se lo aprenden de memoria, si tú queris es como análisis del documento curricular, como verlo, extraer conexiones dentro del documento y plasmarlas, reportarlas digamos.

**Ya, ahí me queda como claro, estaba media perdida. Como cerrando todo el tema, por qué crees tú que es importante formar a los futuros profesores o profesoras para esta toma de decisiones cu- Ah, perdón, me faltó una. ¿A parte de las bases curriculares, trabajas otro texto curricular?**

O sea, no sé a qué tipo de cosa te refieres con documento curricular.

**Algún otro documento, por ejemplo, plan de estudios, textos escolares.**

De repente, pero más a nivel de ejemplo y de ejercitaciones, digamos, tomamos, por ejemplo, los cuadernillos de ejercicios de algunos niveles, particularmente en este curso, digamos, cuando estamos hablando de redes, poliedros, y todas esas cosas, entonces, encontramos ahí con mi colega algunos cuadernillos de ejercicios incluso así como, no me acuerdo, era como tercero, cuarto básico, incluso era como educación rural, algo así como súper específico pero que justo tenía los elementos que estábamos conversando de cuerpos en tres dimensiones y sus redes bidimensionales y todo eso, pero ha sido más a nivel de ejemplo, de ver efectivamente así como qué cosas y de qué formas están trabajando en distintos cursos, de alguna manera como tratando de conectar, porque a fin de cuentas estos cursos no son sólo como de decisiones curriculares si no que son también pa que ellos aprendan ciertos contenidos que puedan venir debilitados, y además en estirar el chicle, entre comillas, en llevarlos, en hacerlos ir, en empujarlos mas allá del contenido escolar puro, digamos. Entonces, claro, la idea es conectar esos contenidos curriculares adicionales con cómo efectivamente se trabajan y que vean que efectivamente están ahí en los cuadernos de ejercicios, pero en que niveles, etc.

**10.- Para ir cerrando, por qué crees tú que es importante formar a los futuros docentes en esta toma de decisiones curriculares, cuál es la relevancia de esto.**

A ver, siempre esta esa discusión pa qué formar para un currículum en particular, si va a cambiar después de un tiempo. Yo creo que al final este tema de la toma de decisiones curriculares es importante, pero no por el currículum, digamos, el día de mañana el currículum va a ser otro, el día de mañana va a tener otro nombre, va a ser otro tipo de documento. Yo creo que lo importante es que ellos puedan tener esa capacidad de darse cuenta primero, de que, cuando uno va a enseñar algo tiene ciertos objetivos a los que quiere llegar, esos objetivos tiene que irlos graduando de acuerdo a la experiencia y al grado de desarrollo de los estudiantes, y, por lo mismo, las actividades que uno proponga tienen que estar graduadas respecto de eso.

Ahora, cuando uno entra en esa discusión, uno dice uno está haciendo referencia a un currículum, digamos, pero incluso aunque el currículum no existiera, digamos, uno tiene que hacerse cargo del nivel de los estudiantes, del progreso en ese desarrollo, uno tiene que tener objetivos claros. Y el día de mañana puede ser que, no sé po, que alguno de ellos quiera diseñar un programa pa educación no tradicional, no convencional, y ahí no vas a tener un currículum pero si vas a tener ciertas nociones de que tú tienes que tener objetivos claros, que tienes que adaptar esos objetivos dependiendo de a quién recibes y de que las actividades que tú propongas tienes que ir las graduando progresivamente de acuerdo a esos objetivos y de acuerdo a esa base. Que uno haga eso, con el currículum, el 80, el 90% del tiempo, o alguna gente el 100% de su tiempo en la vida, ok, pero no se agota en eso. Yo creo que también es una forma de enfrentar el trabajo de enseñanza en una disciplina específica, como forma de ir estructurando el cómo voy a enseñar algo.

### **O sea, como que tiene que ver más bien con el actuar docente.**

Claro, lo que pasa es que cuando tú tienes un currículum, hay ciertas cosas que vienen dadas, los objetivos están dados, la secuencia ya está sugerida, y tú ya tienes que hacer como más la parte como de la actividad, como la implementación; pero incluso en ciertas modalidades, donde no tienes un currículum digamos, tú también puedes llegar a plantearte como, entre comillas, inventar ese mismo currículum que no tienes.

### **Crea autonomía para...**

Sí, ahora, no sé si alguien, no sé si nosotros lo hacemos, y no sé si alguien en Chile forma explícitamente con esa postura, pero, en el sentido en que queda como más implícito, digamos, si uno es capaz de hacer una planificación basada en objetivos, basada en progreso de desarrollo, todo eso, efectivamente es capaz de desligarse de un currículum. Ahora, no sé si todo el mundo tiene conciencia de que aprendió eso efectivamente cuando lo hace.

### **¿Algo más que agregar?**

Quizás que echaría de menos algunas iniciativas que permitieran hablar de, bueno, quizás son las prácticas, pero como de hablar de decisiones curriculares pero que atraviesen las disciplinas, porque si no, claro, como que el currículum ya no existe, sino que, existen los currículums: el de matemática, el de lenguaje, el de aquí, el de allá. Y quizás el curso de currículum, o quizás, las actividades de prácticas debieran ser esas instancias en la cual uno dice ya, vamos a hablar de currículum, de planificación, de todas estas cosas, pero ok, mañana vamos a hablar de lenguaje, pasado mañana hablemos de matemáticas, pero hoy día vamos a hablar de la generalidad, para que uno hace esto, o por qué.

## ENTREVISTA 2 MV

Como te contaba, bueno, la idea fundamental es una entrevista que se enmarca para la obtención de mi magister y lo que estoy trabajando en general es de alguna forma comprender como los docentes generan oportunidades para la toma de decisiones curriculares en sus asignaturas dentro del plan de estudio.

¿Para que los profesores en formación tomen decisiones curriculares?

**Enseñen a sus estudiantes a tomar decisiones curriculares.**

Entonces, para contarte un poco, como llegamos a ti y al área de matemática, bueno, comenzamos con el plan de estudios, empezamos a observar-, o sea, empecé la verdad, en conjunto de mi profesora guía, a observar que había ciertos lineamientos del plan de estudios que se orientaban a esta toma de decisiones curriculares y se enfocaban en distintas áreas dentro del plan. Y matemática es una de las áreas que salta un poco más, en relación-comparación con las otras, con respecto a la toma de decisiones curriculares, empezamos a mirar en la asignatura, no un check list así como: “existe o no existe”, si no que algo que nos diera una luz de que si sucedía, y en matemáticas, efectivamente, es en el área que más sucede. Por eso es importante no solamente entrevistar a la Paulina, si no que entrevistarte a ti, que de alguna manera cómo creaste un poco esta área, entonces eso también era importante. Entonces cuando tú me decías “pero la Paulina...”, no, me interesaba como de distintas áreas también.

Bueno, yo te decía, sobre todo, como yo doy la asignatura en media quizás podría estar un poco contaminada con lo que hago en media, la asignatura es similar, digamos, esa en particular. Pero si, tengo la mirada del diseño.

**Claro, porque también es importante la mirada del plan, por ejemplo, también entrevisto al director de escuela, que hay una mirada más transversal de todas las carreras, entonces por eso es como importante todo.**

**Y la entrevista gira por tres focos: en un foco curricular de alguna manera amplio que mira como aspectos curriculares, políticas curriculares, luego, un foco que tiene que ver con el plan de estudios, y después, ya con la asignatura en particular. Son 9 preguntas, son súper simples y ahí vamos a ir como conversándolas. Antes de comenzar, ¿alguna duda?**

No, nada.

**Ya, entonces, vamos a empezar como con esta mirada curricular y específicamente nos vamos a concentrar después en el curso de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, de educación media en tu caso, y con la Paulina lo vemos en educación básica. Considerando como una perspectiva general, ¿cuál es tú visión sobre el currículum nacional vigente?**

El currículum de enseñanza básica en matemática. Bueno, el currículum, yo creo, no tiene como grandes innovaciones, más allá de la incorporación, última incorporación de desarrollo de habilidades. O sea, yo creo, esa es como la última gran innovación del currículum, en comparación con el currículum con el que veníamos trabajando hasta ahora. Es interesante la mirada del desarrollo de habilidades, sin embargo, creo que sigue siendo un currículum bastante contenidista, porque aun cuando las habilidades aparecen, en el fondo, como una obligatoriedad, al no saber en realidad como trabajar en torno a habilidades, sigue siendo un elemento que queda más en el papel que lo que realmente hacemos en la sala de clases. A mí me parece complejo, porque es como faltar a la ley, en el fondo, nosotros deberíamos desarrollar habilidades en los estudiantes porque aparece en el currículum, es parte del mandato; sin embargo, no está muy claro cómo hacerlo, y en ese sentido me parece que sigue siendo un currículum que no es por habilidades, contiene habilidades, pero no está estructurado en torno a ellas y, por lo tanto, sigue siendo complejo hacer esta integración contenido-habilidad.

Lo demás, me parece que tiene cosas bastante novedosas en términos de cosas que se incorporaron, como por ejemplo todo el enfoque del early algebra, como el pensamiento pre algebraico, que aparece a muy temprana edad hoy en día, y si me parece que es un aporte, curricular digamos, y lo mismo con todo lo que tenga que ver con el eje de datos y azar.

Eso, siempre tengo aprensiones, aquí es una opinión absolutamente personal, justamente hoy día hablamos con la Paulina eso en el auto y, yo tengo muchas aprensiones respecto a como están descritos los objetivos de aprendizaje para los estudiantes, me hacen mucho ruido, encuentro que hay mucha cosa que no es observable, y que uno tiene que reinterpretar para lograr ponerlo como un objetivo observable, eso de “comprenden no sé qué”, chuta, digo yo, como acceder a la comprensión del otro, me parece que es un elemento súper complejo, esa es ya como la crítica, digamos, pero más de redacción quizás, como, no me parece menor.

### **¿Cómo en la construcción de indicadores de logro?**

Sí. Me hace mucho ruido que no sean observables, porque de que manera yo, en la misma formación inicial, logro que los chiquillos tengan como evidencia de aprendizaje para saber que alguien comprendió. Me complica un poquito, no...

**Y a partir de lo que tú dices, quizás, es factible ver como las debilidades y las fortalezas curriculares. Entonces uno pudiese entender que fortaleza tenemos como esta incorporación de habilidades dentro del contenido y la debilidad, quizás, que sigue siendo contenidista, esto de lo observable, algo más...**

Sí. Otra fortaleza te decía yo es la incorporación del pensamiento pre algebraico y algunos elementos como del pensamiento estadístico probabilístico, digamos.

### **¿Algo más que tú observes como debilidad o fortaleza?**

No.

**Ok. Vamos entonces a bajar ahora al plan de estudios de educación básica y, pensando en eso, ¿cómo crees tú que la carrera está preparando a los futuros y futuras docentes para la toma de decisiones curriculares?**

Mira, yo creo que hay una, hay un... en el diseño de la carrera nosotros recogimos esta inquietud, de alguna manera. Entendíamos que, por una parte, existe una visión como más tradicional de trabajar entorno a los ejes temáticos, que serían: números, geometría, datos y azar y... números, geometría, datos y azar, y algebra sería el otro, estoy bien o no, sí. No, pero justamente lo que levantábamos era que, además de la necesidad de trabajar como en cada una de estas... cada uno de estos ejes temáticos, existía la necesidad de alguna manera de trabajar en torno a habilidades o competencias. Y por eso existen otras asignaturas que tienen que ver con modelamiento matemático, que tienen que ver con discusión matemática, que tienen que ver con resolución de problemas. Entonces, esa exigencia curricular intentamos plasmarla en ciertas asignaturas que efectivamente dieran cuenta de ello. Si bien no vas a poder pasar como por sobre todo el currículum nacional, eso no va a pasar ni en básica ni en media, pero si poder darle las herramientas de decir “mira, entorno a modelamiento yo puedo pescar un contenido y trabajar entorno a modelamiento de distintas maneras”, y el día de mañana si hay un cambio curricular que los chiquillos sigan pudiendo trabajar o las chiquillas sigan pudiendo trabajar el modelamiento matemático, o la resolución de problemas, o la discusión matemática en el aula; porque si tiene un enfoque, en ese sentido, más relativo con el qué tipo de matemática, qué tipo de actividad matemática hay en el aula, más que, estrictamente, la matemática que hay en el aula; no sé si me explico en la diferencia, sin abandonar en el fondo la matemática que hay en el aula, y por eso están estas asignaturas que tienen que ver con los ejes temáticos. Ese es un poco el, esa es un poco la inspiración.

**De alguna forma, cuando tú te imaginas ya, yo quiero preparar a estos docentes, se articuló, o sea, se pensó en esta secuenciación y en esta articulación de asignaturas. Ok. Y eso de alguna forma, con eso tú, el departamento, entre comillas, de matemática, los profesores de matemática, pensaron en como fortalecer a los futuros docentes para trabajar curricularmente.**

Exacto. Teniendo, yo diría como pa aclarar, teniendo los dos enfoques: el contenido matemático y las habilidades o competencias matemáticas dentro del aula.

**Claro, si uno lo mira en estándares, sería como los disciplinares y los pedagógicos. Un poco.**

Un poco, sí. Sí, con el foque específico de la matemática, por así decirlo, sí. Entonces, lo curioso es que hay asignaturas para ambas cosas, no se confía, porque yo creo que eso, cuando tenemos como poquito espacio pa meter asignaturas uno confía que la resolución de problemas se va a trabajar en la didáctica del álgebra, por decirte algo. En este caso, está, se espera que se trabaje con un enfoque de resolución de problema en todas las asignaturas, pero además, hay asignaturas relativas a modelamiento, a discusión, entonces está la presencia de las dos cosas.

**Claro, o sea, como que, de alguna manera, ustedes resolvieron de cierta forma articulando los ejes como transversales. Eso sale hartito, como que en matemáticas se evidencia como...**

Ahora, ahí hubo negociaciones que hacer además, porque en el fondo para eso necesitas más asignaturas para matemática, como necesitabas más asignaturas para ciencias, para lenguaje, para todo. Pero por eso, estos chiquillos salen con mención en lenguaje y en matemáticas, porque a través de haber definido a las menciones pudimos dar más espacio a algunos créditos más, de lo contrario no es posible, eso no es realidad. Porque tienen hartas asignaturas, o sea, si comparamos la malla con otras mallas curriculares de pedagogía básica, son hartas. Eso es una diferenciación grande, o sea, ahí hubo una decisión en el fondo, porque -quizás me voy a salir mucho del tema, pero, pero obviamente el hecho de que los chiquillos salgan con una mención también tienen acceso a otras cosas en términos de carrera docente y entonces había que escoger alguna y finalmente optamos por la doble mención. Yo creo que es una riqueza, vamos a evaluar más adelante si efectivamente lo es o no, pero...

**La Chile también juega con la doble mención, en básica por lo menos; la Católica no, es solamente una.**

Y lo otro, es qué si tú miras esas asignaturas matemáticas, también pasa en pedagogía media, todas las asignaturas tienen una pretensión de trabajar de manera más profunda la matemática escolar: no es como "veamos más matemática", si no que "veamos de manera más analítica la matemática escolar". Y eso es una ganancia, y es un elemento muy diferenciador de la carrera de acá, porque como que ya se entendió el discurso de qué por saber más matemática, solamente, no vas a ser mejor profesor, si no que tenemos que saber más matemática, pero tenemos que saber más matemática como un conocimiento específico de los docentes, no es la misma matemática de las otras carreras, esta es una matemática específica del quehacer docente y para eso tenemos que conocerla bien, saber justificar muy bien, que me permita a la larga tomar decisiones pedagógicas, etc.

**Y pensando en esto que tú me hablas, bajándolo ya al ramo, Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. ¿Cuál crees tú que es el aporte de esta asignatura específica para el trabajo curricular que deben realizar los estudiantes en el futuro?**

Esa asignatura tiene toda la pretensión de ser la primera asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las matemáticas en la carrera, porque después vienen otras enseñanza y aprendizaje del álgebra, vienen como las específicas. Entonces, lo que pretende en el fondo es dar como herramientas genéricas para la toma de decisiones de todo lo que viene, pretende como estructurar cuales son esas variables que inciden en el quehacer docente de un profesor dentro de un aula, y, por lo tanto, hacemos muchos elementos de, ah, tenemos una primera pincelada del currículum: qué es el currículum, cómo se estructura, qué es lo que contiene, cómo aprendo yo a mirar que es lo que vieron mis alumnos el año anterior- es muy práctica en ese

sentido- con respecto a lo que me toca este año, cómo planificaría una unidad desde el año completo hasta una clase pequeña en términos de formato, meter las manitas al trájín, mirar el calendario. Y todo eso tiene que ver con decisiones curriculares po, cómo voy a ordenar mi curso. El otro día yo le preguntaba a los chiquillos por qué unidad parte uno, “por números” decían todos, obvio, pero, ¿eso está escrito en alguna parte?, ¿puedo decidir otra cosa? Entonces tiene una pretensión muy practica, en términos de traer problemas muy de la sala de clases y darle una mirada estructurada y más teórica po, o sea que, entonces tiene una pretensión también de que sea el primer paso en términos profesionales del quehacer dentro del aula.

Trabajamos mucho esta idea de que no se nace profesor, uno aprende a ser profesor o profesora, y, por lo tanto, qué elementos tengo que conocer, qué son las dificultades del aprendizaje, o son dificultades de enseñanza; qué es la ansiedad matemática, cómo la reconozco dentro del aula; qué significa tener que organizar la enseñanza a lo largo del año; qué elementos existen como situación didáctica, transposición didáctica. Por eso es como un primer acercamiento, en términos de, estos son los elementos, a lo largo de los años que les quedan van a ocupar ustedes estos elementos de manera específica en distintas asignaturas pensando en como estructurar su mirada de la enseñanza.

**Es como un terreno. Y cuando hablas de herramientas genéricas o variables, ¿a qué te refieres?**

Sí. Por ejemplo, nosotros partimos mucho con la idea de... clásica de triangulo didáctico, o sea, hay cosas que les competen al profesor, hay cosas que tenemos que saber de nuestros estudiantes y hay cosas que tenemos que saber de la matemática, o sea, como esas tres variables por si solas y como interactúan es una primera mirada de la sala. Entonces, qué hacemos con eso, no es como “uh, me salió bien la clase, no me salió bien”; si no que “yo hice un diseño, lo apliqué, tendré que evaluarlo, que funcione bien, que podría funcionar mejor, me gusto mucho pero seguro que hay algo perfectible”; entonces, a ese tipo de variables nos referimos, y, en ese sentido, pasamos hasta por análisis de libros de texto, o sea, el día de mañana los chiquillos van a tener que escoger un libro de texto para dar clases; cómo lo escojo, qué es lo que miro en él, con qué criterio; entonces tiene mucho, en ese sentido de, por eso digo yo, como de problemas muy prácticos, pero con una mirada profesional, como aprendiendo desde lo que hay en la teoría.

**Cuando hablas como, porque al parecer también me fuiste contando como de las actividades que realizas en el curso, es decir, haces secuenciación de una actividad o de una clase, también me hablaste de análisis de texto. ¿Qué otras actividades haces como para este desarrollo o esta toma de decisiones?**

Pucha, mira, igual me voy a cruzar con la Pauli un poco, ella después te puede contar como más específicamente sus énfasis en básica, porque si tenemos diferencias en términos del tipo de alumnos, se nota mucho la diferencia de preparación en matemática entre las asignaturas de básica y media; sin embargo, las estructuramos las dos, la asignatura tiene la misma estructura. La estructuramos en torno a cuatro unidades, la primera -ah, tú las tienes ahí-, la primera unidad es muy introductoria, que, de hecho, como que, son como estos elementos que yo te decía, como, a grandes rasgos, justamente como la sala de matemática, como se estructura, triangulo didáctico, etc. Y después llegamos a la idea de como se estructura el currículum. Y de ahí vienen, justamente, a partir de como los vértices del triangulo didáctico tenemos, trabajamos primero en torno a la matemática que se enseña, después trabajamos entorno al sujeto que aprende y después trabajamos en torno a la planificación, y tenemos una pequeña unidad que es referida a cuando ya se hace clase como se gestiona el aula. Es tanto que por eso digo que es todo introductorio, porque la idea es que en las siguientes asignaturas todas estas cosas se retomen como más en profundidad entorno a un contenido o a una habilidad determinada.

**¿Cuáles son las actividades que realizas como donde tú te das cuenta que el estudiante se va apropiando de esta...?**

Claro, por ejemplo, tenemos bastantes propuestas de pequeñas secuencias didácticas, no podemos pedirles que planifiquen una clase completa, porque están muy empezando, pero si, ok, tienen que trabajar el concepto de función, qué, cómo ustedes lo introducirían, a partir de qué; ese tipo de cosas, como de toma de decisiones

de selección de elementos, lo hacemos bastante; análisis de errores frecuentes, presentar algunos errores frecuentes, errores con los que ellos se han encontrado, por ejemplo, poder Examinarlos y analizar de donde vienen, por qué suceden, tratar de dar una explicación lógica, ya sea desde la etapa cognitiva del estudiante o desde la enseñanza que a recibido, etc, etc.

En términos de planificación eso es absolutamente práctico, porque yo con la Pauli buscamos algunos modelos de planificación que hemos utilizado efectivamente cuando hemos hecho clases en escuela, y, tiene que planificar desde la planificación anual en adelante. Esas cosas yo reconozco que son muy importante para mí, porque yo la primera vez que tuve que hacer una, no había hecho una planificación anual nunca; entonces se consideran los feriados en adelante, me parece brutal, y mejor que paguen el noviciado acá y que vean como se hacen a tener que verlo después como en la vida ya profesional. Entonces ahí planifican, hacen planificación anual, semestral de una unidad y desarrollan una clase cortita. Sabiendo que tenemos muchas limitantes, porque no es tanto el tiempo que se puede dedicar y, por lo tanto, no es una asignatura donde el centro estricto sea la planificación, pero si hacemos un primer ejercicio, que mientras antes empiecen a pensar en ello, mejor po. Y luego en gestión hacemos mucho trabajo con análisis de videos de clases, sería como traer un poco la sala de clases a ellos que seria análisis de la gestión que hace otro.

**Me queda entonces las actividades y además lo que tú quieres como desarrollar en tus estudiantes en esas actividades. ¿Cuáles son documentos curriculares con los cuales trabajas?**

Trabajamos sobre todo con Planes y programas.

**Planes y programas, ¿pero también con los textos escolares?**

Sí, sí. No demasiado con texto, hacemos una selección chiquitita de algún trabajo, de alguna actividad, algo por el estilo, pero no... o sea, como que el centro no está puesto en los textos escolares, pero si en una mirada de cómo ese currículum se ve, por ejemplo, casi que en términos de transposición, en el texto escolar.

**¿y Bases?**

Eeh, sí, sí, sí, sí.

**Ya, súper, me queda claro.**

Un pelín, por ejemplo, muy por encima, de Marco para la buena enseñanza, por lo menos que sepan que el documento existe, qué contiene, cómo se estructura.

**Tú fuerte: Planes y programas.**

Sí, y Bases curriculares, también.

**Y Bases curriculares, ¿y ahí las trabajas en función de estas actividades que me estabas como contando?**

Hacemos primero una mirada completa de esos documentos, de cómo se estructuran, porque si no es como para perderse, como si nunca haz visto las bases curriculares y los planes y programas, es como “chuta, qué tienen”, entonces hacemos trabajo como fome teórico de cómo se estructuran niveles, habilidades, contenidos, objetivos, o sea, ts, objetivos de aprendizaje, etc. Eso lo miramos, más todavía en términos de existencia que otra cosa, ellos después tienen una asignatura completa de currículum donde le dedicai más tiempo, digamos, pero por lo menos que no se pierdan en el documento. Eso sí.

**Ya, sí, si eso es importante. Me queda hablar un, me queda claro un poco de, porque la siguiente pregunta tiene que ver de como tu observas que el estudiante o como tu evalúas esta como toma de decisiones curriculares, pero de alguna manera la evalúas en estas actividades; pero ahora pensando como en la proyección, así como un buen-, o un docente de matemática educación básica, cómo yo**

**pudiésemos evidenciar que ese o esa egresada es capaz de tomar decisiones y trabajar con el currículum, ¿qué esperarías tú?**

Yo pienso que... en términos de planificación de la enseñanza, no veo otra. En el nivel que sea, o en el análisis de la planificación de enseñanza de otro, también es interesante un poco mirar eso. Estoy pensando como en la línea de práctica, justamente como el tipo de tarea que los chiquillos tienen que hacer.

A ver, la planificación de la enseñanza pa mí es clave, yo no sé si en general en la formación, en la mía no se le dio tanto énfasis, y uno como que después le toma el peso a lo que es planificar. Yo creo que ahí están las primeras decisiones y después ahí está la evaluación de esas decisiones que tomé, entonces yo creo que ahí hay un trabajo súper interesante de hacer con los chiquillos, no es burocrático, es donde yo estoy pensando lo que es lo que voy a hacer y después pienso cómo me fue. Y yo podría, también, tener la posibilidad de mirar la planificación de otro, quizás de mi profesor guía, decir-, intentar entender también esa toma de decisiones, cómo estructuró, por qué lo habrá puesto así, poder hipotetizar. Yo creo que esa es una súper buena opción para evaluar esa toma de decisiones. Y yo creo que es el mejor momento en que yo vea también qué tipo de decisiones toman, lo mismo que te comentaba recién, hay que partir por números, chuta, vale, pero, ¿por qué? Si es un porque argumentado, estamos todos bien, digamos, no... Yo aspiraría en el fondo que los estudiantes de pedagogía nunca digan porque sí po, tienen que tener una posición respecto a su quehacer docente, no. Nosotros nos encontramos mucho con que las chiquillas, los chiquillos dicen es que así lo aprendí yo, y ese es un argumento totalmente válido pa ellos, entonces, que tiene una dimensión de validez porque ellos efectivamente aprendieron po, entonces les parece que es válido, pero no están pensando en todos lo que no aprendieron, ¿me cachai? Y es interesante, entonces, como desdoblarse esa toma de decisiones, como que debería salir estrictamente de su centro para que sea una visión profesional.

Yo creo que la planificación es clave, la planificación de la enseñanza, y en términos como prácticos, pensando justamente como te digo en, quizás, en la práctica uno lo puede ver más, en el ciclo completo de planificación de la enseñanza e implementación de ella. Yo creo que es súper importante en esa toma de decisiones curriculares, también, ver que tan adecuada fue y que yo sea capaz de evaluar la implementación, y decir “claro, esto no me está funcionando, es porque los chiquillos son- no dan el ancho, que es como el típico, ¿no? Es que estos cabros no pueden, o en realidad yo podría haber hecho algo distinto, y qué voy a hacer distinto”, porque al final eso es lo que está de su mano.

**Súper. Oye, y finalmente, creo que vamos a volver un poco atrás, como para dar el cierre, ¿por qué crees tú que es importante formar a los futuros docentes para que tomen decisiones? ¿Cuál es la relevancia de esto?**

Un poco lo que te digo, yo creo que no sabemos donde se van a desempeñar y, aunque supiéramos, no podemos predecir qué es lo que les va a tocar. Es súper-, nos pasa a nosotros en nuestra labor docente todo el tiempo, o sea, no es igual un curso de un semestre a otro, o sea, aquí estamos viendo que teníamos 20 alumnos y los que están haciendo clases en primero ya tienen 50, entonces, “chuta, no necesariamente las actividades que voy a hacer van a ser las mismas”. Entonces ellos tienen que ir tomando decisiones año a año, semestre a semestre, día a día, respecto de qué tipo de cosas hacer; y esas decisiones yo creo que no pueden ser intuitivas, son decisiones profesionales, y al ser profesionales tengo que saber, tener criterios de decisión y argumentos po, que me permitan después evaluar qué es lo que funcionó y lo que no funcionó; porque cuando yo lo hago de manera intuitiva, después me pasa “chuta esto no va a funcionar ¿por qué? No tengo idea, pero no me funcionó”. Tengo el criterio de que no funcionó, por ejemplo, si hago un gran paso, pero no voy a saber por qué. Cuando yo estructuro considerando ciertas variables que, después, yo implemento y que me permiten, entonces, evaluar lo que sucedió, voy a poder RE: re hacer, re planificar, re plantear, re evaluar. Y eso es lo que digo yo que eso es profesional, eso no cae del cielo, eso es absolutamente profesional, y esa visión la tenemos que desarrollar.

**Estupendo, ¿algo más que quiera agregar?**

No, yo creo que hablé hartito (risas).

**Muchas gracias,**  
De nada, que te sirva no más.

### ENTREVISTA 3 PM

Te voy a contar un poco antes de la entrevista. Mira, bueno, esta entrevista se enmarca en el tema de la obtención del magister, magister en currículum escolar, y, específicamente, lo que estoy indagando tiene que ver con cómo los docentes de educación inicial preparamos a los futuros profesores para el manejo curricular, ¿ya? O sea, de alguna, manera cómo los preparamos para trabajen con el currículum nacional vigente; no, no voy a ahondar mucho, porque es como las respuestas que tú me puedas dar de esto.

Y viaja, específicamente, está instalado en el plan de estudio de educación básica, pero la entrevista viaja a desde ámbitos políticas curriculares nacionales, después como plan de estudios y después baja directamente a tu asignatura, entonces, como... ¿alguna duda? En general es eso, de alguna manera, estos focos me van a permitir observar no solamente la asignatura en si, si no también, poder levantar como elementos más generales del plan de estudio, de la preparación de nuestros profesores; yo también soy profe, también eso es importante, porque a veces como los diálogos uno quiere que el otro pueda comprender de donde habla y, sí po, al ser profe es más fácil, de alguna manera, establecer como ese diálogo.

**Entonces vamos a partir con esto como visión general, y de alguna forma es, si tú mirases el currículum nacional vigente: ¿Cuál es tu visión de este currículum nacional vigente? Situándolo desde tu expertiz.**

A ver, yo, como no he hecho clases en colegio, me pasa harto que tengo menos conocimientos de los contenidos específicos del currículum que mis colegas que sí hacen clases, entonces, yo me tengo que preparar para estudiar el currículum específicamente en la enseñanza de esta asignatura, la asignatura que yo hago es Enseñanza y Aprendizaje de la Matemática, y digamos, el currículum lo uso solo para enseñárselo a estos chiquillos, y enseñárselo también entre comillas; en el fondo, pa estudiar con ellos y dar algunas herramientas de análisis del currículum.

Eso, pero, sí me doy cuenta que, por ejemplo, algunas dificultades curriculares que aparecen porque un contenido se presenta en algún momento que no es apropiado; yo no me he dado cuenta, porque no lo he enseñado en colegios, entonces por ahí me sirve más la opinión de colegas que sí hacen clases. Eso.

Ahora, es bien abierta la entrevista, ¿cierto? Puedo hablar de... ya. Lo que intentamos hacer con la Mari en el curso, porque es un curso que diseñamos entre las dos, y que lo vamos evaluando, analizando y diseñando entre las dos; es intentar realizar un como una conexión entre teorías del aprendizaje de la matemática, adquisición de estas normativas estatales de que se debe enseñar en que momento quien lo debe enseñar, y la cosa más practica de bueno como enlazamos las teorías del aprendizaje con los contenidos del currículum para diseñar actividades de aprendizaje, actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan desarrollar aprendizajes de determinados enfoques.

**Y mirando esto como que tú hablas de tratar de hacer este enlace con esta normativa, que supongo que esta normativa es como lo curricular que uno se pueda plantear, ¿Cuál es tu visión de esta normativa? ¿qué opinas de esta estructura?**

Lo que opino de la estructura... bueno, un poco este lugar común, que comparto, al decir que el currículum de matemática esta súper saturado de contenidos, que muchas veces uno tiene que... por ejemplo, cuando revisamos enfoque mas constructivistas de aprendizaje, casi siempre esta este tema de que ocupa mucho tiempo, de “bueno, profesora, pero esta secuencia de aprendizaje, yo me doy cuenta que, yo demoraría tres clases en enseñar un solo concepto” y cuando miramos el currículum en su extensión, pucha, tengo que.. también hacemos ese trabajo de planificar el año, que no lo planificamos como al detalle, pero si hacemos como este intento de que el profesor tome la decisión de cuanto tiempo le dedica a cada unidad de aprendizaje, por ende, a cada contenido dentro de esa unidad; y ellos sacan la cuentan y dicen “pucha, en realidad es re poco el tiempo que tengo pa enseñar cada cosa”, por lo tanto, este enfoque tan constructivista tengo que decidir donde usarlo, pero no puedo usar siempre una enseñanza donde me espere que los chicos

construyan sus propios aprendizajes, porque son más lentas. Entonces, sí comparto esta cosa de que esta súper saturado de contenido, que quizás se debiera priorizar entre menos contenidos y más desarrollo de habilidades, por ejemplo. Eso.

Que otra cosa del currículum, como que de repente siento que esta cosa de las actitudes queda medio suelto, no hay como muchas referencias de qué se espera de eso, o mucha responsabilidad teórica de los conceptos que hay detrás; por ejemplo, hay un actitud que se llama enseñar creativamente o aprender creativamente, como una actitud, como que la creatividad fuera una actitud, siendo que ya hay harta literatura sobre creatividad, en currículum de otras partes se ve como una habilidad a desarrollar. Entonces, por ahí hay, como, no sé, quizás ciertas precisiones que se podrían hacer, que serían súper interesantes también po.

**Okey, entiendo que esas son como las debilidades que tú observas de lo curricular, ¿y alguna fortaleza que tú observes de esta normativa curricular vigente?**

Yo creo que, si tiene fortalezas, como, si uno mira los planes y programas, a veces las actividades que se sugieren como pa la enseñanza de ciertos contenidos, me parecen súper buenas actividades, como que logran movilizar no sé cómo el razonamiento matemático por ejemplo, hay unas cosas de patrones que me aparecen súper interesante. Eso, como estos documentos que intentan como secuenciar el avance de los contenidos, por ejemplo, que muestran como año tras año un contenido y como este va incrementando el desafío, eso me parece interesante, pero siempre esta ahí como esta cosa que se contrapone a las visiones más constructivistas, no, como primero enseñe lo que es arriba abajo, después ocupe un diagrama para que los chicos puedan utilizar ese concepto arriba abajo al lado, siendo que hay muchas investigaciones en didáctica, que dicen que más bien debiera ser al revés, como que primero se plantea el desafío y luego los chicos van formulando esos mismo conceptos de arriba abajo al lado, una vez que ya los van necesitando. Entonces si uno lo mira con el ojo más constructivista, bueno, ahí puede haber ciertas falencias, pero en general entiendo el intento detrás de dar esa secuencia como de avance de las dificultades de los desafíos que se les ponen a los chicos.

**O sea, de alguna manera, la fortaleza es que posee una visión constructivista, pero, de alguna forma, esta visión no siempre está acorde a lo que hay que enseñar, o al contexto en el cual uno se encuentra.**

Sí, en el fondo, yo creo que uno ve una mezcla de enfoques en el currículum. Por ejemplo, puedes visualizar esta cosa más activa, que los chicos desarrollen ciertos conceptos por ellos mismos, o esta idea del desafío, ¿no?, de la resolución de problema, de que, no dar la respuesta antes, si no que, los chicos vayan construyendo esas respuestas a partir de necesitarlas para algo; esa idea yo la veo en algunas cosas, en algunas actividades aisladas más bien, como bueno, en base a este contenido, proponemos este problema, y uno ve el problema, y es un súper buen problema, o tiene este enfoque detrás; pero luego, al mirarla, como están secuenciadas, en algunas cosas, porque no he mirado el detalle de todo, pero puedo nombrar algunos elementos, como, por ejemplo, estos de geometría de la visualización espacial, me parece que, claro, cuando uno analiza como avanza los contenidos se da cuenta que esta esa visión súper normativa detrás, primer te enseñe como se llama, primero te enseñe el nombre; después te digo que lo uses, y después uso una situación en la que sería necesario usar eso, no sé, es totalmente lo contrario, totalmente lo contrario a lo que las corrientes más activas proponen.

**Y como crees tú -porque me queda como clara la visión-, y, pensando como en un plan de estudios, como una visión general, ¿cómo crees tú que la carrera está preparando a los docentes para que tome decisiones curriculares?**

La carrera donde yo trabajo, esta carrera en particularmente... Bueno, igual, yo soy profesora como taxi, vengo el lunes y yo en general no estoy en la universidad, ahora estoy en la mañana porque aprovecho que la Mari se viene en auto. Pero, yo el año pasado, por ejemplo, venía a la hora que tenía que hacer mi clase, me iba; entonces, como, me costo ver la idea más articuladora que tenía la carrera. Pero yo lo que entiendo de esta carrera que se trabajaron con estándares en un comienzo, que hubo un grupo de académicos del CIAE que diseñó la carrera y las asignaturas de la carrera en función de esos estándares, y que esos estándares los

tratamos de traducir a las asignaturas. Entonces eso, que está presente más o menos la idea de la totalidad, pero yo no lo tengo tan...

Pero no importa, aunque no lo tuvieses claro, ¿cómo crees tú que sería necesario desarrollar en la carrera a los docentes para la toma de decisiones curriculares? ¿cómo se tendría que realizar, pensando una visión de carrera, para que el estudiante pudiese trabajar con el marco curricular? ¿Qué sería necesario desarrollar en la carrera?

Ya, si te entiendo más o menos, a ver... pienso que una primera cosa es que los chicos tomen conciencia de, o más que tomar conciencia, como que comprendan lo que significan los objetivos de aprendizaje; porque, me paso el año pasado, me di cuenta que yo daba por hecho cuando trabajábamos sobre un objetivo de aprendizaje que era claro el objetivo para trabajar en torno a una actividad para responder a ese objetivo, por ejemplo, una secuencia de actividades. Y luego, me daba cuenta, cuando proponía la secuencia de actividades frente al curso, que nunca entendieron el objetivo, por ejemplo. Primera cosa, los objetivos son redactados de una forma súper difícil, es muy difícil comprenderlos; o sea, yo estudie matemática, llevo años estudiando investigación en educación, y incluso pa mi es un desafío cognitivo entender a que se refiere cada objetivo, como que lo pienso un rato; entonces, pa los chicos con mayor razón, hay muchas cosas que no entiende bien a que se refieren; entonces, un primer trabajo que hacemos es primero entender como más que cada significa cada objetivo entender los ejes curriculares pero mas allá de los ejes como los tópicos específicos que trata cada eje, entonces, no sé, por ejemplo, en probabilidades no solo es probabilidad, si no que, en una parte vamos a hacer énfasis en recolectar datos, y la otra en la interpretación de la lectura de esos datos, y ambos como, ambos tópicos van avanzando de forma transversal, en los distintos cursos del currículum, y quizás cuando comprendemos esa lógica que hay detrás, ya no aparece como un objetivo suelto, esa es la idea. Yo no sé si lo logro tanto desarrollar en ellos, pero esa es un poco la idea, como, al entender eso, esas columnas, luego no aparecen como un objetivo tan extraño, al leerlo.

**Entonces, de alguna forma, como que, necesitamos desarrollar que el estudiante comprenda el fundamento, algo así como el fundamento transversal del currículum, y de ahí pudiese comprender...**

Más que el fundamento, que quizás fundamento es una palabra muy grande, es como los temas que se están desarrollando en el currículum. Es decir, ya, enseño probabilidades como eje, pero ¿qué cosas voy a ver en probabilidades? Cómo hago avanzar cada uno de estos temas que vamos a considerar dentro de las probabilidades, porque hay muchos otros, cierto, es una selección que alguien hizo, no nosotros, esa es una decisión que ya está tomada, y nosotros vamos a enseñar bueno, primero esto y después esta otra cosa, como, o paralelamente, no uno primero y otro después, pero, va avanzando así...

**Es como, claro, estoy entendiendo, es como una comprensión de la estructura primero, de los cimientos, y después nos permitiría comprender los objetivos y después ya todo lo que plantea la base, por lo menos.**

Exacto. Sí, trabajamos en torno a esa estructura, con actividades.

**Okey, súper. Hablemos ahora de tu curso; ¿Cuál crees tú es el aporte de Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas pensando en el trabajo curricular que van a realizar los estudiantes en forma posterior?**

Ah, ya. Bueno, yo creo que es un gran aporte, el curso más importante de la carrera, jajaja. No, sí, porque, en el fondo está un poco orientado pa eso, toda la organización del curso está pensada con un enfoque súper práctico, teórico pero también práctico, es como lograr que estas grandes visiones de los enfoques de aprendizaje, de los enfoques de enseñanzas, las teorías, didácticas y esas cosas, que pueden ser súper voladas si uno lee los enfoques franceses, vemos franceses también dentro del curso, que puede parecer una cosa como demasiado teórica, en general, a lo largo del curso que todo siempre decante en una construcción práctica, en diseño de actividades dentro de esta selección de contenido que es el currículum; comprender esa estructura, comprender los enfoques de enseñanza y aprendizaje, hacerlos conversar y que los chicos puedan

tomar esa conversación para el diseño de actividades de aprendizajes; todo va orientado hacia el diseño de actividades de aprendizaje, que tiene que tener siempre estas dos patitas: la justificación curricular o la elección dentro de contenidos específicos y la justificación teórica.

**Y para desarrollar todo esto, ¿qué actividades realizas?**

Mmm, intentamos... bueno, siempre hay una parte teórica en algún momento del curso, como ver estas visiones teóricas sobre enseñanza y aprendizaje, que por ahí hemos hecho algunos cambios, vamos quitando cosas, agregando otras cosas, pero siempre está la patita teórica. Hacemos como, actividades más practica ¿me dices tú? ¿Cómo que cosas hacemos?

**Claro, qué actividades haces, cuando tú me dices, claro, lo que yo quiero es que finalmente todo esto caiga en el diseño de este plan de enseñanza; para hacer esto, ¿qué actividades tú haces?**

Claro. Siempre hay, como para la parte más teórica, controles de lectura, por ejemplo, y luego, esos controles de lectura, como, intentando que los chicos logren interpretar algo del texto, tengan una interpretación propia de lo que es la teoría... No sé, por ejemplo, es que son hartas las actividades, pero una, por ejemplo en particular, era ante un mismo objetivo de aprendizaje, dos secuencias de actividades que mostraban dos enfoques distintos del aprendizaje; entonces, los chicos, primero les mostré las secuencias de aprendizajes sin nada antes, fue como una de las actividades de diagnóstico, porque estábamos como partiendo, y en base a eso, buscábamos diferencias, hacíamos como una comparación de las clases; luego, vimos enfoques de la teoría sobre enseñanza y aprendizaje de la matemática, ellos intentaron como, o van a intentar, como lo que viene después, conectar esas diferencias con diferencias más teóricas, luego, ver a que objetivo de aprendizaje responde y, luego, vamos a analizar como avanza, en el currículum, este objetivo de aprendizaje, y, ver cómo se conecta eso con estos enfoques de enseñanza, como: “¿nos permite esto hacer algo de lo que vimos?, ¿qué tipo de actividades elegirías tú entonces para adaptar todo esto que estamos viendo?”, no sé, como cosas así. Pero hay hartas cosas en realidad, porque está eso, lo de ver buenos y malos enfoques de enseñanza, o más que bueno y malo, enfoques más antiguos y más tradicionales, más pasivos de parte del estudiante. También hacemos, por ejemplo, que tomen un eje en particular y vayan mirando su evolución curricular, como para que ellos mismos vayan determinando como avanza ese eje en el currículum.

**Entonces, como que, de alguna manera, tus actividades están desde un lado analítico curricular, y también de un lado práctico curricular. Por un lado, analizas esto de como se van secuenciando, pero también le pides a ellos la concreción practica desde distintos enfoques. Eso es como analítico y también practico.**

Bueno, todo decanta en el trabajo final, que es un poco esta suma de cosas: como que proponen la enseñanza de un objetivo en particular, la secuencia de actividades para un objetivo en particular, y para eso, tienen que hacer un diseño del año, como la planificación de secuenciar en el año como enseñarían tales cosas, entonces, que cosas habrían enseñado antes de esta clase, guiándose en el currículum, manejando como más o menos los contenidos que ya lo chicos deberían manejar en ese momento, y en base a eso diseñan la actividad, intentando que unan también con la teoría.

**¿Cuáles son los documentos curriculares con los cuales trabajas en tu asignatura?**

En algún momento yo menciono que existe El marco para la buena enseñanza y Los estándares para la formación docente, que son más o menos el cómo enseñar y el quien enseña, pero en realidad lo que trabajamos fuerte es el qué enseñar, que son las Bases curriculares, de primero a sexto, porque yo trabajo en básica.

**Si, o sea, ese es como el fuerte, Bases curriculares. Ya, súper. Si yo-, ya, tú haces estas actividades, y, cómo tú te das cuenta, o, cómo tú consideras como evalúas a tus estudiantes que tú dices “sí,**

**efectivamente están aprendiendo a trabajar con el currículum”. ¿Cuáles serían esas como evidencias que tú rescatarías y que te dan cuenta que hay un trabajo curricular detrás?**

Eemm... como si yo veo que el estudiante...

**Claro, porque tú propones todo un trabajo curricular, analítico y práctico, ¿cómo yo evidencio que el estudiante se apropia de esto?**

Eso, si el estudiante puede, por ejemplo, situar un contenido específico entorno a una secuencia de contenidos, y, a la vez, incorporar las habilidades de aprendizaje en una secuencia de aprendizaje, yo diría que muestra alguna comprensión del trabajo que, posteriormente, va a tener que hacer con el currículum.

**Y proyectándome que ese estudiante ya es egresado, ¿cómo tú evidenciarías que ya tiene una profesión curricular? Porque eso nos va a pasar, lo estamos pidiendo ahora, pero le quedan 4 años o 3 años todavía. Y pensando en un egresado, ¿cómo te imaginas que él demuestre evidencias de este trabajo, que ya maneja el trabajo con el currículum?**

Mostrando que conoce la estructura del currículum, y que, logra implementar actividades de aprendizaje considerando toda esa estructura, es decir, lo que viene antes y viene después pa la enseñanza de un determinado objetivo.

**Y por qué crees que es relevante enseñar eso, o que el estudiante... que esta formación considere esto, ¿por qué será importante que el estudiante, de alguna manera, o, que nosotros que estemos formando para que el estudiante tome decisiones curriculares? ¿por qué es relevante para ti?**

Porque es como la herramienta de trabajo de los profesores, ¿no? Los profesores están cumpliendo una función social, y esa función social es lograr que toda la población esté letrada en un determinado currículum nacional, y, el profesor, debiera manejar más o menos ese currículum para poder hacerlo. Ahora, yo tampoco creo que un egresado de pedagogía tenga que conocer, como, al callo la estructura del currículum; yo creo que eso se va dando harto en la práctica, cuando los profesores van ocupando aquello que se supone que deberían, que debía estar antes; sobre todo cuando hay incongruencia, uno nota que el profesor ya está entendiendo este orden, porque incluso logran hacerle crítica.

Sí, eso, básicamente, porque es una decisión social po. Si, ahora, bueno, yo creo que igual se le pueden hacer hartas críticas, pero sobre todo para hacerles críticas, sobre todo para situar a un profesor desde una perspectiva crítica, debe conocer lo que ya está y eso le va a permitir, no sé, después hacer aportes pa perfeccionar los currículums, si eso también se hace.

**Súper. Entonces, de alguna manera, también la relevancia tiene que ver con la capacidad que podemos como docentes de transformar, algo así, ¿o no? Como, conozcamos bien y seamos capaces de poder crear, transformar, y todo.**

Sí.

**Ya, súper. ¿Algo más que agregar en torno como a esta temática?**

No sé, no, si a ti te falta algo.

**No, si es como lo que yo ando buscando. Más bien, es como, cuál es la relevancia, cuál es tu visión, cómo estamos trabajando con nuestros estudiantes, cómo nos imaginamos que un estudiante que está bien apropiado, ¿qué haría ahora en tu curso? ¿qué haría después cuando salga?**

**Y, no, fantástico, porque, de alguna manera, también está como esta visión no tan sesgada, si no más bien, hay una visión que tiene que ver con conocimiento, con una base, con una función social, que es también mirar que el profe no es solo la actividad, es mucho más que eso, ¿cachai? Y eso es súper bueno.**

#### ENTREVISTA 4 JM

Entonces, de alguna forma, la entrevista viaja como por tres dimensiones. Primero saber, de alguna forma, bueno, nos concentramos en pedagogía básica; entonces, acá tiene como dos vertientes tu entrevista, como tú fuiste jefe de carrera, también tienes una visión más amplia, y después viaja por elementos curriculares a nivel nacional, tu opinión; después viaja con respecto a la carrera y, finalmente, termina en la asignatura de Proyecto integrado, que es la que dictas tú, ya.

Ya, okey.

**Como llegamos a proyecto integrado, porque también como que no...**

Y no Arte.

**Claro, eeh, primero, porque no estaba implementado artes, todavía no estaba implementado. Porque se trata de que yo tomo de los de segundo año, pero primer y segundo año.**

Ah, pero ya estaba implementado. Sí po.

**¿Yapo, y Arte lo estás dando... en básica?**

No, yo lo hice desde el 2017, en básica.

**Ah, pero seguramente, entonces, no encontré, porque después yo tomé todos los planes, los programas, y no encontré un enganche explícito curricular. Había unos que tenían enganche desde lo bibliográfico, otros lo metodológico; todos los cursos que tuviesen algún enganche, lo levanto. Y Proyecto Integrado sale levantado como uno de los grandes que sale levantado como enganche curricular, de distintos aspectos. Entonces yo viajo por temas curriculares amplios, del plan de estudios y finalmente de tu asignatura. ¿Ya?**

Okey, partamos no más.

**Partamos. Entonces, considerando como el currículum nacional vigente actual, ¿cuál es tu visión? ¿Qué opinas?**

Bueno, yo... opino que, el currículum para enseñanza básica intenta condensar los principales aprendizajes, los principales contenidos que los escolares deberían conocer, comprender, manejar en los ocho años que dura la enseñanza básica, en las diferentes asignaturas. Considero que en general el currículum es bastante variado, eeh, porque incluye asignatura de todo ámbito, del ámbito científico, del ámbito de la lengua, del ámbito de las ciencias humanas, como la Historia, por ejemplo, y también del ámbito artístico.

También podría decir que, desde mi ámbito, desde donde yo provengo, que son las artes, ahí ya comienzan a haber algunas dificultades con el currículum, que, más que nada, tienen que ver con la presencia de la asignatura en el currículum. Históricamente, las artes en Chile hay tenido pocas horas en las bases curriculares, eso no cambio ni en la dictadura ni post dictadura, no se alteró; incluso las modificaciones, en muchas ocasiones, vinieron a dejar en una situación aún más deficitaria la enseñanza del arte, en el sentido que, por ejemplo, debe haber una... cuando el estudiante recibe una formación general de arte, luego, tiene que, en la enseñanza media, no tiene una continuidad, porque tiene que elegir entre artes visuales y música; sin embargo, no todas las escuelas tienen la capacidad de llevar a cabo actividades en música, que sea coherente con lo que dice el currículum.

Y en ese sentido también puedo destacar otro déficit que tiene el currículum y es que no, no... su implementación, en las escuelas públicas, depende mucho de la capacidad de contar con profesionales especialistas, y no siempre los hay. Dicho eso, significa que, muchas escuelas de primero a cuarto básico, son profesores de enseñanza básica quienes terminan dando este tipo de asignaturas, como artes visuales, música, educación tecnológica; para completar horario, u otras razones que no tienen nada que ver con la entrega de aprendizaje.

**Entonces, como debilidad, podemos hablar que hay un problema de coherencia y un problema de especialistas desde la disciplina.**

O sea, mirándolo desde lo que te acabo de mencionar, sí. Ahora, también, lo que siempre me ha llamado la atención es que... es la construcción del currículum. O sea, claramente, la construcción del currículum está, más bien, enfocado el desarrollo de algunas capacidades y competencias y habilidades en los estudiantes, que nuevamente se refleja en las horas que cada asignatura tiene. En ese sentido, el currículum, si bien, tiene la intención de ser como un abanico grande de conocimientos que los estudiantes deberían conocer y desarrollar; en la práctica, eso no es así. Generalmente las escuelas terminan dándole prioridad a algunas áreas más que a otras, y, más específicamente a una, aquellas que tienen relación con mediciones estándares como el Simce.

**¿Y alguna fortaleza que le veas a este marco curricular?**

O sea, es que, la fortaleza está fijada por el hecho de que, los estudiantes, tienen que conocer diferentes ámbitos del conocimiento. O sea, más bien, lo tengo como una característica; una fortaleza debería ser que, los estudiantes, tienen la posibilidad de acceder a esa diversidad; pero, inmediatamente, surge la debilidad y es que, en la práctica, eso, no sabría asegurar si se cumple.

**Y cuando hablas de esta construcción curricular, a qué te refieres.**

Me refiero a, eso, de que, hay asignaturas que están, que se categorizan por aprendizaje ligado a las ciencias, como por ejemplo, las ciencias naturales, las matemáticas; hay otras que están agrupadas en torno a categorías como las ciencias humanas, Historia... incluso, también, podríamos decir que el arte podría estar dentro de esa categoría, pero también tiene una categoría aparte, que es, justamente, eso: la expresión artística, la creación; y, luego, las lenguas, que también son categorías de asignaturas que participan de esta construcción. Una construcción piramidal y escalonada, donde, en la punta de la pirámide, o sea, las asignaturas con menos presencia en número de horas y en el sistema escolar, y de profesionales y especialistas, son aquellas que menos importancia tienen, por no tener pruebas estandarizadas: arte, etc.

**Música.**

Claro.

**Okey. Y de alguna forma, si yo mirase como ahora el plan de estudio de la carrera, ¿cómo crees tú, que estamos preparando, a los futuros profesores y profesoras, para el manejo curricular?**

O sea, yo creo que la carrera es coherente con el manejo curricular que hay, porque, también, los estudiantes tienen acceso a una serie de cátedras que, incluso, amplían esa visión, esa construcción; o sea, pueden profundizar en otras áreas que no aparecen explícitamente en el currículum, como por ejemplo, diversidad, multiculturalidad, no están en el currículum nacional, solo aparece mencionado como contenido en los Planes y Programas, y en las Bases Curriculares, pero no está dentro del currículum. Dicho de otra manera, no hay una asignatura que se llame diversidad, ni los estudiantes en básica, no tienen una asignatura que se llame Interculturalidad, por ejemplo. Sin embargo, los estudiantes de la carrera si tienen acceso a ese tipo de conocimiento; también, la carrera fortalece competencias como el aprendizaje de un nuevo idioma desde primer año. Esta carrera tiene dos cátedras de educación artística, y la gran mayoría de las universidades tradicionales solo tiene una, incluso las privadas, algunas no tienen.

Yo veo que en general el currículum está bien abordado dentro de la carrera.

**Y esta como incorporación de estas nuevas visiones, asignaturas, qué le permitiría al futuro docente.**

Lo que pasa es que, si hablamos de una escuela de vocación, la escuela de educación no es, bajo mi punto de vista, un organismo técnico que certifique profesionales. Allá se estudiando en universidad, significa profundizar en el conocimiento, significa investigar. Entonces, la diferencia, a veces, no está tan clara veo yo; o sea, si queremos que un profesor haga buenas clases, no es necesario que vaya a la universidad, requiere aprenderse bien lo que tiene que decir frente a un grupo; pero si queremos que, un grupo de profesores,

piense, sea crítico, profundice, investigue, haga preguntas, critique... eso si es pega de la universidad. Entonces, yo creo que, insisto, la construcción curricular puede ser bastante apropiada, pero, la manera en que se enfoque la carrera, puede tener un énfasis no apropiado.

### **¿Y qué necesitamos para que sea apropiado?**

Eso, desarrollar esas competencias, que, son explícitas en los programas, en el plan de estudio; sin embargo, bajo mi experiencia, todavía hay que potenciarlas, porque, no es fácil enseñarles, a los docentes o a un estudiante universitario, a investigar. Eso requiere autonomía, requiere la capacidad de toma de decisiones, la capacidad de búsqueda de nuevos conocimientos; y, los estudiantes acá, el estudiante en general, no conoce otras realidades en la universidad, pero, no suele estar habituado a eso. Si no que, generalmente, se le dice lo que tiene que hacer, dónde lo tiene que buscar, cómo, cuándo y dónde.

### **Nos vamos a centrar ahora en proyecto integrado, ya. ¿Cuál es el aporte de la asignatura para el trabajo curricular que debiesen hacer los estudiantes en el futuro?**

Bueno, esa asignatura estaba pensada en la ficha, inicialmente, para que, tal como el nombre lo dice, los estudiantes, desde primer año, puedan tener experiencia de proyecto. Hoy en día, la educación básica y media, y también universitaria, justamente, está tratando de incorporar el trabajo de proyecto, porque, es lo que se, es lo que generalmente se hace en el mundo laboral, ya; o sea, nadie trabaja solo, y quien lo haga, tiene que ser por alguna razón bien fundamentada; pero, en general, siempre los trabajos son en equipo, colaborativos, participativos. Y, la escuela, generalmente, o sea, la escuela hace mucho tiempo que requería ese enfoque, porque los profesores no trabajan de manera colaborativa. Entonces, esta asignatura, tenía como objetivo potenciar esas capacidades.

### **Y para potenciar eso, ¿qué hacen? ¿cuáles son las actividades que realizan?**

Bueno, la particularidad de esa cátedra es que está dictada por tres docentes, cada uno con experiencia en diferentes áreas de la asignatura, por ejemplo: Un colega, que se llama José Luis, trabaja el uso de tics, específicamente, herramientas de programación para el aula. Otra colega, María Jesús Viviani, trabaja proyectos, como elaborar proyectos colaborativos. Y yo, trabajo en la educación, o sea, y yo, de alguna manera, doy la introducción al curso, explicando qué es un proyecto, por qué es importante la colaboración en la educación, eso, entonces... Dicho eso, esa particularidad, esta asignatura trabaja en torno a ejes temáticos, que tienen que ver con esas tres áreas de expertís de los docentes. Primero, qué es un proyecto de colaboración, por qué es importante en el sistema escolar, y en el mundo laboral en general. Luego, aprenden a elaborar un proyecto, de manera colaborativa, trabajan de forma grupal, en equipo. Y, paralelamente, también aprenden a programar, porque ellos tienen que ser capaces de llevar a cabo ese proyecto, pero a través de las tics: creando un recurso educativo nuevo, original. Y, yo creo que, en ese sentido, esta asignatura es un gran aporte, porque, ellos deben ir y trabajar con una escuela, con un profesor que ya esté en la escuela trabajando, escuelas municipales solamente; entonces, ellos conocen la realidad, elaboran un diagnóstico, y, luego que ya elaboran ese diagnóstico, crean un proyecto para ser aplicado en la escuela.

### **¿Y cómo tú evalúas que, estos estudiantes, aprendieron este sello, como, colaborativo con la escuela, de trabajo cooperativo?**

A través del producto que elaboran, que ese recurso educativo.

### **Ah, ya, entonces a través como de los mismos elementos que componen el recurso tú te das cuenta que el estudiante generó como esto como de colaboración, de toma de decisiones, etc.**

Claro, porque no, no... los estudiantes tienen que, si o si, crear este recurso educativo, tienen que, si o si, trabajar en equipo; y entonces ellos, cuando ya presentan su trabajo final, que es, cómo funciona lo que crearon, ellos narran, relatan: cómo les fue, cuáles fueron las principales dificultades, qué fue lo que

aprendieron, qué fue lo que no aprendieron, etc. Entonces, ahí ellos y ellas, de alguna manera, en la evaluación, dejan en claro de qué manera su recurso creado es colaborativo.

**Y en este proceso del proyecto, ¿trabajas con textos curriculares?**

Sí, mi colega XXX, y yo también, incorporamos algunas contextualizaciones del currículum, pero, de las bases curriculares, donde se menciona, explícitamente, que el trabajo colaborativo y la creación de proyectos escolares y de aula es importante, sí.

**Si nosotros nos imagináramos el egresado, ya egresó nuestro estudiante de pedagogía básica, y tiene que demostrar de alguna manera que esta preparado para tomar curriculares, ¿qué esperaríamos como evidencia?**

Esa es una pregunta muy interesante, porque, son muy pocas universidades, creo yo, las que pueden asegurar eso. De hecho, a través de las líneas de investigación que yo tengo, justamente, de lo que más se quejan los directores, es de la poca capacidad que tienen los egresados de pedagogía, en general, para tomar decisiones. Inmediatamente, salen y se cuelgan del cuello de los coordinadores o jefes técnicos, que son quienes guían los proyectos que ellos deben hacer. Entonces, eso indica que, en general, la universidad no está formando los nuevos profesores para tomar decisiones autónomas; porque, según mi modo de ver, no se les forma bajo un modelo, en que, la autonomía es el eje de las investigaciones. O sea, si uno les dice todo: por dónde tiene que ir, cómo ir y qué va a pasar; el estudiante no es capaz de tomar esas decisiones. Entonces, una forma de poder saber si el estudiante, efectivamente, lo puede hacer es que, si alguien te dice “esta es tu asignatura y tú tienes que innovar, presentarme un programa que involucre dos proyectos de aulas innovadores”, los estudiantes deberían ser capaces de crearlo; con recursos, con tiempo, con materiales de evaluación.

Y, yo no podría evaluar si la carrera, hasta este minuto, lo está haciendo bien o mal en esa materia.

**Y, considerando como cierre, porque, una de las preguntas del cierre es, como, por qué es importante que los profesores tomen decisiones, pero tú ya me lo has explicado, qué es por el tema de la autonomía, pero qué implica esta autonomía para el docente, para el futuro docente o el docente egresado. ¿Qué implicaría?**

O sea, lo que implica, así como, el contexto general, es que, justamente, tiene que ver con un enfoque de la pedagogía hoy en día; o sea, hay dos tipos de enfoque, yo identifico; El docente como un técnico, que es aquel docente que hace clases, que sabe cómo pararse frente a una clase, sabe lo que es un libro de clases, sabe Examinar contenido y sabe transmitir una materia, pero para eso no necesitamos una universidad. Y tenemos el otro enfoque, el docente que hace exactamente lo mismo, pero piensa, critica, establece hitos, por ejemplo. Y en ese sentido, se requieren dos enfoques totalmente diferentes: en uno, el conocimiento se construye con los estudiantes, los estudiantes toman decisiones, los estudiantes innovan, porque son capaces de saber en qué se puede innovar, en qué se ha fallado y en qué no; y en el otro enfoque, los estudiantes no construyen conocimiento, solamente hacen lo que se les dicen, “ustedes tienen que estar ahí a tal hora”, y eso es lo que hacen; pero nadie te pregunta “¿y por qué?, ¿y por qué ahí y por qué allí no?, ¿quién lo dice?, etc. Entonces, yo creo, bajo ese contexto, claro, es bueno preguntarse que tipo de profesionales queremos en la educación: aquel que lo haga bien o aquel que nos va a incomodar, pero lo puede hacer todavía mejor.

**Ya pueh, ¿algo más que quiera agregar?**

No, no se me ocurre nada en este minuto.

**Yo estoy lista, ya, Muchas gracias.**

## **ENTREVISTA 5 JP**

**Bien, te cuento. Bueno, como te comentaba, el trabajo de la investigación se concentra en, como, comprender las oportunidades de aprendizaje que le damos los docentes, a los futuros docentes, de acá, de la universidad, en relación a la toma de decisiones curriculares. Entonces, la entrevista viaja como por tres focos: primero, hay un foco que es como, una visión amplia curricular, tu visión; después, una visión, más bien, que tiene que ver, como, con el plan de estudios; y, después, una visión que tiene que ver con tu asignatura, específicamente. Por esos ámbitos viaja la entrevista.**

**Entonces, para partir, es necesario de alguna manera que tú me puedas comentar cuál es tu visión sobre el currículum nacional vigente, ¿qué opinas de esto?**

Yo siento que, el currículum nacional... a ver, yo creo que responde un poco a, va respondiendo a las necesidades que va teniendo la sociedad o que vamos teniendo nosotros. En general, me ha tocado verlo desde la enseñanza básica hasta la enseñanza media; por lo menos habré visto todo el proceso cumplido, y he estado en procesos de cambios, desde el aula. Considero que hay cosas que están bien, que están apropiadas a la sociedad actual, pero también hay cosas que están un poquito pasadas de época; de hecho, y tiene una ruptura muy grande, entre lo que pide hacer con lo que obliga a hacer finalmente en la letra; lo que se obliga hacer en los colegios, o como se traspasa este currículum al colegio; porque siento que, el currículum o las bases curriculares o como se llama, de repente, es muy idealista, o piensa mucho en la habilidad, en la competencia; pero, su traspaso a la sala de clase, su traspaso a la materialización en el programa o en lo que se trabaja, tiende a ser muy academicista, muy memorístico, muy reproductor de prácticas del pasado; que no sé si es por los profes o por los colegios o por como se entiende o como se traspasa, pero, siento que hay como una división, entre lo que pretende el currículum y lo que se hace en realidad.

**Ya, o sea, de alguna forma, como la debilidad que tu encuentras es el uso del marco curricular, o como llega.**

Sí, o como, es como cuando se hace una ley: está la ley, pero el reglamento la cambia entera. Entonces, está la ley, el currículum que tiene una forma muy amplia, una visión muy amplia, pero, en su materialización, en su traspaso a los profesores; ese traspaso, termina siendo memorístico, termina siendo... que es lo que también exige después en, no sé, que es lo que exigen en los colegios, no sé, la superintendencia y todas estas cosas que tengo que dar avances

**O sea, como que, la normativa es la que va cohartando el uso curricular.**

Sí, el uso curricular y también el desarrollo de actividades, o el desarrollo de habilidades de nivel superior, o el entendimiento de repente, de que las habilidades de nivel superior es solamente de la inteligencia, por decirlo así; no me gusta el tema de las inteligencias múltiples, pero sí, el tema de que solamente a nivel como intelectual, a nivel de pensamiento reflexivo, las habilidades de nivel superior; y no habilidades de nivel superior en términos de convivencia, en términos de desarrollar las competencias y las habilidades de-, una visión como más de 360, siento que la materialización lleva a una sola línea, a nivel escolar.

**Y alguna fortaleza que le encuentres al marco o a las bases en general.**

¿Fortaleza? Yo encuentro que las habilidades que están puesta ahí, lo que se pretende lograr, me gusta. O sea, me gusta, entiendo que, cuando uno lee las bases, supongamos, de historia, uno encuentra ciertos contenidos que están, o sea, ciertos objetivos que apuntan un poco a lo que necesitamos como sociedad; o sea, apuntan al pensamiento reflexivo, apuntan al generar conciencia histórica y temporal, o que apuntan al generar habilidades relacionadas con la ubicación espacial o la representación de los espacios, o la formación ciudadana. Apuntan. Yo siento que están como bien direccionados, pero, en su traspaso a otras cosas... mmm...

**Oiga, y ahora, vamos a mirar esto como, ¿cómo crees tú que la carrera, -donde trabajas -pedagogía de educación básica, prepara a los docentes o a los futuros docente para la toma de decisiones curriculares?**

Yo creo que... todos los currículums, por lo menos, o sea, todos los programas, o todas las; o sea, por lo menos lo que vi yo que a mí, el acceso que tengo yo, más que haya ido a un comité académico y me han entregado el perfil, y he trabajado a partir de eso; lo digo eso porque es como una visión limitada, no tengo la visión general de la carrera, por decirlo así, o mucho más roce con gente de la carrera. Pero si siento que entrega oportunidades de crear, yo siento que por ahí hay una idea de que puedan desarrollar propuestas metodológicas. He visto, por lo menos, me han entregado dos fichas de cursos, y en las dos aparece una de las competencias desarrollar, dentro del perfil, es el generar alguna experiencia o algún tipo de actividad o alguna proyección pedagógica para el futuro o para que empiecen a desarrollar un poco estas ideas.

**Y qué será, como, necesario incorporar a los estudiantes, a los futuros estudiantes, para que ellos se sientan preparados para tomar decisiones curriculares, ¿qué necesitaríamos? Además de lo que ya...**

Sí. No, siento que, a mí me gusta la idea de que el profesor es una persona que tiene que proporcionar experiencias pedagógicas. Experiencias, porque al final, yo siento que el aprendizaje no lo realizan en una clase, sino que tiene que ver con el proceso reflexivo que se hace a través de él. Puede que sea muy socio-conductivista, pero no quiere ser solamente que el aprendizaje se hace ahí, sino que, el aprendizaje es un proceso constante, y que, los profesores, tenemos que entregar estas experiencias de aprendizajes. Por lo tanto, yo creo que, los alumnos tienen que estar sometidos, sometidos en el buen sentido de la palabra, a tener estas experiencias, no solamente la experiencia de la pizarra y el trabajo, sino que, tener ciertas experiencias que después les permitan, ellos, proporcionar experiencias tal cual como las tuvieron en la universidad, o como las tienen en sus prácticas, como las tienen en todas partes. Porque, en el fondo, siento que, más que el contenido propio disciplinar, que sí, uno entrega contenido propio disciplinar para que piensen, para que abran un poco la cabeza, y toman muchas más cosas del mundo; pero, el fuerte tendría que estar dentro de como ellos pueden desarrollar experiencias para distintos niños, en distintas partes y en distintos contextos en los que se pueden desenvolver.

**Y pasando ahora a la asignatura que tú dictas, Historia y desarrollo del pensamiento temporal, ¿Cuál es el aporte de esta asignatura para este trabajo curricular posterior de los docentes?Cuál crees tú que es el aporte de esta asignatura para preparar a los docentes para aspecto curricular.**

La asignatura está enfocada en tres, yo la enfoque en tres unidades –prefiero hablar como desde el programa más que-; la primera parte, 100% contenidos respecto a la historia, un poco de paradigmas de la historia, conceptos fundamentales, ciertas nociones a través del tiempo, discusiones, entender las escalas del tiempo personalmente, y que entiendan que el tiempo es algo que se experimenta, entonces, en esa primera unidad trabajamos al 100% la experiencia con tiempo. Y, de hecho, partimos tal cual como parte el currículum de enseñanza básica, yo les decía a los muchachos/muchachas, que partíamos desde la experiencia personal, porque el tiempo es algo personal, y después íbamos hacia lo global, hacia concepciones más complejas, tal cual como lo hace el currículum, por lo tanto, yo les reflejaba eso, les decía que no es solamente algo que quiera intencional, no solamente algo casual que partiéramos de lo más cercano a lo más lejano, por lo tanto, les explicaba que el currículum y el también el desarrollo del pensamiento temporal se hace en base desde las escalas naturales de las personas hasta las grandes escalas del tiempo. Entonces, la primera unidad tenía que ver con eso, tenía que ver con cómo ellos entendían la historia y generar un lenguaje común, y ese lenguaje común disciplinar después puede ser traspasado al aula propiamente tal, yo siento que ahí en términos de lenguaje hay algo traspasable a la futura experiencia profesional ya. La segunda unidad, la trabajé respecto al proceso de enseñanza del aprendizaje, didáctica de la historia en general, lo que estaba ahí cómo se podría enseñar, a través de habilidades que plantean dos o tres autores, qué habilidades tenemos que desarrollar en los estudiantes para que desarrollen su pensamiento temporal, o desarrollen su conciencia histórica, y cómo se conforma el pensamiento temporal, y cómo ellos después puedan traspasarlo a un materialización, y nosotros

decimos una de las habilidades que era la investigación histórica, desarrollamos una investigación histórica y con una exposición alrededor de Rancagua, ahí tuvimos, como decía antes, una experiencia pedagógica que fue salir por el centro de la ciudad donde viven, la ciudad donde habitan, por lo menos estudian, a recorrerla en base a lo que había pasado en términos históricos. Entonces, un poco, tenía una experiencia de investigar, una experiencia en terreno de ver los lugares que investigué, y también de recorrer y aplanar un poco el suelo viendo la historia, la sociedad, viendo todo lo que tenemos a nuestro alcance. Y la tercera unidad era materializar lo que ya habíamos visto, bueno, la segunda unidad terminaba también con ese trabajo y también veíamos los obstáculos que podría tener una persona, los obstáculos de aprendizaje que podría tener una persona para, o un niño o niña, para desarrollar pensamiento histórico. Y la última unidad, fue la materialización de esto en el currículum, como ya, después de haber visto la historia, hablar sobre el tiempo y la historia, hablar cómo esto se enseña; cómo esto estaba traspasado al currículum, que fue más corta, fueron como 3 o 4 semanas, en la cual hablamos directamente sobre qué se enseñaba en el colegio hoy día, o que se va enseñar después, no sabíamos, pero, qué se puede enseñar de historia en el colegio, cómo se enseña, cuáles son las progresiones y todo. Y cada uno tenía que terminar con una propuesta pedagógica respecto a un objetivo por cada año, entonces terminaban con una propuesta, y más que una planificación, una experiencia pedagógica, que podía ser desde un juego, llegaron dados, llegaron materiales como concretos didácticos, o sea, didácticos, pero materiales concretos, y también llegaron guías, también llegaron textos para analizar, fuentes primarias, fuentes secundarias. Por lo tanto, terminaba el ramo con ciertas experiencias en pedagogías que ellos pudieran presentar.

**O sea, de alguna manera, el aporte que tú realizas con la asignatura es como una aproximación desde la experiencia, desde lo pedagógico y lo práctico, para llegar como al manejo curricular con las bases y todo. Ok. ¿Cuáles son los textos-, o sea, porque, me queda claro un poco cuales son las actividades que tú realizas en cada una de estas unidades, ¿cómo te das cuenta o evidencias que los estudiantes toman decisiones de currículum...? Cómo tú te das cuenta de eso, cómo tú dices “ah, aquí está tomando una decisión”, cómo tu puedes observar eso, cómo lo evidencias.**

Yo lo veo a través de algunos talleres prácticos que realizamos, en el cual tenían ellos que definir ciertas orientaciones, de repente, ciertas selecciones de fuentes históricas, porque esta sí, porque esta no. Y, también, cuando generamos la última unidad, que era respecto al material pedagógico, al material práctico, en como que cosas eran más importantes y cuáles no, donde, con qué, no sé, a través, con qué actividades, si esa actividad a qué apuntaba, a qué habilidad del pensamiento histórico apuntaba esa habilidad, porque el pensamiento histórico se compone de varias partes, o a qué actitud apuntaba la experiencia que ellos querían proporcionar, la experiencia pedagógica.

**O sea, de alguna forma, como que la evidencia tú la colocas en el análisis que puedan hacer de una experiencia.**

Sí, no, y, en el análisis posterior y, pero también, en el previo. En la conducción completa de cómo ellos quieren hacerlo. Y, en general, yo lo que les decía, que estas experiencias, yo les decía, por algo no les hice planificar clases, porque planificar clase implica un curso determinado, implica un contexto, o implica más cosas, o implica ceñirse a un tiempo y yo dije, planifiquemos experiencias, ¿por qué una experiencia? Después ellos pueden tomar la misma experiencia y aplicarla a un curso sin necesariamente que sea una planificación rígida, por lo tanto, con esa experiencia, ellos pueden después tomar decisiones, y decir “ah, puedo ocupar esta experiencia acá”. Y sobre la misma, armamos un drive donde pusimos todas esas experiencias, por lo tanto, todos tenían acceso a conocer las experiencias de los demás.

**Si nosotros nos proyectáramos al estudiante egresado; ya es profe, profesora, profesor, de educación básica, ¿cómo nosotros pudiésemos mirar que ese estudiante, ese docente ya, se evidencia en la toma de decisiones? ¿qué le pedirías tú a ese egresado, o egresada?**

A mí me interesa, qué le pediría, que supiera, primero, discriminar algunos conceptos básicos, que es entender la diferencia de repente entre habilidad, competencia y contenido, destreza, ciertos conceptos básicos para que, cuando el tomara sus decisiones pedagógicas, supiera a qué está apuntando, supiera que quiere hacer con eso, supiera que si da un texto, o supiera que si enseña una vocal, lo hiciera porque quiere desarrollar una habilidad, o está tributando una competencia, o quiere simplemente ver un contenido, que de repente no es lo que es normal, pero si puede estar dentro de eso; pero que intencionadamente diga “sabes que, con este curso necesito ver este contenido, porque no lo saben” o “con este curso tengo que desarrollar la habilidad tal, porque no saben hacer tal cosa”, entonces que esa decisión se haga en base al tener claro conceptos y, también, saber por dónde conducir las experiencias para lograr habilidades.

### **Como la progresión, la secuencia...**

Sí, las progresiones te dan distintas áreas temáticas, entonces, saber cómo generar pensamiento histórico, qué tengo que hacer esto, esto y esto, y ahí va poder tener una noción. Saber cómo generar, no sé, el pensamiento espacial, que primero tengo que saber lo que el espacio, o sea, qué es el espacio y el tiempo, y después tengo que saber cosas más complejas, como el tema de los mapas...

### **¿Cuál es... los documentos curriculares que tú trabajas, cuáles son?**

Eeh, trabajo con varios autores... ¿a eso te refieres, cierto?

### **Documentos curriculares: Bases, Planes...**

¡Ah! Con las Bases curriculares.

### **Ya, ok. Con las bases es como el foco tuyo para...**

Las bases curriculares de primero a sexto básico.

### **Ya, súper. Oiga, y finalmente, estamos pensando que el estudiante que toma decisiones curriculares va a hacer ciertos elementos, va a hacer ciertas cosas. ¿Por qué crees tú que es relevante, de alguna manera, formar a docentes que tomen decisiones curriculares?**

Porque... mira, yo siento que, la magia o la gracia de ser profesor está en lo que odiamos, que es la planificación, o sea, no es lo que odiamos, pero sí, lo que más nos complica es la planificación. Pero la planificación es el punto donde el profesor toma sus decisiones curriculares, en donde el profesor dice “está el currículum ahí, está lo que me dice la escuela, está lo que me pide la sociedad, está lo que me dice la tele; y ahora yo, ¿qué hago?” Entonces, respondiendo a todos estos aspectos, pero también desde la lógica en la que piensa esa persona, también desde el ser profesor, desde el tener una identidad como profesor, de tener una escuela de base como profesor. Entonces siento que, en ese punto, es donde está como la magia de ser profesor, el punto en donde el profesor toma el mundo, que es el mundo externo, y lo transfiere de alguna otra forma al niño. Transfiere a través de alguna experiencia, lo transfiere a través de alguna acción a la vida cotidiana del niño, para que él pueda llegar a alguna habilidad compleja o al desarrollo de alguna otra cosa que se quiera hacer, que se quiera trabajar. Creo que el ser profesor tiene mucho que ver con ese punto, el punto de las decisiones curriculares es el punto donde transformamos el mundo para el alumno, pero porque queremos que él transforme su mundo y cree nuevas comprensiones, cree nuevas ideas.

### **O sea, de alguna forma, como tú lo dijiste, que tenga que ver con la identidad del docente en construcción.**

Sí.

### **Ok. ¿Algo más que quiera agregar en base a este tema? Qué quieras expresar, ¿no?**

No, no sé.

## ENTREVISTA 6 MC

La entrevista versa en la implementación del programa, en términos curriculares. ¿Qué es lo que yo estoy indagando? Es como nosotros, los profesores de formación, les enseñamos a nuestros estudiantes a trabajar con el currículum; desde distintas variables, no estoy hablando, así como, algo fijo, si no que, de aquella visión que tú puedas contener de este.

Ya, entonces, la entrevista viaja como por tres focos: primero hay un foco que tiene que ver con tu propia, mm, juicio de, a nivel curricular, políticas generales; después, a nivel de carrera, lo que se pretende como un futuro profesor de educación básica, estamos trabajando con básica, ese es el contexto; y ya, después, tu propio juicio.

Entonces, vamos a partir, y, de alguna forma, me interesa saber, ¿cuál es tu visión del currículum nacional vigente?

Yo te hago la distinción entre mi visión del currículum, primero, currículum escolar, y luego la visión del currículum vigente; porque, llevamos varios cambios curriculares en el corto tiempo y eso a impactado, impacta mucho en las prácticas docentes, entonces, quisiera hacer esa distinción primero. Celebro que estemos desde el 2012 hasta la fecha con un currículum más o menos estable, y que se vaya dirimiendo finalmente todos los grados de escolaridad que no teníamos anteriormente, porque eso les da a los profesores una cierta seguridad, o sea, el currículum demora en implementarse varios años, que los profes se apropien tanto de los contenidos como también de las visiones, los focos que tiene el currículum. Yo creo que es un cambio bien importante entre lo que fuera el... ajuste obligatorio de las Bases curriculares, y creo que a los profes les costó hacer ese cambio, pero es bonito ver cómo ha habido una progresión desde cuando las habilidades, como esta dimensión de corte más procedimental, empezó a implementarse en el currículum, versus, el decreto del presente, te digo así, en que era eventualmente conceptual, entonces, ha sido bonito ese proceso, y por eso me gusta referirme como al currículum, digamos, nacional general.

Respecto al currículum nacional vigente, en el caso de básica no, estamos hablando de básica fundamentalmente; yo celebro la intención del que el currículum sea más abarcable para los profesores, yo creo que uno de los grandes problemas que tenían los profes, con lo contenidos mínimos obligatorios, con el ajuste curricular, era que no tenían mucha directriz sobre qué es lo que tenían que hacer, cómo tenían que hacerlo. En ese sentido, yo creo que, los documentos curriculares daban por hecho que los profesores eran capaces de hacer una transposición, o, eran capaces de hacer una bajada más clara, tengo mis dudas si los profesores podían hacerlo; así como, una apreciación súper personal, no tengo evidencia más que mi experiencia. Y celebro, como te digo, celebro eso del currículum actual, las bases creo que están-, tienen la intención de ser muy claras, mucho más específicas, mucho más acotadas.

En este año, el ministerio está-, yo trabajo con texto escolar, entonces, también tengo una relación desde esa mirada con el currículum y con la gente que está, en este minuto, en el equipo del ministerio. Y, el Ministerio está muy, como, preocupado de que el currículum, simplemente, desde los focos que ellos plantearon inicialmente, cosa que no había pasado, aun cuando, en términos enunciativos, los objetivos de aprendizaje y el currículum en general resulta más claro que los CMO; quizás por un tema de cultura docente, los profesores, a juicio del Ministerio, los profesores no han sabido, o, no han podido responder a estos focos, digamos, ya. Lo que a mí me hace pensar que los procesos de apropiación curricular son más extensos, más largos de lo que uno idea inicialmente.

**Y pensando en esta claridad que tú dices, que sería como una fortaleza. ¿Qué fortaleza tendría entonces? ¿a qué te refieres con la claridad? Que es más claro, ¿qué fortalezas tendría ahora?**

O sea, la enunciación de los objetivos de aprendizaje versus los contenidos mínimos obligatorios es una diferencia súper relevante, ya. Ahora, ahí, yo creo que, en lo que fue la fase de diseño curricular, tengo dudas de si el Ministerio fue capaz de comunicar, a la comunidad educativa, como leer esas bases, ya, como desde cuál es el foco que finalmente se mantiene, si está más vinculado al tema de la habilidad en cuestión, o, hay

un constructo disciplinar que tiene, conceptual que hay que abordar; tengo la intención de que-, eso no está muy claro, ahora, son más claros que los contenidos mínimos, y eso se agradece, ¿te fijas?

Tengo también, puedo hablar más de lenguaje que otra asignatura, porque no conozco mucho los otros- o sea, no con la misma profundidad con la que conozco el de lenguaje... emm, tengo algunas dudas sobre la progresión de los objetivos de aprendizaje; hay documentos y hay herramientas, que el Ministerio publica, en donde da cuenta de la progresión de los distintos ejes; no obstante, yo creo que si uno los mira detenidamente, encuentra ciertas, como, dificultades de esta progresión; quizás, creo que, hace falta mayor claridad en cuales son los fundamentos de estas decisiones que los llevaron a enunciar de esta manera el currículum.

Ahora, creo que, insisto, a pesar de todo lo que te he dicho, creo que igual es más claro para los profesores que los contenidos mínimos obligatorios, y; porque, contenidos mínimos suponía un profesor que tenía mucha más, por un lado, mucha más libertad, y, por tanto, podía desarrollar otro-, abordar de otra manera los contenidos, siempre mirando los aprendizajes, en teoría; pero no estoy seguro si los profesores lo podían hacer.

**Entonces, de alguna manera, tú evidencia es que, entre el currículum prescrito y su uso, hay como una área, así como, medio complejo.**

Sí, claro, y la idea, entiendo yo, de estas bases curriculares, es justamente reducir la brecha entre el discurso curricular, digamos, y después la construcción en la sala de clases.

**Y entonces, también evidencia un poco, como la dificultad; o sea, como la debilidad que tú encuentras, específicamente en lenguaje, son los elementos de progresión.**

Yo creo desde una mirada sistémica, hay dificultad en la progresión, sí. Sí.

**Ya, okey. ¿Encuentras alguna otra debilidad del currículum vigente?**

De básica, hasta sexto, ¿no? ¿o..?

**En general, no es necesario que te refieras sólo a lenguaje.**

Ya, yo tengo una... ah, bueno, es que, fundamentalmente, te puedo hablar más de lenguaje que de otro. Fundamentalmente, creo que el eje de investigación que va de séptimo hacia arriba, no está muy claro, finalmente el eje de investigación es un tipo de lectura y escritura, entonces, ese tipo de etiqueta no me queda muy clara y creo que le falta, como, representarlo más. Ya y al cansancio pensamos que uno está con el tiempo de revisar el currículum y lo trabaja; qué pasa con los profesores que no tienen ese tiempo y tienen que trabajarlo igual, entonces, cómo lo replican, cómo lo harán, como, integrarlo con prácticas pedagógicas más acertadas.

**Pensando en como, la carrera de pedagogía básica, cómo crees tú, o, si tú tienes esta visión de cómo la carrera prepara a los estudiantes para que tomen decisiones curriculares, para que trabajen con el currículum.**

A ver, yo celebro que la carrera tenga, de esta universidad, digamos, tiene ramos que están referidos expresamente al currículum, me parece muy bien, sobre todo, y que se revise el currículum vigente en la fecha que el estudiante está en el pre grado, yo, personalmente, tuve, con mi formación en pregrado, tuve poca aproximación al currículum, no lo veía más que como una cuestión teórica. Yo tengo la impresión, porque tampoco conozco en profundidad como son los otros ramos, digamos, pero tengo la impresión de que uno de los objetivos de la formación del perfil del egresado de acá, no es solo que conozca el currículum, si no que logre como detectar o Examinar la fuente que tiene esa propuesta curricular, porque el día de mañana se va a encontrar con otro cambio curricular, se va a encontrar con otra reforma curricular, y más que solamente comprender que tiene que cambiar un cierto contenido en particular o cierto foco en particular, que, espero que salga con la capacidad de comprender esa construcción, que pueda hacer una deconstrucción del documento y pueda llevarlo a su comprensión.

**En ese sentido, ¿qué crees que sería necesario, entonces, de desarrollar en nuestros estudiantes para este trabajo curricular posterior?**

O sea, primero, eso, que sean capaces de deconstruir una propuesta curricular, además que, se puede llevar como a distintos niveles del currículum, no solo el currículum estatal, sino que, cuando ingresen después a un establecimiento, ingresen a un colegio y hay un proyecto educativo al cual deban responder, también puedan deconstruirlo, yo creo que, darles herramientas pa que hagan ese ejercicio es fundamental. Y bueno, sé que los estudiantes de básica, tienen un curso que es Fundamentos del currículum, que un acto de una mirada general; que, de hecho, lo estoy dictando ahora yo, jajaja, y me parece muy bueno como mirada general; pero, yo creo que en los ramos de disciplina, como este de oralidad, hay que hacer una bajada, hay que mirar o más allá de todo el contenido, digamos, como teórico, que está en la base, hay que hacer un dialogo con la herramienta curricular que se encuentre vigente; idealmente, también, quizás mirarlo en perspectiva de otros currículums, o ponerse un currículum comparado, hacer ese ejercicio.

**Y, pensando en esta bajada, bajemos. ¿Cuál crees que es el aporte de esta asignatura para el trabajo curricular que deben hacer los estudiantes posteriormente?**

Esta asignatura del Desarrollo de la comunicación oral era, su foco central no era el currículum como tal, ya, si no que su foco... bueno, es que es un curso introductorio que da una mirada como bien gruesa a la comunicación oral; entonces, lo que hicimos nosotros fue dar una, claro, una aproximación de lo general a lo particular, para centrarnos en algunos aspectos de didáctica, y, cuando tú trabajas didáctica, necesariamente lo anclas al contexto. Entonces, este curso estaba montado como, en términos procesuales, a partir de la conceptualización, en este caso, de la comunicación oral, a partir de esto otro y esto actuales, etc. Y luego, revisar experiencias de estrategias didácticas y buscar la-, poder como, buscar la justificación disciplinar de esa experiencia y no otra, pensando que son de primer año, entonces, que todavía les faltan herramientas de corte más didáctico, pedagógico. Pero que logren Examinar las estratégicas didácticas, los referentes disciplinares en cuestión: por qué se realiza esta actividad por sobre otra y qué aspecto de la disciplina, la conceptualización de la comunicación oral, por ejemplo, que estamos trabajando se ve ahí. Y luego de hacer eso, como bastante más genérico, ver como distintas propuestas y estrategias de aprendizaje, lo que hicimos nosotros fue revisar el currículum ¿ya? en búsqueda de los contenidos de referencia disciplinar que estaban a la base de los OA o, de los OA que revisamos. En ese sentido, lo que pretendíamos era que el estudiante fuera capaz de Examinar los contenidos de referencia en los distintos OA , y viera como esos contenidos están puestos en relación con el aprendizaje. Eso, eso es básicamente a lo que apuntamos. Mi expectativa era que los estudiantes terminaran el curso y pudieran, el día de mañana, encontrarse con un objetivo de aprendizaje, o, encontrarse con un texto escolar, o, encontrarse con una herramienta curricular, y que pudieran Examinar que componente disciplinar, en este caso, el objeto de la comunicación oral estaba ahí.

**Y cuando tú planteas esta actividad, y, esta forma de hacer, como, un análisis, en realidad, vas haciendo. Cómo tú evidencias que el estudiante... tú decís: “ahí hay una evidencia que el estudiante está tomando una decisión, o va a tomar una decisión posterior”.**

Claro, lo que pasa es que, la decisión... A ver, en este curso lo que hicimos fue, terminamos con un proyecto, tuvieron que hacer una ayuda al colegio; en la que tú, de hecho, estabas, estabas al tanto. Y les pedimos a ellos que planificaran previamente, o sea, esa fue la actividad final, ¿ya?, donde ya habíamos revisado las actualizaciones, habíamos visto actividades, habíamos visto objetivos de aprendizaje, los habíamos analizado, en atención a eso; siendo que el foco principalmente es el lado disciplinar, ¿ya? Y, después, ellos tenían que planificar una actividad en atención al curso con los niños que iban a trabajar, y, en esa planificación, tenían que hacer un, engarzar un trabajo con los objetivos de aprendizaje que habían definido, y, con los contenidos listos. Entonces, dónde veíamos nosotros ese... la evidencia, la veíamos tanto en la planificación como después en la ejecución y posterior evaluación de la actividad. Ellos... yo te diría que en el curso tuvieron dos

instancias de trabajo con el currículum fuertes; una fue mirar las herramientas curriculares, los objetivos de aprendizaje, y, revisamos textos escolares también, eso fue como a nivel analítico; y, luego, tenían que aplicar eso en la planificación y en la ejecución de la actividad.

**O sea, de alguna manera, la evidencia se levanta a partir del plan de enseñanza que ellos planifican, diseñan y ejecutan.**

Claro, claro.

**Okey, okey. Cuéntame, y, además, de las Bases curriculares y los textos escolares, ¿hay algún otro instrumento curricular que utilices?**

Nosotros miramos las Progresiones, bueno, que son las bases, en el fondo, son... es otra manera de presentar las Bases. Y creo que miramos los Planes y Programas, también, me parece, no estoy-, no me acuerdo. Pero, bueno, esas son las herramientas que miramos, que suelo mirar, digamos, con los estudiantes: las Bases curriculares, Planes y programas, Progresiones, y, textos escolares.

**Si yo mirase al egresado, ya salió. ¿Qué le pides a ese egresado como trabajo curricular? ¿qué le pedirías?**

Mira, tiene tantas cosas, jaja jaj aja. O sea, le pediría que fuera capaz de planificar un curso, que sea capaz de analizar el currículum, o sea, primero le pido que conozca el currículum vigente, eso es un conocimiento básico de cuando debiera salir, ¿ya? Que lo conozca, al menos la asignatura en cuestión, y, que, de eso, sea capaz de hacer transposiciones, sea capaz de hacer adecuaciones y que sea capaz de hacer implementaciones. Y eso, se supone que el estudiante, no solo a nivel de planificación, si no que también en la sala de clases, pueda ir regulando su praxis, en atención al objetivo que tiene planteado en su planificación, digamos. Y que sea capaz de realizar adecuaciones, ya sea durante el transcurso de la unidad, ya sea en la misma clase, y, que no pierda de vista el objetivo que tiene. Y, también, le pediría que sus mecanismos de evaluación aporten información referida al logro o no logro del aprendizaje del estudiante, en relación con esos objetivos.

**Y todo eso que le estamos pidiendo, cómo se cruza, o, por qué crees tú que es relevante enseñarles a los futuros docentes la toma de decisiones curriculares.**

Porque su pega es esa, la mitad de su pega va a ser esa y la otra mitad va a ser implementarla con los estudiantes. O sea, eso, eso es lo que yo creo que, lo que se espera de un profesor, y fundamental, sobre todo un profesor de enseñanza básica, que tiene que moverse entre distintas disciplinas, distintas asignaturas; entonces, ahí, ese profesor tiene que tener- y, sobre todo, el profesor de básica que va a trabajar muchas veces con el mismo curso, y va a hacer distintas asignaturas. Yo creo que, los profesores de enseñanza básica tienen una oportunidad preciosa, a diferencia de los de media, de que, como están muchas horas con el grupo, puede ver sus avances y puede conocerlos mejor, y, puede hacer adecuaciones muchos más certeras, quizás, que las que hace el profesor de asignatura de media, que está un par de horas con ellos y los deja de ver.

**O sea, hay una relevancia que tenga que ver con cómo el quehacer docente, ya, como con construcción de identidad, etc.**

De todas maneras, de todas maneras.

**Yo estoy lista, ¿quieres agregar algo más, en base al tema?**

No, no sé. No, me parece muy interesante, y, cada vez, me parece que es muy necesario que se hable de este tema, y que se reflexione, y que se piense.

**En eso estamos, jaja. Gracias.**

Muy bien. De nada.

## Entrevista 7 AM

**Ya. Mira, en general, la idea del foco de la investigación es, de alguna manera, saber o comprender como los docentes de formación educación docente, o sea, inicial vamos dando oportunidades a los estudiantes para apropiarse del currículum nacional vigente, nosotros hablamos como de contextualización curricular, pero finalmente es lo mismo, como los estudiantes se van apropiando para trabajar con el currículum nacional. La entrevista toma tres focos: primero hay una apreciación que tú haces del currículum nacional, vigente nacional, en términos de que tú das tu opinión; después, me bajo a la carrera y das tu opinión en general de la carrera; y después me sitúo mucho más extenso en tu programa.**

**Y todo, de alguna manera, va interactuando...**

¿Y, en cuanto a la carrera, es como el currículum, se focaliza como en eso...? Las competencias, ya, pensando en el profesional que va a salir...

**En cómo estamos preparando, como sientes tú, claro, en el profesional de egreso, en el perfil de egreso, sobre todo. Entonces, por eso va viajando de alguna manera esto.**

**Y, bueno, por supuesto, tu elección se refiere a una de las áreas del plan de estudio, y, además, que tú sí tienes contacto con los establecimientos educacionales, entonces, también hay otra mirada y otra propuesta de cómo trabajar. ¿Alguna duda antes de comenzar?**

No, no por ahora.

**Entonces, de alguna manera, si yo considero el currículum nacional vigente, ¿cuál es tu visión sobre este?**

Bueno, yo te voy a hablar de ciencias en particular, solamente. Bueno, en NT1, NT2 y NT3, que son ámbitos más generales, me parece que está súper bien integrada y es una buena mirada respecto a cómo niñas y niños más pequeños van a enfrentarse a..., yo no diría a, como la comprensión del mundo, pero sí a una sistematización de cosas. Si bien ellos no saben, para las educadoras hay una buena guía, digamos.

Entre primero y sexto básico, que es el currículum de básica, digamos, porque después se divide entre 7mo y 2do medio, después, 2do medio a 3ro y 4to. La visión que tiene es más bien de indagación y es poco de concretización, en ese sentido, yo encuentro que, hay demasiados contenidos para el tiempo que se ve, y están súper desagregados, no hay una coherencia en las cosas que ves, digamos; o sea, si tú miras, y esto, quizás, alejándome un poco de biología, porque he mirado mucho más la parte de fenómenos físicos, o sea, física y ciencias de la Tierra que el resto. Son, claro, son contenidos súper desagregados y se trata de darle algún grado de significancia para los alumnos, en el sentido que los hacen más cercanos, pero, eso trae consigo que no hay una, o sea, que en realidad no hay, como se llama, sustancia, digamos, como que pasan por hechos aislados, y es como casuística más que ciencia.

Entre 2do medio y-, perdón, entre 7mo y 2do medio, es un currículum que viene como, que se cambio no hace mucho, bueno, el currículum de ciencias se está cambiando hace rato, 3ro y 4to todavía no sale la última actualización.

Así que, entre 2do... Entre 8vo y 2do medio, la orientación del currículum me parece súper linda, la declaración es mucho más clara que en la de básica; la de básica se basa en alfabetización científica, y, en 7mo y 8vo eso, además de, menciona las grandes ideas de la ciencia, que son temas centrales para la comprensión coherente de la ciencia hoy en día. Y de, bueno, pero también son muchos contenidos, digamos, también es... si bien declara que es una cosa más de competencia, el currículum está basado en los contenidos. Y bueno, en 3ro y 4to hay una discusión importante, porque, bueno, va y viene que las ciencias van a ser integradas o que no van a ser integradas, y eso es un problema, digamos, así que no sé si puedo opinar mucho de eso.

**Y cuando te refieres que, porque al parecer, tenemos como cosas positivas, favorables y desfavorables del currículum. Cuando te refieres a que es una guía o una orientación, ¿a qué te refieres con es? Por qué lo miras como un aspecto favorable.**

Claro, para básica-, o sea, para párvulo. Creo que, a las profesoras o a las educadoras, digamos, esta forma de ver el currículum, y, que está basado en juego, les ayuda, digamos, a, como... no sé cómo se llama, como engranar las distintas áreas del currículum. Ahora, si bien, en conversaciones con educadoras, ellas sienten que no tiene una base en ciencias, cuando empezamos a hablar, se dan cuenta que, claro, igual están haciendo ciencia, solamente que ellas no saben realmente. Entonces, en ese sentido, es una guía en esa dirección; o sea, si bien ellas no tienen idea que están haciendo ciencias, lo hacen. Ahora, yo creo que ahí falta el cierre, pero eso ya es, que tiene más que ver con la especialización quizás, o con una cercanía más...

**¿Y esto se repite lo mismo con hablas de orientación en básica o me-, básica primer ciclo y segundo ciclo?**

No, yo creo que es distinto. En básica, hasta 6to; o sea, porque, el currículum de párvulo es coherente, es totalmente coherente; en cambio, ya en enseñanza básica, es súper incoherente; o sea, hay, digamos, un champurreado de todas las cosas, y, dado que, profesores y profesoras de básica no tiene una especialización, entonces, es muy problemático pasar esa cantidad de contenidos tan diversos, y que, nuestros estudiantes sepan lo que se les está...

**Y, ¿observas alguna fortaleza curricular?**

Sí, el hecho que haya orientaciones a la indagación científica, eso me parece bueno. Creo que también... la progresión de habilidades también me parece adecuada, creo que están bien enfocadas, y, si tú miras el currículum y las actividades, creo que el ejemplo se da para hacer una buena planificación, entonces, claro, en ese sentido sería bueno. Pero, insisto que, para que eso funcione, los docentes en esa área, o las docentes, tienen que tener un poco de especialización y tienen estar mucho más a caballo. Eso...

**Ya me queda claro un poco, como, las fortalezas, las debilidades, etc. Bajando al plano como carrera, o intermedio, desde esta visión del plan de estudios en general, ¿cómo sientes tú que la carrera de educación básica prepara a los futuros docentes para el manejo de decisiones curriculares?**

Ya, eso solamente hablando desde mi... desde el ramo que estoy haciendo en tercero y lo de la práctica, ¿no? No, en realidad, ni siquiera de la práctica, porque esto es, la parte administrativa no está en el currículum, entonces no, no sé, no, no podría hablar de ahí, voy a hablar desde el de 3ro.

Creo que es difícil dar una opinión, porque, si bien, en el programa sale que nosotros tenemos que hablar de cosas curriculares, Currículum lo tienen al siguiente semestre. Entonces, lo que yo he hecho, o, lo que pretendo hacer más bien, es... bueno, primero, el curso lo organicé en función de grandes ejes en ciencia y, luego de eso, voy a tomar el currículum desde los distintos niveles y ver donde caen; y a ellos, como primera aproximación, les pedí leer el currículum y también evaluar en que, en estos ejes de ciencia, donde caen. Este curso es de física y astronomía, o ciencias de la Tierra, que en el currículum es muy amplio, y tiene, en el currículum nacional digamos, y tiene... claro, y mucho de esto, desagregado de la ciencia, se supone que lo tengo que ver ahora; entonces, en ese sentido, yo creo que los voy a dejar mal preparados para abordar el currículum adecuadamente, por una cosa de tiempo, además que, a esta altura, ellos no tienen la preparación en matemática necesaria para comprender los modelos que yo estoy haciendo en ciencia; entonces, ahí hay una pata coja de la carrera, digamos, que es un poco, nuevamente, no prepara, o sea, en particular no hay tenido algebra, y algebra es fundamental para entender los procesos físicos, más allá de memorizarlos o tener la intuición, digamos, que es algo que yo le pediría a los profesores saber.

**Entonces, de alguna manera, como, la mirada carrera curricular, está cojeando porque hay ciertos elementos que nos faltan para que puedan comprender esta mirada.**

Claro. Y yo creo que también falta una, quizás, un mini entrenamiento, digamos, a quienes hacemos clases, ya. Entonces, en términos curriculares... claro, cuando nos dicen en la ficha del programa “ver aspectos curriculares”, ¿a qué se refiere? Porque como ellos tiene Currículum después, está esta doble declaración, ¿no?, aquí en el papel dice vea aspectos curriculares y después te dice “ya, pero no los vea porque el currículum los tiene al siguiente semestre”, entonces...

**O sea, esa sería como una medida, una necesidad que hay que cubrir para dar la comprensión curricular completa a la carrera.**

Claro, o sea, ya sea, o sea, yo creo que por ahora necesitamos que nos expliquen bien que significan esas cosas curriculares, que es lo que tenemos que saber nosotros, porque como no todos venimos del ámbito docente, probablemente la mayoría no viene de ahí, es un deber. Sí.

**Es necesario. Súper. Nos vamos ahora a tu programa, al programa que tú dictas en la carrera. Pensando en ese programa, ¿Cuál crees tú que es el aporte de esta asignatura para que, en forma posterior, los estudiantes puedan tomar una decisión curricular?**

Cuando hablas de decisión curricular, ¿a qué te refieres en particular?

**Me estoy refiriendo a tomar el currículum, a manejar el currículum nacional, que ellos sean capaces de contextualizarlo, sean capaces de decir “mira, aquí hay un objetivo, yo lo tengo que desmembar, lo tengo que profundizar, tengo que considerar a mis estudiantes, a mi contexto”, entonces, de alguna manera, ¿cómo tú aportas a esa toma de decisiones? O sea, no tú, el curso.**

En teoría, debería aportar para la toma de decisiones que se hagan de 1ro a 6to básico en relación a todo lo que tiene que ver, Física y Química, que son los ejes, y, Ciencias de la Tierra y el Universo creo que se llama el otro eje. Ahora, y, según la ficha, eso es lo que debería ser. Hasta este nivel ya han visto competencias y las habilidades mínimo en ciencias, así que, dado que este es el último ramo de ciencias que tiene, en este ramo se debería cristalizar, o... no sé si cristalizar, pero como, al final de este ramo ellos deberían entender exactamente cuales son las habilidades o competencias en el pensamiento científico que deberían ir, como, logrando en cada nivel; y, en ese sentido, bueno, creo que lo que le falta un poco a... o sea, creo que hay mucha materia en este curso, por esto de que el currículum es tan desagregado y cubre tantos contenidos, que hay que poner mucha materia en este curso para que se logre. Yo creo que todavía estoy en la, como, en esta negociación de que les paso y que no les paso para que ellos tengan el conocimiento necesario, primero, para tomar estas decisiones, y, segundo, para que ellos puedan seguir estudiando, porque ciertamente este curso no da para eso.

**Y pensando en el desarrollo de lo que tú quieres lograr, ¿Cuáles son las actividades que has desarrollado o quieres desarrollar en los estudiantes para potenciar esta toma de decisiones?**

Emmm, bueno, primero, lo que estoy haciendo es tratando que de verdad entiendan la física y los fenómenos físicos que hay detrás, o sea, en términos como de contenidos, eso es lo mínimo. Pero, además, estoy desarrollando actividades, o estoy tratando de desarrollar actividades con ellos que tengan más que ver con la didáctica de la ciencia y como desarrollar estas otras, o sea, estas habilidades en los niños. Como, por ejemplo, no sé, les estoy haciendo hacer material didáctico, primero para ellos, digamos, para que se expliquen entre ellos conceptos más complejos, y, bueno, después, les voy a pedir, digamos, como parte de las evaluaciones, que hagan actividades para desarrollar cierto, usando cierto contenido, la habilidad en cierto curso, con una ficha de... una planificación, digamos, asociada a esa actividad con objetivos y toda la...

Otras cosas que estoy haciendo es tratando de hacer laboratorio, donde ellos ocupen la indagación científica, de manera que, para ellos sea también un poco más fácil hacer actividades de este tipo de indagación; estoy haciendo mucha reflexión, en cuanto a las decisiones que ellos deberían tomar en relación a estas actividades, o a las actividades que les hago, meta cognición básicamente.

**Y en estas actividades tanto de planificación de clase o plan de clases y laboratorio, ¿cuáles son las evidencias que a ti te demuestran “sí, efectivamente el estudiante acá está tomando una decisión, está manejando”? Cómo tú, cuál es la vivencia, qué tú esperas de esto, cómo tú te das cuenta que el estudiante está realizando el objetivo de la actividad.**

Claro, bueno, solamente he recibido ahora unos cuentos, y bueno, ahí, dado el cuento, me voy a, primero, me voy a fijar si efectivamente lograron comprender ciertos contenidos, y, si eligen el lenguaje adecuado para explicárselo entre ellos. Y lo otro, digamos, lo voy a ver en las sesiones siguientes, porque hasta ahora no he hecho controles y, más bien, la otra actividad que hice al inicio del curso, tuvo que ver con esta clasificación de los aprendizajes esperados por estas líneas, que esa, va a ser contrastada al final, digamos, entonces, todavía no termino esas actividades.

**Y proyectándonos como en el profesor que egresó, ¿qué esperas tú, qué evidencias están en ese estudiante desde tu área, que dices “sí, puede trabajar con el currículum nacional, o puede manejar, puede tomar decisiones? ¿cuál serían esas evidencias con que tú te das cuenta que hay un trabajo detrás? ¿qué esperas de los estudiantes?**

Ah, bueno, que sean autónomos, eso quizás también lo he trabajado hasta ahora, que no sé si me ha funcionado mucho, pero, yo esperaré que con este abanico de contenidos que yo les estoy pasando, ellos sepan dónde ir a buscar la información, o tener los conocimientos básicos para entender el contenido que se está viendo en el curso, y, como ya hemos trabajado desde primer año con esta progresión de habilidades, yo esperaré que también ellos logren manejar y logren, digamos, contextualizar estos contenidos a los distintos niveles que van a trabajar. Otra cosa que estoy trabajando es el trabajo en equipo, porque dado que, probablemente, va a haber un profesor de ciencias, que no es especialista, porque nuestros estudiantes tampoco van a ser especialistas, en cada escuela, es muy probable que van a trabajar en equipo, o sea, se hace mucho más fácil el trabajo, además, ahora el ministerio también está potenciando ese tipo de cosas, por lo tanto, el trabajo en equipo también es algo que estoy mirando con cuidado, digamos, en términos de asertividad, de comunicación entre ellos.

**Súper. Me quedo... hablaste un poco de la progresión de habilidades, esto es algo del área de ciencias, como... explícame, cuéntame un poquito de esto.**

Claro, lo que pasa es que... se supone que en 1ro y 2do básico, tú deberías desarrollar en los estudiantes la capacidad de descripción, ¿no? De observación y exploración; y, a medida que vas subiendo tú vas pidiéndole un poco más a aquellas habilidades, entonces, después, en 3ro y 4to básico, tú introduces, o en 3ro quizás, la importancia de la pregunta y como esa pregunta va a guiar ciertas investigaciones, o, va a guiar las investigaciones científicas, lo importante que es la pregunta dentro de la ciencia, y después, tú vas a desarrollar que esta pregunta te va a dar, o sea, dada la pregunta, son los métodos de investigación que tú tienes, y bueno, ya, justificación y todo lo demás. Si bien, lo vienes trabajando desde pequeño, se supone que ya en 6to básico, debes ser capaz de... hacer una, o mirar; no, de hecho, a 6to básico tienes que ser capaz de diseñar una investigación simple.

**Y esta progresión de habilidades que se les pide a los estudiantes en las escuelas, ¿cómo los trabajas acá en los ramos, no necesariamente en el tuyo, pero en los ramos de ciencias de la carrera?**

Yo creo que eso es más fácil verlo en Desarrollo de Pensamiento Científico, que es de primer año, porque, no está la carga de contenido, ¿ya? Entonces ahí, o sea, lo primero que les explico un poco o trabajo, es como trabajan los científicos, en términos que, el trabajo es colaborativo, que es totalmente prejuicioso, digamos, porque tiene nuestra historia detrás y no podemos mirar otras cosas si no es con nuestros lentes; se les desarrolla el pensamiento crítico, los aspectos éticos en las ciencias. Y, junto con eso, tú vas viendo, por ejemplo, claro, cómo haces tú la observación y la exploración, que tipos de observaciones hay; acompañado con lectura, claro, tú vas mostrando evidencia de las investigaciones de la educación en ciencias, y qué pasa

con los niños, qué es lo mejor, o no sé si mejor, pero, como se trabaja o qué espera de los niños a cierta edad. Y con los alumnos de ahora, la verdad, es que todavía estoy un poco atrapada.

**O sea, como que, de alguna forma, se produce una fragmentación, así como que, en primero hay un desarrollo fuerte de habilidades, y ahora te encuentras con la disyuntiva que debiese haber un desarrollo fuerte de contenidos.**

Claro, claro, porque vienen con una debilidad muy fuerte en esos contenidos, y es justamente, de hecho, o sea, un poco ahora me doy cuenta, ¿no? por qué los profesores de enseñanza básica no se atreven con física o matemática, porque como no tienen-, o sea, con física o con química ¿no? porque como no tienen el sustento matemático que les haga, como, apreciar estos modelos, es pura memoria, entonces...

**En el ramo que dictas, ¿con qué elementos o que texto curricular o documento curricular trabajas?**

Bueno, con los Planes... con el Currículum propiamente tal y con los Planes y Programas, y algunas guías didácticas que tiene el Ministerio arriba, que no sé si son parte de los planes didácticos, pero, de los Planes y Programas.

**El Currículum propiamente tal, ¿estás hablando de las bases? Bases curriculares.**

Claro, las Bases curriculares.

**Perfecto. Como cierre, pensando en que ya hemos hablado de lo que haces tú en tu curso y todo, ¿por qué crees que es importante, en general, formar a profesores que tomen decisiones curriculares?**

Porque no son un video de Youtube. Porque se supone, o sea, el profesor o profesora debe ser capaz de entender la diversidad en el aula, tiene que tener claro; además, tienes que ser capaz de planificar un camino de aprendizaje, y para eso necesita entender el currículum, necesita mirar, o sea, ser capaz de contextualizarlo a la realidad que tenga en ese minuto.

**Súper. ¿Algo más que agregar al tema?**

No. Creo que no.

**Listo. Muchas gracias.**