



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN CURRÍCULUM ESCOLAR

**DIAGNÓSTICO DE LA GESTIÓN CURRICULAR DE UN
ESTABLECIMIENTO DE LA COMUNA DE QUILPUÉ: UNA PROPUESTA
PARA LA MEJORA CONTINUA**

Por

MARÍA CAROLINA GÓMEZ MARCHANT

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Educación mención Currículum Escolar.

Profesora Guía: Dra. Olga Espinoza Aros

**Abril 2021
Santiago, Chile**

©2021, María Carolina Gómez Marchant

AUTORIZACION PARA LA REPRODUCCION DE LA TESIS

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

- FECHA: 7 de mayo de 2021
- NOMBRE: MARÍA CAROLINA GÓMEZ MARCHANT¹
- FIRMA:
- DIRECCION: Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago de Chile
- CORREO: mcgomez6@uc.cl
- TELEFONO: +56223545350

¹ Beneficiaria de la Beca Conycit para Magíster Profesional de la Educación Año 2018.

*A Sonia, mi mamá
que partió intempestivamente durante el desarrollo de este proyecto.
Gracias por darme fuerzas, iluminar mi vida y guiarme en cada paso que doy.
Te amo hasta la eternidad*

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer sinceramente a todos quienes me apoyaron y fueron parte importante de este proyecto:

A mis padres y hermanos por apoyarme e incentivarme a realizar este Magíster. Les agradezco también por motivarme cuando el cansancio diario de los viajes de Valparaíso a Santiago y de regreso se hacía sentir.

A Mariana y Daniela quienes comenzaron siendo mis compañeras de posgrado y ahora son mis grandes amigas. Gracias por la sabiduría, las risas y las aventuras vividas.

A mis amigas Javiera, Patricia e Ignacia por sus consejos y motivación para finalizar este proyecto y a Nicole, Maryorie e Iván por acompañarme, creer en mis capacidades y apoyarme durante el proceso.

A mi querida profesora Olga Espinoza, de quien admiro no solo su inteligencia y profesionalismo sino que también su calidez, empatía y su grandeza como ser humano. Gracias por siempre estar celebrando mis avances y dándome fuerzas antes las dificultades académicas y de la vida misma.

A Conicyt por el financiamiento para la realización de este proyecto.

RESUMEN

El objetivo de este estudio de caso fue levantar un diagnóstico de las prácticas de gestión curricular de un establecimiento subvencionado a fin de identificar los lineamientos para la política curricular institucional. La metodología aplicada en este trabajo tuvo un enfoque cualitativo cuyas herramientas de recopilación de información fueron análisis de documentos institucionales, aplicación de cuestionarios a docentes y grupos focales a directivos y docentes. El proyecto se estructuró en tres etapas. La primera describe las prácticas de gestión curricular a partir de lo declarado en la documentación institucional y la mirada de directivos y docentes, la segunda analiza las prácticas de gestión curricular desde la estrategia FODA a través del diálogo entre los distintos niveles de concreción curricular y la tercera, aporta lineamientos para una toma de decisiones en el contexto de la política curricular institucional. Los resultados obtenidos indican la importancia que los establecimientos cuenten con procesos participativos significativos para fortalecer la gestión curricular. Además, dan cuenta del impacto positivo que tienen la contextualización curricular, el liderazgo distribuido y la instalación de comunidades de aprendizaje en los procesos de mejora y consecuentemente en el aprendizaje de los estudiantes.

***Palabras clave:** gestión curricular, contextualización curricular, estrategia FODA, liderazgo distribuido, comunidades de aprendizaje.*

ABSTRACT

The objective of this case study was to conduct a diagnosis of the curricular management practices of a subsidized school in order to identify the guidelines for the institutional curricular policy. The methodology applied in this work had a qualitative approach, whose information gathering tools, were the analysis of institutional documents, application of questionnaires to teachers and focus groups to managers and teachers. The project was structured in three stages. The first one describes the curricular management practices based on what is stated in the institutional documentation and the gaze of school managers and teachers, the second analyzes the curricular management practices considering the SWOT strategy through the dialogue between the different levels of curricular concretion and the third, it provides guidelines for decision-making in the context of institutional curricular policy. The results obtained indicate the importance of the educational institutions having significant participatory processes to strengthen curricular management. In addition, they report the positive impact that curricular contextualization, distributed leadership and the installation of learning communities have on improvement processes and consequently on student learning.

Keywords: curriculum management, curriculum contextualization, SWOT strategy, distributed leadership, learning communities.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	IV
RESUMEN.....	V
ABSTRACT	VI
1. INTRODUCCIÓN	1
2. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN.....	3
3. OBJETIVOS.....	18
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	18
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	18
4. METODOLOGÍA	19
4.1 METODOLOGÍA UTILIZADA.....	19
4.2 INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN.....	20
4.3 EL MUESTREO Y LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN.....	23
<i>Tabla 1. Grupo Focal Docentes.....</i>	<i>23</i>
<i>Tabla 2. Grupo Focal Directivos.....</i>	<i>25</i>
4.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	25
4.5 CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	26
4.6 TÉCNICA DE ANÁLISIS	26
<i>Tabla 3. Definición de los códigos Grupo Focal Docentes.....</i>	<i>28</i>
<i>Tabla 4. Definición de los códigos Grupo Focal Directivos.....</i>	<i>29</i>
5. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO	31
6. CONFIGURACION DEL CASO.....	35
<i>Tabla 5. Modelo de Gestión Curricular</i>	<i>35</i>
A. ÁREA GESTIÓN CURRICULAR.....	36
1. ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....	36
<i>1.1 Lineamientos pedagógicos comunes.....</i>	<i>36</i>
<i>1.2 Visión Curricular</i>	<i>39</i>
2. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	41
<i>2.1 Planificación de Clases</i>	<i>41</i>
<i>2.2 Integración Curricular</i>	<i>44</i>
<i>2.3 Planificación de la Evaluación</i>	<i>45</i>
3. ACCIÓN DOCENTE EN EL AULA.....	48
<i>3.1 Compromiso y autonomía docente.....</i>	<i>48</i>
<i>3.2 Atención a la diversidad</i>	<i>51</i>
<i>3.3 Prácticas de Contextualización y Adecuación Curricular.....</i>	<i>54</i>
B. ÁREA LIDERAZGO ESCOLAR.....	55
1. EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR.....	55
<i>1.1 Labor UTP.....</i>	<i>56</i>
<i>1.2 Acompañamiento Docente.....</i>	<i>57</i>
<i>1.3 Espacios de reflexión curricular y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje.....</i>	<i>61</i>
C. ÁREA CONVIVENCIA Y VÍNCULO CON ESTUDIANTES Y APODERADOS.....	64
1. CLIMA ESCOLAR.....	64

1.1 Vínculo con estudiantes.....	64
1.2. Vínculo con apoderados.....	65
1.3 Participación en Talleres Extracurriculares.....	67
Tabla 6. Oferta de Talleres Extracurriculares.....	68
D. ÁREA RECURSOS.....	70
1. RECURSOS PEDAGÓGICOS	70
7. ANÁLISIS DEL CASO.....	72
Tabla 7. Niveles de Concreción Curricular.....	72
7.1 NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR: MESO	73
Tabla 8. Síntesis FODA Nivel Meso.....	77
7.2 NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR: MESO-MICRO	77
Tabla 9. Síntesis FODA Nivel Meso-Micro.....	84
7.3 NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR: MICRO.....	85
Tabla 10. Síntesis FODA Nivel Micro.....	89
8. PROPUESTA DE MEJORA.....	91
8.1 ACTUALIZACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.....	91
Tabla 11. Estructura de la propuesta “Actualización del Proyecto Educativo Institucional”	92
8.2 APOYO A LA MEJORA DE LA LABOR DOCENTE: MONITOREO A LA COBERTURA CURRICULAR, OBSERVACIÓN DE AULA Y RETROALIMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	94
Tabla 12. Estructura de la propuesta “Apoyo a la mejora de la labor docente”	95
8.3 INSTALACIÓN DE ESPACIOS DE REFLEXIÓN PARA LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	97
Tabla 13. Estructura de la propuesta “Instalación de espacios de reflexión para la conformación de comunidades de aprendizaje.”.....	99
8.4 CAPACITACIONES DIRIGIDAS A GESTIONAR EL TIEMPO Y A EFECTUAR ACTUALIZACIONES CURRICULARES PARA EQUIPO DIRECTIVO Y DOCENTE.....	101
Tabla 14. Estructura de la propuesta “Capacitaciones a equipo directivo y docentes.”	101
9. CONCLUSIONES.....	103
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXOS.....	111
ANEXO 1. CUESTIONARIO DOCENTE ADECUADO DE MINEDUC	112
ANEXO 2. SUGERENCIAS CUESTIONARIO DOCENTE.....	128
ANEXO 3. PAUTA GENERAL GRUPOS DE DISCUSIÓN	131
ANEXO 4. PAUTA FOCUS GROUP DOCENTES.....	132
ANEXO 5. PAUTA FOCUS GROUP EQUIPO DE GESTIÓN.	134
ANEXO 6. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES.....	136
ANEXO 7. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DIRECTIVOS.	139
ANEXO 8. SOLICITUD DE ACCESO AL CAMPO DE ESTUDIO.	142
ANEXO 9. GRÁFICOS RESULTADOS CUESTIONARIO DOCENTE.....	143
ANEXO 10. ANÁLISIS GRUPO FOCAL DOCENTES.....	177
ANEXO 11. ANÁLISIS GRUPO FOCAL EQUIPO DE GESTIÓN	184

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad nuestro país vive incesantes procesos de cambios, dentro de los que se destaca la mejora al sistema educativo. Para generar las transformaciones deseadas es trascendental que los equipos de gestión en colaboración con los docentes estén proclives al cambio y puedan generar procesos de diagnóstico para visualizar las fortalezas y debilidades de la gestión curricular que desarrollan. El presente proyecto se encuentra estructurado en tres momentos:

En un primer momento se presentan los antecedentes y problematización del caso estudiado. Luego se entregan los lineamientos teóricos que sustentan la gestión curricular institucional abordándola desde una perspectiva práctica del currículum. Como forma de fortalecer la propuesta se incluye la discusión de conceptos claves que dialogan con la gestión curricular efectiva: contextualización curricular, liderazgo distribuido y comunidades de aprendizaje. Además, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos que guían la investigación.

El segundo momento se caracteriza por detallar la justificación de la metodología utilizada, los instrumentos de recogida de información aplicados y los procedimientos para analizar la información.

En un tercer momento se presenta el contexto de la institución, en que se hace referencia a aspectos geográficos, históricos, sociales e institucionales. Posteriormente la investigación se articula en torno al desarrollo de cada uno de los objetivos específicos, materializándose esto en tres etapas. La primera etapa describe las prácticas de gestión curricular desde lo declarado en la documentación institucional y la mirada de directivos y docentes. Aquí se cuenta de manera descriptiva cómo se articula la problemática en el contexto estudiado. La segunda etapa se aboca al análisis del caso, donde se presentan las fortalezas y debilidades de las prácticas de gestión curricular desde la estrategia FODA, considerando las categorías de análisis e interpretando la información recopilada. Y, por último, la tercera etapa, aporta lineamientos para una toma de decisiones en pos de una mejora en el contexto de la política curricular institucional.

Para finalizar resulta conveniente informar que la investigadora se desempeña como docente en el establecimiento que se configura como caso, constituyéndose en una investigadora interna.

2. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN.

La gestión curricular es uno de los temas que mayor interés ha suscitado en la política educacional en los últimos años. Desde el Mineduc (2015a) se ha dado énfasis a este aspecto mirando este proceso desde el rol que asumen los equipos directivos en su trabajo con los docentes y el resto de la comunidad escolar.

Este estudio se centrará en dicha temática, focalizándose en un caso particular con la finalidad de identificar lineamientos de mejora para la gestión curricular interna, con miras a apoyar un proceso de gestión participativo que permita fortalecer los aprendizajes de todos los estudiantes. La problemática a partir de la cual surge esta investigación se relaciona con la percepción, de algunos docentes, en torno a la existencia a nivel institucional de prácticas de gestión curricular desarticuladas. Este antecedente se constituyó en un acercamiento inicial a las voces de los participantes, quienes preliminarmente declaran una gestión desarticulada expresada en demandas docentes de mayores espacios de reflexión, participación y procesos de acompañamiento más sistemáticos de parte de los directivos, entre otras aspectos.

El estudio de este caso será un aporte para la institución pues les permitirá reconocer las fortalezas y debilidades de la gestión que realizan. Con este diagnóstico, tanto directivos como docentes, podrán tomar decisiones sustentadas en evidencias a fin de articular las prácticas curriculares y aprendizajes efectivos.

La relevancia de este estudio radica en tres aspectos centrales. El primero se vincula con la necesidad que las escuelas revisen y reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas y logren consensuar lineamientos que les permitan articular los procesos de gestión, aproximándose desde otra dimensión al currículum vigente. El segundo aspecto tiene su foco en pensar la escuela como espacio transformador, que precisa conocer las voces de sus actores para sacar adelante una gestión eficaz. El tercer y último aspecto tiene relación con que este estudio puede constituirse en una referencia y orientación para escuelas y equipos de gestión que estén experimentando problemáticas similares. Si bien, todos los establecimientos tienen su propio sello e identidad, hay prácticas curriculares que pueden

ser extrapoladas a otros contextos y servir como guía para aquellas comunidades que estén en procesos de diagnóstico y búsqueda de mejora.

El caso a estudiar corresponde a un establecimiento particular subvencionado ubicado en la provincia de Marga Marga, Región de Valparaíso. El propósito del estudio es levantar un diagnóstico de la gestión curricular de este establecimiento a fin de otorgar orientaciones para que el equipo directivo y docente implemente mejoras en los procesos relacionados al ámbito curricular.

Tomando como referente a Castro (2005), la gestión curricular se posiciona como un proceso fundamental del quehacer escolar al velar por el cumplimiento y organización de los saberes a través de la cobertura y alineamiento curricular (al decidir respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar) y la definición de metas de aprendizaje. Además, la gestión curricular se focaliza en:

- La realización de una adecuada lectura del contexto escolar.
- Un acompañamiento sistemático de las prácticas docentes.
- La generación de mayores espacios de reflexión y participación de la comunidad.
- La promoción del mejoramiento de las prácticas institucionales.

De esta manera, la importancia del estudio se vincula con la posibilidad de mejorar distintos ámbitos del proceso curricular, los cuales finalmente podrían favorecer la mejora en los aprendizajes de los estudiantes. La identificación de los lineamientos para la mejora que se entregarán en los niveles meso y micro de la gestión curricular esperan contribuir directamente a la comunidad escolar participante del estudio, en tanto las problemáticas levantadas sean el sustento de acciones futuras, constituyéndose en un instrumento contextualizado a sus propias necesidades.

Como este estudio se centra en desarrollar un diagnóstico de la gestión curricular de un establecimiento específico, se hace preciso declarar la noción de currículum que se considerará en él. Este estudio se posicionará desde la visión de Gimeno (2010) para quien el currículum es un texto que presenta y representa intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico concreto. A partir de este documento se toman las decisiones que afectarán los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales de la

comunidad que forma parte de los procesos que se verán implicados en el currículum vigente. Por esa razón, el autor enfatiza que el currículum no es neutro, sino que está condicionado por el contexto específico en que se inserta. En este proyecto la noción de currículum también se sustentará a través del planteamiento de Stenhouse (1984), quien visualiza el currículum como un proyecto capaz de comunicar los principios y rasgos de un propósito educativo, pudiendo ser discutido y trasladado efectivamente a la práctica. Por lo anterior, se estima necesario posicionarse desde una racionalidad práctica dado que posibilita la construcción del currículum, la interacción de los sujetos con su contexto, la focalización en los procesos de diseño y desarrollo curricular y permite a la escuela concretar su modelo educativo dentro de contextos que estén en constante proceso de cambio.

El currículum no puede constituirse netamente en un documento que describa normativas a seguir desde una visión técnica que se focaliza en el cumplimiento de objetivos y sistemas de control docente. Se debe hacer hincapié en un proceso de construcción que posibilite espacios de análisis y reflexión crítica para llevarlos a la práctica de la manera más efectiva posible, sin ignorar lo que los diferentes actores educativos tengan que aportar (Stenhouse, 1984; Grundy, 1998; Escudero, 1999). Desde la perspectiva práctica se favorece la integración curricular y se pone el acento en los procesos más que en los resultados, por lo que el currículum se constituye en un instrumento para la gestión y mejora escolar. El currículum práctico permite adecuar los contenidos y conocimientos a la realidad educativa para actuar conforme a las necesidades institucionales. La reflexión, discusión y modelamiento hacen del currículum un proceso mucho más dinámico y flexible.

La gestión curricular se constituye hoy en una acción educativa esencial para organizar y articular los procesos de toma de decisiones que se suceden en la escuela, posibilitando una lectura más sistemática y profunda de la realidad educativa. La efectividad en la gestión realizada por los establecimientos educacionales permite, tanto a directivos como a docentes, desarrollar las transformaciones que sus contextos

educativos precisan para contribuir al logro de los aprendizajes de los estudiantes y al aseguramiento y control de la calidad del currículum vigente.

El término “gestión” tiene muchas acepciones, sin embargo, en términos curriculares son varios los autores que se han enfocado en su estudio y análisis.

En los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (Mineduc, 2014a) se profundiza en los ámbitos de la gestión, siendo una de ellas la gestión curricular. El objetivo de este documento radica en ser un insumo que permite orientar a las escuelas en los procesos de mejora de la gestión institucional a través de cuatro dimensiones: Liderazgo, Gestión Pedagógica (en el cual se incluye la Gestión Curricular) Formación y Convivencia y Gestión de Recursos, los cuales se someten a una evaluación en todos sus niveles de organización. Es importante enfatizar que cada establecimiento debe adecuar dichas dimensiones a la realidad educativa de sus estudiantes para una efectiva toma de decisiones. Es relevante tener en consideración que este tipo de instrumento se diseña para que pueda ser utilizado por cualquier institución educativa que requiera realizar un diagnóstico, de ahí la relevancia que quienes llevan a cabo su implementación lo contextualicen a la realidad que les atañe. En el documento oficial se declara que dichas dimensiones tienen un carácter indicativo y no obligatorio, lo cual da cuenta de la flexibilidad otorgada a la labor de directivos y docentes para adecuar sus prácticas al contexto local. Este documento refiere la gestión curricular como “las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico - pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.71). Es así como este insumo indica las prácticas que el equipo de gestión y los docentes deben realizar de forma colaborativa para planificar, desarrollar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes y que de acuerdo con Rohlehr (2006) otorgan sustentabilidad al diseño, implementación y evaluación del currículum planificado, implementado y evaluado de las asignaturas impartidas.

Para asegurar los procesos de gestión es clave contar con espacios y tiempos para que los niveles de concreción curricular (macro, meso y micro) dialoguen y tomen

decisiones en torno a las prácticas curriculares y donde se espera que los miembros de la comunidad se comprometan y responsabilicen con los desafíos curriculares que han de afrontar. Por ello es clave la coherencia que debe existir entre el currículum planificado (programas de estudio), implementado (lo que acontece en el aula) y evaluado (el contenido aprendido y logrado por los estudiantes). Ese alineamiento es el que otorga sustento a la propuesta curricular y pedagógica. De hecho, considerando un nivel más general, Porter (2004) apela a la necesidad y a la búsqueda de estrategias adecuadas para que las decisiones a nivel meso y micro sean coherentes con lo que el nivel macro espera de una gestión efectiva, aunando así criterios para la factibilidad y concreción de los procesos curriculares. Si bien, podría pensarse que el currículum planificado, implementado y evaluado se ajusta a una visión técnica del currículum, es importante precisar el porqué se considera esta estructura. En la medida que estos procesos de gestión curricular se lleven a cabo con una adecuada lectura del contexto, un trabajo colaborativo entre docentes y el equipo de gestión, y donde la toma de decisiones emerja a partir de un nivel deliberativo y dialogante, la escuela transformará y potenciará sus procesos de enseñanza-aprendizaje y propósitos educativos. El esquema inicial sirve de punto de partida para generar un ordenamiento en el proceso, dar coherencia al desarrollo curricular, hacer la bajada desde el nivel macro al meso y micro, dialogando así con una noción práctica del currículum.

Otra propuesta es la que plantea Marzano (2003), la cual tiene como base de la gestión al establecimiento. El autor plantea que el nivel meso es el que adquiere preponderancia, dado que, se espera que los logros del currículum vigente en el aula se repliquen a nivel institucional. Surge así la necesidad de promover una socialización de las prácticas curriculares desarrolladas por los docentes en el aula para que sean conocidas por todos los agentes de la comunidad educativa. Esto implica una articulación en torno a los aspectos más relevantes del currículum, decisión que han de llevar a cabo los agentes institucionales tomando en cuenta el contexto escolar local. De la necesidad de esta articulación también hace referencia Castro (2005) para quien la gestión curricular tiene dos aristas: por un lado, “lo curricular” donde el currículum emana como una

construcción cultural por su historicidad y contexto institucional, por otro lado, “la gestión” que:

es el proceso de articulación de un conjunto de acciones que intencionan una organización para cumplir con un propósito; gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre directamente en él para que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender (p.14)

Aquí el establecimiento articula las prácticas para la consecución de un fin: que todos los estudiantes aprendan, siendo responsabilidad de toda la escuela, como comunidad educativa y ente social, asumir ese rol desde una posición participativa, reflexiva y propositiva en pos de la mejora continua. La gestión curricular precisa de una comunidad educativa comprometida con su quehacer, donde el enfoque no sólo esté puesto en la labor particular que desempeña el equipo directivo y el cuerpo docente, sino en cómo nuclear el trabajo que todos los agentes realizan.

Otra autora que aborda la gestión curricular es Romero (2011), quien concibe el término gestión como “gesta”, no sólo en su sentido de “hazaña” sino que también como un modo de “gestación”, es decir, una nueva vida, una nueva forma de pensar la escuela: un escenario de constante cambio e innovación, más flexible, abierta, dialogante y democrática. En este sentido, es pertinente considerar esta propuesta a fin de redefinir la misión de la escuela, priorizando la mejora curricular y los aprendizajes de los estudiantes. En sintonía con esta autora, Castro (2005) plantea que se hace imprescindible que los procesos ligados a la administración y gestión se articulen para que el currículum se desarrolle de manera efectiva. Lo anterior se justifica en que “la mayoría de las veces los establecimientos educacionales han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular. No basta la administración, sino que también deben ser gestionados” (p.13). Esto tiene su razón de ser en la necesidad de la escuela de adaptarse a los nuevos escenarios pedagógicos y los desafíos emergentes de la comunidad escolar respecto al currículum planificado, implementado y evaluado.

La gestión curricular también se vincula con la toma de decisiones que llevan a cabo los establecimientos. De acuerdo con Rodas (2003) citado en Mineduc (2018c) la toma de decisiones tiene mucho que ver con el grado de involucramiento que la comunidad

escolar adopta frente a los procesos de mejora. De ahí, que el autor distinga entre la participación receptiva y participación activa. La primera se vincula con un rol pasivo de la comunidad, mientras que la segunda:

se caracteriza por actividades en que a los actores se les permite hacerse cargo de dificultades propias y transformarlas en un pedido o sugerencia de transformación (siendo así una) forma de participación más activa, más autónoma y más autorresponsable, lo que implicaría así una presencia activa en la situación participativa (p.5)

Aquí se resalta la autogestión de parte de los actores involucrados, entendida como la capacidad de resolución y transformación de los procesos curriculares institucionales, pues permite que paralelamente se efectúen procesos curriculares participativos a nivel institucional que requieren toma de decisiones responsables. Resulta de suma importancia que el contexto escolar ofrezca oportunidades de desarrollo a la comunidad educativa, pues de acuerdo con Fullan (2011) se precisa que los directores trabajen con los docentes para dotar de capacidades a la escuela y así ambos aporten con su mirada a la mejora de la gestión curricular y los aprendizajes de los estudiantes. Así, se tiene sustento teórico de las acciones que se realizan al planificar, implementar y evaluar el currículum vigente. De acuerdo a lo expuesto, los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (Mineduc, 2014a) orientan la gestión institucional en dos aspectos: por una parte, como insumo que permite a directivos y docentes conocer sus fortalezas y debilidades respecto a la gestión curricular que ejercen y por otra parte, como referente que impulsa distintas vías de mejora e innovación para desarrollar procesos curriculares propios.

Las prácticas de contextualización curricular se constituyen en procesos claves para llevar a cabo una adecuada gestión curricular institucional. Considerando que este estudio se sostiene en el desarrollo de un currículum práctico, surge una asociación evidente con la contextualización curricular, la que se concibe como una práctica situada, abierta y dialogada en un tiempo y lugar determinado.

Este estudio se posiciona desde la conceptualización de contextualización curricular aportada por Espinoza (2004), para quien dicho proceso se corresponde con “una acción

que realizan los docentes, que implica la materialización del currículum prescrito o de las orientaciones curriculares oficiales, provengan éstas del poder central o de la unidad educativa” (p.17). La traducción y adaptación que precisa la contextualización curricular implica un largo camino para generar propuestas innovadoras. Para que ellas se concreten es necesario “pasar de la simple adaptación del currículum oficial, pasando por una complementación del mismo, hasta la innovación, la que implica incorporación de elementos curriculares propios y originales del centro escolar” (Muñoz, Meza, Pascual y Pinto, 2004, p.167).

Retomando a Espinoza (2004) la interpretación que se realiza del currículum dependerá de los actores que originen la contextualización curricular: los docentes (por medio de decisiones curriculares), los alumnos (que a través de sus intereses motivan la decisión curricular docente), el centro (elementos institucionales) o el contexto (características sociales, económicas y culturales de la comunidad escolar). Estos factores también se encuentran en la propuesta de Fernandez, Leite, Mouraz y Figueiredo (2011), los cuales también explicitan cuatro factores que son abordados como perspectivas: el sitio, el sujeto o alumno, la práctica pedagógica y la formación de la diversidad. Esta última aparece vinculada para dar respuesta a la diversidad socioeconómica y cultural del estudiante, focalizando su preocupación en los estudiantes de riesgo (p.13).

Con la finalidad de que las escuelas puedan llevar a cabo procesos de impacto profundo en pos de un efectivo aprendizaje de los estudiantes, Ruiz (2000) plantea que el contexto se constituye en una condicionante para desarrollar esta tarea. Para posibilitar la mejora, el autor refiere algunas características que debe presentar el contexto para que los cambios se puedan implementar (p. 206):

- Deseo de mejorar.
- Comunicación entre los miembros del centro.
- Colaboración en la planificación e implementación.
- Disponibilidad de recursos que estén en coherencia con las posibilidades de los docentes.
- Innovación a partir de la motivación docente.

De esta forma se concluye que la innovación es inseparable de la lectura de la contextualización curricular, dado que, dichas prácticas se caracterizan por flexibilizar el currículum, centrarse en procesos, aportar a la investigación en el aula, ser formativas y facilitar el aprendizaje significativo, entre otros aspectos (p. 47). De acuerdo a Espinoza, Riquelme y Salas (2017) la contextualización curricular requiere de una lectura compleja del currículum, la que se materializa en alguna de las siguientes formas:

- **“Lectura lineal:** no comprensiva de la lógica disciplinar- curricular
- **Lectura academicista:** de la propia disciplina, no comprensiva de la lógica disciplinar-curricular del Curriculum escolar
- **Lectura técnicamente adecuada:** no considera las singularidades de los sujetos y el contexto ni la dimensión política del Curriculum
- **No lectura del relato curricular:** un/a educador/a que desconsidera la prescripción (a costa de la política y sus estudiantes) y se centra sólo en sus deseos de satisfacción como experto de una disciplina o que se torna paidocéntrico radical” (p.6)

Los autores además mencionan que la lectura compleja del currículum precisa de una lógica de comprensión de la multidimensionalidad de los sujetos y sus contextos, la dimensión técnica y carácter político del currículum (p.6). Es así como la comprensión de estos ámbitos genera las condiciones para que los sujetos implicados en el fenómeno curricular puedan dialogar y descentralizar el currículum oficial a las características del contexto local.

La práctica de contextualización curricular es una acción que está en permanente cambio, de ahí que el rol activo de los docentes en las decisiones curriculares permita originar culturas escolares con altos niveles de comunicación y reflexión entre sus miembros.

El Mineduc (2015a) establece que una gestión curricular carece de sentido si detrás de ella no hay liderazgos capaces de sustentar las prácticas que se desarrollan en la escuela. Los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su PEI y el logro de las metas institucionales en el marco de una cultura de mejoramiento continuo.

Cuando se hace referencia al liderazgo escolar generalmente se lo personaliza en la figura del director:

la preocupación por el liderazgo de los directores ha reforzado el supuesto de que liderazgo escolar es sinónimo de director escolar. Nuestras fuentes del liderazgo escolar se han ignorado en gran medida. Esto perpetúa el mito de que la respuesta a problemas educativos complejos va unida estrechamente a la búsqueda de las personas adecuadas que desempeñen el papel que se encuentra en el punto más alto de la jerarquía de la educación, o muy cerca de él (Hargreaves y Fink, 2013, p.90)

En la misma línea que estos autores, resulta importante hacer la distinción entre las características de directores y líderes ya que, “mientras que los primeros están más centrados en la gestión administrativa, los líderes están enfocados en los cambios y no pierden de vista construir relaciones de confianza con las personas de su equipo de trabajo” (Pautt, 2011, p.218). A lo que el autor pone énfasis es que el director tiene un rol preponderantemente administrativo, mientras que el líder innova pensando en la mejora escolar. De este modo, se visualiza la importancia que los establecimientos cuenten con un eficiente liderazgo distribuido, correspondiente a uno de los enfoques del liderazgo escolar, el cual está caracterizado por:

la búsqueda de objetivos comunes, la potenciación de las personas que trabajan en el organismo en cuestión, el desarrollo y mantenimiento de una cultura de colaboración, el fomento de procesos de desarrollo del profesor y la integración de las personas en estrategias de colaboración para la resolución de problemas. Estas cualidades se reflejan en estrategias tales como las comisiones de desarrollo profesional del profesorado dirigidas por éste, los programas de mentores, la innovación curricular a iniciativa del docente y los equipos de planificación escolar dirigidos por los profesores (Hargreaves y Fink, 2013, p. 94).

En esta misma dirección, Bolívar (2010), Castro (2005) y Maureira, Moforte y González (2014) mencionan que el liderazgo no se remite necesariamente a la posesión de un cargo directivo. Va mucho más allá. Orienta. Transforma la comunidad escolar para generar las condiciones y oportunidades que llevan a la mejora de las prácticas de los centros educativos. Estos autores remarcan la importancia de contar con un liderazgo distribuido, pues si bien los directivos cumplen un destacado rol en la gestión curricular de una escuela, deben trabajar colaborativamente con el docente a fin de otorgarle al liderazgo

un carácter más organizacional. Desde esta mirada, el docente figura como agente empoderado y con plena autonomía para organizar el currículum de la institución, y generar ambientes para que el aprendizaje pueda prosperar, posicionándose como un agente que precisa de sus pares para organizar y profundizar el aprendizaje. Es así como la institución se desmarca de la estructura rígida característica del liderazgo individual y jerárquico y se alinea con una propuesta más comunitaria, reflexiva y dialogante que promueve el trabajo de todos hacia una misma dirección.

Al desarrollarse una toma de decisiones de carácter colectivo, la mejora en torno al currículum escolar es mucho más profunda, pues todos los actores aportan con su mirada, lo que hace que la escuela sea un espacio mucho más participativo, democrático y pluralista. Esto se vislumbra porque “se trata el liderazgo como propiedad nueva de un grupo y no como la función de un individuo en particular” (Harris, 2002 citado en Hargreaves y Fink, 2013, p. 98). Esto es lo que Hargreaves (2003) denomina “culturas de colaboración” la cual surge a raíz de lo que sucede en muchas escuelas y que él denomina “colegialidad inventada”, es decir, la colaboración forzada de los docentes, la que viene desde arriba y que no es intencionada por toda la comunidad escolar. En este escenario se anula la autonomía docente y se “pueden producir oleadas temporales de trabajo en equipo bajo presión, pero rara vez se produce una mejora sostenible” (p.187). Al contrario de eso, lo que el autor propone, y que se considera apropiado también para este estudio, es la necesidad de “reculturizar” las escuelas, vale decir, que aprendan a trabajar de forma colaborativa y no bajo un sistema de control permanente. Resulta conveniente resaltar que Eithwood y Antzi (2000) citados en Hargreaves y Fink (2013) también hacen hincapié en que “distribuir una buena parte de la actividad directiva a los profesores ejerce un influjo positivo sobre la eficiencia del profesor y la integración del alumno” (p.93).

Los líderes, de acuerdo con Fullan (2017), deben “orquestar” el desarrollo de la eficacia para impulsar el cambio, por lo que el liderazgo distribuido resulta esencial como estrategia para priorizar el mejoramiento de los logros de los estudiantes. En la misma línea Bolívar (2010) y Hargreaves y Fullan (2014) dan cuenta que la efectividad del aprendizaje de los estudiantes dependerá de cuan cerca o lejos esté la escuela del liderazgo

distribuido y cómo la mejora escolar se ha visto facilitada por la comprensión e identificación de algunas instituciones con las comunidades profesionales de aprendizaje. Así queda de manifiesto que el liderazgo no es exclusivo de un solo individuo, como por ejemplo, el director, sino que se puede extrapolar a otros miembros de la comunidad escolar, como es el caso de los docentes. Esto se ve reflejado en la siguiente metáfora:

el capitán no es el único que decide hacia donde va el barco, ni el único responsable de que la velocidad sea adecuada, ni el exclusivo agente de las decisiones. (...) Es necesario que la tripulación tenga autonomía para organizar su viaje (Santos Guerra, 2010, p.294)

De esta manera emerge la necesidad que la gestión curricular se “geste” dentro de una relación horizontal, donde no exista imposición de ideas, sino que se favorezca la construcción y negociación de significados. En este aspecto, Hargreaves y Fink (2013) profundizan en que la literatura ha proyectado y ensalzado la figura del docente líder porque es quien más cerca está de los estudiantes, por lo que tendría más claro los cambios que es necesario desarrollar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La gestión curricular tiene entre sus desafíos enfrentar situaciones complejas y tomar decisiones que implican “asumir rupturas y conflictos, pero fundamentalmente tomar conciencia de lo que significa para la institución escolar desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que introduzca la responsabilidad de generar y potenciar aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes” (Castro, 2005, p.19). Tanto directivos como docentes deben, por una parte, tomar conciencia de lo que significa la gestión curricular y de la importancia de comprenderla como un todo articulado, situado y descentralizado; y, por otra parte, demostrar responsabilidad y compromiso con el quehacer institucional, para así potenciar el liderazgo eficaz. En un mundo globalizado como el que vivimos se hace necesario comunicarnos e interactuar, esto porque “cada vez más necesitamos discutir y tomar continuas decisiones con las personas con quienes compartimos nuestras vidas o nuestros espacios de actuación” (Elboj y Oliver, 2003, p.93).

Hargreaves (2003) se hace eco de la necesidad de los docentes de compartir sus experiencias por medio de “comunidades profesionales de aprendizaje” las cuales:

promueven y presuponen atributos clave de la sociedad del conocimiento tales como el trabajo en equipo, la búsqueda y el aprendizaje continuo. A diferencia de los regímenes de individualismo competitivo y corrosivo (...) Las comunidades profesionales utilizan los datos para dar apoyo y promover la mejora conjunta de estos (p.192)

Los establecimientos que remiten la competencia entre docentes no rinden los frutos esperados, mientras que aquéllos que abogan porque los docentes compartan ideas, recursos y experiencias permite una toma de decisiones más legítima, participativa y reflexiva respecto a los procesos por los que ha de transitar el currículum local. Lo que la comunidad profesional de aprendizaje espera es que tanto directivos como docentes salgan de su aislamiento profesional. A través del dominio teórico y práctico del currículum y la cultura de colaboración, estos actores conocen y comparten las prácticas curriculares que están fortaleciendo o debilitando la gestión curricular y les permite decidir los lineamientos acordes al contexto. Además, Vaillant (2017) manifiesta que el intercambio entre estos actores le otorga seguridad al docente, aminorando su resistencia frente al cambio y potenciando su participación e innovación.

Las comunidades profesionales de aprendizaje se constituyen en una alternativa importante de considerar por aquellos contextos en los cuales no se aprecia un alineamiento curricular como medio de acción a seguir. Por tal razón, se hace necesaria la participación de toda la comunidad a fin de plasmar códigos comunes que posibiliten un trabajo colaborativo y consensuado. A través de la realización de estudios comparativos se logró observar que la instalación de comunidades profesionales de aprendizaje en centros educativos establecía que:

la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en centros educativos donde se ha desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo (Anderson, 2010 citado en Vaillant, 2017, p.279).

Las prácticas curriculares que se desarrollan en estas comunidades incluyen la discusión sobre los lineamientos para la planificación, el desarrollo de actividades que promuevan la integración curricular, el diseño de proyectos curriculares, el desarrollo de habilidades en los estudiantes, la retroalimentación y el acompañamiento docente, entre otros. En esta

instancia es donde se observa la red de vínculos e intercambios entre pares y se otorga otra mirada a la gestión curricular. Lo anterior se asocia con lo declarado por Hargreaves y Fullan (2014) para quienes el trabajo en comunidades resulta ser eficaz porque en ellas se desarrolla el capital profesional y decisonal de los docentes.

En la actualidad existe un proyecto de Comunidades de Aprendizaje planteado por CREA (Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona) fundado hace 28 años. Aquí las Comunidades de Aprendizaje se han formulado como un proyecto democratizador, que permite la interacción no sólo entre directivos y docentes, sino que también entre estos últimos con sus pares, y asimismo con los estudiantes y sus familias. Las comunidades se consideran como un aprendizaje donde el currículum trasciende el aula y permite ser gestionado desde otra perspectiva por los actores educativos.

En los últimos años algunas instituciones educativas de Latinoamérica (Colombia, Argentina y Chile) han incorporado a sus estrategias de aprendizaje el trabajo conjunto de toda la comunidad escolar tomando como modelo la propuesta del CREA. Las llamadas Comunidades de Aprendizaje son “un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual y a todas las transformaciones sociales que se están produciendo” (Elboj y Oliver, 2003, p.95). En Chile, las Comunidades de Aprendizaje empezaron a desarrollarse hace aprox. 5 años a través de planes piloto. Antes de implementar el proyecto en nuestro país, algunos profesionales se formaron fuera de Chile para posteriormente capacitar a quienes liderarían el proyecto a nivel nacional:

se armó en cada país una red de aprendizaje tratando de buscar algún experto en educación para levantar este proyecto y ahí nos contrataron a nosotros en Focus². Nos formamos el primer año en Brasil y después en el CREA en España, y ahí empezamos en Chile a armar una red de aliados, a presentarle el proyecto a distintas instituciones para que ellos también pudieran ser parte del proyecto. (Covarrubias, 2018)

² La entrevista fue realizada a la Coordinadora de la Red de Comunidades de Aprendizaje de la Consultora FOCUS. El contexto de la entrevista se sitúa como parte de un proyecto de trabajo desarrollado en el curso optativo “Mejora Escolar” del Magíster en Educación mención Currículum Escolar de la PUC Año 2018.

Esta estrategia fue la que permitió la instalación paulatina del proyecto en algunas instituciones educativas. Actualmente los profesionales capacitados se abocan a presentar la propuesta a diversos establecimientos y a reunirse con directivos, docentes, estudiantes y apoderados a fin de convocar a toda la comunidad en el proceso. Uno de los aspectos claves a lograr en esta etapa es que la conformación de comunidades de aprendizaje surja de la voluntariedad de los sujetos, ya que no debe ser impuesto, sino que la decisión debe venir del propio establecimiento. Esta iniciativa está presente en 9 regiones de Chile donde ha sido puesta en práctica en 33 escuelas. El impacto ha sido positivo mejorando los resultados académicos y la calidad de los aprendizajes.

Considerando los antecedentes expuestos, las preguntas orientadoras de este análisis de caso se sintetizan a continuación:

- ¿Cómo son las prácticas de gestión curricular del establecimiento?
- ¿Cuáles prácticas curriculares fortalecen y debilitan la gestión curricular institucional? ¿Qué análisis se puede realizar de ellas?
- ¿Qué propuestas de mejora contribuyen a fortalecer la toma de decisiones de la política curricular institucional?

3. OBJETIVOS.

3.1 Objetivo General.

Diagnosticar las prácticas de gestión curricular de un establecimiento subvencionado de la comuna de Quilpué, identificando lineamientos para el fortalecimiento de la política curricular institucional.

3.2 Objetivos Específicos.

1. Describir las prácticas de gestión curricular desde la documentación institucional y la visión de los directivos y los docentes.
2. Analizar las prácticas curriculares que fortalecen y debilitan la gestión curricular institucional.
3. Definir lineamientos generales que contribuyan a la toma de decisiones en el marco de la política curricular institucional.

4. METODOLOGÍA

4.1 Metodología utilizada.

La metodología utilizada en el presente estudio fue de carácter cualitativa. La decisión de abordar esta metodología se fundamenta en que “el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales” (Jiménez-Domínguez, 2000 citado en Salgado, 2007, p.71). La realidad social intenta obtener una comprensión profunda de lo observado, distinguiendo las percepciones, comportamientos, interacciones y creencias de los individuos frente a una realidad particular. Por lo tanto, al ser un planteamiento más abierto y fundamentado en la intuición, “se orienta a aprender de las experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías en las perspectivas de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.525).

En términos generales la metodología cualitativa apela a que la realidad es subjetiva, que el conocimiento es construido por las personas que intervienen en el proceso investigativo y a que el investigador debe comprender que el mundo vivencial de los sujetos está condicionado por sus experiencias y la cultura en la que se desenvuelven. Lo que compete a este estudio es la indagación en las experiencias y vivencias de docentes y directivos dentro de un contexto escolar particular, a fin de conocer cuál es la realidad construida respecto de la gestión curricular que caracteriza al entorno académico del que son parte. Lo anterior se relaciona con lo planteado por Flick (2015), para quien dicha metodología posibilita analizar la experiencia de individuos o grupos, comprender las interacciones entre ellos y analizar documentos que se vinculen con dichas experiencias, lo cual es precisamente el interés del estudio. Siguiendo a Canales (2006) el investigador que trabaja con la metodología cualitativa debe intentar llegar al “habla-común” de quienes forman parte de su investigación, a fin de descifrar los significados y patrones que caracterizan el orden interno de los sujetos o comunidades. Precisamente, para comprender las perspectivas de los sujetos respecto a la gestión curricular es que se hizo necesario la ejecución de una “escucha investigadora” del “habla investigada”.

Los estudios de caso se pueden dar en variados contextos, pero el que compete a este estudio es un contexto de organización que ha de ser caracterizado, según Santos Guerra (2001) en Marchant y Förster (2017), como una escuela que no ejecute tareas para resaltar individualismos, sino que desarrolle tareas para promover comunidades de aprendizaje en post de proyectos comunes:

Es en este contexto que surge la metodología de análisis de casos, (...) como una posibilidad real de que la comunidad en conjunto analice la historia de sus acciones, sus resultados, logros, fracasos, aspectos críticos y tensiones, para identificar una problemática y planear líneas de acción que permitan abordarla y mejorar (p.306).

El análisis de caso se constituye en una posibilidad no sólo de profundización frente a un problema, sino que también en una oportunidad para mejorar y reparar las prácticas curriculares institucionales. De este modo, el análisis de caso involucra activamente a los sujetos participantes en el diagnóstico de la gestión curricular a fin de comprometerlos con las futuras acciones de mejora, de las cuales ellos son protagonistas.

4.2 Instrumentos de recopilación de información.

Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron: documentos institucionales, cuestionario y grupos focales. Los documentos como el PEI (2012), Manual de Evaluación (2018a) y Manual de Convivencia (2018b) se constituyeron en insumos para comprender cómo se declara la gestión curricular institucional en la actualidad. Los documentos institucionales fueron facilitados sin problema por la dirección del establecimiento en formato digital.

En lo que respecta al cuestionario (Ver Anexo 1), éste fue adaptado de la matriz Guía para el Diagnóstico Institucional propuesta por el Ministerio de Educación para las escuelas que postulan a la Subvención Escolar Preferencial³ (Mineduc, 2018e). La adecuación realizada a este insumo se fundamenta en tres aspectos: el primero, en la necesidad de priorizar lo vinculado meramente a la gestión curricular institucional. La matriz inicial contemplaba aspectos generales de la organización de los establecimientos,

³ Cabe mencionar que al momento de realizar la adaptación del cuestionario y aplicarlo a los docentes el establecimiento estudiado estaba ad-portas de implementar la ley SEP.

varios de los cuales no eran parte de los objetivos de este estudio y no se ajustaban a las características del contexto investigado. El segundo aspecto tuvo relación con generar un insumo común que fuera transversal a todos los niveles de aprendizaje, desde prebásica⁴ a enseñanza media. La matriz original en algunas afirmaciones hacía distinción entre los niveles, por esta razón para lograr una homogeneización del instrumento es que se generó una matriz única para todos los niveles. El tercer y último aspecto tuvo su justificación en indagar en la efectividad de las prácticas institucionales emanadas de los documentos institucionales, algunas de las cuales no se encontraban incorporadas en la matriz propuesta por el Mineduc (2018e). Si bien, la matriz seleccionada parte de la premisa de ser un insumo externo a los docentes, adquiere validez en la medida que se la considera un primer acercamiento de la investigadora al objeto de estudio, constituyéndose en una fuente de información preliminar para acceder a los núcleos problemáticos fundamentales de la gestión curricular institucional. De esta manera, el instrumento por si mismo no nos permite recoger información, dada la visión técnica que presenta de los procesos de gestión curricular, pero si nos permite articularlo con otros métodos para acceder a la problemática, aportando directrices sobre los aspectos en que es necesario profundizar. De ahí que se consideró pertinente complementar el cuestionario con los resultados de otros instrumentos a fin de enriquecer la investigación a través de distintas miradas frente a una misma problemática.

El borrador del instrumento fue aplicado en una primera instancia a 5 sujetos externos a la institución, con el objetivo de recibir retroalimentación y sugerencias para mejorar su diseño. Luego de las correcciones realizadas al instrumento, la adaptación del cuestionario fue validada por un investigador experto⁵, permitiendo, con los aportes dados, diseñar la versión final del documento. El Cuestionario aplicado a los docentes contenía 92 afirmaciones, agrupadas en 4 áreas (Gestión Curricular, Liderazgo, Convivencia Escolar y Recursos), cada una con cuatro opciones disponibles para

⁴ En este proyecto se habla del término “prebásica” debido a que es la conceptualización utilizada a nivel institucional, no obstante, se tiene claridad que la denominación más apropiada es educación parvularia, la cual es promovida en el currículum nacional vigente.

⁵ Profesora Guía Proyecto de Magíster, Dra. Olga Espinoza Aros.

caracterizar las prácticas curriculares institucionales⁶. El instrumento permitió evaluar las prácticas desde un nivel 0, es decir, una práctica que no existe a una práctica nivel 3 caracterizada por su presencia y efectividad. Además, cada hoja del cuestionario contaba en la parte inferior con una respuesta abierta opcional para que los docentes aportaran indicaciones en torno a la mejora de la práctica curricular abordada. (Ver Anexo 2).

El cuestionario se constituyó en el primer acercamiento de la investigadora con los sujetos de estudio y sirvió para identificar la presencia de determinadas prácticas de gestión curricular que posteriormente se utilizaron como referente para la formulación de temas y preguntas en los grupos focales.

Los grupos focales se realizaron con directivos y docentes con la finalidad que un grupo pequeño de personas discutiera sobre la gestión curricular que atañe a su entorno escolar. El uso que se le dio al grupo focal, siguiendo la línea de Mella (2003), fue la identificación de problemas y el planeamiento para el logro de metas comunes, tomando en cuenta todas las opiniones de los participantes. Los grupos de discusión que se desarrollaron tuvieron como propósito levantar información respecto a las prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por los actores, de ahí que se considerara una pauta de preguntas referencial para abordar dichas prácticas (Ver Anexo 3). Ambos grupos focales se estructuraron en base a una pauta de preguntas semi-estructuradas para dar mayor flexibilidad a la discusión (Ver Anexos 4 y 5). De igual forma que el cuestionario, la pauta de preguntas de ambos grupos focales fue validada por un investigador experto⁷. Previo a las reuniones se les solicitó a todos los participantes firmar un consentimiento a fin de informarse sobre los resguardos éticos que conlleva la investigación, entre los que se cuentan: la grabación de audio de lo conversado, el uso estrictamente académico de la información proporcionada y la confidencialidad de la misma (Ver Anexo 6 y 7).

⁶ Las categorías a seleccionar por los docentes fueron: 0) Ausencia de práctica en el establecimiento, 1) Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones, 2) Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma y 3) Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

⁷ Profesora Guía Proyecto de Magíster, Dra. Olga Espinoza Aros.

4.3 El muestreo y los criterios de selección.

En el caso del cuestionario, la adaptación del instrumento del Mineduc (2018e) se aplicó a todos los docentes de la institución (veintitrés sujetos) de forma simultánea, a fin de contar con información general de los procesos de gestión curricular que se desarrollan en el contexto escolar. Lo que concierne al grupo focal docente, el criterio de selección se sustentó en la elección de 6 docentes de distintos ciclos de aprendizaje, de diferentes años de permanencia en la institución y que ejercieran distintas disciplinas, tal como se presenta en la Tabla 1⁸:

Tabla 1. Grupo Focal Docentes

Grupo Focal Docentes		
	Ciclo al que pertenece	Años de permanencia en la institución
Docente 1	2° y 3° ciclo	23 años
Docente 2	1° y 2° ciclo	3 años
Docente 3	1°, 2° y 3° ciclo	4 años
Docente 4	1° y 2° ciclo	3 años y medio
Docente 5	prebásica	9 años
Docente 6	3° ciclo	12 años

Fuente: Elaboración propia

El criterio de selección del grupo focal de docentes se basa en un muestreo intencional heterogéneo pues se enfoca “en mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.567). La intención es recoger las distintas visiones y perspectivas de los actores respecto a los niveles de experiencia y conocimiento que tienen de la institución donde se desempeñan.

⁸ A fin de resguardar el anonimato de los docentes, el dato sobre las disciplinas en las que desempeñan no ha sido visibilizado.

El criterio de selección por ciclo se fundamenta en la necesidad de incorporar una diversidad de perspectivas y voces en todos los niveles de enseñanza y así poder identificar prácticas curriculares similares y/o diferentes entre ciclos, enriqueciendo el análisis. En relación con el criterio de selección por años de permanencia, la decisión se basa en la posibilidad de conocer las experiencias de gestión curricular de docentes que llevan más años de experiencia laboral en el establecimiento, así como también de aquellos que llevan menos años de ejercicio docente, a fin de distinguir en qué aspectos vinculados con la investigación coincidan y en cuáles difieren. El criterio de selección por disciplina se fundamenta desde el acceso a los diferentes procesos pedagógicos-curriculares que los docentes imparten en sus asignaturas, permitiendo tener un panorama general en torno a las diversas decisiones y prácticas curriculares que desarrollan.

En cuanto al criterio de selección del grupo focal de directivos, éste se basó en la inclusión de 4 miembros del equipo (Directora, Inspectora General, quien a la vez es la encargada de Convivencia Escolar y ambas Jefes de Unidad Técnica Pedagógica), seleccionándose para ello un muestreo intencional homogéneo a fin de “seleccionar a individuos que poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares” (p.567). La homogeneidad abordada parte de la premisa de la percepción institucional de los procesos curriculares. Los criterios definidos para la selección de los sujetos fueron, por un lado, que todos fueran parte de un mismo equipo y, por otro lado, que todos hayan ejercido la docencia en el establecimiento antes de ser parte del equipo de gestión. Además, se consideró que los sujetos participantes desarrollaran su labor en alguno de los ciclos y que formaran parte de la institución durante un tiempo prolongado, a fin de visibilizar sus experiencias en torno a los cambios que ha experimentado la gestión curricular en el establecimiento.

A continuación, se presenta la Tabla 2 con el detalle de la información mencionada:

Tabla 2. Grupo Focal Directivos

Grupo Focal Directivos		
	Ciclo al que pertenece	Años de permanencia en la institución
Directivo 1	Todos los ciclos	15 años
Directivo 2	Todos los ciclos	20 años
Directivo 3	prebásica, 1° y 2° ciclo	10 años
Directivo 4	2° y 3° ciclo	10 años

Fuente: Elaboración propia

4.4 Proceso de recolección de información.

Este proceso se realizó en 6 etapas que se detallan a continuación:

1. Identificación de la problemática que lleva a que el caso sea relevante de estudiar.
2. Acceso al campo de estudio a través del consentimiento informado del Director y Sostenedor del Establecimiento para tener la factibilidad de realizar el estudio (Ver Anexo 8)
3. Establecimiento de criterios y dimensiones para organizar la información. Aquí se delimitaron las fuentes e instrumentos que estaban más vinculados con los objetivos del estudio.
4. Diseño de los instrumentos y de la matriz de recogida de datos en base a la literatura especializada, los que fueron validados por la profesora guía en calidad de investigador externo.
5. Solicitud de consentimiento informado a los actores participantes del estudio: directivos y docentes. Esto porque según Flick (2015) todos los participantes

deben estar en conocimiento de sus derechos y posibilidades dentro del estudio, asegurándoles la entrega de información y la confidencialidad.

6. Aplicación de los instrumentos previa coordinación con los participantes.

4.5 Codificación de la información.

Luego de efectuar la recogida de datos, se procedió a efectuar un análisis descriptivo de la información por medio de los textos de los grupos focales (transcripción) lo cual “está orientado a dar cuenta de las unidades de sentido que compone el texto (composición) y de las relaciones que existen entre las unidades en el texto analizado (combinación)” (Canales, 2006, p.305). Utilizando como herramienta el programa ATLAS. ti se definieron las categorías de análisis y se clasificaron los códigos asociados. Es así como se establecieron relaciones entre códigos y categorías con la finalidad de poder articular y dar coherencia al texto. Luego se interpretó la información codificada por medio de estructuras que emergieron del vínculo entre categorías.

4.6 Técnica de análisis

Se consideró en un primer momento la matriz de comparación con la finalidad de “diferenciar bajo distintas categorías los elementos implicados en el fenómeno, por ejemplo, lo relevante de lo menos relevante, lo característico de lo no característico, lo frecuente de lo menos frecuente, lo crítico de lo no crítico” (Marchant y Förster, 2017, p.324). En un segundo momento, se utilizó la técnica de análisis FODA, la cual caracterizó la estructura interna y externa del caso. Considerando que el objetivo general del estudio es levantar un diagnóstico de la gestión curricular institucional se consideró pertinente identificar las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas de las prácticas curriculares a fin de propiciar la definición de orientaciones para la mejora institucional.

En lo que respecta al análisis documental, éste se realizó en una primera instancia a un nivel externo, es decir, sobre el soporte del documento. En este proceso se incluyeron acciones como la búsqueda bibliográfica, siendo referentes los conceptos claves de la

investigación, y también la redacción y descripción de la referencia bibliográfica a través de la elaboración de fichas que organizaron la información (tipo de documento, título, autor, año, edición, etc.) En una segunda instancia se efectuó un análisis interno de los documentos. Para ello se procedió a realizar resúmenes de los mismos, los que fueron acompañados de notas para guiar la representación del contenido. Esto permitió determinar las principales características del documento, profundizando en los párrafos más relevantes a los objetivos de la investigación. Con dichos procedimientos realizados se llevó a cabo el auténtico análisis del documento: el análisis profundo de las partes del todo y la síntesis del mismo, a fin de darle una unidad, significado y un nuevo sentido al documento, constituyéndose en un aspecto clave para la posterior triangulación de los datos.

En el caso del cuestionario, luego de aplicar la encuesta a todos los docentes se tabularon los datos obtenidos en Atlas.ti., colocando en cada una de las 92 afirmaciones los números y porcentajes asociados a las opciones marcadas por los sujetos. A fin de contar con un análisis más detallado del instrumento, se procedió a diseñar gráficos de barra de cada afirmación los cuales incluyeron de forma disgregada las categorías por ciclos de enseñanza (Ver Anexo 9).

El procedimiento del grupo focal consistió en que después de su implementación, tanto a directivos como docentes, se procedió a transcribir los audios grabados. A partir de los documentos generados y la lectura de los mismos, se clasificó la información relevante por medio de códigos que permitieron agrupar las temáticas comunes. En un primer momento los criterios para determinar lo que se consideraba “información relevante” se caracterizó por la existencia de contenido vinculante a los códigos preestablecidos, sin embargo, esta premisa se transforma a medida que emanan nuevos códigos a partir del análisis realizado. “Aspectos como la frecuencia con que aparecen algunos códigos y las conexiones que existen entre ellos permiten ir reduciéndolos hasta llegar a los elementos centrales del análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.652). Los códigos y su definición se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 3. Definición de los códigos Grupo Focal Docentes.

Códigos	Definición
1)ACCION_DOCENTEconAPOD	Actividades desarrolladas por los docentes para comprometer a los apoderados en el aprendizaje de sus hijos.
2)ACCIONES_APOD	Actividades desarrolladas por los apoderados de la institución.
3)ACCIONES_UTP	Actividades realizadas por Unidad Técnica Pedagógica relativas a la gestión curricular institucional.
4)ACOMP_DOCEN	Apoyo del equipo de gestión al mejoramiento de la labor docente.
5)ACTUAL_CURR	Grado de apropiación de los docentes del currículum vigente.
6)ADECUA_CURR	Adaptaciones de los docentes frente al currículum vigente considerando el contexto en el que se desenvuelven sus estudiantes.
7)BUROCRACIA_ESCOLAR	Prácticas institucionales que afectan los procesos educativos.
8)CALENDARIZACIÓN	Plan de trabajo curricular a nivel institucional.
9)CONTENI_CURR	Contenidos que forman parte del currículum vigente.
10)FORTA_DIVERSIDAD	Aspectos positivos que perciben los docentes en torno a la atención a la diversidad en la institución.
11)DEBILID_DIVERSIDAD	Aspectos débiles que perciben los docentes en torno a la atención a la diversidad en la institución.
12)FORTA_PLANIF	Autopercepción de los docentes en torno a los aspectos positivos del proceso de diseño, implementación y evaluación de sus planificaciones.
13)DEBILID_PLANIF	Autopercepción de los docentes en torno a los aspectos negativos del proceso de diseño, implementación y evaluación de sus planificaciones.
14)FORTA_EVAL	Autopercepción de los docentes en torno a los aspectos positivos de las evaluaciones que realizan para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes.
15)DEBILID_EVALU	Autopercepción de los docentes en torno a los aspectos negativos de las evaluaciones que realizan para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes.
16)DEBILID_PLANIF_EV	Autopercepción de los docentes en torno a los aspectos negativos de la planificación de la evaluación que realizan para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes.
17)MEJORA_PLANIF_EV	Autopercepción de los docentes en torno a las propuestas de mejora de la planificación de la evaluación que realizan para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes.

18)ESPACIOS_REFLEX	Tiempo destinado por la institución para que los docentes conformen comunidades de aprendizaje a fin de poder compartir experiencias y/o diseñar proyectos con sus pares.
19)MEJORA_ESPACdeREFLEX	Medidas propuestas por los docentes para generar mejores y mayores espacios para el desarrollo de comunidades de aprendizaje que les permitan compartir experiencias y/o diseñar proyectos con sus pares.
20)INSTRU_EVALU	Instrumentos de evaluación diseñados y/o utilizados por los docentes para obtener información y/o evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.
21)INTEGRACION_CURR	Percepción de los docentes respecto al trabajo interdisciplinar que se realiza del currículum vigente.
22)OBJ_DE_APREND	Desempeño que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza.
23)PLANES_Y_PROG	Documentos ministeriales que contienen los objetivos y contenidos que los estudiantes deben aprender.
24)RECURSOS_APREND	Materiales diseñados por los docentes y/o disponibles en la institución para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
25)RETRO_EQUIPOGEST	Instancia de aprendizaje tanto para el docente bajo observación como para el miembro del equipo de gestión respecto de prácticas pedagógicas que promueven aprendizajes en los estudiantes.
26)VISION_CURR	Percepción de los docentes sobre el currículum vigente.
27)VISION_EQUIPOGEST	Percepción de los docentes sobre la gestión curricular desarrollada por el Equipo de Gestión.
28)VISION_PEI	Percepción de los docentes sobre el Proyecto Educativo Institucional.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Definición de los códigos Grupo Focal Directivos

1)PROPÓSITO_FORMA	Objetivos propuestos por la institución como fundamento de la formación de sus estudiantes.
2)VISION_CURR	Percepción de los directivos sobre el currículum vigente.
3)OBJ_ACT_EXTRACURR	Propósitos institucionales para el desarrollo óptimo de las actividades extracurriculares.
4)FORTA_ACT_EXTRACURR	Aspectos positivos que perciben los directivos en torno al desarrollo de las actividades extracurriculares.
5)AUTONOMIA_DOC	Percepción de los directivos respecto a la autogestión docente.
6)DEBILID_PART_APOD	Aspectos débiles que perciben los directivos en torno a la participación de los apoderados en las actividades de aprendizaje de sus hijos.

7)FORT_PART_APOD	Aspectos positivos que perciben los directivos en torno a la participación de los apoderados en las actividades de aprendizaje de sus hijos.
8)ESTRATE_FORMAT	Proceso a seguir para conseguir un objetivo definido.
9)REALIDAD_DIVERSIDAD	Situación actual sobre cómo se aborda la diversidad en la institución respecto al currículum vigente.
10)FORTA_DIVERSIDAD	Aspectos positivos que perciben los directivos en torno a la atención a la diversidad en la institución.
11)DEBILID_DIVERSIDAD	Aspectos débiles que perciben los directivos en torno a la atención a la diversidad en la institución.
12)FORTA_ACCION_DOC	Aspectos positivos que perciben los directivos en torno a la labor curricular docente.
13)DEBILID_ACCION_DOC	Aspectos débiles que perciben los directivos en torno a la labor curricular docente.
14)FORTA_GESTION_DIR	Percepción positiva de los directivos respecto a la gestión curricular que realizan.
15)DEBILID_GEST_DIR	Percepción débil de los directivos respecto a la gestión curricular que realizan.
16)DEBILID_COM_APREND	Aspectos débiles que perciben los directivos en torno a la conformación de comunidades de aprendizaje en la institución.
17)MEJORA_COM_APREND	Autopercepción de los directivos en torno a las propuestas de mejora respecto a la conformación de comunidades de aprendizaje en la institución.
18)DEBILID_PART_ALUMN	Aspectos débiles que perciben los directivos en torno a la participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje.
19)MEJORA_DESARR_PROF_DOC	Autopercepción de los directivos en torno a las propuestas de mejora para fortalecer el desarrollo profesional docente.
20)PRIORI_GEST_CURR	Aspectos prioritarios de los directivos en relación a la gestión curricular que realizan.

Fuente: Elaboración propia.

Ya definidos los códigos, se seleccionaron las citas de la transcripción y se vincularon con los códigos más pertinentes (Ver Anexo 10 y 11). Posteriormente se efectuó un análisis descriptivo de cada código para facilitar la descripción del caso y el posterior análisis. Finalmente, toda la información recopilada se trianguló a través de la estrategia FODA.

5. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO

La institución donde se desarrolló el estudio es un colegio particular subvencionado ubicado en la comuna de Quilpué, Región de Valparaíso. En la actualidad cuenta con una matrícula de 520 estudiantes, distribuidos en dos sedes: de Pre-Kínder a 6° Básico y de 7° Básico a 4° Medio. La mayoría de sus estudiantes pertenece a la misma comuna, contando también con una población proveniente de Villa Alemana, Viña del Mar y Valparaíso. Su fundación data de 1982 y en los inicios su labor educativa estaba orientada a la formación técnica, luego pasó a constituirse en un colegio de adultos, para finalmente llegar a lo que es hoy, una institución que entrega educación a estudiantes de educación parvularia, educación básica y educación media, existiendo un curso por nivel con un promedio de 30 estudiantes por sala.

Dentro de su PEI destaca la misión del establecimiento que se enfoca en ser “una comunidad educativa que, inspirada en la vivencia de los valores del humanismo laico, promueve el convivir en el bienestar para desarrollar aprendizajes de calidad, apoyados en procesos académicos, administrativos y de gestión eficaces” (PEI, 2012, p.6). La visión por su parte radica en llegar a ser el principal referente de la educación humanista laica. La misión y visión del establecimiento están en directa relación con los principios que rigen la institución. Éstos se enmarcan en la promoción de los valores del humanismo laico y en el entendimiento que la educación y sus procesos de aprendizaje surgen dentro de una comunidad escolar que vela por su bienestar, desde el rol que a cada uno le compete como formadores de la convivencia. Por lo tanto, el vínculo entre directivos, docentes, padres y estudiantes posibilita la generación de aprendizajes a través de valores específicos que cada actor debe fomentar: igualdad, fraternidad, libertad, honestidad y respeto.

A la fecha trabajan en la institución 58 funcionarios, entre los que se cuentan: equipo directivo (7), equipo docente (27) y asistentes de la educación (24). Según datos aportados por el equipo directivo, el 74% de los docentes no supera los 35 años, mientras que el 26% restante bordea entre los 35 y 65 años. Del total de docentes, sólo el 25% tiene una

permanencia de más de 5 años, lo cual se explica por la cantidad de docentes jóvenes y la alta rotatividad laboral. Sobre la distribución de docentes por asignatura, el área que concentra mayor cantidad es Matemáticas, debido a que el establecimiento cuenta con talleres de reforzamiento para los estudiantes que tienen resultados de aprendizaje más descendidos.

La mayoría de los docentes realiza capacitaciones durante el año. Asimismo, el establecimiento capacita a los docentes durante las vacaciones de invierno, con un enfoque en la adquisición de estrategias para mejorar las prácticas al interior del aula. La toma de decisiones se realiza en base al consentimiento jerárquico, por lo que si un docente desea tomar decisiones debe contar con la aprobación de UTP o Inspectoría General, los cuales a su vez deben tener el consentimiento de Dirección y éste a su vez de Rectoría.

En cuanto a las características socioeconómicas, el colegio ofrece una educación dirigida a un grupo socioeconómico (GSE) Medio Alto. La mayoría de los apoderados de Enseñanza Básica declaran tener entre 13 y 15 años de escolaridad, siendo el ingreso promedio entre \$695.001 y \$1.400.000. En el caso de los apoderados de Enseñanza Media, estos declaran tener entre 12 y 13 años de escolaridad, siendo el ingreso promedio entre \$490.001 y \$740.000. En Enseñanza Básica los estudiantes en condición de vulnerabilidad social bordean entre el 7% y 36%, mientras que en Enseñanza Media la cifra oscila entre el 36% y 54%. (Mineduc, 2018d). Cabe destacar que el colegio recientemente está adscrito a la Ley Sep. El costo de la colegiatura varía entre los \$25.000 y \$60.000, existiendo becas por méritos académicos, vulnerabilidad social, cantidad de hermanos e hijos de funcionarios en el colegio.

Los resultados obtenidos en el SIMCE de 4°, 6° y 8° Básico demuestran una similitud con los años 2015 y 2016, sin embargo, los resultados 2017 en comparación con otros establecimientos similares, presentan un descenso significativo en las áreas de Lenguaje y Matemática en 4° Básico, Ciencias Naturales y Matemática en 8° Básico y Comprensión

de Lectura, Matemática e Historia en 2° Medio. Es importante hacer énfasis que todos los puntajes SIMCE del 2017 disminuyen respecto al año anterior.

En los resultados obtenidos en la PSU Admisión 2018, el establecimiento presenta puntajes similares a años anteriores, observándose un leve aumento en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas. Sin embargo, al compararlo con unidades educativas similares, se encuentra por debajo de la media comunal, provincial, regional y nacional en todas las áreas (Mineduc, 2018d). Estos resultados se consideran por la institución como insumos necesarios e importantes de revisar para mejorar la práctica docente y gestión curricular.

Una vez a la semana (martes de 16.00 a 18.00 hrs.) se realizan los GPT (Grupos Profesionales de Trabajo), instancia donde todos los docentes y directivos se reúnen para dialogar sobre los procesos educativos y de gestión escolar. Dependiendo de la temática a abordar, el GPT puede ser encabezado por la Directora, Inspectora General, UTP o Unidad de Convivencia Escolar. Una vez al mes uno de los GPT es destinado para que los docentes puedan planificar, dedicarse a labores evaluativas y/o trabajo administrativo. Si algún docente desea dialogar, plantear ideas o proyectos a Dirección lo puede hacer sin ningún problema, previa coordinación. El colegio además implementa periódicamente Planes de Convivencia y Seguridad Escolar, involucrando activamente a docentes y estudiantes.

El referente curricular institucional son las Bases Curriculares y los Planes y Programas propuestos por el Mineduc. Al momento de realizar la planificación mensual los docentes deben regirse por dichos documentos, vinculando en ella de manera coherente los valores institucionales declarados en el PEI. El establecimiento entrega además una Formación Diferenciada Humanista-Científica a los estudiantes de 3° y 4° Medio, dictada por docentes especialistas en esas áreas. En los niveles de 1° y 2° Medio las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia se refuerzan con talleres complementarios que permiten profundizar los contenidos vistos en clases. En el caso de 3° y 4° Medio estos talleres se focalizan en el reforzamiento de contenidos incorporados en la PSU para aquellos estudiantes que deseen ingresar a la Educación Superior.

El establecimiento en su PEI explicita que el énfasis de su proyecto educativo es la formación integral y humanista laica, las cuales se concretan en los siguientes programas y proyectos que se desarrollan durante el año académico:

a) Programas de formación vigentes:

- Plan de Formación Ciudadana
- Plan de Convivencia Escolar
- Plan de prevención de drogas y alcohol (SENDA)
- Programa de Emprendimiento (quiosco saludable atendido por estudiantes)
- Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE)

b) Programas de apoyo al aprendizaje:

- Reuniones focalizadas entre UTP y docentes.
- Reforzamiento en materias específicas.
- Charlas vocacionales para estudiantes de 2° a 4° Medio de parte del Equipo Directivo, Preuniversitarios y Universidades de la región.
- Salidas Pedagógicas para fortalecer el aprendizaje fuera del aula.

c) Proyectos diseñados e implementados por docentes:

- Semana del Libro (Lenguaje)
- Festival de Inglés (Inglés)
- Sonidos (Música)
- Muestra de Salud Mental (Filosofía)
- Conmemoración de las Glorias Navales (Historia)
- Conmemoración del día de los pueblos indígenas (Historia)
- Fiesta de la Chilenidad (todos los docentes)
- Revista de Gimnasia (Educación Física)

6. CONFIGURACION DEL CASO.

Considerando la información generada por la documentación institucional, el cuestionario aplicado a los docentes y los grupos focales realizados a directivos y docentes se describirán las prácticas de gestión curricular que caracterizan al establecimiento. Los datos serán expuestos siguiendo el modelo de gestión que se presenta a continuación:

Tabla 5. Modelo de Gestión Curricular

A. Área de Gestión Curricular	1. Organización Curricular	1.1 Lineamientos pedagógicos comunes	
		1.2 Visión Curricular	
	2. Planificación de la Enseñanza	2.1 Planificación de clases	
		2.2 Integración Curricular	
		2.3 Planificación de la Evaluación	
	3. Acción docente en el aula	3.1 Compromiso y autonomía docente	
		3.2 Atención a la diversidad	
	B. Área Liderazgo Escolar	1. Evaluación de la Implementación Curricular	1.1 Labor de UTP
			1.2 Acompañamiento Docente
1.3 Espacios de reflexión curricular y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje			
C. Área Convivencia Escolar y Vínculo con Estudiantes y Apoderados.	1. Clima Escolar	1.1 Vínculo con los estudiantes	
		1.2. Vínculo con los apoderados	
		1.3 Participación en Talleres Extracurriculares	
D. Área Recursos	1. Recursos Pedagógicos		

Fuente: Adecuación de Mineduc (2018a).

Ahora se hará referencia al Área Gestión Curricular:

A. Área Gestión Curricular

1. Organización Curricular.

1.1 Lineamientos pedagógicos comunes.

El PEI es reconocido como el documento más importante de la gestión curricular para directivos y docentes. En términos curriculares este insumo posee un apartado denominado “Nuestra concepción curricular”, en el cual se realiza una breve reseña de la mirada que posee la institución de la educación actual, dando énfasis a la “sociedad del conocimiento” planteada por el académico Martiniano Román Pérez. En dicho documento se declara que:

en la práctica está surgiendo un nuevo modelo de sociedad que demanda un nuevo modelo educativo y que, como institución, hemos asumido aplicando algunas premisas básicas en nuestro accionar pedagógico, las que se enmarcan en una concepción constructivista, centrada en un enfoque socio - cognitivo del aprendizaje (PEI, 2012 p.16).

Desde este enfoque, el modelo pedagógico propuesto apunta centrarse en el estudiante y su aprendizaje:

de ahí que nuestros esfuerzos se centren en el desarrollo de estrategias de aprendizajes, en vez de centrarse en la enseñanza de contenidos que el día de mañana pierden vigencia. En consecuencia, debemos centrarnos en cómo el alumno aprende y no en cómo enseñamos contenidos (PEI, 2012, p.16).

Para lograr estos objetivos, se propone como plan estratégico, “instalar en un plazo de dos años el Modelo Curricular Sociocognitivo” (PEI, 2012, p.19). Dicho plan involucra el desarrollo de herramientas cognitivas y afectivas. Mientras las primeras se materializan en el fortalecimiento de capacidades y destrezas, entendidas como habilidades generales y específicas respectivamente, las segundas hacen referencia a los valores y actitudes que el estudiante debe incorporar para la efectividad de su proceso de aprendizaje. Desde la mirada institucional, el Modelo Curricular Sociocognitivo también debe sostenerse en la

integración de contenidos, siendo éstos los medios para el desarrollo de las habilidades cognitivas y afectivas. Cabe recordar que el PEI, cuya última actualización data del 2012, fue elaborado por el Director y la Orientadora de ese entonces, sin efectuar un proceso consultivo y participativo con la comunidad escolar.

Los lineamientos expuestos poseen la categoría de comunes en tanto están declarados en el PEI del establecimiento y a disposición de toda la comunidad para que pueda informarse de los procesos pedagógicos cuando estime necesario. En referencia a éstos, los docentes expresan que en esta dimensión no existen lineamientos concretos con esfuerzos dirigidos por parte del equipo directivo. Cuando se les consulta la opinión respecto de la elaboración de lineamientos de manera conjunta, manifiestan que:

ahí sería distinto porque ahí tendríamos la instancia de reflexionar qué es realmente lo que nosotros necesitamos, cómo lo hacemos, no sé, compartir experiencias con otros docentes. En el fondo nutrirnos de lo que hacemos todos dentro del aula, que es lo que nos funciona, que es lo que no nos funciona, y eso en el fondo también nos ayudaría a concretamente entender y ayudar más a nuestros alumnos (Docente 1, Grupo Focal, 2018).

De acuerdo con esto, el equipo directivo asume que los lineamientos son un desafío a considerar a nivel institucional, destacando la necesidad que el PEI esté alineado con el currículum vigente:

está lo que da el marco curricular del Mineduc en base a los planes y programas y está el PEI del colegio y tenemos que hacer una unión porque nosotros como colegio queremos desarrollar destrezas, habilidades cognitivas junto con el desarrollo de actitudes con los valores entonces eso tenemos que enlazarlo (Directivo 3, Grupo Focal, 2018).

Dentro de los lineamientos pedagógicos tienen un rol primordial los procesos formativos institucionales. Frente a este aspecto uno de los directivos expresa:

nosotros pretendemos lograr que nuestros estudiantes, en un buen ambiente, en una convivencia armónica, fraternal, tolerante, enmarcada por los valores del humanismo laico mencionados, tengan buen aprendizaje y puedan quedar instalados en la educación superior, eso es lo que queremos lograr con los estudiantes (Directivo 2, Grupo Focal, 2018)

En esta lógica, otro directivo apunta a remarcar que “nuestra intención es formar seres humanos completos que desarrollen ciertas habilidades y destrezas que les permitan incorporarse una vez egresados acá a la educación superior” (Directivo 1, Grupo Focal, 2018).

El equipo de gestión da cuenta de tres grandes procesos formativos enfocados en el aprendizaje de sus estudiantes: primero, desarrollar habilidades, segundo, lograr el acceso a la educación superior y tercero, que sean un aporte a la sociedad en el marco de una convivencia en el bienestar y promoción de los valores institucionales declarados en el PEI. Esto último queda de manifiesto cuando se menciona que uno de los objetivos de los procesos formativos es “entregar a la sociedad un grupo de jóvenes que sean aportativos tanto en lo actitudinal, en lo relacional como en lo intelectual, pero el colegio siempre ha definido que está más cargado hacia lo relacional y actitudinal” (Directivo 3, Grupo Focal, 2018).

En cuanto a las estrategias formativas institucionales para el logro de estos objetivos, uno de los miembros del equipo declara que: “el cómo siempre lo estamos cuestionando porque es motivándolos [a los estudiantes] hacia una buena convivencia y un buen aprendizaje, sin embargo, eso siempre está revisándose” (Directivo 2, Grupo Focal, 2018). En la misma lógica de destacar la convivencia, otro directivo declara que:

Nosotros creemos que los aprendizajes suceden en el vínculo y este vínculo se define con una buena convivencia entre todos los miembros de la comunidad. (...) en realidad para nosotros el concepto de buena convivencia o de bienestar es eje en nuestro quehacer diario (Directivo 1, Grupo Focal, 2018)

Otro de los participantes resalta que las estrategias formativas se plasman “mediante los contenidos que están establecidos en el currículum ya prescrito” (Directivo 3, Grupo Focal, 2018). En síntesis, los directivos apuntan a dos ejes para el logro de aprendizajes: los vínculos con la comunidad escolar, y los contenidos emanados de la política curricular. Se declara práctica recurrente la revisión de las estrategias formativas con foco en el bienestar de la comunidad escolar. En esta línea, los docentes manifiestan la importancia que el PEI les asigna a los contenidos actitudinales: “en el Proyecto Educativo le toman el peso a lo actitudinal, pero en base a lo que sale en el Ministerio”

(Docente 4, Grupo Focal, 2018), lo que da cuenta de una interpretación de apego a las normativas curriculares ministeriales. También plantean que “dice el Proyecto Educativo también como uno tiene que tomar el peso a lo actitudinal” (Docente 3, Grupo Focal, 2018).

Los docentes no solo resaltan la importancia del contenido actitudinal, sino también la necesidad de alineación entre los niveles macro y meso del currículum.

1.2 Visión Curricular

En esta dimensión, los docentes plantean diferentes visiones respecto al currículum:

 Mi visión es bastante crítica porque en lenguaje de 5° a 4° medio los contenidos son los mismos con los cuatro ejes temáticos: lectura, escritura, expresión oral y comunicación, pero es el profesor el que le tiene que ir dando la intensidad (Docente 1, Grupo Focal, 2018)

Aquí se plantea una mirada academicista del currículum. La crítica planteada se posiciona a partir de la dificultad docente de reconocer la continuidad y el alcance curricular en los niveles de aprendizaje mencionados. Lo anterior se explica por una preconcepción respecto a cómo los estudiantes aprenden los contenidos.

 en el caso de matemática es bastante extenso. Los contenidos cada vez han ido bajando más a los contenidos que se veían en Media, ahora se están viendo cada vez más en básica y eso genera un problema para el docente, ya que los niños más chicos son más concretos y les cuesta entender estos conceptos abstractos (Docente 2, Grupo Focal, 2018)

Se observa un desconocimiento del docente respecto al currículum, pues se parte de la base que los contenidos son temas que “se ven”, traduciéndose esto en una lógica de transmisión de información y no de profundización de contenidos. Además, consideran a los ejes temáticos como asignaturas, tal como lo expresa uno de los docentes: “los ejes son como los ramos... entonces antes nosotros trabajábamos como algunos ejes durante la semana y después para las fiestas patrias, por ejemplo, le damos énfasis a los ejes como de pertenencia cultural” (Docente 5, Grupo Focal, 2018).

Los participantes también hacen referencia a los ejes temáticos para enfatizar la similitud de contenidos entre ciclos de enseñanza, destacando la relevancia del rol docente en la profundización de los contenidos. Además, es posible encontrar docentes críticos del alcance curricular y de los contenidos propiamente tales, pues se han tornado más complejos de aprender por los estudiantes de los primeros ciclos, debido a su carácter abstracto y poco concreto. Otro de los docentes menciona la continuidad de los contenidos como un aspecto complejo de abordar en el currículum vigente: “no hay una relación entre un curso y otro, lo que yo paso en tercero no tiene nada que ver con cuarto ni con quinto, entonces no hay continuidad” (Docente 4, Grupo Focal, 2018). Se evidencia de parte de los docentes una complejidad para transitar de un nivel de aprendizaje a otro, lo que puede explicarse porque a nivel institucional no hay un posicionamiento curricular claro o bien, por una falta de apropiación y adecuación de las bases curriculares a la realidad de los estudiantes.

En el caso de los directivos, la visión curricular se vincula por una parte con las actividades extracurriculares pues lo que “apuntan es a enriquecer el trabajo curricular que se desarrolla dentro de las aulas de clase” (Directivo 1, Grupo Focal, 2018). Por otra parte, se relaciona con el currículum prescrito, el que se refleja en el siguiente testimonio: “nosotros tenemos la intención de desarrollar habilidades, ese es el foco en el área académica, mediante los contenidos que están establecidos en el currículum ya prescrito” (Directivo 2, Grupo Focal, 2018). Si bien el equipo directivo declara su propósito de desarrollar habilidades, esto no parece estar alineado con lo expuesto por los docentes, quienes adoptan una posición academicista del currículum y no bajo una lógica de desarrollo de habilidades.

Los directivos le otorgan un lugar importante al PEI y las planificaciones institucionales en su visión curricular: “nuestros alumnos, podemos señalar que viven los valores institucionales que están declarados en nuestro PEI y en nuestras planificaciones, que son, el respeto, tolerancia, la libertad” (Directivo 3, Grupo Focal, 2018). En cuanto a los contenidos conceptuales estos se vinculan al currículum prescrito, mientras que, los contenidos actitudinales son reforzados en el PEI y las planificaciones a través de la

promoción de los valores institucionales. En este caso se percibe una mirada amplia de los directivos sobre los contenidos que han de aprender los estudiantes, mientras que la visión docente está más focalizada en la enseñanza de los contenidos conceptuales.

2. Planificación de la Enseñanza.

2.1 Planificación de Clases

En referencia a la construcción de planificaciones que realizan los docentes, el PEI no explicita concretamente ningún tipo de criterio respecto al procedimiento a realizar, más allá del objetivo estratégico de “Diseñar un panel de capacidades y valores que sostengan la base del modelo sociocognitivo para estructurar la planificación curricular” (PEI, 2012, p.19).

Respecto a si existe coherencia entre la planificación y las orientaciones del currículum vigente, el Cuestionario Docente (2018) muestra que en la mayoría de los ciclos predomina la sistematización⁹ y permanencia de la práctica¹⁰ excepto en el segundo ciclo donde los porcentajes se encuentran distribuidos en igual proporción entre la práctica sistemática, permanente e irregular (33,3%). En lo práctico, los docentes deben entregar planificaciones anuales, las que deben ser enviadas a UTP al término del año escolar y reenviarlas cuando éstas son modificadas. En ellas se les solicita los objetivos de aprendizaje y su distribución semanal, las destrezas, habilidades y actitudes que se desarrollarán, los indicadores evaluativos por clase, y las estrategias y actividades a implementar. Al inicio del año académico se les hace entrega del Instructivo Técnico N°1 que aborda la planificación del primer semestre, en julio el Instructivo Técnico N°2 que especifica la planificación del segundo semestre, mientras que en noviembre se entrega el Instructivo Técnico N°3 en el que se detallan las tareas a realizar antes de terminar el

⁹ “Los participantes identifican la forma en que el establecimiento aborda este aspecto, y reconocen que forma parte de un sistema de trabajo institucionalizado y evaluado permanentemente para su actualización y perfeccionamiento” (Mineduc, 2018e, p.3).

¹⁰ “Los participantes reconocen que en el establecimiento existe un sistema institucionalizado para abordar este aspecto, pero que responde más a una rutina, costumbre o práctica formal que a las necesidades actuales del establecimiento” (Mineduc, 2018e, p.3).

año académico. En el Cuestionario Docente (2018) los docentes valoran que se les informe de manera oportuna la planificación de las actividades curriculares, lo que se ve reflejado en la sistematización y permanencia de la práctica en la mayoría de los ciclos.

En esta dimensión, los docentes manifiestan que la planificación se constituye en un instrumento que permite ordenar los contenidos, siendo clave para la secuencia del currículum: “ordena y permite seguir un hilo conductor y éste va aumentando en intensidad de exigencia y de contenido” (Docente 1, Grupo Focal 2018) y “ayuda a ordenarse y también a secuenciar los aprendizajes” (Docente 2, Grupo Focal, 2018). Aquí se observa una coherencia con lo planteado en el Cuestionario Docente (2018) donde el 91% de los docentes declara que la planificación posibilita proyectar de manera coherente la secuencia de aprendizajes.

Además, la planificación es considerada un insumo que permite organizar los tiempos de enseñanza a través de la distribución de las calificaciones y los objetivos a evaluar:

me ayuda a organizarme más que nada con los tiempos, por el tema de las notas. Uno tiene que tener cierta cantidad de notas al finalizar el semestre. (...) entonces me ayuda a tener un panorama general de lo que voy a ver en el año y de las destrezas que voy a evaluar (Docente 3, Grupo Focal, 2018)

En este sentido, conviene enfatizar que la organización de los tiempos es visto como un aspecto positivo de la planificación: “la fortaleza de la planificación es, aparte del asunto de los tiempos y las calificaciones, ordenar los objetivos” (Docente 6, Grupo Focal, 2018). La planificación también posibilita plasmar las adecuaciones curriculares desarrolladas por los docentes: “Yo puedo trabajar perfectamente un objetivo antes del otro, aunque estén dados de la manera contraria, porque no necesariamente tienen que haber algunas destrezas previas para poder hacerlas. Aparte que ahí viene la adecuación mía” (Docente 6, Grupo Focal, 2018).

Según lo declarado se pueden apreciar distintas visiones sobre la organización de los tiempos. Por una parte, hay una mirada que se remite a la organización de la docencia,

a cómo el docente planifica la enseñanza, lo cual no necesariamente garantiza una incidencia en el aprendizaje. Por otra parte, está la percepción de que los tiempos de la planificación favorecen la organización del aprendizaje lo que se denota en cómo se trabajan y ordenan los objetivos y las adecuaciones curriculares que se realizan de los programas de estudio de acuerdo a los criterios que cada docente posea. Respecto a los nudos críticos del proceso de planificación a nivel institucional, los docentes otorgan énfasis a los siguientes aspectos:

al planificar a fin de año del año pasado siento que es el doble de trabajo estar adecuando la planificación. Otra debilidad es que no conozco al grupo curso. Entonces yo planifico en base a alguien que no sé cómo va a llegar (Docente 4, Grupo Focal, 2018).

Se reitera al igual que otras dimensiones la necesidad de planificar anualmente conociendo previamente los cursos que impartirán los docentes. Otro docente plantea que la planificación “me limita en el sentido de que si el grupo curso no ha desarrollado la destreza como yo lo estoy pidiendo, me retrasa en aplicar esa evaluación” (Docente 3, Grupo Focal, 2018). Se declara como principal obstáculo el tiempo del que disponen los docentes para implementar la planificación de sus clases y los procedimientos evaluativos. Además, se menciona que “tampoco recibimos ninguna retroalimentación de cómo podría hacer mejor el trabajo” (Docente 2, Grupo Focal, 2018).

En lo expresado en el Cuestionario Docente (2018), el 43% de los docentes declara que existe una ausencia y/o una presencia irregular de un responsable institucional que retroalimiente el proceso de diseño de las planificaciones. De estos, un 44% pertenece al 1º ciclo y un 44% al 3º ciclo. En este sentido, la Pre-Básica y el 2º ciclo cuentan con una mayor percepción positiva al momento de identificar a un responsable institucional en esta área con el 75% y 67% respectivamente de valoración (práctica sistemática). Otra de las prácticas descendidas que muestra este instrumento es la participación de los docentes en el diseño de las planificaciones, es decir, la injerencia en la toma de decisiones. Un 29% de ellos la considera una práctica irregular y/o ausente, siendo el 3º ciclo el que menor valoración le asigna.

En relación al acompañamiento en el proceso de planificación, la percepción de los directivos es que dentro de sus debilidades de gestión se encuentra el seguimiento que hacen de los procesos pedagógicos: “Dentro de las debilidades está el tema del seguimiento a las cosas” (Directivo 1, Grupo Focal, 2018). Sin embargo, a pesar que los directivos reconocen sus falencias en este ámbito, también identifican debilidades de los docentes:

las planificaciones no las entregan a tiempo. Algunos simplemente no las corrigen o cuando uno les da el tiempo para corregir, se supone que las han corregido, pero no nos llegan y ahí también están las debilidades, que no van actualizando (Directivo 4, Grupo Focal, 2018)

Además dan cuenta que “los profesores frente a ciertos procedimientos que no comparten se resisten, se resisten a ciertas indicaciones que se dan desde las distintas áreas porque no comparten la indicación que se les da” (Directivo 1, Grupo Focal, 2018). Lo anterior puede vincularse con lo expresado en el Cuestionario Docente (2018) donde solo el 21% de los docentes considera que se los incluye de forma sistemática en la toma de decisiones frente a ciertos procedimientos, por lo que la resistencia frente a ellos es adoptada como un mecanismo de respuesta al no ser partícipes de algunas decisiones curriculares.

2.2 Integración Curricular

La integración transversal de contenidos curriculares se observa como una práctica anhelada por los docentes. Dicha integración es percibida desde el vínculo entre varias disciplinas (objetivos de aprendizaje comunes) o bien, en base a un tema de interés:

siento que igual en ese proceso deberíamos trabajar todos a la par, ir todos remando para el mismo lado, quizás, aunque sea historia o lenguaje o matemática, no se... de repente hay muchas áreas que ve matemática que tal vez yo también puedo tomar y quizá a lo mejor hacer un trabajo en conjunto. Y si yo estoy viendo algo en xxxxx o a la profesora 1 que haga alguna relación o un cuento en base a lo mejor a lo que estoy pasando (Docente 4, Grupo Focal, 2018)

En el testimonio se considera que el trabajo colaborativo entre docentes resulta ser más efectivo que el trabajo individual, denotándose una necesidad de aunar criterios para avanzar, quedando de manifiesto en que “siento que falta el rememos todos juntos y no

yo solo” (Docente 4, Grupo Focal, 2018). En relación a si el establecimiento garantiza que los docentes cuenten con espacios de colaboración para el trabajo interdisciplinar, el Cuestionario Docente (2018) plantea diversas opiniones al respecto. Mientras en prebásica y el tercer ciclo predomina la permanencia de la práctica, en el primer ciclo (50%) y segundo ciclo (67%) hay una inclinación por la irregularidad de la práctica. En este punto también se detallan las dificultades presentadas en el proceso:

los niños están realizando “actividad x” y una forma de enlazarlo con las otras asignaturas era el caso de ciencias que están viendo naturaleza, animales, etc. La idea ni siquiera fue tomada en cuenta, entonces uno a veces propone cosas, pero claro uno propone, pero no somos quienes disponemos” (Docente 3, Grupo Focal, 2018)

Los docentes demandan que se escuchen sus propuestas y tener una participación más visible en la toma de decisiones.

2.3 Planificación de la Evaluación

La institución cuenta con un Manual de Evaluación (2018a) en el cual se detalla la concepción de evaluación. Ella es entendida como un acompañamiento al proceso de aprendizaje, que debe incentivar la reflexión y la construcción del conocimiento por los mismos estudiantes, existiendo cuatro tipos de evaluación a lo largo del año escolar para llevar a cabo el cometido: evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y diferenciada. En el documento se destaca la necesidad que los procesos evaluativos sean coherentes con el PEI, apelando a la importancia de incorporar “evaluaciones de variados procedimientos y métodos para recopilar los antecedentes necesarios para emitir juicios válidos y objetivos sobre los logros de los alumnos” (p.1). Además, se sugiere comunicar permanentemente los procesos evaluativos a los estudiantes, padres y apoderados a fin que la información tenga un carácter significativo y poder contar con la mayor cantidad de evidencia posible del aprendizaje de los estudiantes.

Un aspecto que se consultó en el Cuestionario Docente (2018) fue si los docentes incorporan en su planificación diversas estrategias para acompañar y monitorear el aprendizaje y avance de los estudiantes. Esta práctica fue evaluada con el 85% de presencia sistemática y permanente en la institución, tomando en cuenta todos los ciclos

de enseñanza. Aquí se visualiza una coherencia con lo que la institución declara en el Manual de Evaluación (2018a) sobre lo que espera del trabajo docente en este ámbito. De este modo, se percibe que las prácticas curriculares de los docentes son evaluadas por los mismos protagonistas de manera positiva. Conviene destacar que el acompañamiento del equipo directivo en la planificación de la evaluación es valorado con el 81% de práctica sistemática y permanente, por lo que, los docentes perciben un mayor apoyo de los directivos a nivel de planificación de la evaluación que de la planificación de la enseñanza.

Los docentes dan sus impresiones de cómo desarrollan la planificación de la evaluación en el contexto institucional:

que uno planifique la evaluación permite nuevamente, al igual que la planificación de clases, que uno pueda ordenarse, limitarse y no desviarse en el tema. Si yo tengo hecha una unidad que mide tales y cuáles objetivos, la planificación [de la evaluación] la tengo que hacer en torno a esos objetivos que fueron trabajados (Docente 1, Grupo Focal, 2018)

a mí también me permite ordenarme y ver bien los objetivos, si los cumplo, o sea, no si yo los cumplo, si los cumplen los niños más que nada, pero como dice la profesora 1 también ayuda a organizar mi tiempo (Docente 3, Grupo Focal, 2018)

Los docentes destacan como aspecto positivo la alineación curricular existente entre la planificación y la evaluación. La evaluación es percibida como una herramienta que permite monitorear el cumplimiento de los objetivos de aprendizajes y organizar el tiempo de los docentes. En cuanto a los instrumentos evaluativos que se consideran para el logro de dichos objetivos, los docentes manifiestan:

el alumno sabe lo que tiene que hacer, lo que se le va a pedir, y eso es en base a una rúbrica que ya conocen, que trabajan mes a mes y que no tiene sorpresas en el fondo...a mí me permite poder ir adecuando los requerimientos que le hago a los muchachos en base a lo que han podido trabajar durante el proceso del mes (Docente 6, Grupo Focal, 2018)

También enfatizan que “los indicadores de evaluación nosotras los hacemos gráficos, por lo tanto, nos queda la evidencia si el niño o la niña lo hizo o no” (Docente 5, Grupo Focal, 2018). Es así como los estudiantes conocen los instrumentos con que serán evaluados,

constituyéndose en una evidencia de aprendizaje tanto para el docente como para los estudiantes, tal como se expresa en el Manual de Evaluación (2018a).

Los docentes evalúan el currículum a través de la aplicación de una variedad de instrumentos, ejemplo de ello es: “yo hago rúbricas, escala de apreciación y lista de cotejo y también hago pruebas escritas de desarrollo” (Docente 3, Grupo Focal, 2018). Otro docente agrega: “hago rúbricas, escalas de apreciación, lista de cotejo, pruebas formativas, exposición oral, actuación” (Docente 4, Grupo Focal, 2018). En la misma línea otro docente menciona: “yo aplico rúbrica principalmente. En algún momento hago prueba escrita, dos veces al año hago una pauta de cotejo” (Docente 6, Grupo Focal, 2018). Uno de los docentes refuerza la necesidad de evaluar el contenido actitudinal:

para mí igual es importante que sean responsables, que cumplan con los materiales, porque si no, no puedo continuar en la evaluación, pero acá no, me ponen un ítem del 15% [porcentaje máximo a evaluar de contenidos actitudinales en un rúbrica] y tengo como 5 [ítems] que desarrollar en base a un contenido (Docente 4, Grupo Focal, 2018)

El docente otorga gran importancia a la evaluación del contenido actitudinal, sin embargo, hay un desacuerdo respecto a algunas normas de evaluación existentes en la institución:

“ART 12. No regirán las notas exclusivas de apreciación personal, participación en clases, presentación personal, orden de útiles escolares, cuadernos al día, mantención de textos y otros por el estilo. Todos estos aspectos se plasmarán en el INFORME DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL del alumno(a), y en “hoja de vida” del alumno en libro de clases” (Manual de Evaluación, 2018a, p.7)

Aquí nuevamente se refleja la importancia que los docentes le asignan a los contenidos actitudinales, encontrándose esta práctica alineada con la promoción de los valores institucionales declarados en referentes como el PEI (2012).

Lo que concierne a las falencias de la planificación de la evaluación, uno de los docentes expresa que: “me falta tiempo y recursos, siento que estamos quedando muy atrás... de repente hasta hago trabajos aplicando sala computación y no puedo porque no está pedida o tengo 30 niños y 15 computadores están buenos” (Docente 4, Grupo Focal, 2018). Lo anterior se asocia a la escasez de tiempo y recursos disponibles, convirtiéndose en un obstáculo para avanzar en los contenidos curriculares y el aprendizaje de los

estudiantes. Además, se declara que a veces no hay un alineamiento entre la planificación de clases y la evaluación, quedando de manifiesto en lo siguiente:

un problema que he evidenciado en mi práctica es que a veces las clases están descontextualizadas como de la evaluación, paso la destreza en muchos juegos, mucha dinámica colectiva con los chiquillos y cuando viene la evaluación lo tomo de manera como más aislada. (Docente 3, Grupo Focal, 2018)

En este ámbito, hay una autocrítica materializada en el reconocimiento de incoherencias al abordar el currículum.

3. Acción docente en el aula.

3.1 Compromiso y autonomía docente

Dentro de las acciones docentes, los directivos rescatan el compromiso que sus docentes tienen con la institución y los estudiantes, lo cual se remarca cuando se plantea que:

los profesores en general tienen un buen foco en lo que tienen que realizar. Están enfocados en lo académico, los encuentro personas lógicas, muy buenas personas, no veo aquí a gente maltratadora ni prepotente, la mayoría tiene una sonrisa (Directivo 2, Grupo Focal, 2018).

En primer lugar, se destaca la calidad humana del cuerpo docente, lo cual se encuentra en coherencia con los valores del humanismo laico que inspira su PEI (2012). En segundo lugar, se hace referencia al respeto con el que ejercen su labor los docentes:

son respetuosos, son responsables en su quehacer. Me gusta que tengan buena llegada en general con los alumnos, se preocupan mucho por los alumnos. Tienen buena recepción, buena disposición cuando uno les solicita (Directivo 3, Grupo Focal, 2018).

Este aspecto es valorado a nivel directivo porque se posiciona como uno de los fundamentos del proceso educativo institucional pues “la educación sucede minuto a minuto en las relaciones que los agentes educativos establecen entre sí. (...) Por ello se promueve un convivir basado en el respeto por sí mismo y por los demás” (Manual de

Covivencia Escolar, 2018, p.1) En tercer lugar, el compromiso institucional también se potencia a partir de la participación docente:

son profesores participativos, colaboradores, entretenidos, sin miedo al ridículo, si hay que hacer algún tipo de actividad que tenga relación con la convivencia son apapachadores entre ellos, proactivos, en realidad hay muchas fortalezas (Directivo 1, Grupo Focal, 2018).

El PEI (2012) y el Manual de Convivencia (2018b), en tanto cuerpos normativos, enfatizan la importancia que los docentes se involucren en las diversas instancias de encuentro de la comunidad escolar, por lo que hay una satisfacción del equipo directivo con la participación y colaboración de su cuerpo docente. Además, aprecian su trabajo académico, así como también la autonomía que ejercen:

siento que es más de media [haciendo referencia a la autonomía de los docentes de media] ¿Qué opinas tu Directivo 3 al respecto? Porque yo siento que acá las chicas [docentes de básica] andan como preguntando más, allá son mucho más autónomos [los docentes de media] (Directivo 2, Grupo Focal, 2018)

Los directivos distinguen entre las acciones realizadas por los docentes de enseñanza media y los docentes de enseñanza básica. De los primeros valoran su capacidad de autogestión. De los segundos la organización.

lo que ocurre al frente [Sede Media] es que los profes ojalá no se metan mucho en lo que ellos organizan porque ellos ya lo tienen listo. Acá [Sede Básica] como que aspiran a que haya intervención, como más inducido (Directivo 2, Grupo Focal, 2018)

acá las profesoras de educación básica de primer ciclo organizan, preguntan y de acuerdo con lo que nosotros [UTP] de cierta forma señalamos hay alguna observación si es buena y ellas van y lo realizan, pero sí, preguntan todo (Directivo 3, Grupo Focal, 2018)

Los directivos hacen notar que, a diferencia de los docentes de enseñanza media que resultan ser más resolutivos, los de enseñanza básica precisan de la aprobación directiva para gestionar el currículum.

La autogestión de los docentes de enseñanza media tiene su razón de ser en que:

desde la observación que ellos [los docentes de media] hacen hacia los directivos... que a mí me lo compartió una profesora, de que observan que nosotras tenemos tanto trabajo y andamos corriendo todo el día, que ellos prefieren tomar decisiones porque saben que las cosas se hacen de esa manera... Porque para qué nos van a traer esa carga si saben que se va a proceder de esa manera (Directivo 3, Grupo Focal, 2018)

El desgaste laboral que observan en el equipo directivo explica que lleven a cabo una toma de decisiones de forma anticipada. Se evidencia una confianza y valoración por el desempeño de este grupo de docentes. Este aspecto es importante de profundizar para vincular la coherencia curricular entre lo que aspira el equipo directivo y lo que finalmente llevan a cabo los docentes.

Respecto a las debilidades docentes, los directivos declaran que “falta conocimiento o internalización de parte de los docentes del manual de convivencia y de los protocolos asociados” (Directivo 2, Grupo Focal, 2018). De ahí, que se vean en la necesidad de realizar auditorías, procedimiento que verifica el cumplimiento en la entrega de tareas administrativas, para que los docentes sean más rigurosos con lo que se les solicita: “es por eso que tenemos que hacer auditoría, que es una forma también para presionar, para que se pongan al día, pero eso en lo administrativo” (Directivo 4, Grupo Focal, 2018).

Otra de las debilidades que poseen los docentes a la luz de los directivos es la formación continua:

siento que las debilidades que mencionaron anteriormente hace falta hacer la pedagogía. Yo siento que hay muchas cosas que los profesores hacen porque se les dice que lo tienen que hacer, pero yo de repente invitaría a estudiar un poquito, investigar sobre el tema, actualizarse y eso es el hacer pedagogía. Yo tengo que estudiar, investigar de porqué tengo que hacer esto, porque tengo que hacer esto otro, a lo mejor va de la mano el manual de convivencia. Uno tiene que estudiar, tomarlo, procesarlo, cuestionarlo. Hay muchas cosas que se hacen por cumplir, pero somos profesores, somos profesionales (Directivo 3, Grupo Focal, 2018).

Los directivos demandan docentes que busquen mejorar sus prácticas pedagógicas a través del estudio, la investigación y la capacitación. Los directivos perciben a un cuerpo docente que realiza acciones por compromiso, apartándose del proceso reflexivo de la

práctica curricular que desarrollan. El testimonio del directivo se encuentra en consonancia con lo que la política institucional plantea en esta materia: “nuestro colegio está permanentemente ocupado en formar y educar a todos sus trabajadores a través de un proceso continuo de capacitación” (PEI, 2012, p.11). También en este punto existe una coherencia con el Cuestionario Docente (2018) donde en lo referido a si la formación continua esta relacionada con la propuesta curricular y los fundamentos del PEI, en todos los ciclos la práctica tiene más del 65% de valoración (considerando la sistematización y permanencia de la misma). Sin embargo, se presenta una inconsistencia entre lo que promueve la política institucional con la percepción docente, cuando en el Cuestionario Docente (2018) se hace referencia a la implementación de la formación continua. Ante la consulta si el equipo de gestión garantiza las condiciones y recursos para implementar el currículum vigente a través de capacitaciones, el 47% la identifica como una práctica irregular. Si se va al detalle, del total de los docentes ninguno opta por la opción de práctica sistemática. La prebásica y el primer ciclo son los que menos la valoran (11%), mientras que el segundo y tercer ciclo son los que la perciben con una mayor aprobación (36%). Esto concuerda con las sugerencias descritas de forma voluntaria por los docentes en el cuestionario. Uno de los docentes manifiesta que “faltan capacitaciones para los docentes por casos de alumnos con NEE. Está la voluntad, faltan las herramientas y capacitaciones necesarias” (Docente A, Sugerencias Cuestionario Docente). Otro docente en la misma línea expresa el por qué se precisan: “capacitaciones para mejorar las competencias atendiendo a estudiantes con necesidades educativas especiales” (Docente B, Sugerencias Cuestionario Docente). Se visualiza, por tanto, que el cuerpo docente materializa su demanda en el perfeccionamiento de estrategias para mejorar el trabajo con los estudiantes con NEE.

3.2 Atención a la diversidad.

En los grupos focales tanto directivos como docentes hacen referencia a cómo se aborda la diversidad en el aula. Para los docentes las fortalezas en este ámbito radican en primer lugar, “que [el colegio] está abierto al cambio” (Docente 1, Grupo Focal, 2018).

En segundo lugar, “que tenemos Educadora Diferencial ahora, veámoslo como una ayuda para estos niños que tienen necesidades educativas”(Docente 3, Grupo Focal, 2018). Y, en tercer lugar, se menciona “que ahora si es un lado positivo tener educadora diferencial y que en el fondo deberíamos estar todos capacitados en esa área” (Docente 4, Grupo Focal, 2018).

En esta dimensión se destaca la disposición de la institución a los cambios. Los docentes valoran la llegada de una educadora diferencial a quien ven como una colaboradora para abordar los aprendizajes de los estudiantes. Respecto a si los docentes promueven una cultura inclusiva, en el Cuestionario Docente (2018) el 71% la considera una práctica sistematizada. El grupo con mayor identificación es la prebásica con un total de 100% de práctica sistematizada.

En sintonía con los docentes, los directivos también valoran la incorporación de una educadora diferencial al establecimiento al expresar que “tenemos la incorporación de la Educadora Diferencial, ahí hemos visto una lucecita, pero tenemos escasas herramientas de apoyo a eso y eso nos pasa a todos los profesores” (Directivo 2, Grupo Focal, 2018). El equipo de gestión además profundiza en otros aspectos ligados a la atención a la diversidad:

yo encuentro que nosotros en cuanto a la diversidad somos muy afortunados en la actitud y posición que tienen nuestros alumnos frente a la diversidad. Nuestros alumnos no excluyen al que tenga una orientación sexual distinta a la que se espera, no excluyen al compañero que le cuesta más, no excluyen al que tiene problemas de sobrepeso ni al que profesa alguna religión...Yo creo que en términos valóricos aquí la diversidad es muy bien trabajada y vivida (Directivo 1, Grupo Focal, 2018)

yo siento que el trabajo extracurricular en este colegio si uno empieza a revisar la historia ha sido siempre muy aportativo porque atiende a la diversidad y los intereses de todos los alumnos o se pretende eso, esa es la intención. Se consideran siempre todos los intereses de todos los alumnos (Directivo 3, Grupo Focal, 2018)

En estos testimonios se percibe la atención a la diversidad en la integración que logran los estudiantes con sus pares a nivel académico, relacional y social y, por otra parte, en el abanico de talleres extracurriculares de que dispone el establecimiento, los cuales

contemplan los distintos intereses de los estudiantes (área deportiva, artística y académica).

Los docentes son críticos de la labor ejercida por el equipo directivo en este ámbito, dada la poca claridad respecto al apoyo que requieren los estudiantes con evaluación diferenciada:

yo he recibido varios informes [sobre dificultades de aprendizaje de los estudiantes], que de hecho he hablado con UTP, que siento que ellas pasan el informe, y en el fondo nosotros tenemos que hacer la adecuación o la evaluación diferenciada... debiesen ser súper específicas en las adecuaciones que un profesor debiese hacer, y cuando uno hace un informe debiese tener una instancia para compartir sobre los alumnos, porque todos los niños aprenden diferente (Docente 4, Grupo Focal, 2018)

Lo anterior se ve reforzado por otro docente al expresar que “un directivo debiera sentarnos a nosotros y decir “mira, de este alumno llegó este informe, lo voy a compartir ¿alguna duda?” porque los neurólogos y psicopedagogos redactan informes como que nosotros manejáramos los términos” (Docente 3, Grupo Focal, 2018). Surge así la demanda docente por contar el apoyo necesario para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes con NEE. Otro docente se refiere a la preparación que poseen para atender a los estudiantes con NEE “¿Preparación? no hay mucha preparación del personal, o sea, de las educadoras ni de las asistentes para estos niños y uno actúa por instinto” (Docente 5, Grupo Focal, 2018). Aquí se percibe una preocupación por la falta de preparación de los docentes y de las asistentes para atender la diversidad. Además, se mencionan las condiciones que la infraestructura institucional ofrece para recibir a estudiantes con NEE: “la debilidad es que un niño con discapacidad móvil, en silla de ruedas, no podría estar acá, porque las salas están en el segundo piso” (Docente 5, Grupo Focal, 2018). A pesar del énfasis en las debilidades, los docentes muestran interés y motivación en desarrollar procesos de mejora en este ámbito.

La mayor dificultad percibida por los directivos en esta dimensión es la atención a la diversidad en el plano académico: “los profesores tenemos el defecto de querer niños parejitos, un grupo lo más homogéneo posible, que se comporte de una manera previsible”

(Directivo 2, Grupo Focal, 2018). En este caso, los directivos realizan una generalización de los docentes (en los que se incluyen) de preferir estudiantes con similares características a tener que contar con un grupo heterogéneo que los saque de su estructura de enseñanza. Esta idea se refuerza al manifestar que “somos apegados a la normativa y la normativa dice hoy día que tenemos que atender la diversidad, lo hacemos, pero sobre todo en el ámbito académico nos ha costado mucho” (Directivo 1, Grupo Focal, 2018), a lo que se suma que:

es algo nuevo a nivel país. Si nosotros vemos las mallas curriculares que tuvieron los profesionales que trabajan con nosotros en este momento, yo dificulto que alguno de ellos haya tenido algún ramo que se llame diversidad o inclusión. En realidad, en la universidad a ti te preparan para trabajar con un curso ideal o prototipo (Directivo 1, Grupo Focal, 2018)

Directivos refieren que esta complejidad viene de la formación docente inicial universitaria que no prepara, según su perspectiva, para atender la diversidad del aula, sino que lo hace en función de normalizar un prototipo ideal de estudiante.

3.3 Prácticas de Contextualización y Adecuación Curricular.

Hay una identificación de parte de los docentes que cada estudiante y/o curso aprende distinto, por lo que la contextualización curricular es una práctica naturalizada entre ellos:

Uno va tomando la realidad de cada curso, las cantidades, las características y ahí uno va haciendo la adecuación. Uno no hace jamás la misma clase un 1ºM 2017 a un 1ºM 2018. Ahí siempre hay adecuaciones que son naturales. Yo creo que más que una adecuación formal es la de adecuación implícita que está como grupo curso, que nosotros siempre vamos haciendo y que no nos damos cuenta muchas veces de que la hacemos (Docente 6, Grupo Focal, 2018).

Esto también se observa en el Cuestionario Docente (2018) donde frente a la aseveración de si existen prácticas de contextualización curricular en el aula tomando en cuenta la heterogeneidad de estudiantes, el 76% la considera una práctica permanente y sistemática. La prebásica es el ciclo que mejor percepción tiene de esta práctica, pues el 75% la considera institucionalizada. Respecto a las adecuaciones curriculares los docentes manifiestan que:

tampoco tenemos adecuaciones porque tenemos los programas antiguos, y lo que nosotras de repente vamos incorporando son cosas extras que alguna ha visto en otro lado y como más que nada como didáctica o de práctica, pero como adecuaciones curriculares nunca ha habido (Docente 6, Grupo Focal, 2018).

[Respecto a las adecuaciones de los estudiantes con NEE] Yo creo que es: “ya llegó un informe hagamos adecuaciones y bajemos la escala”, pero hay muchos niños que en el informe no pide adecuación curricular. Yo no puedo hacerle la prueba normal y la adecuación es no cambiar la prueba, sino que darle más tiempo, si no entendió volver a explicarle, esa es una adecuación tan simple, pero acá no... “cambiamos la prueba”. Es como “ya, le bajo la escala” pero ni siquiera sé si está aprendiendo (Docente 4, Grupo Focal, 2018).

Aquí se observa que la noción de adecuación curricular no es entendida de igual manera por el cuerpo docente. Por una parte, la relacionan con la actualización de los programas de estudio y por otra parte, la vinculan fuertemente con las NEE, declarando que no hay criterios claros. No existe un alineamiento curricular entre el equipo de gestión y los docentes frente a la toma de decisiones en este ámbito, lo que se refleja cuando un docente manifiesta que “bajarle la escala muchas veces significa algo positivo para el colegio más que nada, porque el resultado no va a ser negativo, pero sí para el alumno” (Docente 3, Grupo Focal, 2018). En este sentido, la adecuación curricular es percibida como una práctica enfocada en un resultado más que en un proceso continuo de aprendizaje.

B. Área Liderazgo Escolar

1. Evaluación de la Implementación Curricular

Respecto de la coordinación de los procesos de implementación curricular, es decir, de cómo el currículum nacional se pone en marcha en el contexto estudiado, el establecimiento educacional propone en términos declarativos “Formular e implementar procedimientos metodológicos basados en los conceptos de la mirada de este Proyecto Educativo” (PEI, 2012, p.20). Desde este enfoque, la propuesta apunta a contextualizar la propuesta curricular nacional a partir de los postulados de dicho proyecto, argumentando la necesidad de “Diseñar e implementar un ritual de aula que señale un diferenciador en el hacer pedagógico del colegio” (PEI, 2012, p.20).

1.1 Labor UTP

En cuanto a lo que se considera debe ser el perfil de UTP, los docentes valoran y aspiran a tener jefes de UTP idóneos, que se manejen en el área curricular:

[Lo que los docentes consideran que debe ser el perfil de UTP] Conocer los planes y programas y estrategias adecuadas, saber de qué se trata. Yo creo que es una pega bien difícil y tiene que saber de todo. No digo que sea especialista en todo, pero debe conocer, porque si no, no hay ayuda y se queda en lo decorativo como decíamos que te faltó la fecha, que lo pusiste en negrita y no debía... en fin, en detalles (Docente 1, Grupo Focal, 2018).

Respecto al rol de UTP, los docentes demandan a un profesional que posea “mayor conocimiento en el área, que en realidad sea una persona que te puede retroalimentar positivamente” (Docente 3, Grupo Focal, 2018). Además, los docentes expresan que los encargados de UTP del establecimiento no realizan “una retroalimentación porque no tienen la preparación. Yo creo que eso les hace falta, actualizarse” (Docente 1, Grupo Focal, 2018). A pesar de esto, los docentes dan cuenta de la complejidad de la función que ejercen, al centrarse en el desgaste de éste en términos administrativos:

son receptoras de material y correctoras de ese material. Su trabajo se basa particularmente en eso, creo que el enfoque está un poquito mal puesto. (...) Creo que debiera poder existir alguna fórmula que quitara un poquito de ese trabajo que puede ser prejuicioso o no, pero creo que hay otras formas de hacerlo que vayan en directa ayuda a nuestro trabajo y podría ser mucho más beneficioso y mucho menos desgastante para ellas. Al final el ser un fiscalizador también desgasta las relaciones y uno termina también peleado con la gente, aunque no quiera (Docente 6, Grupo Focal, 2018).

yo creo que el rol de la UTP en este colegio está un poquito mal encaminado, porque yo no dudo en la buena voluntad, en el tratar de hacer las cosas bien, creo que el cargo está puesto para ser un cargo de recepción de formalidades” (Docente 3, Grupo Focal, 2018).

Además, reconocen y comprenden las dificultades del cargo, por lo que esbozan una crítica a las condiciones laborales o profesionales que afectan el trabajo curricular de UTP y consecuentemente la del docente, aspecto que se ve reforzado al enfatizar en el predominio administrativo de la labor que realiza UTP. Por ello aspiran a que UTP tenga un liderazgo que le permita centrarse en el apoyo a los docentes en las planificaciones, evaluaciones, observaciones de aula y retroalimentación. Esto porque a UTP “le falta más el “vamos tú puedes” porque en el fondo siento que una UTP más que ser una jefa tiene

que ser un líder y el líder tiene que ir a la par contigo apoyándote” (Docente 4, Grupo Focal, 2018).

En su mayoría, los docentes no perciben como líderes al equipo de gestión, puesto que, hay una desconfianza respecto a sus capacidades: “no les doy la autoridad que debieran, en alguna ocasión analizamos algo porque considero que sabe menos que yo” (Docente 1, Grupo Focal, 2018). Otros docentes reflexionan al respecto:

también la falta de...no sé si de experiencia, pero sí de conocimiento de parte de los más altos mandos en aspectos como en revisión de pruebas y cosas así donde hay que explicar ejercicio por ejercicio, al final tienes que explicarle como resolverlo, van en desmedro en definitiva de las prácticas pedagógicas en vez de agilizar el proceso lo va retrasando (Docente 2, Grupo Focal, 2018).

¿Qué hace una UTP organizando los stand de ventas de fiestas patrias? No tiene por qué estar una jefa UTP organizando que va a poner de comida cada curso, eso debiera organizarlo un centro de padres, lamentablemente no tenemos, pero sólo este año no ha habido y que yo recuerde esta pega siempre la ha tenido un directivo. Creo eso, hay que reorientar el rol de la UTP para que mejore (Docente 6, Grupo Focal, 2018).

Se visualiza que, a la luz de los docentes, los roles asumidos por UTP y los directivos requieren de una reformulación para potenciar el ámbito pedagógico-curricular y sistematizar un acompañamiento continuo.

1.2 Acompañamiento Docente.

Los docentes perciben que la retroalimentación que reciben del equipo de gestión es insuficiente. Esto se visualiza cuando uno de los docentes manifiesta que “no recibimos ninguna retroalimentación de cómo podría hacer mejor el trabajo o alguna sugerencia frente algún tema o alguna actividad” (Docente 2, Grupo Focal, 2018). Otro coincide con su colega al manifestar que “no hay ninguna retroalimentación que me diga si lo estoy haciendo bien” (Docente 4, Grupo Focal, 2018), lo cual se ve reforzado por la percepción de otro docente “yo nunca he recibido una retroalimentación ni nada, nunca me han dicho nada, pero eso no significa tampoco que uno siente que está haciendo bien las cosas” (Docente 3, Grupo Focal, 2018). Los docentes estiman que UTP debe centrarse en “compartir más el proceso de planificación y retroalimentar” (Docente 5, Grupo Focal,

2018), quedando esto de manifiesto cuando uno de ellos expresa que “nunca he tenido una retroalimentación” (Docente 1, Grupo Focal, 2018). Esto se encuentra alineado con lo declarado en el Cuestionario Docente (2018) donde el acompañamiento a docentes en su trabajo en el aula es evaluado en un 5% como práctica sistemática, mientras que el 34% la considera irregular y/o ausente. Ni en el 2º y 3º ciclo se menciona la sistematización de la práctica, siendo el 3º ciclo el único grupo donde se declara la opción de ausencia de práctica.

Hay una necesidad de los docentes que se los apoye en los procesos de aprendizaje más que enfocarse en los resultados de los mismos: “A mí sí me han ido a ver la vez que llegué [al colegio]. Nunca he tenido una retroalimentación y siento que más se enfocan en los resultados que en el proceso como tal” (Docente 4, Grupo Focal, 2018).

Se menciona también que a nivel institucional la implementación del currículum se focaliza en tareas administrativas, lo que se reafirma en el siguiente testimonio:

“se me ha cuestionado el formato de una evaluación o de una planificación: que no pusiste el objetivo, que cámbiale la fecha, pero el contenido... así cómo estás haciendo esta clase o qué metodología estas ocupando, qué te funcionó, esto no te funcionó...” (Docente 3, Grupo Focal, 2018).

Conviene resaltar que los docentes van predispuestos cuando se les cita a conversar con algún directivo:

está comprobado que cuando a uno le hacen saber que está bien tu trabajo, tú trabajas mejor, siento que acá falta eso. De repente llegas y te dicen “a la 1 nos reunimos en la oficina” y tú dices “¿qué me va a decir ahora”? tú vas con la disposición de que vas a perder el tiempo, que no va a ser algo productivo (Docente 4, Grupo Focal, 2018).

Los docentes también esperan mayor refuerzo positivo respecto al trabajo curricular que realizan: “yo sigo rescatando esto del refuerzo positivo, centrarse en destacar las cosas buenas que te resultan, la metodología, más que centrarse en “oye esto lo hiciste mal” “esto no te funcionó”” (Docente 3, Grupo Focal, 2018).

En tanto, la visión del equipo de gestión respecto al acompañamiento se corresponde con lo planteado por los docentes. Los directivos señalan la falta de seguimiento de los

procesos. Se plantea la poca concreción frente a las ideas y proyectos que los docentes proponen:

dentro de las debilidades está el tema del seguimiento a las cosas. En mi caso sé que hay muchas acciones que delego en Directivo 1, en Directivo 3, en Directivo 4 que en realidad requerirían más de mi monitoreo personal. Ellas además tienen otras tareas que resolver, pero a mí se me da esa falta, esa debilidad que la encuentro fuerte, la falta de seguimiento (Directivo 2, Grupo Focal, 2018).

hay muchas ideas que flotan, de repente hablo con un profe y salen muchas ideas, pero concretar esas ideas... eso también falta. Creo que pasaría por intervenir más en los procesos diarios, ir a sala, ir al patio” (Directivo 1, Grupo Focal, 2018).

Además, cabe destacar que el seguimiento va dirigido particularmente a la cobertura curricular, no observándose una focalización a algún otro proceso curricular:

siento que estoy fallando en el seguimiento a la cobertura curricular, que también es bastante compleja porque es a cada profesor, a cada asignatura. Hay profesores que tienen más de una asignatura, cada objetivo, ir al detalle y eso requiere de mucho tiempo, dedicación y no se puede hacer durante todo el año (Directivo 4, Grupo Focal, 2018).

A su vez, hay un reconocimiento e intención de parte del equipo respecto de modificar dichas prácticas para la mejora institucional:

por las múltiples tareas que debo enfrentar diariamente, en realidad mis visitas a sala son este año contadas con esta mano. Eso me faltaría más, visitar sala. Si yo pudiese ir más a sala podría ser un mejor acompañamiento de las tutorías (Directivo 1, Grupo Focal, 2018).

Otro de los argumentos esbozados por el equipo de gestión para explicar la debilidad del acompañamiento docente se atribuye principalmente a la falta de tiempo:

yo creo que las debilidades de mi gestión está el que me falta tiempo para ir más a sala. (...) Yo tenía ciertas observaciones sobre un docente o ciertas observaciones sobre un alumno, verlo en sala me aportaba una información súper rica y nutritiva que me permitía hacer un panorama más enriquecido de lo que ese niño o ese docente hacía (Directivo 1, Grupo Focal, 2018).

En este punto, conviene destacar la valoración que se hace del proceso cuando se ha implementado y lo enriquecedor que resulta tanto para el docente como para el estudiante. También se percibe que la evidencia propiciada por el acompañamiento al docente

posibilita estar al tanto del progreso de los estudiantes y contar con evidencia para una toma de decisiones informada:

[Le falta tiempo para...] También tomar acciones sobre los resultados de las evaluaciones que debería ser permanente, el tener mayor contacto con los docentes, tener entrevistas permanentes con los docentes para hacer este análisis, esta revisión de los alumnos como están avanzando, cuáles son los resultados y de acuerdo con los resultados cuáles son las acciones a tomar (Directivo 2, Grupo Focal, 2018).

Otro directivo expresa que la escasez de tiempo se observa en que “me gustaría estar más tiempo en sala, lamentablemente es una de las debilidades que tengo” (Directivo 4, Grupo Focal, 2018). En el Cuestionario Docente (2018) la observación de clases como medio para mejorar la práctica docente es caracterizada con un 10% de práctica sistemática, mientras que el 48% la considera irregular y el 14% ausente, es decir, más del 50% la considera una práctica débil. Ni en prebásica, 1° y 2° ciclo se menciona la sistematización de la práctica, mientras que el 3° ciclo es el grupo donde se observa la mayor distribución de opiniones, predominando la práctica irregular de la misma.

La falta de tiempo también se manifiesta en la comunicación entre los directivos, pues se declara que “la debilidad del cargo incluso es que ni siquiera tenemos tiempo de comunicarnos nosotras” (Directivo 3, Grupo Focal, 2018). El equipo directivo, consciente de esta debilidad y las consecuencias de esta, proponen:

coordinar de tal manera los horarios que exista la posibilidad de tener el contacto con el profesor porque yo les digo “sabes, necesito una entrevista contigo para esta semana”, y te responden “ah, es que no puedo porque tengo que atender apoderados”, que tengo que hacer esto, que tengo que hacer esto otro. Cuando puede yo no puedo y ahí quedamos, y va pasando el tiempo (Directivo 4, Grupo Focal, 2018).

Si bien, los directivos asumen que el acompañamiento docente es una debilidad de su gestión por la falta de tiempo, cuando se les consulta por la fortaleza que tienen como equipo destacan que “estoy a disposición siempre de todos los profesores y de todo aquel que llegue a la sala y golpee la puerta. Atenderlos y ver en qué puedo ayudarlos” (Directivo 4, Grupo Focal, 2018). Lo anterior se condice con lo explicado por otro miembro del equipo directivo:

yo creo que es una fortaleza estar disponible, yo creo que si alguien me golpea la puerta y necesita hablar conmigo no le digo “oye, sabes que no te puedo atender”. En general dejo de lado lo que estoy haciendo para atenderlo porque el profesor siento que tiene mucho menos tiempo como para darse una horita para conversar alguna situación que se plantee (Directivo 2, Grupo Focal, 2018).

otra fortaleza que creo que tengo es mi deseo permanente de aprender y de actualizarme en mi unidad. Estos lentes que ustedes ven son producto de largas lecturas frente al computador buscando material, documentos, que permitan actualizarme en mi rol de directiva del colegio y también en mi rol de docente (Directivo 1, Grupo Focal, 2018).

Los directivos perciben como su mayor fortaleza el tiempo disponible para atender a los docentes en cualquier momento a pesar de las múltiples tareas que deben realizar. De hecho, uno de los aspectos mejor evaluados en el Cuestionario Docente (2018) tiene relación con las oportunidades que se les da a los docentes para que expongan sus inquietudes y motivaciones (86% de práctica sistemática y permanente). Además, se percibe un compromiso directivo por fortalecer su rol institucional a través del perfeccionamiento de sus conocimientos.

1.3 Espacios de reflexión curricular y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje.

En cuanto a los espacios institucionales de reflexión estos son sumamente escasos. Un espacio institucionalizado es el GPT que se realiza semanalmente, sin embargo, este espacio no es suficiente para que el equipo directivo y docente pueda llevar a cabo prácticas de reflexión y/o conformar comunidades de aprendizaje, dado que, esa instancia está destinada principalmente para que los docentes puedan dedicarse a tareas administrativas, adecuar sus planificaciones y elaborar material de aprendizaje.

Cuando los docentes son consultados respecto a los espacios de reflexión curricular con los que cuentan, uno de ellos detalla que “no hay instancia formal donde hacerlo. Generalmente son procesos informales, almuerzos, entre recreos, que uno pide ayuda, pero eso se da entre colegas” (Docente 2, Grupo Focal, 2018). En la misma línea, otros docentes afirman que:

uno a veces en los almuerzos [reflexiona]... cuando uno está en la sala de profesores, uno tiende a comentar sobre los chicos, pero no específicamente relacionados a su área, sino que hablamos problemas más disciplinarios, conductuales (Docente 3, Grupo Focal, 2018).

no hay instancias formales de encuentro, no existen. Se improvisan cuando mandan reflexiones del Ministerio o cuando estamos en los días de vacaciones de los alumnos o cuando termina el año, como que ya sentémonos, pero tener una reunión a fin de año cuando ya se fueron no tiene sentido (Docente 6, Grupo Focal, 2018).

Los docentes coinciden en que no hay instancias formales de reflexión lo que explica que se vean en la necesidad, en algunas ocasiones, de ocupar sus horas de descanso laboral para ello. Docentes declaran que estos espacios se visibilizan cuando desde el Ministerio de Educación emanan oficios para reflexionar sobre el currículum y/o las prácticas pedagógicas docentes. En el Cuestionario Docente (2018) el 57% considera que los espacios de reflexión se constituyen en una práctica irregular y/o ausente, siendo prebásica y el 1° ciclo los grupos donde menor valoración se tiene de ese ámbito (75% y 67% respectivamente).

Un aspecto rememorado por los docentes en esta dimensión tiene relación con prácticas curriculares desarrolladas en años anteriores:

el año pasado teníamos instancias [de reflexión] con las profesoras de primer ciclo. Todos los lunes teníamos la instancia de conversar cómo iba el ciclo, pero así instancias pedagógicas no. Estaban la Directora y la UTP. Siento que faltaba resaltar más lo positivo, de repente se enfocan más en la debilidad, así como “hay que hacer algo por estos niños” y no ven el actuar pedagógico que igual está saliendo bien” (Docente 4, Grupo Focal, 2018).

En cuanto a las Comunidades de Aprendizaje, el Cuestionario Docente arrojó que el 10% lo visualiza como una práctica sistemática y el 15% como una práctica ausente y/o irregular. Si bien, no se hace referencia al proceso como tal, los docentes esbozan la necesidad de generar “una instancia para conversar porque hay muchos proyectos” (Docente 4, Grupo Focal, 2018). Para los directivos, una de las principales trabas para la conformación de comunidades de aprendizaje es la disponibilidad horaria de los docentes:

los horarios que se plantean los profesores a sí mismos y hemos visto que algunas ideas, si bien, son beneficiosas para cada uno, no son beneficiosas para un espíritu de una comunidad y de compartir experiencias docentes. Hasta ahora no hemos progresado, al revés, hemos ido perdiendo instancias de tiempo compartido con los profesores (Directivo 2, Grupo Focal, 2018).

Al respecto los docentes presentan opiniones divididas, pues en el Cuestionario Docente (2018) ante la consulta si el horario diario y semanal es construido de acuerdo a criterios pedagógicos y no administrativos, el 19% la percibe como una práctica sistemática, el 33% permanente, el 33% irregular y el 15% estima que es una práctica ausente. Cabe enfatizar que los docentes del tercer ciclo son los que menos valoración le otorgan a este ámbito, lo que puede explicarse porque hay varios de ellos que también desempeñan labores educativas en otros establecimientos. Esto complejiza la coordinación de encuentros entre pares:

reunir dos profesores a mí me ha costado mucho para trabajar en conjunto. Mi ideal es trabajar por área, que yo veo que Directivo 3 lo puede realizar, pero yo no puedo juntar a dos profesores, es imposible. Tengo que pedirles que se queden al finalizar la jornada unos 15 minutos, que no es justo tampoco, pero se me dificulta mucho el trabajar en paralelo con otros profesores por el tema horario (Directivo 4, Grupo Focal, 2018).

Por la cantidad de horas de contrato no todos los docentes asisten al GPT, por lo que se hace difícil gestionar una instancia donde todos puedan compartir y reflexionar sobre sus prácticas curriculares y el aprendizaje de los estudiantes. De ahí que exista el planteamiento que “quizá lo que falta es que nosotros gestionemos mayores instancias para poder compartir” (Directivo 2, Grupo Focal, 2018).

Por último, los directivos plantean que la separación física del colegio en dos sedes complejiza que todos los docentes puedan estar en contacto permanente, pues “no tienen muchas oportunidades de estar en contacto” (Directivo 4, Grupo Focal, 2018).

C. Área Convivencia y Vínculo con Estudiantes y Apoderados.

1. Clima Escolar.

Uno de los objetivos institucionales en torno a la convivencia se orienta a “cuidar que el convivir en la comunidad escolar se desarrolle en un ambiente de bienestar para sus miembros, es una responsabilidad institucional y tarea de todos quienes participan de ella” (Manual de Convivencia Escolar, 2018b, p.3) Lo anterior está en coherencia con lo expresado en el Cuestionario Docente (2018) donde el clima escolar es evaluado positivamente por los docentes, al considerar al establecimiento como un lugar acogedor, promovedor del diálogo y que posibilita el desarrollo integral de los estudiantes. En dicho insumo se destaca que a través de la participación en talleres extracurriculares es donde estudiantes y apoderados fortalecen su vínculo con la institución. Dentro de lo establecido en el PEI (2012), esta dimensión es una de las que se concretiza de manera más efectiva en la comunidad escolar.

1.1 Vínculo con estudiantes.

Desde el punto de vista directivo, uno de los organismos considerado clave en la promoción del buen clima escolar es el Centro de Alumnos, sin embargo, preocupa al equipo directivo dada la poca participación que se visualiza en su convocatoria y conformación pues no hay interés de los estudiantes por involucrarse en instancias de representación. Si bien es un proceso que se logra, se hace difícil convocar a los estudiantes a que se animen a constituir un órgano de representatividad pues “cada vez es más difícil al iniciar el año escolar lograr que se conformen listas que puedan presentarse frente a los alumnos para elegir a este órgano representativo de sus propios intereses, cuesta muchísimo” (Directivo 1, Grupo Focal, 2018). Es así como el Centro de Alumnos emerge como un mediador e intermediario para la generación y permanencia de un adecuado clima escolar.

1.2. Vínculo con apoderados.

Los docentes perciben el aprendizaje como una responsabilidad compartida entre la familia y el colegio, sin embargo, detallan la poca alineación de algunos apoderados con el establecimiento, lo que queda en evidencia al plantear que “nosotros tenemos a cargo hacer un buen trabajo, hacer unas buenas planificaciones, planificar una buena evaluación, tratar bien a los muchachos, hacer buenas clases, pero el apoderado debiera estar alineado con nosotros” (Docente 6, Grupo Focal, 2018). En este ámbito también emerge el escaso tiempo y compromiso que los mismos tienen con la educación de sus hijos/as: “Yo creo que a veces los papás tienen poco compromiso con los niños en el tema educativo porque tienen poco tiempo y porque tienen desconocimiento de las cosas que necesitan los niños” (Docente 5, Grupo Focal, 2018). En referencia a esto, también se enfatiza que hay presencia de apoderados que incumplen compromisos pactados con el colegio:

siento que acá tampoco se hace mucho por tenerlos un poco presionados [a los apoderados], a diferencia de otros colegios. Se nota en los atrasos, tengo una niña con un porcentaje alto de atrasos, 3 meses ya como con 40 atrasos, entonces como que lo veo en comparación a otros colegios, me acuerdo yo cuando llegaba 3 veces atrasada me decían “tiene que entrar con el apoderado” (Docente 4, Grupo Focal, 2018).

Se adjudica la responsabilidad a los apoderados y la institución. Docentes demandan una mayor rigurosidad en el cumplimiento de las normas institucionales.

En este contexto, emerge la idea de vincular el poco compromiso de algunos apoderados con un aspecto de carácter social:

yo siento que es una cuestión de la sociedad [el poco compromiso de los apoderados] pero no los voy a meter a todos en el mismo saco, porque, así como hay apoderados que en realidad no están ni ahí, hay otros que, si están bastante presentes y te mandan correos, te preguntan, vienen a las citaciones, opinan, te dan ideas, te ayudan más que nada, pero será el mínimo (Docente 3, Grupo Focal, 2018).

Dentro de las fortalezas en esta dimensión hay apoderados que sí están comprometidos, lo que se refleja en la cooperación y disposición que tienen con los docentes, así como también en el apoyo que les otorgan a sus hijos en su trabajo académico: “Una ve

generalmente que los niños que tienen mejores logros académicos tienen apoderados comprometidos. Tengo apoderados que leen los libros junto con los niños, los leen ellos primero para después conversarles y preguntarles” (Docente 1, Grupo Focal, 2018).

En el Cuestionario Docente (2018) se declara que una de las prácticas de la institución (57%) está relacionada con las acciones concretas y planificadas del equipo de gestión para facilitar la participación de los apoderados en el proceso de aprendizaje de sus hijos, siendo el 2º ciclo es el que mayor valoración le asigna a la práctica con un 67% de permanencia.

Los directivos perciben varias debilidades en la participación de los apoderados en el aprendizaje de sus hijos/as. Una de las situaciones más reiteradas se vincula con el poco compromiso que asumen con el proceso educativo de sus hijo/as el cual se expresa en la inasistencia a reuniones y las citaciones, lo cual va acompañado de una falta de autocrítica de parte de los mismos:

se ve en su participación y responsabilidad en la asistencia a las reuniones, citaciones, en su recepción. (...) No digo que en su mayoría, pero es aquí donde ellos no hacen una reflexión de su responsabilidad, no reciben bien las críticas, no son responsables de las acciones de los alumnos. (...) el docente siempre va a ser el responsable de todo” (Directivo 4, Grupo Focal, 2018).

Lo anterior coincide con el testimonio de otro directivo para quien los apoderados “sienten que es el colegio el encargado de educar y de formar a sus hijos y ellos se restan de toda responsabilidad o compromiso” (Directivo 1, Grupo Focal, 2018). De esta forma los padres se desentienden de la responsabilidad educativa que tienen con sus hijos/as, haciendo recaer ese compromiso en la institución. Otro aspecto es la diferencia entre la asistencia a reuniones y/o citaciones y la participación en actividades extracurriculares:

lamentablemente la asistencia a las reuniones es baja, no así la asistencia a las actividades extracurriculares lúdicas de aniversario, actividades que involucran a toda la comunidad. Eso lo reciben muy bien, lo pasan muy bien, se involucran con el alumno, pero no se involucran en lo más importante que es el proceso de aprendizaje de los alumnos (Directivo 1, Grupo Focal, 2018).

Se distingue así un distanciamiento cuando las actividades tienen un carácter académico, no así con las actividades extracurriculares donde la participación de los apoderados se incrementa.

Por último, en cuanto a debilidades, el equipo de gestión manifiesta su preocupación por la organización del Centro de Padres: “los apoderados también han mostrado serias dificultades para poder organizarse a nivel de Centro de Padres y poder acompañar la tarea educativa del colegio”. (Directivo 3, Grupo Focal, 2018). La razón es que al momento de la realización del foco grupal aún no se había conformado este organismo institucional¹¹.

De acuerdo con las fortalezas percibidas por el equipo de gestión respecto al compromiso de los apoderados con el aprendizaje de sus hijos, la principal potencialidad se vincula, como ya se esbozó, con el compromiso que tienen con las actividades extracurriculares pues “el grado de participación de los alumnos como apoderados va a depender del área de acción del que estemos hablando. Si hablamos desde el área de convivencia, de lo más lúdico, siempre hay muy buena recepción” (Directivo 1, Grupo Focal, 2018). Otro directivo aporta la siguiente mirada:

cuando hablamos del aniversario del colegio, cuando hablamos del día del alumno, cuando hablamos de una salida a terreno masiva donde se invita a los papás, yo creo que tenemos súper buena organización y participación de los padres, funciona al tiro, se ponen de acuerdo, crean redes (Directivo 2, Grupo Focal, 2018).

En dichas actividades los apoderados se hacen presentes, se coordinan y establecen contactos.

1.3 Participación en Talleres Extracurriculares.

De acuerdo con los directivos, se entiende por estas actividades aquellas que no están condicionadas por los programas de estudios. A continuación, se presenta la oferta disponible de talleres:

¹¹ El año 2018 fue el único año en el que no se conformó Centro de Padres. En la actualidad es un organismo conformado y convocante de diversas actividades institucionales.

Tabla 6. Oferta de Talleres Extracurriculares

Área Académica	Taller Reforzamiento de Inglés
	Taller Reforzamiento de Matemáticas
	Taller de Debate
	Talleres PSU
Área Deportiva	Talleres de Básquetbol
	Talleres de Fútbol
	Talleres de Balonmano
	Talleres de Tenis de Mesa
	Taller de Psicomotricidad Infantil
Área Artística	Taller de Cocina
	Talleres Gimnasia Artística y Rítmica
	Taller de Danza
	Taller de Arte y Manualidades

Fuente: Elaboración propia.

Existe acuerdo en que las actividades extracurriculares fomentan el desarrollo de habilidades en los estudiantes, constituyéndose en un complemento a su formación general, como es el caso de los talleres PSU:

están orientadas fundamentalmente a apoyar un proyecto que está vinculado al desarrollo personal de los alumnos donde se le da énfasis a la educación física, a las artes y a la música. (...) También hay una intención de apoyar el inglés, aportar al idioma inglés desde prebásica hasta cuarto básico. (...) Y en el caso de los alumnos de enseñanza media está orientada fundamentalmente a la preparación de la PSU (Directivo 2, Grupo Focal, 2018).

Se destaca la diversidad de talleres existentes, dando gran énfasis a las ACLE (Actividades Curriculares de Libre Elección) las que responden a las necesidades e intereses de los estudiantes en el ámbito académico, deportivo y artístico:

en cuanto a lo que es el taller ACLE los alumnos tienen el espacio para expresarse a través de distintas actividades deportivas tanto internas como externas del colegio. En cuanto a los talleres de la jornada, siempre están siendo evaluadas de acuerdo con cómo van respondiendo los alumnos y de acuerdo con sus necesidades” (Directivo 1, Grupo Focal, 2018).

están las actividades extracurriculares que están organizadas bajo el formato de ACLE, las actividades curriculares de libre elección en cuanto al ámbito que al alumno se le presenta una serie de actividades y ellos tienen que elegir una o dos dependiendo del entusiasmo y el tiempo que tenga el alumno para trabajar y que le aporte un respiro, una actividad diferente que complemente su formación (Directivo 2, Grupo Focal, 2018).

Para los directivos los talleres no sólo están vinculados con los programas de estudio, sino que también con la promoción de los valores institucionales y la buena convivencia, aspecto que se reitera en otras dimensiones:

yo creo que las actividades extracurriculares de este colegio apuntan tanto al área de desarrollar habilidades que están más relacionadas con el currículum obligatorio como decía el Directivo 2 y también con actividades que tienen que ver con la promoción de la buena convivencia (Directivo 1, Grupo Focal, 2018).

Dentro de las fortalezas destacan en primer lugar, el vínculo entre las actividades extracurriculares y el currículum que se desarrolla en el aula, sin embargo, no se explicita la forma en que se enriquece la una con la otra, “en realidad las actividades extracurriculares lo que apuntan es a enriquecer el trabajo curricular que se desarrolla dentro de las aulas de clase” (Directivo 1, Grupo Focal, 2018). Y, en segundo lugar, los directivos valoran que las actividades extracurriculares no sólo comprometan a quienes pertenecen a la comunidad escolar:

“Sonidos XXXX” es una de las actividades extracurriculares que permite mostrar a la comunidad todo el desarrollo de habilidades musicales que los chicos de nuestro establecimiento han desarrollado durante el año en el taller que dicta el profesor de música (Directivo 1, Grupo Focal, 2018).

Se promueve así el involucramiento de la localidad comunal para que ésta también reconozca las habilidades de los estudiantes.

D. Área Recursos

1. Recursos Pedagógicos

Los docentes son críticos respecto a esta dimensión. Estiman que los medios para desarrollar el currículum en la institución son insuficientes pues “las generaciones de hoy día son súper tecnológicas y nuestro colegio tampoco cuenta con una buena tecnología para suplir esa necesidad de los chiquillos” (Docente 3, Grupo Focal, 2018). También se enfatiza en la escasa mantención de los recursos disponibles:

tengo esa bodega que se me llueve entera en invierno. Tenía dos tarros llenos de agua donde guardaba las pelotas, les sacaron hasta foto para traérsela a la Directora y así y todo no hay solución. La respuesta fue “no se puede arreglar esa bodega”, entonces ¿qué tengo que hacer? trasladar todos mis materiales a los camarines (Docente 3, Grupo Focal, 2018).

si hay una buena gestión se van a cuidar los objetos que hay, se van a mantener en un espacio adecuado, van a ser pertinentes y van estar al acceso de todos. Eso es netamente gestión del administrador de los recursos (Docente 2, Grupo Focal, 2018).

Hay una disconformidad docente en este ámbito, por lo que demandan mejores recursos. Se adjudica responsabilidad a la gestión institucional. Docentes precisan una mejor disposición de la institución para mejorar los recursos a fin de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, pues consideran que “no hay disposición y tampoco mantención de las cosas” (Docente 5, Grupo Focal, 2018). De acuerdo con el Cuestionario Docente (2018) en esta dimensión no es posible visualizar ninguna práctica sistemática. El 39% de los encuestados expresa que en cuanto a la Sala de Enlaces su disponibilidad es irregular y/o ausente.

Uno de los principales obstáculos que emanan para la mejora de los recursos es la burocracia institucional imperante, pues se expresa que “hay mucha burocracia, que el papel, que lo firme Pedrito, que lo tiene que firmar Juanito, que lo firme el Papa, al auxiliar, todos. Para una cuestión que necesitas comprar una goma. Esas cosas entorpecen el quehacer pedagógico” (Docente 2, Grupo Focal, 2018). En acuerdo con su colega, otro docente detalla “si uno quiere hacer una feria de cualquier asignatura, te dicen “que un proyecto, que esto, que manda el papel, que lo otro” ¿para qué tanto? si es una instancia

de aprendizaje” (Docente 6, Grupo Focal, 2018). A pesar de que los directivos no profundizan en este ámbito, dan a entender la necesidad de mejorar los recursos disponibles, así como también adquirir nuevos materiales para reforzar los aprendizajes, pues “tenemos que mejorar los materiales para taller de gimnasia, mejorar o implementar más instrumentos para música, eso siento que es la debilidad que tenemos” (Docente 3, Grupo Focal, 2018).

Se estima que la ley SEP¹² posibilitará el acceso a mayores y mejores recursos y favorecerán el aprendizaje:

ahora que estamos con la SEP estamos con la posibilidad de ir adquiriendo implementación que a través del tiempo vamos a ir adquiriendo y se nos va a facilitar yo creo el trabajo en aula, eso será más motivador para el alumno aprender. Ahora estamos instalando datos de a poquitito, más adelante en educación física una mayor cantidad de materiales que se necesitan, mayor cantidad de computadores (Docente 4, Grupo Focal, 2018).

Directivos dan cuenta que la mejora de los recursos ya se está implementando, pero que sigue siendo un desafío a considerar.

¹² Se implementó a fines del año 2018.

7. ANÁLISIS DEL CASO

A continuación se analizan las prácticas curriculares que fortalecen y debilitan la gestión curricular institucional. La presentación del análisis se articulará a través de los niveles de concreción curricular meso, meso-micro y micro, donde cada uno de ellos es profundizado por medio de la estrategia FODA. Para una mayor comprensión del análisis, se define el marco de acción que caracteriza a cada uno de los niveles de concreción curricular:

Tabla 7. Niveles de Concreción Curricular.

Niveles	Características
Meso	<p>La toma de decisiones de este nivel, a partir del marco dado por las Bases Curriculares, “define la manera en que se llevará a cabo la gestión pedagógica del establecimiento educacional en el nivel y/o modalidad de que se trate, de modo de darle pertinencia y relevancia” (Mineduc, 2015c, p.33) Aquí se ofrece la posibilidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean delimitados y proyectados tomando como referente la política curricular nacional, así como también a través del análisis del escenario local. En este nivel se define la función educativa y la visión curricular que ha de adoptar la institución.</p> <p>El insumo que da cuenta de estas decisiones en el establecimiento estudiado es el Proyecto Educativo Institucional.</p>
Meso-Micro	<p>En este nivel, dialogan los procesos del nivel meso y micro, estableciéndose acuerdos para generar una propuesta de planificación y evaluación de la enseñanza considerando las particularidades de cada asignatura y el grupo curso. Aquí la práctica pedagógica se enriquece por medio de “la selección de objetivos de aprendizaje esenciales y prioritarios, metodología, criterios de evaluación, integración de asignaturas, integración de temáticas, temporalización,</p>

	<p>recursos, medidas de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje cooperativo, entre pares, tutorías, mentorías, entre otras.” (Mineduc, 2015c, p.46). En este nivel se precisa el trabajo colaborativo de directivos y docentes para contar con la mayor cantidad de evidencia posible que sirva de insumo al diseño curricular.</p>
Micro	<p>En este nivel se incluyen la implementación y evaluación de la propuesta curricular de acuerdo al proceso de planificación del aprendizaje gestado en el nivel anterior. Este proceso se ve favorecido por el permanente monitoreo y acompañamiento que realiza el equipo de gestión a la labor docente en el aula, posibilitando la adecuada apropiación y profundización del currículum. En este nivel es clave contar con instancias de retroalimentación a fin de rediseñar el currículum y concretar una propuesta mejorada, flexible y adecuada a la necesidad de los estudiantes. De ahí que resulte importante involucrar a padres y apoderados a fin de conocer información relevante que ayude a explicar los resultados obtenidos, como a su vez, comprometerlos y hacerlos partícipes del progreso académico y socioafectivo del estudiante.</p>

Fuente: Elaboración propia.

7.1 Nivel de Concreción Curricular: MESO

Dentro de las Fortalezas a destacar en esta dimensión se observa la voluntad de algunos directivos y docentes de llevar a cabo una revisión de las prácticas institucionales. Esto se ve como una señal positiva en la medida que fomenta el diálogo y compromiso entre los actores a fin de implementar los cambios requeridos para el fortalecimiento de la gestión curricular. Lo anterior se condice con lo manifestado por Santos Guerra (2010), quien plantea que mientras más motivados y dispuestos estén los actores educativos a reflexionar y revisar sus prácticas, más implicados estarán con la actividad que realizan.

El autor da cuenta que no basta sólo con la disposición a hacerlo, sino que también se requiere de estructuras de espacio y tiempo, precisamente aspectos que debe trabajar la comunidad educativa para lograr una revisión adecuada y la efectividad de sus prácticas curriculares.

De acuerdo con los testimonios de directivos y docentes, en diversas instancias institucionales surgen propuestas de mejora, de las cuales un gran número quedan en el plano teórico. A simple vista esto puede resultar una debilidad, dado que la burocracia y la escasez de tiempo dificultan llevarlas a cabo, no obstante, para el presente estudio se constituyen en una Oportunidad, dado que la disposición y compromiso de la comunidad escolar debe ser aprovechada estratégicamente por el establecimiento (Ruiz, 2000). Lo anterior se vincula con lo planteado por Fullan (2017) quien refiere que para concretizar la revisión de las prácticas curriculares y su posterior transformación es preciso contar con el “capital decisional” de directores y docentes. Esto se traduce en que dichos actores precisan desarrollar procesos de diagnóstico y mejora de los aprendizajes para contar con la evidencia que impulsará el cambio deseado. De esa forma también podrán asumir el desafío institucional de alineación curricular del Proyecto Educativo Institucional con el currículum vigente, acción que por cierto es demandada por los docentes.

Uno de los aspectos clave en la organización curricular es lo que concierne al Proyecto Educativo Institucional. Este insumo si bien genera distintas posturas sobre su diseño, estructura y profundidad respecto a procesos pedagógicos y curriculares, se constituye en el documento más importante de la gestión curricular para directivos y docentes. De acuerdo a las directrices del poder central, el PEI se posiciona como un:

instrumento con que los establecimientos educativos cuentan, para plasmar sus aspiraciones, sentidos y fines de desarrollo que los distintos actores de la comunidad escolar, de manera colaborativa han consensuado, estableciendo un horizonte de mediano y largo plazo para el mejoramiento de la calidad integral de los aprendizajes (Mineduc, 2015b, p.3)

Considerando estos aspectos y los insumos curriculares institucionales, se observa una Debilidad al no visualizarse una coherencia entre los aspectos declarativos del PEI y

la gestión curricular institucional. El PEI presenta algunas tensiones internas en su proceso de implementación:

En primer lugar, no presenta lineamientos concretos respecto al posicionamiento que el currículum adopta en la institución. Los aspectos declarativos del PEI no permiten inferir con claridad los aportes en materia metodológica que sustentan el proceso de implementación, de ahí que se considere pertinente establecer criterios que orienten y sustenten la práctica curricular. Al no establecerse un posicionamiento distintivo, se complejiza la integración de las dos aristas de la gestión curricular de las que habla Castro (2005) lo curricular y la gestión. En concordancia con el Mineduc (2018a), se hace imprescindible implementar una toma de decisiones contextualizada que permita que los miembros de la comunidad escolar configuren su conducta en base a las expectativas del establecimiento y desarrollen una puesta en común para el desarrollo del currículum y su consecuente gestión. En este nuevo escenario compartido es importante posicionarse sobre un nuevo discurso institucional, que atienda al establecimiento de códigos comunes evitando confusiones (Santos Guerra, 2010). Para que la escuela avance en este cometido, conviene recordar a Rodas (2003) para quien procesos como los señalados han de tener una mejora si el grado de involucramiento de la comunidad se condice con una participación activa en los procesos, es decir, hacerse cargo de las dificultades y transformarlas en beneficio de los aprendizajes.

En segundo lugar, se presentan inconsistencias a nivel documental entre lo planteado en el PEI y los testimonios de directivos y docentes. Si bien el insumo apela en su plan estratégico a la instalación de un “modelo socioconstructivista”, en concreto se evidencia un distanciamiento de ello al no considerar a los docentes como gestores del proceso de diseño del PEI. Esto se traduce en un escaso poder de decisión de los docentes y también de apoderados y estudiantes, lo que se origina en el caso de éstos últimos, en la dificultad para conformar Centro de Padres y Apoderados y Centro de Alumnos. En este escenario es importante reiterar a Santos Guerra (2010), quien metafóricamente alude a que el capitán no es el único que dirige el barco, sino que también precisa de una tripulación que lo oriente a organizar el viaje. Esta acción genera un diálogo con la práctica pedagógica

efectiva. Para que la escuela avance en este cometido se requiere que directivos y docentes cuenten con la autogestión suficiente para posibilitar la “gesta” de la que habla Romero (2011) y la “cultura de colaboración” propuesta por Hargreaves (2003) evitando con esto que la gestión curricular se encuentre distanciada de la realidad cotidiana de los docentes. En los dos aspectos mencionados prima un cuestionamiento respecto al grado de involucramiento en que se ha posicionado al docente en la construcción curricular. Se observa una mirada bajo la lógica de la participación receptiva, pues los docentes se abocan a “tomar parte en actividades diseñadas por una autoridad, (...) lo que situaría la participación en el plano de la simple presencia” (Rodas, 2003, p.5). La organización institucional, por lo tanto, se encuentra normada por un sistema de gestión heteroorganizada, caracterizada por estar “fuertemente dirigida por un poder central que toma decisiones principalmente de forma unilateral” (Mineduc, 2018c, p.9)

De esta manera las decisiones curriculares relegan al docente a un plano de ejecutor técnico con escaso margen de acción, generando en él una dependencia externa y falta de autonomía profesional. Conviene mencionar que en el caso estudiado también hay atisbos de un lógica de construcción curricular de parte de los docentes. Se aprecia en algunos casos que los docentes desarrollan una construcción inductiva del currículum, pues lo gestionan desde los estudiantes y su aprendizaje y no necesariamente a partir del PEI, distanciándose de una construcción verticalista.

Mientras el PEI se declara desde un modelo centrado en lo actitudinal, los docentes plantean que el proceso de organización curricular se realiza desde un perfil técnico, centrado en el abarcar o no objetivos de aprendizaje. Esta situación se constituye en una Amenaza en la medida que se posiciona al currículum vigente desde una mirada prescriptiva, reiterándose el escaso margen con que pueden actuar los docentes. En este sentido, resulta fundamental que los directivos y docentes desarrollen una apropiación curricular de las políticas públicas emanadas del Ministerio de Educación a fin de evitar caer en una posición acrítica y escasamente reflexiva respecto de las posibilidades de contextualización curricular durante el proceso de implementación. Esto porque se

aprecia que existen algunas confusiones a nivel conceptual respecto al currículum que deben ser rectificadas.

Tabla 8. Síntesis FODA Nivel Meso

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Voluntad de directivos y docentes de revisar sus prácticas institucionales.	Tensiones internas del PEI en su proceso de implementación. Dificultad para identificar un posicionamiento curricular institucional. Participación receptiva de los docentes en la construcción curricular.
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
Surgimiento de propuestas de mejora en diversas instancias institucionales.	Organización curricular desde un perfil técnico.

Fuente: Elaboración propia.

7.2 Nivel de Concreción Curricular: MESO-MICRO

De acuerdo con las orientaciones emanadas desde el Mineduc, la planificación se constituye en:

un proceso sistémico y flexible en que se organizan y anticipan los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de orientar la práctica pedagógica en función de apoyar a los y las estudiantes a avanzar hacia el logro de los aprendizajes esperados y objetivos de aprendizaje propuestos por el currículum nacional (Mineduc, 2016a, p.3)

Considerando este marco de acción y los testimonios docentes, existe una valoración generalizada de los sujetos respecto a la importancia y utilidad de la planificación para monitorear y evaluar el aprendizaje de los estudiantes, por lo que se considera una fortaleza institucional. La mirada que aportan se relaciona con una estructura organizativa y flexible que permite articular entre sí los objetivos de aprendizaje, la secuencia de contenidos, los recursos disponibles y los tiempos de implementación y evaluación para lograr un aprendizaje efectivo. Esto se condice con las características de la planificación emanadas de la política curricular nacional:

permite maximizar el uso del tiempo y definir los procesos y recursos necesarios para lograr los aprendizajes que se debe alcanzar. Los programas de estudio del Ministerio de Educación constituyen una herramienta de apoyo al proceso de planificación. Para estos efectos, han sido elaborados como un material flexible que los docentes pueden adaptar a su realidad en los distintos contextos educativos del país. (Mineduc, s/f)

Un aspecto que se menciona en lo expuesto es la contextualización curricular. A pesar de que el PEI no presenta directrices de cómo abordar dicha práctica ha sido señalada por los docentes como fundamental para lograr aprendizajes de calidad, asumiéndola como una práctica inherente a su labor educativa. Sin embargo, considerando a Espinoza, Riquelme y Salas (2017), las prácticas curriculares desarrolladas por los docentes resultan no ser comprensivas de la lógica disciplinar-curricular, situándose bajo una lectura academicista del currículum¹³.

Otra fortaleza de esta dimensión está relacionada con la diversidad de instrumentos de evaluación que elaboran los docentes para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes. Esta práctica se ve reforzada por la socialización previa que desarrollan los docentes de los instrumentos evaluativos para que los estudiantes conozcan de forma oportuna cómo se evaluará su aprendizaje. Se rescata la importancia que la planificación de la evaluación considere “cómo los estudiantes comprenderán los criterios de evaluación, como recibirán la retroalimentación, cómo autoevaluarán sus aprendizajes y cómo se les ayudará a progresar aún más”. (Assessment Reform Group, 2002 en Marchant y Förster, 2017, p.78).

En cuanto a las Oportunidades presentadas se encuentra la disposición e iniciativa docente al trabajo con sus pares. Esta voluntad se percibe positivamente en la medida que la colaboración entre pares incrementa el capital profesional de los docentes (Hargreaves y Fullan, 2014), rompe con el aislamiento de los docentes (Vaillant, 2017), nuclea los aprendizajes, promueve el desarrollo de nuevas habilidades y genera nuevas formas de acceso al conocimiento de parte de los estudiantes. Entre los aspectos que obstaculizan

¹³ La lectura academicista es entendida como una práctica centrada en lo disciplinar, donde el foco está en la transmisión de contenidos y en los modos de pensamiento a los estudiantes. De acuerdo a Schiro (2008) la educación academicista se caracteriza por la acumulación de conocimiento y las formas del saber, con la finalidad de buscar, enseñar y aprender la verdad.

esta puesta en práctica se encuentra la falta de acompañamiento docente, el escaso tiempo con el que cuentan los docentes para planificar la enseñanza y la instalación de un sistema que promueve el control y la auditoría permanente (Hargreaves, 2003).

La posibilidad de contar con un equipo docente que apuesta por transformar e innovar sus prácticas educativas, se constituye según Hargreaves y Fullan (2014) en un grupo que puede hacer posible la gestación de una escuela en movimiento, pues “los maestros que trabajan en comunidades profesionales colaborativas tienden a rendir mejor que los que trabaja solos” (p.175).

Las culturas están condicionadas por sus contextos, por eso es fundamental que quienes componen esa cultura sean capaces de examinar los impactos que están generando como comunidad educativa, contribuyendo a las decisiones colectivas. Si dicha práctica no se institucionaliza, se está ante la presencia de una cultura disgregada, con creencias fijas inamovibles y con escasas posibilidades de cambio. Una de las principales problemáticas del caso estudiado y que constituye una debilidad a nivel institucional radica en la dificultad comunicativa entre directivos y docentes, por eso Hargreaves y Fullan (2014) dan cuenta que, para transformar las prácticas y creencias de la comunidad se deben establecer nuevos vínculos entre sus miembros y alterar los modos de comunicación imperantes en la organización.

Para fortalecer las relaciones profesionales entre los actores está la oportunidad de desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje. ¿Cómo una escuela puede lograrlo? Para Hargreaves (2003) una de las primeras decisiones de la escuela debe ser optar por una re-culturización como un primer principio para el cambio. Sin embargo, este nuevo enfoque no puede realizarse de manera forzosa, ya que, la cultura del cambio debe emerger de la propia escuela y de las necesidades de profesionales y estudiantes que la componen. En este contexto una de las grandes complejidades dice relación con los reducidos espacios de reflexión para gestionar el currículum, por lo que las comunidades de aprendizaje podrían constituirse en una valiosa instancia para subsanar ese nudo crítico y abrir camino a una cultura escolar participativa. De acuerdo con el Mineduc (2018c) la participación en procesos de este tipo no sólo se anticipa a futuras problemáticas y

controversias, sino que además aporta espacios de acuerdos y socialización de prácticas democráticas.

¿Cómo se podría generar una cultura participativa y democrática?

- Articulando espacios de participación espontáneos, que no se remitan necesariamente a los propuestos por el Mineduc, pues si está la intención de generar una cultura escolar participativa la voluntariedad e incentivo para ejecutar estos procesos debe ser clave.
- Transformando y estrechando los vínculos profesionales (dada la poca confianza de algunos actores respecto al trabajo del “otro”), potenciando estrategias de gestión eficaz del tiempo, fortaleciendo la práctica reflexiva a fin de compartir experiencias entre pares y haciendo partícipe a la comunidad en la toma de decisiones. Es importante destacar que, si bien el trabajo de las comunidades de aprendizaje es de carácter colaborativo, las responsabilidades en torno a los resultados deben ser asumidas del mismo modo, en pos de la mejora escolar (Fullan, 2017).
- En este nuevo escenario, no se precisa de una sola cara visible que ejerza un mando, pues el liderazgo circula por todo el sistema organizacional institucional. Se demanda, por tanto, de un liderazgo distribuido donde los docentes se escuchen, reflexionen, se apoyen y desarrollen nuevas competencias que impacten profundamente en el aprendizaje (Bolívar, 2010 y Fullan, 2017). Esto, sin duda, posibilitará la sistematización de la práctica curricular y el surgimiento de proyectos locales que potencien la identidad escolar y ambientes estimulantes, desmarcándose de modelos de enseñanza estructurados de forma lineal (Estebaranz, 1999).
- El camino desde el liderazgo tradicional, sello de la institución estudiada, al liderazgo distribuido no se efectúa de forma repentina, sino que requiere de una transición que permita a los docentes entender el liderazgo como una estructura de relaciones complejas e interrelacionadas (Bolívar, 2010).

- Las comunidades de aprendizaje tienen un carácter flexible, por lo que se distancian de imposiciones arbitrarias individualistas.

El camino inicial para lograr la participación debe sustentarse en una cultura para la colaboración que:

provee condiciones para que la acción participativa como resultado sea posible. Es decir, se trata de una cultura que está montada sobre valores y supuestos de inclusión, respeto a la diversidad, valoración de la diferencia, capacidad de escucha, transparencia, democracia, todos ellos habilitantes para el involucramiento de las personas en los procesos participativos. Sin este trasfondo cultural no es posible la participación profunda. (Mineduc, 2018a, p.6).

Luego que esta cultura esté sistematizada se podrá transitar a una cultura participativa que invita a los actores a diseñar, tomar decisiones e involucrarse en la gestión institucional (p.7).

Los docentes concuerdan que su práctica se sostiene en el marco de un alineamiento entre la planificación de clases y las orientaciones del currículum vigente. Si bien se valora positivamente este aspecto, se debe especificar que no acontece lo mismo con la continuidad del proceso, es decir, con la coherencia entre la planificación de clases y la planificación e implementación de la evaluación, observándose una Debilidad. Esto porque se declara que en ocasiones se evalúan aprendizajes que no fueron planificados, lo que incide en la efectividad del proceso de aprendizaje. Aquí se observa un nudo crítico respecto a la práctica misma, pues hay una tensión en la integración del currículum planificado, implementado y evaluado. Se percibe una desarticulación entre la valoración que los docentes hacen de las planificaciones y la concreción de la práctica curricular. En este sentido la planificación no debe concebirse solamente como un instrumento al servicio de estrategias de enseñanza, sino que también como un medio que facilita el diseño evaluativo (Marchant y Förster, 2017). Se precisa, por lo tanto, de directivos y docentes que visualicen la planificación como un todo integrado que esté al servicio del progreso de los estudiantes y que a través de una mirada propositiva permita articular criterios entre los niveles de concreción curricular dando lugar a la coherencia entre el currículum planificado, implementado y evaluado (Porter, 2004). Esto explicaría en parte

por qué los docentes siguen apegados a un nivel prescriptivo del currículum¹⁴ y no han podido avanzar a un nivel de mayor complejidad que les otorgue mayor autonomía profesional.

Las planificaciones son percibidas, dado su carácter anual, como parte de un proceso burocrático de cumplimiento a las normas internas del establecimiento, más que a un proceso de diseño y reflexión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta debilidad se explica por la falta de seguimiento curricular de los procesos de enseñanza desarrollados por los docentes, denotando una cultura escolar con escaso acompañamiento docente y también por la carencia de una política institucional de gestión del tiempo, pues en contextos con similares características “se evidencia la inexistencia de procesos regulados desde la organización educativa que permitan distribuir de mejor forma los tiempos” (Mansilla, Tapia y Becerra, 2012, p.132).

Desde la perspectiva de Sepúlveda (2005) el posicionamiento que adopta la institución a nivel de desarrollo de las coordinaciones pedagógicas se correspondería con un tipo de coordinación de carácter burocrático centrado en mecanismos de control, con escasa reflexión de los procesos curriculares locales, lo cual corrobora la falta de un modelo pedagógico compartido. De acuerdo con Rodríguez (2011), Mansilla, Tapia y Becerra (2012) y Beltrán (2014) quien ejerce la labor de UTP debe involucrarse como un agente que colabore en la organización del currículum, acompañe y guíe la reflexión sobre las prácticas docentes a fin de colaborar en los procesos de mejora del centro escolar por medio de un trabajo colaborativo permanente y sistemático.

Es preciso que para el logro de una coordinación pedagógica se gesticione un apoyo y retroalimentación de las decisiones curriculares docentes:

se necesita de parte de JUTP certezas, no como dogmas, sino como distinciones que les ayuden a resolver las incertidumbres, entre ellas, saber hacia dónde va el sistema escolar y las razones por las cuales vale la pena luchar y permanecer en la escuela (Fullan y Hargreaves, 1999, p.948).

¹⁴ Se refiere al apego a la normativa vigente.

Los docentes instan a que UTP posea gran capacidad de liderazgo, que coordine con efectividad el desarrollo profesional docente, y cuente con las competencias necesarias para adecuarse a las condiciones y cambios que vive el sistema educativo. Sin duda, este reenfoque del rol y el de otros directivos posibilitaran la implementación de procesos curriculares que no sean ajenos a la comunidad docente, la cual demanda una mayor presencia en los procesos institucionales. Es de suma importancia que los liderazgos locales se focalicen en una relación de cooperación horizontal y no vertical, para evitar perpetuar la mirada que subyace actualmente desde los docentes de mirar al “otro” como fiscalizador y un técnico que ejerce control sobre la labor docente (Hargreaves, 2003; Santos Guerra, 2010; Fullan, 2017).

Desde la mirada directiva, se declara la resistencia de algunos docentes frente a indicaciones, sugerencias y/o requerimientos y que no todos los docentes cumplen de forma oportuna con entrega de las planificaciones y la devolución de las readecuaciones de las mismas.

Desde la mirada docente, los directivos se constituyen en agentes que tienen dificultad para leer e interpretar la realidad institucional, escasamente acompañan los procesos docentes y la mayoría de las veces centran su atención en un control y auditoría del trabajo, más que el refuerzo positivo de la labor docente. Lo anterior se constituye en una Amenaza, dado que se observa la instalación de una cultura institucional centrada en la escasa valoración y reconocimiento por el trabajo del “otro” vale decir, la atención y los esfuerzos muchas veces están puestos en resaltar “lo que el otro hace mal” para fortalecer “lo que yo hago bien” dentro de un contexto de dualidad directivo/docente y/o viceversa. En este sentido, resulta clave la generación y unificación de criterios para la construcción de un ideario colectivo que promueva el “hablar juntos, planificar juntos, trabajar juntos, esa es la clave. El mayor desafío es cómo conseguir que todo el mundo lo haga” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.178). La redirección de los liderazgos propiciará una mejor comunicación entre los actores, mayores vínculos de confianza y evitará la

propagación de culturas balcanizadas¹⁵ promoviendo “la búsqueda de responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los estudiantes en todos los cursos” (p.180).

Los equipos directivos se encuentran hoy en demandantes tareas administrativas que se distancian del ámbito pedagógico-curricular. La rendición de cuentas que han de hacer al poder central se configura en una de las causas que les impiden el seguimiento y acompañamiento docente continuo. Aquí se visualiza una amenaza constante para los futuros aprendizajes, pues el cambio no pasa netamente por mejoras de gestión del tiempo de directivos, sino que también de un replanteamiento de la carga administrativa del equipo directivo que conlleva una cadena de efectos negativos al desempeño de directivos y docentes. Es preciso una transformación estructural, dado que, la solución no es fácilmente alcanzable considerando la dependencia de decisiones externas. Por eso es necesario que la institución reflexione y tome decisiones que vayan en directo beneficio de la comunidad, y que les permitan a los directivos contar con el tiempo suficiente para abocarse a la demanda de apoyo de su equipo docente.

Tabla 9. Síntesis FODA Nivel Meso-Micro

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Valoración docente de la planificación como herramienta para monitorear y evaluar el aprendizaje.	Lectura academicista del currículum. Falta de acompañamiento docente.
Diseño de diversidad de instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	Escaso tiempo para planificar la enseñanza. Instalación de un sistema que promueve el control y la auditoría. Dificultad comunicativa entre directivos y docentes. Refuerzo positivo invisibilizado.

¹⁵ Hargreaves, A. y Fullan, M., (2014) denominan “cultura balcanizada” a las escuelas altamente estructuradas donde se aprecia la existencia de grupos o subgrupos que compiten y van por caminos distintos. En estos contextos la comunicación es débil y los grupos o subgrupos buscan defender sus ideas y demarcar su territorio.

OPORTUNIDADES	AMENAZAS
Iniciativa docente al trabajo con sus pares. Voluntad de los sujetos para instalar comunidades de aprendizaje.	Resistencia de algunos docentes frente a indicaciones, sugerencias y/o requerimientos de directivos. Burocratización de los procesos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

7.3 Nivel de Concreción Curricular: MICRO

En referencia a las Fortalezas de esta dimensión, existe acuerdo entre directivos y docentes respecto a la importancia de la llegada de una Educadora Diferencial a la institución. Su figura es percibida como un agente transformador que llega para fortalecer la inclusión educativa, particularmente en lo que respecta al refuerzo y apoyo en los procesos de planificación y evaluación de aprendizajes en estudiantes con NEE. Si bien hay claridad en el cuerpo docente de que no hay “recetas mágicas” para abordar las necesidades educativas de los estudiantes, el hecho de contar con una especialista que pueda “aterrizar” el currículum y mirar el proceso desde un ángulo distinto, genera altas expectativas del trabajo a realizar y los resultados académicos que se puedan obtener.

Se observa de parte de la comunidad escolar la promoción de una cultura inclusiva fortalecida desde los primeros niveles escolares. Esta cultura institucional es abordada desde dos ámbitos: lo social y lo académico. Del primero, se observa un nivel de satisfacción facilitado por la buena convivencia escolar, el fortalecimiento de los valores institucionales, la naturalización y aceptación de diferentes creencias, las características físicas y lugar de procedencia de los estudiantes, entre otros. Del segundo, se percibe una problemática porque es uno de los aspectos donde directivos y docentes sienten que precisan de herramientas para lograr una mayor efectividad de la práctica, sin embargo, se valora la autocrítica y reconocimiento de debilidades a fin de evitar caer en la homogeneización académica como modo de control del aprendizaje.

Otra de las fortalezas percibidas respecto a la gestión curricular se vincula con la política de “puertas abiertas” de la institución. Se observa en esta práctica una empatía de

los directivos con el trabajo docente al considerar que ellos no siempre cuentan con disponibilidad horaria para aclarar dudas de carácter pedagógico-curricular. En ese sentido las necesidades docentes en torno a procesos personales, pedagógicos y curriculares se atienden de forma prioritaria, sin embargo, conviene mencionar que la institucionalización de dicha práctica tiene su razón de ser en que el establecimiento no cuenta con los suficientes espacios de diálogo y reflexión permanente para monitorear y evaluar las prácticas curriculares. En este sentido se observa que se potencia una práctica como consecuencia de la débil gestión de otra.

Otra de las fortalezas distintivas se vincula con la valoración que hacen directivos, docentes, estudiantes y apoderados de los talleres extracurriculares. Este ámbito está estrechamente ligado con la diversidad, pues los talleres ofrecidos se adecúan a las necesidades académicas, artísticas y deportivas de los estudiantes. Estas actividades voluntarias se abren como un abanico de posibilidades:

- Fortalecen los contenidos del currículum vigente.
- Promueven los valores institucionales, declarados en el PEI (2012), los cuales deben potenciarse por medio de códigos compartidos (Santos Guerra, 2010).
- Constituyen espacios para lograr la integración escolar entre estudiantes de diferentes niveles, posicionándose como un sello de pertenencia a la comunidad escolar.

Más allá de los directivos y docentes, los estudiantes y apoderados también se configuran en actores claves de la comunidad escolar. En el caso se presenta una valoración positiva de ellos respecto a su participación en actividades extracurriculares y una falta de compromiso de éstos con la dimensión académica y con la conformación de grupos de representatividad. En este sentido sería interesante ver como una Oportunidad la disposición y compromiso de apoderados y estudiantes con las actividades fuera de aula a fin de involucrarlos en comunidades de aprendizaje que sean de su interés, y que, a la vez, se constituyan en una puerta de entrada al ámbito académico que tantas reticencias genera en estos actores. De esta forma, se podría incentivar la apertura a otros procesos, como la conformación de Centro de Padres y Centro de Alumnos de forma más

espontánea. La cultura participativa por instalar no puede remitirse solamente a la congregación de padres y apoderados en reuniones, sino que también se debe velar por incluirlos a todos en instancias donde se identifiquen con una comunidad con un sello y distinción propios. Eso sin duda fortalecerá los vínculos con los docentes y directivos e incluirá un valor agregado a la comunidad escolar: los comprometerá con el aprendizaje de sus hijos.

Lo que respecta a la observación de clases ésta es relevante pues se constituye en un insumo que posibilita recoger evidencias en torno a un problema o cuestión que interesa evaluar y mejorar. Como proceso de recogida de información resulta fundamental en toda evaluación formativa que tiene como finalidad conseguir mejorar la calidad del proceso de aprendizaje, y por consiguiente del sistema educativo (Fuertes, 2011, p.238). La observación debe tener un carácter activo, intencionado y sistemático que requiere de una planificación previa. Desde esa perspectiva se observa una debilidad, esto porque la realidad del establecimiento dista de tener estas prácticas como un elemento que aporte a la mejora, pues no se definen objetivos concretos al respecto. A partir de lo declarado por directivos y docentes, las observaciones de clases son una práctica poco sistemática y aislada, sin embargo, se enfatiza la necesidad de implementarlas. El equipo directivo no hace referencias ni a pautas de evaluación ni a procedimientos de retroalimentación, por lo que pareciera ser que esta práctica sólo queda en la intencionalidad o bien, se constituye en un elemento incipiente en el proceso de gestión curricular que posibilita diagnosticar, monitorear, evaluar y mejorar los procesos de aprendizaje.

Otro de los puntos que genera tensión es la cobertura curricular. De acuerdo a los lineamientos emanados del Mineduc (2016b) la cobertura curricular “define las expectativas de aprendizaje para todos los niños, niñas y jóvenes del país, apuntando a formar personas integrales y críticas que construyan un proyecto de vida propio y aporten al desarrollo del país” (p.3). El trabajo curricular no debe remitirse a un seguimiento técnico, sino que más bien debe apuntar a asegurar el desarrollo de los objetivos de aprendizaje por medio de un análisis profundo de los avances de los estudiantes, considerando la realidad que les atañe y las expectativas que se tienen de su desarrollo

integral. De esta manera no se la puede considerar como causal exclusiva de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A la luz de los testimonios recabados, la debilidad de esta práctica es que se concibe a modo de “check list” no siendo mediada por un acompañamiento a nivel de planificaciones ni tampoco por un análisis profundo de los resultados obtenidos. La cobertura curricular no está instaurada como una práctica sistemática, dadas las múltiples tareas a nivel administrativo que deben cumplir directivos y docentes, lo que evidencia un reduccionismo curricular. Dicha situación, pone en discusión “lo que declaramos como deseable institucionalmente y/o como sistema y lo que estamos haciendo, es decir, cuando descubrimos una brecha en la coherencia” (Mineduc, 2018c, p.10). Es así como se invisibiliza el alineamiento entre la cobertura curricular y los resultados de aprendizajes, pues en esa distancia la implementación del currículum vigente no es guiada, ni aporta directrices en cuanto a procesos de acompañamiento, monitoreo, y retroalimentación demandados por los docentes. De ahí que la evaluación que los docentes realizan de la planificación del aprendizaje no sea abordado con mayor profundidad. Esto también puede explicar el por qué aún los espacios de reflexión no se han hecho extensivos, pues resulta complejo reflexionar y dialogar sobre procesos que no se han sistematizado dentro de la cultura escolar institucional. La falta de acompañamiento y los pocos espacios para la reflexión evidencian una mirada restringida del equipo directivo sobre lo que implica llevar a cabo acciones de éxito en pos del aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto que conviene incluir son las discrepancias que existen en torno a la autonomía profesional docente. Los directivos en ocasiones valoran y destacan la autonomía docente, principalmente la de un grupo que posee una mayor capacidad de autogestión, sin embargo, la autonomía docente se encuentra invisibilizada en decisiones a nivel macro-meso, por lo que sistematización se complejiza si no se la incluye en las decisiones de todos los niveles de concreción curricular.

Dentro de las Amenazas percibidas se encuentra la dificultad de acceso a los recursos pedagógicos. La excesiva burocratización institucional ha imposibilitado una gestión

eficiente respecto a la mejora de recursos que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. La dificultad que se genera es la dilatación de los requerimientos que realizan directivos y docentes respecto a solicitud de diferentes recursos de aprendizajes, sin embargo, estos procesos burocráticos no pasan por una decisión de ellos, sino que por la administración institucional y los recursos asignados por el poder central. Se observa una traba a la labor docente y por consiguiente, a los procesos de aprendizaje. Se hace necesario que estos procesos se agilicen y simplifiquen para una adecuada gestión del currículum y para que ningún estudiante carezca de recursos.

Tabla 10. Síntesis FODA Nivel Micro

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Apoyo en los procesos de planificación y evaluación de los aprendizajes.</p> <p>Promoción de una cultura inclusiva.</p> <p>Autocrítica y reconocimiento de debilidades.</p> <p>Política institucional de “puertas abiertas”.</p> <p>Autonomía docente.</p>	<p>Débil compromiso de estudiantes y apoderados con la dimensión académica y espacios de representatividad institucional.</p> <p>Cobertura curricular bajo la lógica de seguimiento técnico.</p>
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<p>Valoración de la comunidad en actividades extracurriculares.</p>	<p>Dificultad para acceder a recursos pedagógicos.</p>

Fuente: Elaboración propia.

El análisis FODA expuesto, permitió evidenciar las prácticas de gestión curricular propias del establecimiento, profundizando en la fluidez y tensión de sus procesos internos. Como pudo observarse, el reconocimiento de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas se posicionan como un punto de partida para la generación de una propuesta de mejora que fortalezca las áreas más descendidas de la gestión institucional, apoyándose en las prácticas más sistematizadas y valoradas por directivos y docentes.

De acuerdo al análisis se concluye que la propuesta de mejora debe contemplar los siguientes lineamientos para la efectividad de la gestión curricular institucional:

- Asegurar la coherencia entre los distintos niveles de concreción curricular.
- Responder a las necesidades educativas de los estudiantes a través de adecuados procesos de contextualización curricular que permitan desarrollar una lectura más profunda del currículum de parte de docentes.
- Leer los procesos de planificación, implementación y evaluación curricular no sólo desde la lógica de la enseñanza sino que también desde el aprendizaje.
- Institucionalizar mayores espacios de encuentro entre directivos y docentes que promuevan la comunicación, discusión y reflexión de los procesos curriculares.
- Sistematizar prácticas de monitoreo y acompañamiento a la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes que fortalezcan la labor pedagógico-curricular docente y permitan la instalación de procesos de mejora continua.

Todos los lineamientos referidos se encuentran en coherencia con la racionalidad praxiológica, la cual apela a la participación de los actores en la construcción curricular.

8. PROPUESTA DE MEJORA.

La propuesta de mejora que se expone a continuación ha sido diseñada a través de una exhaustiva lectura y análisis del contexto institucional estudiado. Aquí se presentan los lineamientos claves que contribuirán a la efectiva toma de decisiones curriculares y han de ser vistos desde la lógica orientadora y flexible y no como una imposición, dada la necesidad de considerar para su implementación la contextualización del entorno escolar. Aquí se articulan 4 propuestas con su respectivo contexto y plan a desarrollar:

8.1 Actualización del Proyecto Educativo Institucional

Una de las complejidades que se presentan a nivel institucional es la inconsistencia entre los distintos niveles de concreción curricular. Este aspecto no dialogante se ha visto supeditado a una descontextualización de las necesidades de la comunidad escolar, dado que no se ha gestado a la fecha una actualización de su Proyecto Educativo Institucional. La tarea de emprender un nuevo proceso se considera pertinente, por una parte, dado los incesantes cambios que ha tenido el sistema educativo en los últimos 8 años (la más reciente actualización del PEI data del 2012), y por otra parte, porque se espera que el PEI se estructure según el Mineduc (2018c) en base a un nivel de participación informativo, consultivo, propositivo y resolutorio de toda la comunidad escolar y no netamente informativo como aconteció en el año 2012.

Para que el PEI esté en sintonía con las necesidades actuales de la institución se sugiere adecuar y resignificar algunos procesos de gestión curricular, y que los mismos miembros a través de acuerdos contribuyan a la elaboración y/ o reformulación del insumo.

¿Cómo se llevará a cabo la actualización del PEI? A través de un proceso participativo que incluya a toda la comunidad escolar. En este aspecto adquiere validez la construcción curricular inductiva que desarrollan los docentes a partir del contexto de sus estudiantes y sus aprendizajes, pues podrán aportar aspectos claves para el diálogo y coherencia entre el nivel meso y micro.

Se contemplará una inducción a la comunidad para que comprenda las etapas que caracterizan el diseño del PEI y se establecerán comités de trabajo para conocer las necesidades y expectativas de los sujetos a fin de establecer metas comunes para identificar el sello institucional. Al finalizar del proceso se espera generar un sentido de pertenencia con la institución y que las decisiones curriculares que se tomen en base a este referente signifiquen un aporte a la mejora de los procesos pedagógicos-curriculares.

Tabla 11. Estructura de la propuesta “Actualización del Proyecto Educativo Institucional”

OBJETIVO
Revisión y actualización del PEI a fin de generar lineamientos pedagógico-curriculares comunes que definan la identidad y sentido de pertenencia al establecimiento en un marco de inclusión y cultura de participación de la comunidad escolar.
ACTIVIDAD
<p>Para la generación de este dispositivo se realizarán las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de cronograma de trabajo. • Inducción de la Comunidad Escolar. • Planificación de metodologías de acceso a la información de acuerdo a las necesidades del contexto: reuniones individuales/grupales, entrevistas, grupos focales, aplicación de cuestionarios, buzón de sugerencias, café mundial, puntocracia, tendero social, etc. • Evaluación y monitoreo del proceso. • Toma de decisiones en base a evidencias. • Realización de talleres de comunicación, validación y socialización de la información.

PARTICIPANTES
Directivos Jefes de UTP Docentes Asistentes de la Educación Apoderados Estudiantes
RESPONSABLE
Equipo conformado por representantes de todos los grupos participantes.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de tiempo para que los miembros de la comunidad escolar puedan ser entrevistados y recoger sus percepciones y acoger sus propuestas. • Espacios físicos para dialogar con los actores de la comunidad escolar. • Acceso a documentos institucionales para ser analizados (PEI actual, Manual de Evaluación, Manual de Convivencia, protocolos, etc.) • Pautas de entrevistas y cuestionarios. • Voluntad de participación de la comunidad escolar.
TIEMPO/FECHA/PLAZO
6 meses, durante el año 2021 (desde el diagnóstico institucional hasta la validación y socialización a la comunidad escolar). Plazo: 1 año.
MEDIO DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Espacios de diálogo y reflexión docente. • Seguimiento semestral a la implementación del PEI a través de pautas, en acuerdo con directivos.

Fuente: Elaboración propia.

8.2 Apoyo a la mejora de la labor docente: Monitoreo a la cobertura curricular, Observación de aula y Retroalimentación de la práctica pedagógica.

Los procesos presentados son, desde la perspectiva docente, los que conllevan mayor dificultad para implementar una óptima gestión curricular. Se precisa desarrollar a la brevedad esfuerzos dirigidos a un trabajo colaborativo entre el equipo de gestión y docentes para nutrirse de las experiencias y compartir estrategias exitosas. La propuesta que se presenta contempla:

- 1) Seguimiento a la cobertura curricular: Unidad Técnica Pedagógica debe monitorear la cobertura de los objetivos de aprendizaje desarrollada por los docentes en cada una de las asignaturas impartidas. Luego ha de coordinar con ellos una instancia para efectuar la retroalimentación de la planificación, implementación y evaluación de los resultados obtenidos. Se espera que en ese momento se tomen decisiones conjuntas para coordinar la secuencia, progresión e integración de los aprendizajes.
- 2) Observación de aula entre pares y retroalimentación efectiva: Esta práctica incorpora tres momentos. El primero de ellos se vincula con la socialización de una pauta de observación que considera la “preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Además, se pone especial atención en observar si las actividades diseñadas logran los objetivos propuestos” (Mineduc, 2019, p.76). El acceso previo a la pauta le permite al docente que será observado conocer las acciones, decisiones y procesos pedagógico-curriculares que se espera que gestione eficientemente. El equipo de gestión define el cronograma de observación de acuerdo a las necesidades pedagógico-curriculares y la disponibilidad horaria de los docentes. Se sugiere que este insumo cuente con un espacio para el registro cualitativo, que será clave cuando se desarrolle la retroalimentación de la sesión observada.

El segundo momento tiene relación con la observación de aula propiamente tal. Aquí el par observa y registra los aspectos más relevantes de la gestión curricular que acontecen en el aula.

El tercer y último momento, se focaliza en la retroalimentación de la labor docente. El docente observador refuerza positivamente a su colega, otorgando orientaciones para fortalecer las estrategias en las áreas que le resultaron más complejas de abordar. En esta instancia de reflexión se debe asegurar que las sugerencias sean integradas en la mejora de las planificaciones, pues es fundamental hacer un uso adecuado de la información y evaluación realizada por el par para orientar la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes, considerando para ello una diversidad de estrategias a implementar. En este proceso el equipo de gestión se hace partícipe en un primer momento como observador de la retroalimentación entre pares y luego como un guía para el docente.

Se considera oportuno que en los GPT se planifiquen espacios (talleres o reuniones) para que los docentes puedan identificar fortalezas y aspectos a mejorar de su gestión curricular, compartir experiencias (prácticas efectivas), reflexionar sobre los aprendizajes logrados y no logrados y diseñar colaborativamente estrategias que tengan un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, promoviéndose de esta forma un liderazgo distribuido entre pares.

Tabla 12. Estructura de la propuesta “Apoyo a la mejora de la labor docente”

OBJETIVO
Desarrollar procesos de acompañamiento docente en la planificación e implementación de la enseñanza a través de procedimientos consensuados entre el cuerpo docente y el equipo directivo a fin de asegurar el aprendizaje efectivo del currículum vigente.

ACTIVIDAD
<p>El proceso de acompañamiento involucrará las siguientes acciones y decisiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de planificación al inicio del año escolar. • Revisión y retroalimentación de planificaciones de clases, evaluaciones y material de aprendizaje. • Calendarización de observaciones de aula. • Socialización de fechas de observaciones de aula a los docentes. • Entrega a docentes de pauta de evaluación de observación de aula. • Observación de clases de parte de docentes pares. • Retroalimentación de clases de parte de docentes pares. • Seguimiento sistemático de procesos de mejora. • Difusión de prácticas curriculares exitosas en GPT.
PARTICIPANTES
<p>Equipo de Gestión Docentes de todos los niveles.</p>
RESPONSABLE
<p>Jefes de UTP</p>
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Calendario. • Pautas de retroalimentación impresas. • Carpeta para archivar pautas. • Horarios y sala/oficina disponibles para efectuar retroalimentación. • Protocolo para realizar seguimiento y especificar acuerdos para la mejora continua. • Banco de planificaciones y materiales de aprendizaje para adecuar y orientar los procesos de mejora.
TIEMPO /FECHA / PLAZO
<p>Se precisa de la realización de una observación de aula semestral por docente con su correspondiente retroalimentación.</p>

Cada observación durará entre 45 y 90 minutos, dependiendo del horario del docente y el objetivo de aprendizaje de la clase a observar. Posteriormente el docente par realizará la evaluación de la práctica curricular observada idealmente el mismo día, o bien en otro momento que no sea más allá de una semana desde la observación de aula con un tiempo aprox. de 20-30 minutos.

La retroalimentación debe realizarse dentro del horario laboral de los docentes.

MEDIO DE VERIFICACIÓN

- Revisión de pautas aplicadas y materiales propuestos para la mejora.
- Talleres y reuniones de reflexión docente y análisis de resultados.
- Feedback docente.

Fuente: Elaboración propia.

8.3 Instalación de espacios de reflexión para la conformación de comunidades de aprendizaje.

La institución estudiada no cuenta con los espacios suficientes para discutir y reflexionar en torno a la gestión curricular. Tomando en cuenta la disposición de los directivos y docentes a enfrentar nuevos desafíos, el buen clima escolar que existe y la voluntad al trabajo colaborativo de los sujetos, es que se estima que la instalación de comunidades de aprendizaje permitirá:

- Levantar información pedagógico-curricular de forma permanente y sistemática.
- Mejorar los vínculos de confianza entre la comunidad escolar y la fluidez comunicativa entre directivos y docentes.
- Potenciar la integración y profundidad del currículum.
- Hacer partícipes a los estudiantes y apoderados no solo de las actividades ligadas a lo extracurricular, sino que también involucrarlos y atraerlos al área académica.

De esta manera, se generarán mayores espacios de participación y reflexión de los ya existentes, involucrando activamente a toda la comunidad. Se los invita a dialogar, problematizar y decidir sobre los procesos de mejora escolar y dar coherencia a las

acciones de todos los niveles procurando institucionalizarlas. El foco de la instalación de las comunidades es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de 4 componentes:

1. “Organización y construcción de metas educativas.
2. Producción de información pedagógica
3. Seguimiento e institucionalización de iniciativas
4. Reflexión y toma de decisiones colaborativa” (Mineduc, 2019, p.104).

En relación a las metas se espera que la comunidad pueda organizarse para definir el quehacer de la escuela a través del intercambio y articulación de ideas, que por cierto sean coherentes con su Proyecto Educativo Institucional. Aquí se planifican acciones para reforzar la gestión pedagógica “mediante procedimientos de monitoreo de la cobertura curricular y el levantamiento de información a partir de evaluaciones” (p.105). Se sugiere que el equipo de gestión y los docentes también puedan acordar metas a nivel disciplinario y por niveles para desarrollar un trabajo focalizado con los estudiantes.

En cuanto a la producción de información pedagógica, ella se dirige a levantar información de carácter cuantitativo y cualitativo para comprender los resultados institucionales y mejorarlos. Dentro de los insumos a considerar se cuentan: planificaciones, evaluaciones, pautas de observaciones de aula, entrevistas a estudiantes y apoderados, informes de tutoría y reforzamiento, etc.

La reflexión y toma de decisiones colaborativa está destinada a concretar los espacios de reflexión en base a los datos y análisis que emergieron en el componente anterior. Aquí se determinan los equipos de trabajo, tanto en aula como fuera de ella, a partir de las necesidades de los estudiantes. En este aspecto el involucramiento del entorno del estudiante es fundamental para el éxito de la práctica, pues los compromete y los hace parte del aprendizaje. La toma de decisiones colaborativa se verá fortalecida a través de un liderazgo distribuido, donde todos se sientan parte del proyecto y puedan vincularse a través de relaciones horizontales.

Por último, el seguimiento e institucionalización de iniciativas se dirige a revisar los avances que va teniendo la comunidad de aprendizaje. “El foco principal está puesto en el cumplimiento de los acuerdos y responsabilidades comprometidas” (Mineduc, 2019,

p.109). Conocer el progreso y los obstáculos en el aprendizaje del estudiante posibilita tomar decisiones respecto a la permanencia de las estrategias, o bien, a la reformulación de las mismas. Se motiva a los miembros de la comunidad a compartir experiencias a fin de que sirvan de insumo para el replanteamiento de estrategias.

Tabla 13. Estructura de la propuesta “Instalación de espacios de reflexión para la conformación de comunidades de aprendizaje.”

OBJETIVO
Implementar jornadas de reflexión sistemáticas para los miembros de la comunidad educativa que posibiliten el desarrollo del marco pedagógico-curricular institucional por medio de un trabajo colaborativo.
ACTIVIDAD
<p>Las actividades a desarrollar para cumplir este cometido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de Carta Gantt para planificar procesos colaborativos. • Inducción a la Comunidad Escolar sobre los qué es y los beneficios de conformar Comunidades de Aprendizaje en el contexto local. • Designación de roles de trabajo. • Reuniones para seleccionar prioridades institucionales que vayan en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes. • Toma de decisiones colaborativamente. • Integración Curricular en co-docencia. • Conformación de grupos interactivos, tertulias dialógicas y biblioteca tutorizada. • Compartir experiencias pedagógico-curriculares en talleres de reflexión y evaluación de prácticas. • Aplicación de encuestas y entrevistas para seguimiento de las prácticas.
PARTICIPANTES
<p>Directivos Jefes de UTP Docentes Asistentes de la Educación</p>

Padres y Apoderados Centro de Alumnos
RESPONSABLE
Voluntarios del equipo directivo y equipo docente a cargo de liderar las actividades.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Inducción de directivos y docentes que liderarán el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje en el establecimiento. • Página web institucional. • Sala CRA. • Salas para realización de reuniones, talleres, jornadas de reflexión, tutorías, etc. • Cuestionarios. • Bitácora. • Pautas de entrevista. • Impresora. • Tiempo para la realización de actividades.
TIEMPO /FECHA / PLAZO
El tiempo y fecha dependen de la cantidad de participantes y horarios que dispongan, para ello deben llegar a un consenso. El plazo para la instalación de Comunidades de Aprendizaje a nivel local es 1 ½ año a 2 años.
MEDIO DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Bitácora de talleres, reuniones y acuerdos. • Actualización de la página web del colegio con difusión de fechas, acuerdos y actividades en torno a las Comunidades de Aprendizaje. • Cuestionarios. • Pautas de Entrevistas.

Fuente: Elaboración propia.

8.4 Capacitaciones dirigidas a gestionar el tiempo y a efectuar actualizaciones curriculares para equipo directivo y docente

Uno de los nudos críticos presentado a nivel institucional dice relación con la dificultad particularmente de directivos para gestionar el tiempo de forma eficiente. Este obstáculo ha generado que diversos procesos no puedan ser implementados a cabalidad, lo que tiene su razón de ser en la carga administrativa que recae en los directivos. De ahí que se sugiera una capacitación que ayude a directivos a poder organizar los tiempos para aprovechar y focalizar los esfuerzos en las prácticas curriculares. La invitación a participar de esta instancia también se hace extensiva a los docentes, a fin de optimizar los tiempos de planificación.

En cuanto a los docentes, una tensión emanada del diagnóstico fue la lectura academicista que realizan del currículum escolar y la focalización en procesos de enseñanza, evidenciando una descontextualización del proceso de aprendizaje. Se considera prioritario que los docentes adquieran conocimientos tanto teóricos como prácticos respecto a cómo planificar, implementar y evaluar el aprendizaje. Por ello se sugiere implementar un acompañamiento sistemático para evaluar la implementación de las herramientas adquiridas.

Tabla 14. Estructura de la propuesta “Capacitaciones a equipo directivo y docentes.”

OBJETIVO
Realizar un proceso de capacitación e inducción al equipo directivo y docente para una adecuada gestión del tiempo y actualización de procesos curriculares.
ACTIVIDADES
Las acciones a realizar serán parte de un acompañamiento interno: <ul style="list-style-type: none">• Talleres de capacitación teórico-prácticos (desarrollo de metodologías para aplicar en la planificación, implementación y evaluación del aprendizaje).• Participación activa de directivos y docentes en las actividades programadas.

<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de prácticas institucionalizadas para evaluarlas y mejorarlas. • Seguimiento de los avances de directivos y docentes tanto en la gestión del tiempo como la actualización de los procesos curriculares. • Retroalimentación de los procesos de acompañamiento.
PARTICIPANTES
Directivos Docentes
RESPONSABLE
Capacitador externo.
RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Cronograma de actividades • Sala CRA para realizar los talleres. • Disposición y compromiso de los participantes. • Guías de trabajo y pautas de registro. • Carpeta para archivar pautas. • Horarios y sala/oficinas disponibles para efectuar retroalimentación.
TIEMPO /FECHA / PLAZO
<ul style="list-style-type: none"> - 1 taller semestral. - <u>Capacitación directiva y docente:</u> 1 taller semanal durante un mes y medio sobre conocimientos esenciales y actualización curricular (3 talleres) y estrategias para gestionar el tiempo (3 talleres). - Cada taller durará 1 hora y media y se realizarán en el horario del GPT para contar con la asistencia de todos los docentes y directivos.
MEDIO DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Guías de trabajo. • Registro de los talleres realizados por directivos y docentes. • Bitácora realizada por cada directivo y docente para registrar avances de los procesos.

Fuente: Elaboración propia.

9. CONCLUSIONES

El caso analizado afirma la necesidad e importancia que las escuelas lleven a cabo procesos de diagnóstico curricular para identificar las fortalezas y debilidades de la gestión que realizan. Este estudio ratifica que la toma de decisiones a nivel curricular no puede ser objeto de decisiones arbitrarias de un grupo minoritario, sino que debe gestarse dentro espacios que cuenten con procedimientos inclusivos donde todas las voces sean visibilizadas e integradas al quehacer institucional del que son parte.

Esta investigación también develó lo complejo que es, cuando se trabaja en equipo, centrarse en las ideas propias y no abrirse a considerar los planteamientos que otros puedan aportar, esto a propósito de la tensión que a veces surgió entre directivos y docentes. Uno de los aspectos que más llama la atención a la investigadora es que el establecimiento al ser una institución de política de puertas abiertas evidencie poca fluidez en los canales de comunicación entre directivos y docentes.

Las prácticas curriculares han de ser efectivas en la medida en que escuchamos y aprendemos del otro y se contruye el currículum en conjunto. Desde ahí emerge la mejora de los aprendizajes, el fortalecimiento del quehacer docente, se amplía la mirada del currículum y se hace más plausible la apropiación curricular. En esta investigación se consideraron relevantes tanto la lógica ministerial como la lógica institucional en el sentido que deben dialogar y complementarse para que los procesos de gestión curricular tengan efectividad, de ahí que la mirada bidireccional¹⁶ cobre aquí gran sentido y relevancia, pues se necesita la una de la otra. Por una parte, la propuesta del Mineduc ha de articularse considerando las prácticas que los docentes desarrollan en el aula, y por otra parte, el carácter intrínseco de la relación pedagógica a nivel aula debe mirar el PEI y articularlo con las prescripciones nacionales. Independiente de las diversas dificultades que enfrentan los docentes en su proceso de planificación, implementación y evaluación

¹⁶ Se entiende por mirada bidireccional el que el nivel micro deba mirar al nivel meso y macro para realizar una adecuada contextualización curricular, así como también el nivel macro debe considerar las prácticas a nivel meso y micro para desarrollar las políticas curriculares.

del aprendizaje, se destaca la colaboración que existe entre pares, la cual subsana cualquier obstáculo. Esto se explica por el buen clima escolar que caracteriza a la institución y que se constituye en una oportunidad para generar acuerdos de los procesos de gestión curricular.

En cuanto al levantamiento de información, una de las limitantes del estudio fue que la investigadora no pudo tener acceso al PME, dado que cuando se solicitó estaba en proceso de construcción, y cuando insistió nuevamente se había dejado pendiente su elaboración por tareas administrativas de los directivos. Contar con ese material, sin duda, que habría fortalecido el análisis documental y la triangulación de los datos.

A nivel metodológico se rescata la realización de los grupos focales. Desde el posicionamiento de la investigadora, el levantamiento y análisis de información fue fructífero en la medida que hay aspectos que en la entrevista in situ no fue posible apreciar, sin embargo, por medio de la transcripción y análisis de lo conversado surgieron nuevas preguntas y nuevas respuestas que enriquecieron la mirada respecto a la configuración del caso, el análisis FODA y la propuesta de mejora. En ambos grupos focales los sujetos participantes se mostraron en confianza y colaboradores, lo cual puede deberse a que el procedimiento fue guiado por una investigadora interna, lo cual favoreció el desarrollo de la actividad. En cuanto a las dificultades que presentó ser una investigadora interna, en contadas ocasiones el análisis surgió desde un posicionamiento de la investigadora como docente institucional. Dicha complejidad era identificada por la docente guía de este proyecto, quien gracias a su expertiz colaboraba para fortalecer el desapego y objetividad del estudio.

Uno de los aspectos destacables de la investigación es la autocrítica de los sujetos participantes y la disposición que tienen a modificar o implementar algunas prácticas curriculares. Eso sin duda, posibilita implementar una serie de prácticas contextualizadas paulatinamente para mejorar los procesos de enseñanza, así como también fortalecer la coherencia, pues cabe recordar que la información se diluye cuando ella no se hace sistemática.

Las demandas directivas y docentes deben verse como una posibilidad trabajar paulatinamente la apropiación de un currículum práctico, donde los sujetos construyan a través de procesos participativos las estrategias de mejora en base a evidencias concretas en pos de la mejora de aprendizajes de los estudiantes. La contextualización de los procesos, la toma de decisiones desde la perspectiva de un liderazgo distribuido y la conformación de comunidades de aprendizaje contienen elementos esenciales para posibilitar la mejora de las prácticas más descendidas. Cabe destacar en este aspecto la importancia que los actores se perciban a sí mismos como parte de una comunidad de aprendizaje, ya que considerando todos los aspectos que contempla la gestión curricular, sería sumamente complejo que la resolución de los nudos críticos fueran manejados por un único equipo por más liderazgo que se tenga.

Con una adecuada planificación e implementación se pueden desarrollar mejores acompañamientos, un trabajo integrado del currículum, una gestión pedagógica con criterios claros y una gestión del tiempo acorde a los requerimientos institucionales, entre otros. Lo trascendental es que todas las decisiones que se tomen al respecto sean validadas por la comunidad escolar, una comunidad que se sienta partícipe e identificada con las prácticas institucionalizadas en la que se definan metas compartidas.

Los antecedentes recabados en este estudio permitieron a la investigadora nutrirse de nuevas áreas de conocimiento y aprender en profundidad sobre los procesos de gestión curricular. Ojalá los saberes adquiridos puedan ser extrapolados a otras realidades, así como también se invita a los lectores a apropiarse de conceptos, metodologías y estrategias de análisis aportados por esta investigación.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beltrán, C. (2014). *Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas*. RMIE, Vol. 19, NÚM. 62, pp. 939-961 (ISSN: 14056666)

Bolívar, A. (2010). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta*. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), 79-106.

Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM Ediciones.

Castro, F. (2005). *Gestión Curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa*. Horizontes Educativos. Universidad del Bío Bío Chile, N°10, pp.13-25

Covarrubias, T. (2018). Entrevista sobre Comunidades de Aprendizaje en Chile. [Vía telefónica]. Santiago.

Elboj, C. y Oliver, E. (2003). *Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, Vol. 17, N°3, 2003, pp. 91-103.

Escudero, J. (ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis Educación. Madrid.

Estebananz, A (1999) *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Espinoza, O. (2004). *Prácticas de contextualización curricular de docentes de Lengua Castellana y Comunicación NM!* Pontificia Universidad Católica de Chile: Tesis de Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Currículum.

Espinoza, O., Riquelme, S. Salas, A. (2017). *Contextualización curricular*. P. Universidad Católica de Chile. Documento de trabajo curso EDU 0162 - Primer Semestre 2017.

Fernández, P., Leite, C., Mouraz, A. y Figueiredo, C. (2011). *Significados atribuidos al concepto de "contextualización curricular"*. Paper presentado al XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Sept. 2011. A Coruña. Disponible en: http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao_Corunha.pdf (revisado 6-XI-2012)

- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa Metodología*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar, Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp.182-193) Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Fuertes, T. (2011). *La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado*. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 9(3), 237.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid, Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecasuc/116181>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2013). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecasuc/51803>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Mansilla, J; Tapia, C; Becerra, S.(2012). *Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables*. Educere, vol. 16, núm. 53, enero-abril, 2012, pp. 127-136 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marchant, P. y Förster C., (2017). Una metodología de análisis de caso para orientar la toma de decisiones en el contexto escolar. En Förster, C. (Ed.) *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Maureira, O; Moforte, C.; González, G (2014). *Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares*. Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 146, 2014, pp. 134-153 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Mella, O. (2003). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones Teórico-Methodológicas y Técnicas de Investigación*. Santiago: Editorial Primus.

Ministerio de Educación de Chile (2012). *PEI Colegio XXXX*.

Ministerio de Educación (2014a). *Estándares Indicativos de Desempeño*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2014b). *Factores asociados a resultados SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2015a). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2015b). *Hablemos de Educación, hablemos de PEI. Orientaciones*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/1688/201505251438290.orientaciones2dajornada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (2015c). *Monitoreando la implementación curricular y los logros de aprendizaje. Dimensión: Liderando y monitoreando los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H6-Monitoreo-de-la-implementacion-curricular.pdf>

Ministerio de Educación (2016a). *Orientaciones técnicas: la planificación como un proceso sistémico y flexible*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2016b). *Orientaciones. Jornada de planificación Establecimientos Educativos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2018a). *Manual de Evaluación Colegio XXXX*.

Ministerio de Educación de Chile (2018b). *Manual de Convivencia Colegio XXXX*.

Ministerio de Educación (2018c) *Guía de Orientaciones para liderar procesos participativos en el contexto escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2018d). *Agencia de la Calidad de la Educación. Resultados SIMCE y PSU*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2018e). *Guía para el Diagnóstico Institucional*. Recuperado de <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1547/PDAPRCPC120091028guia diagnostico regular con.pdf>.

Ministerio de Educación (2019). *Se puede. Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Se_puede_tres_2019.pdf

Ministerio de Educación (s/f). *Orientaciones para planificar el aprendizaje*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-14601.html>

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Guzmán, M., Meza, I., Pascual, E. & Pinto, R. (2007). *La contextualización curricular como estrategia de construcción curricular*. Boletín de Investigación educacional, N°1, vol. 22, pp. 209-230.

Pautt, G. (2011). *Liderazgo y dirección: dos conceptos distintos con resultados diferentes*. Universidad Externado de Colombia, Vol. XIX (1) pp.213-228

Porter, A. (2006). Curriculum Assessment. En J. Green, G. Camilli, & P. Elmore, *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (págs. 141-160).

Rodríguez, G. A. (2011). *Procedimientos pedagógicos en la supervisión del currículum realizado*. Tesis de Magíster. Universidad de Concepción. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología.

Rodas, M.T. (2003). *Participación y democracia*. Santiago: Valoras UC.

Rolher, B. (2006). *Características del currículo y la gestión curricular: un estudio*.

Romero, C. (2011) La institución escolar en la sociedad del conocimiento. En Gvirtz S. y Podestá, M. (Comps.) *Mejorar la gestión educativa*. (pp. 131 -157) Buenos Aires: Granica

Ruiz, J.M (2000). "El diseño curricular" en: *Teorías del currículum: diseño, desarrollo e Innovación*. Madrid, Editorial Universitas.

Salgado, A. (2007). *Investigación Cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. LIBERABIT: Lima (Perú) N° 13, pp. 71-78.

Santos Guerra, M. (2010). El proyecto de centro: una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En Gimeno S., J. (Comp.) *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum* (pp. 294-310) Madrid: Morata.

Sepúlveda G. (2005). *La coordinación pedagógica*, Temuco: Universidad de la Frontera-Grupo Innovat.

Schiro, M. S. (2008). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE Publications (1st ed.). California: SAGE Publications, Inc

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 263-294) Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario Docente adecuado de Mineduc (2018e).

PAUTA PARA EL DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL

Estimado Docente:

El cuestionario que le ha sido entregado corresponde a un instrumento de recopilación de información que es parte de una investigación titulada “**Diagnóstico sobre la gestión curricular escolar: Una propuesta para la mejora continua**” que corresponde al **proyecto para optar al Grado de Magister en Educación mención Currículum Escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile**.

El objetivo del estudio es “Diagnosticar la gestión curricular de un establecimiento subvencionado a fin de propiciar la entrega, al equipo directivo y docente, de orientaciones pertinentes de mejora para fortalecer las prácticas institucionales”.

La participación en este estudio es de carácter voluntario, garantizándose el anonimato de sus respuestas. Su colaboración es muy importante pues permitirá recoger en base a su propia experiencia la visión de los docentes respecto a los procesos curriculares institucionales.

Desde ya, se agradece su cooperación y tiempo dedicado para responder este cuestionario.

María Carolina Gómez
Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Ciclo en el que ejerce la docencia: _____

(Si imparte docencia en más de un ciclo escolar seleccionar en el que ud. realiza más horas de clase)

Instrumento adecuado de Mineduc (2018e) y posteriormente validado por la Dra. Olga Espinoza Aros académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, del Programa de Formación Pedagógica y del Programa de Magister en Educación, mención Currículum Escolar.

1. AREAS Y DIMENSIONES INSTITUCIONALES

Instrucciones: De acuerdo a las siguientes categorías, valorice de 0 a 3 marcando el cuadro que más representa su propio punto de vista respecto a la realidad de su establecimiento.

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Gestión Curricular				
I. Organización Curricular				
a. Calendarización				
Práctica	0	1	2	3
-El establecimiento define un calendario anual de actividades, de marzo a diciembre, que permite conocer los periodos lectivos, las vacaciones, las actividades propias del establecimiento según su proyecto educativo, las actividades extraescolares y otras relevantes. -Este calendario anual se da a conocer a toda la comunidad al inicio del año escolar. -La definición del calendario anual asegura el cumplimiento del número de horas de clases correspondientes al nivel y modalidad de jornada escolar y que son necesarias para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.				

Indique sugerencias para mejorar la calendarización institucional:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Gestión Curricular				
I. Organización Curricular				
b. Plan de Estudios				
Práctica	0	1	2	3
Se establece un plan de estudios que determina las horas semanales de clases por cada nivel y que responde a lo establecido como mínimo en el currículum vigente.				
Las horas del plan de estudio se distribuyen teniendo como foco el cumplimiento de las metas de aprendizaje del establecimiento.				
En el plan de estudio se destinan las horas de libre disposición para fortalecer el cumplimiento del currículum y las metas de aprendizaje establecidas, mediante acciones pedagógicas alternativas y efectivas tales como laboratorios, horas de biblioteca, talleres, emprendimientos, salidas pedagógicas, entre otros.				

Indique sugerencias para mejorar la organización del plan de estudios:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Gestión Curricular				
I. Organización Curricular				
c. Planificación Anual y Horario Escolar				
Práctica	0	1	2	3
El establecimiento define orientaciones curriculares considerando su Proyecto Educativo Institucional.				
El establecimiento promueve prácticas curriculares permanentes y coherentes con sus principios institucionales.				
En la definición de la planificación y cronograma anual para cada asignatura se garantiza la adecuada cobertura del currículum vigente.				
El horario diario y semanal es construido de acuerdo a criterios pedagógicos y no administrativos.				

Indique sugerencias para mejorar la organización de la planificación anual y el horario escolar:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Gestión Curricular				
II. Planificación de la Enseñanza				
a. Planificación de Clases (Diseño Curricular)				
Práctica	0	1	2	3
El establecimiento cuenta con un formato de planificación adecuado para diseñar los procesos de enseñanza.				
El establecimiento promueve la participación e incidencia de los docentes en el diseño de las planificaciones.				
Existe un responsable (Directora, Jefe de UTP u otro) que retroalimenta el proceso de elaboración de las planificaciones periódicamente con cada docente.				
El establecimiento garantiza que los docentes cuenten con tiempo semanal fijo suficiente para trabajar individual o grupalmente la planificación de la enseñanza.				
Las planificaciones se elaboran en coherencia con las orientaciones del currículum vigente.				
Las planificaciones posibilitan proyectar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere desarrollar con los estudiantes.				
Las clases se planifican estableciendo claramente las etapas de inicio, desarrollo y cierre, con tiempos y actividades coherentes con los objetivos propuestos.				
Las clases se planifican incluyendo estrategias de aprendizaje que permiten a los estudiantes comprender y encontrar significado a lo que se enseña.				
En la planificación de la enseñanza se incluyen actividades significativas a la realidad y contexto de los estudiantes.				

Indique sugerencias para mejorar los procesos de diseño de la planificación:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Gestión Curricular				
II. Planificación de la Enseñanza				
b. Planificación de la Evaluación				
Práctica	0	1	2	3
El calendario anual de evaluaciones parciales, semestrales y finales por asignatura, es informado oportunamente a la comunidad escolar.				
Los docentes incorporan en su planificación diversas estrategias para monitorear permanentemente el aprendizaje y avance de los estudiantes.				
Los docentes diseñan diversos instrumentos evaluativos consistentes con los objetivos de aprendizaje del currículum vigente.				
Existe un responsable (Directora, Jefe de UTP u otro) que retroalimenta y evalúa los instrumentos de evaluación empleados por los docentes a fin de fortalecer los aprendizajes del currículum.				

Indique sugerencias para mejorar los procesos de planificación de la evaluación:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Gestión Curricular				
III. Acción Docente en el Aula				
a. Ambiente propicio para el Aprendizaje				
Práctica	0	1	2	3
Los docentes promueven normas y rutinas para la organización y efectividad del aprendizaje en el aula.				
Los docentes atienden las situaciones relacionales de conflicto de manera formativa y en pertinencia al Proyecto Educativo Institucional.				
Los docentes promueven la mediación, la reflexión y el diálogo en el aula a fin de generar un espacio favorable para el aprendizaje.				
Los docentes logran generar un ambiente armónico en la sala de clases, donde los estudiantes se muestran desafiados y comprometidos con el trabajo.				
Los docentes utilizan adecuadamente el espacio de la sala (muros, diario mural, mesas y sillas) como medio para reforzar los aprendizajes.				
Los docentes valoran, acogen y utilizan para el aprendizaje los aportes, dudas, errores y propuestas de los estudiantes.				
Existen disposiciones institucionales que evitan que se interrumpa el trabajo escolar.				
Los docentes promueven el desarrollo de una cultura inclusiva al asegurarse que todos los estudiantes aprendan sin distinción de raza, género, condición sexual, credo, origen socioeconómico y/o condición de vulnerabilidad.				
Los docentes realizan adecuaciones curriculares en el aula tomando en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes y sus necesidades.				
Los docentes están capacitados para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes que lo requieren.				

Indique sugerencias para mejorar el ambiente de aprendizaje en el aula:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Gestión Curricular				
III. Acción Docente en el Aula				
b. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes				
Práctica	0	1	2	3
Los docentes utilizan su planificación como referente para guiar el proceso de enseñanza.				
Los docentes contextualizan los objetivos de la clase e identifican los conocimientos previos que tienen los estudiantes.				
Los docentes explicitan a los estudiantes el sentido de los objetivos de la clase y lo que se espera de ellos.				
Los docentes adecúan los contenidos de la clase a las experiencias y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.				
Los docentes trabajan con estrategias de enseñanza que aseguran la interacción permanente con los estudiantes para la construcción activa y grupal del conocimiento.				
Los docentes utilizan mayoritariamente el tiempo de la clase en actividades de aprendizaje más que en tareas administrativas o en mantener el orden.				
Los docentes efectúan un análisis de los cuadernos, trabajos, y tareas de los estudiantes para otorgar retroalimentación permanente en función del aprendizaje.				
Los docentes, al finalizar la clase, utilizan diversas estrategias (mapas conceptuales, esquemas, síntesis colectiva, preguntas, etc.) para indagar en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes.				
Los docentes analizan con los estudiantes las evaluaciones y sus resultados como una estrategia para mejorar el aprendizaje.				

Indique sugerencias para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Gestión Curricular				
IV. Evaluación de la Implementación Curricular				
a. Análisis de resultados y estrategias remediales				
Práctica	0	1	2	3
El establecimiento cuenta con procedimientos para monitorear y evaluar periódicamente y en forma sistemática las metas propuestas en torno al mejoramiento de los aprendizajes que hayan sido priorizados.				
El equipo directivo y los docentes toman decisiones en conjunto a partir de la información recogida sistemáticamente de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.				
Los docentes modifican y enriquecen sus planificaciones en función de la práctica contextualizada en el aula y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.				
El establecimiento implementa un sistema de reforzamiento y apoyo adecuado para los estudiantes con dificultades de aprendizaje.				
El equipo directivo y docente realiza un seguimiento de los avances de los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje.				
El equipo directivo y docente, sobre la base de los resultados de aprendizaje, definen acciones concretas para mejorar las prácticas pedagógicas institucionales.				

Indique sugerencias para mejorar el análisis de resultados y las estrategias remediales:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Gestión Curricular				
IV. Evaluación de la Implementación Curricular				
b. Acompañamiento a los docentes				
Práctica	0	1	2	3
El equipo directivo ha establecido procedimientos, acciones de apoyo y acompañamiento a los docentes en su trabajo en el aula.				
La observación de clases es empleada como un medio para mejorar la práctica docente.				
El Jefe/a Técnico destina tiempo para retroalimentar oportunamente a los docentes respecto a las clases observadas.				
Existen prácticas de observación de clases entre profesores pares con la finalidad de compartir experiencias de aprendizaje.				
El establecimiento garantiza que los docentes cuenten con espacios regulares de reflexión, discusión y modelamiento de estrategias y buenas prácticas pedagógicas.				
El equipo directivo incentiva y apoya al docente para que realice actividades de desarrollo profesional fuera del establecimiento para fortalecer su práctica pedagógica.				

Indique sugerencias para mejorar el acompañamiento a los docentes:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Liderazgo				
I. Cultura de altas expectativas				
Práctica	0	1	2	3
El equipo de gestión focaliza la preocupación en el aprendizaje de los estudiantes y compromete a la comunidad en torno a este objetivo.				
El equipo de gestión establece metas académicas y psicosociales en base al Proyecto Educativo Institucional, involucrando a todos los miembros de la comunidad escolar en su desarrollo y cumplimiento.				
El equipo de gestión muestra confianza en las decisiones que toman el equipo docente y de apoyo respecto al aprendizaje de los estudiantes.				
El equipo de gestión genera las instancias para que el profesorado exponga sus inquietudes, motivaciones y expectativas en relación con el Proyecto Educativo Institucional.				
El equipo de gestión promueve espacios de colaboración entre docentes para que en comunidades de aprendizaje puedan compartir experiencias y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.				
El equipo de gestión realiza acciones planificadas para conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes y docentes.				
El equipo de gestión realiza acciones concretas y planificadas para estimular y comprometer a los docentes y estudiantes en el logro de los aprendizajes.				
El equipo de gestión realiza acciones concretas y planificadas para estimular y facilitar la participación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.				

Indique sugerencias para fortalecer las expectativas del equipo de gestión respecto a la comunidad escolar:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Liderazgo				
II. Equipo de gestión con foco en lo académico				
Práctica	0	1	2	3
La gestión del equipo directivo está centrada en el aprendizaje de todos los estudiantes.				
El equipo de gestión se involucra en el ejercicio de la docencia, observa clases, se entrevista periódicamente con los docentes, les otorga apoyo y asesoría.				
El equipo de gestión garantiza las condiciones de tiempo, capacitación y recursos para que los docentes puedan implementar el currículum vigente.				
El equipo de gestión garantiza la implementación de mecanismos de monitoreo y evaluación de los resultados de aprendizaje.				
El equipo de gestión promueve el desarrollo de estrategias eficaces para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes con bajos resultados y monitorea el proceso.				
El equipo de gestión garantiza que el tiempo no lectivo de los docentes sea destinado a actividades de planificación, evaluación, estudio y reflexión de sus prácticas.				
El equipo de gestión considera metas altas de retención, asistencia y puntualidad de los estudiantes.				

Indique sugerencias para mejorar la gestión con foco en lo académico:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Convivencia Escolar

I. Buen Clima Escolar

Práctica

	0	1	2	3
El establecimiento dispone e implementa estrategias que hacen posible que sea un lugar seguro, acogedor y estimulante para los estudiantes.				
El establecimiento dispone e implementa estrategias que hacen posible una alta adhesión y compromiso de los docentes reduciendo significativamente la rotación y el ausentismo.				
El establecimiento promueve el diálogo y genera consensos ante situaciones y/o posiciones distintas expresadas, fortaleciendo el bienestar y el buen clima escolar.				
El establecimiento garantiza instancias y procedimientos para la atención de aquellos estudiantes que tienen necesidades específicas en lo académico, emocional, vocacional, físico y/o social.				
El establecimiento desarrolla estrategias para estimular y motivar periódicamente a los estudiantes, reconociendo y premiando el esfuerzo y los avances.				
Los profesores tutores disponen de horas de dedicación para sus responsabilidades como atención de estudiantes y apoderados, tutorías, reunión de apoderados, preparación de clases de orientación, reflexión entre pares y reuniones con los docentes de su curso.				
El establecimiento garantiza instancias de participación para todos los actores de la comunidad escolar (GPT, Consejo Escolar, Centro de Padres, Centro de Alumnos, Consejo de Curso).				
El establecimiento desarrolla talleres extracurriculares deportivos y/o culturales formativamente consistentes y que funcionan sistemáticamente.				
El establecimiento dispone de normas de convivencia o reglamento interno que es conocido y compartido por toda la comunidad y que a su vez es coherente con el Proyecto Educativo Institucional.				

Indique sugerencias para mejorar el clima escolar:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Convivencia Escolar				
II. Apoderados comprometidos.				
Práctica	0	1	2	3
El establecimiento informa y compromete a los apoderados con la misión, los objetivos, metas y planes de mejoramiento del establecimiento.				
El establecimiento desarrolla mecanismos y procedimientos para informar a los padres y apoderados respecto a los logros de aprendizaje de sus hijos, sus avances y dificultades, y de cómo apoyarlos para mejorar sus aprendizajes.				
Los apoderados asisten a las reuniones planificadas y entrevistas focalizadas con el profesor tutor y/o de asignatura.				

Indique sugerencias para mejorar el compromiso de los apoderados con el aprendizaje de sus hijos/as:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Recursos				
I. Capacidades de la Comunidad Escolar				
Práctica	0	1	2	3
El establecimiento cuenta con un equipo técnico-pedagógico con las competencias y número de horas suficientes para conducir el proceso de aprendizaje y apoyar al equipo docente en sus necesidades pedagógicas.				
Los docentes conocen y dominan los instrumentos curriculares vigentes de las asignaturas en que se desempeñan.				
Los docentes dominan los contenidos y didácticas de las asignaturas que imparten.				
Los docentes poseen competencias digitales básicas para uso de recursos TIC.				
Existe una política de formación continua para los docentes relacionada con la propuesta curricular del establecimiento y los fundamentos de su Proyecto Educativo Institucional.				

Indique sugerencias para mejorar las capacidades de la comunidad escolar:

Valor	Categoría
0	Ausencia de práctica en el establecimiento.
1	Presencia irregular de la práctica en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones.
2	Presencia permanente de la práctica a nivel institucional, pero no ha existido seguimiento ni evaluación de la misma.
3	Presencia sistemática de la práctica, que ha sido evaluada y ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

Área Recursos				
II. Pedagógicos				
Práctica	0	1	2	3
El establecimiento cuenta con los recursos pedagógicos necesarios y suficientes para el logro del aprendizaje de todos los estudiantes y el cumplimiento del currículum.				
Se hace uso eficiente de los recursos pedagógicos suministrados por el Ministerio: TICS, CRA, textos, otros.				
El establecimiento cuenta con un Sala de Enlaces u otro espacio donde la tecnología está siempre disponible para los estudiantes y comunidad en general.				
El establecimiento cuenta con una biblioteca que contiene textos adecuados a los distintos niveles de enseñanza.				
Existen procedimientos que facilitan el acceso a los recursos pedagógicos en tiempos y espacios adecuados.				
El establecimiento cuenta con mecanismos que le permiten aumentar y renovar los recursos pedagógicos.				
Los profesores elaboran materiales y recursos pedagógicos diversos y adecuados para el aprendizaje efectivo de los estudiantes.				
Indique sugerencias para mejorar los recursos pedagógicos.				

Anexo 2. Sugerencias Cuestionario Docente.

CALENDARIZACIÓN

“Mantener un calendario visible en la Sala de Profesores”

“Considero que la calendarización anual es eficiente y clara la información que otorga el colegio”

PLAN DE ESTUDIOS

“Se puede mejorar y dar más soporte para salidas pedagógicas y otros emprendimientos”

“Al momento de distribuir las horas del plan de estudios considerar la disponibilidad del espacio y las condiciones de este, para lograr un clima adecuado para el aprendizaje”

PLANIFICACIÓN ANUAL Y HORARIO ESCOLAR

“Todo es mejorable. Como sugerencia se debe escuchar más a los profesores y sus metodologías”

PLANIFICACIÓN DE CLASES (DISEÑO CURRICULAR)

“La mayoría si se cumple, quizás falte un seguimiento”

PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

“Todo esto se cumple. Ocupamos diversos instrumentos evaluativos de acuerdo a la Unidad y Objetivos de Aprendizaje”

AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE

“Falta capacitaciones para los docentes por casos de alumnos con NEE. Está la voluntad, faltan las herramientas y capacitaciones necesarias”

“Falta mayor capacitación para atender NEE”

“Capacitaciones para mejorar las competencias atendiendo a estudiantes con necesidades educativas especiales”

ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES

“Yo realizo estas actitudes. A veces por tiempo no todas, pero en general estas acciones están insertas en mis clases”

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y ESTRATEGIAS REMEDIALES

“Desconozco todas las medidas que el colegio realiza. En mi caso tomo nota de todos estos procesos especiales”

ACOMPANAMIENTO A LOS DOCENTES

“Más tiempo para compartir estrategias eficaces entre colegas, espacios de reflexión periódicos”

“Yo he podido realizar actividades de desarrollo personal. No he visto clases de otros colegas, debiese fomentarse para mejorar y aprender de la experiencia de otros”

“En este ítem falta mayor monitoreo, y por sobre todo apoyo en el seguimiento y observación de clases de parte del equipo directivo”

CULTURA DE LAS ALTAS EXPECTATIVAS

“Faltarían más acciones de los padres y apoderados”

BUEN CLIMA ESCOLAR

“Las horas de tutoría no son suficientes para el extenso trabajo y necesidades actuales de nuestros alumnos”

“Falta apoyo de Psicólogo y Orientador”

APODERADOS COMPROMETIDOS

“Falta compromiso de parte de los apoderados en relación a los resultados académicos de sus hijos”

“Debiesen comprometerse más aún los padres y apoderados

CAPACIDADES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

“Es necesaria la capacitación docente de manera continua”

“Debiesen fomentar más la formación continua de nosotros los docentes”

RECURSOS PEDAGÓGICOS

“La Sala de Enlaces no se encuentra siempre disponible a pesar de encontrarse vacía. Además, se les prohíbe el ingreso a los alumnos en los recreos”

“Yo elaboro recursos para aprendizajes efectivos y significativos de calidad”

“Falta personal capacitado para atender necesidades de TIC y recursos de biblioteca

Anexo 3. Pauta General Grupos de Discusión

- ¿Qué noción curricular caracteriza a la institución?
- ¿Cómo los niveles de concreción dialogan con la práctica pedagógica?
- ¿Qué prácticas emergen del contexto estudiado que fortalecen y/o debilitan la gestión curricular?
- ¿Qué nudos críticos se observan tanto en la gestión de directivos como de docentes?
- ¿Cuáles prácticas son necesarias de mejorar para desarrollar una adecuada gestión institucional?
- ¿Cómo directivos y docentes pueden contribuir a la mejora de las prácticas curriculares y el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Qué decisiones deben tomar?
- ¿Qué rol cumple la contextualización curricular, el liderazgo distribuido y la conformación de comunidades de aprendizajes en la gestión curricular que se desarrolla a nivel institucional?
- ¿Cómo son los niveles de participación de los actores educativos?

Anexo 4. Pauta Focus Group Docentes

Pauta Focus Group Docentes

En este grupo focal vamos a abordar varios temas relacionados con la gestión curricular. La gestión curricular son las acciones que nosotros realizamos para coordinar, planificar, monitorear y evaluar los aprendizajes. Aquí me interesa conocer la visión de uds. en base a su experiencia. Esto no es una evaluación, sino que me interesa conocer su opinión...

Inicio: Mini Ronda de Presentación (años trabajando en el colegio, nivel en el que se desempeñan, asignatura que imparten).

Primer tema: CURRÍCULUM

1. En primer lugar, me gustaría preguntarles que visión tienen uds. del currículum actual...
2. En términos curriculares, como equipo docente ¿Existe una adecuada actualización del currículum vigente? ¿Cómo creen que están?

Segundo tema: PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

3. Respecto a la planificación ¿Cuáles dirían ustedes que son las fortalezas y debilidades del proceso de planificación que realizan los docentes del colegio? (formato, proceso, utilidad, retroalimentación, etc.)
4. Hablemos de evaluación...
 - ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los docentes en la planificación de la evaluación?
 - ¿Ustedes creen que las evaluaciones que realizan permiten realmente tener información sobre el aprendizaje? ¿Podrían dar un ejemplo?
 - ¿Realizan instrumentos de evaluación diversos? Si es así ¿Cuáles? ¿Qué se requeriría para mejorar las evaluaciones?
5. Ahora cuéntenme ¿Cuáles son las instancias que ustedes tienen para reflexionar y compartir experiencias sobre su práctica curricular? ¿Qué sugieren para mejorar el proceso?

Tercer tema: EQUIPO DE GESTIÓN

6. ¿Qué acciones se debiesen realizar desde UTP para fortalecer el apoyo docente con relación al proceso de planificación y evaluación de la enseñanza? (rol utp, planificación, evaluación, retroalimentación, observación de clases, etc.).

7. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que observan en la institución respecto a la atención a la diversidad? ¿Cómo podrían mejorar?

8. Me gustaría también que pudieran profundizar en las fortalezas y debilidades que observan respecto al acompañamiento docente que realiza el equipo de gestión (condiciones, idoneidad, tiempos, etc.)

Cuarto tema: GESTIÓN CURRICULAR INSTITUCIONAL

9. Hablemos ahora del clima escolar ¿Qué importancia le atribuyen? ¿Cómo influye en el aprendizaje?

10. ¿Qué pueden contarme de los recursos de los que disponen los docentes para favorecer los aprendizajes? ¿Qué se podría mejorar?

11. ¿Cómo el establecimiento compromete a los padres y apoderados en el aprendizaje de los estudiantes?

12. Para finalizar me gustaría pedirles que cada uno de ustedes mencione brevemente cuáles son las prioridades de gestión curricular en el establecimiento...

Anexo 5. Pauta Focus Group Equipo de Gestión.

Pauta Focus Group Equipo de Gestión

En este grupo focal vamos a abordar varios temas relacionados con la gestión curricular. La gestión curricular son las acciones que realizan los docentes y el equipo de gestión para coordinar, planificar, monitorear y evaluar los aprendizajes. Aquí me interesa conocer la visión de uds. en base a su experiencia. Esto no es una evaluación, sino que me interesa conocer su opinión, por eso las invito a que expresen su visión sobre estos temas, les recuerdo que esta información se utilizará solo con fines académicos, en el marco de la tesis y se resguardará la confidencialidad y anonimato de los participantes.

Inicio: Mini Ronda de Presentación (profesión, años trabajando en el colegio, cargo en el que se desempeñan)

Primer tema: INSTITUCIÓN/CURRÍCULUM

1. En primer lugar, me gustaría que reflexionen sobre los propósitos formativos que tiene la institución con los niños, niñas y jóvenes ¿Qué es lo que este colegio espera lograr en sus estudiantes? ¿Cómo los quieren formar y para qué?
2. Respecto a la actividad extracurricular me interesa saber ¿Cómo ven ustedes las actividades extracurriculares que existen en el colegio? ¿Cuáles son sus aportes? ¿Qué es lo que falta?
3. Qué podrían decirme ustedes sobre la participación y organización de:
A) Los docentes
B) Los estudiantes (Centro de Alumnos) - Los apoderados (Centro de Padres).
4. Considerando la importancia de que los docentes cuenten con espacios de reflexión y participación ¿Qué condiciones creen uds. que habría que mejorar para fortalecer las comunidades de aprendizaje en el establecimiento?

Segundo tema: EQUIPO DE GESTIÓN

5. Considerando la labor que asumen en la institución ¿Cuáles creen uds. que son las fortalezas y debilidades de su gestión? (acompañamiento, planificación, evaluación, perfeccionamiento, atención a la diversidad, tiempo, etc.) ¿Qué desafíos y/o proyecciones tienen a futuro?

(Sino sale tema de la diversidad...)

6. ¿Qué rol cumplen ustedes como equipo de gestión respecto a la atención a la diversidad?
¿Qué aspectos son necesarios de mejorar?

Tercer tema: VISIÓN DE LOS DOCENTES

7. Ahora enfoquémonos en la labor de los docentes ¿Cuáles consideran que son las fortalezas y debilidades del trabajo que realizan los docentes en la institución?
(acompañamiento, planificación, evaluación, perfeccionamiento, tiempo, etc.)

8. Tomando en cuenta la infraestructura, los recursos y el tiempo que tienen los docentes para llevar a cabo su labor, ¿Ustedes creen que en el colegio están las condiciones para el buen desarrollo de la docencia? ¿Qué sería necesario mejorar?

9. Para finalizar me gustaría pedirles que cada uno de ustedes mencione brevemente cuáles son las prioridades de gestión curricular en el establecimiento.

Anexo 6. Consentimiento informado para docentes.



FACULTAD
DE EDUCACIÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

*El propósito de este documento es ayudarle a tomar una decisión informada para participar en el estudio llamado “**Diagnóstico sobre la gestión curricular escolar: Una propuesta para la mejora continua**”. Lea cuidadosamente el documento y realice las preguntas que desee a la investigadora responsable del estudio.*

Usted ha sido invitado/a a participar en el proyecto de investigación “**Diagnóstico sobre la gestión curricular escolar: Una propuesta para la mejora continua**” el cual corresponde al Proyecto de Magíster de la investigadora. Este estudio se está realizando en la Pontificia Universidad Católica de Chile con la participación de directivos y docentes y su objetivo es levantar un diagnóstico de la gestión curricular de un establecimiento subvencionado de la comuna de Quilpué a fin de entregar orientaciones para que el equipo directivo y docente implemente mejoras en los procesos relacionados al ámbito curricular.

Por este motivo, se solicita su colaboración como profesor/a. Su participación consistirá en formar parte de un **focus group** junto a algunos de sus colegas, para conocer las prácticas de gestión curricular que usted y los otros profesores realizan en la institución donde trabajan.

La investigación es conducida por la Srta. **María Carolina Gómez Marchant** estudiante del Programa de Magíster en Educación mención Currículum Escolar de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, fono +569 98940896 correo electrónico mcgomez6@uc.cl

BENEFICIOS Y RIESGOS: Este estudio tiene el beneficio de producir conocimiento científico para conocer las prácticas de gestión curricular en un contexto específico. Usted se podrá retirar de esta investigación cuando lo estime y sin dar razones que lo justifiquen.

A juicio de la investigadora su participación en este estudio no conlleva riesgos ni consecuencias para Ud.:

Los focus group: No hay mayor riesgo para la persona que participa. No hay propósitos evaluativos, ya que la conversación que surge no involucra respuestas correctas o incorrectas.

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PARA LA CONFIDENCIALIDAD DEL PROYECTO:

En los registros del focus group no se identificará el nombre del participante, ni cualquier otra información que lleve a identificarlo.

La información entregada contempla su registro en audio. La información será ingresada a una base de datos codificados, la cual no permite establecer la identidad de la persona ni cualquier otra información que lleve a identificarla. La base de datos sólo será manejada por los académicos investigadores que desarrollan el proyecto.

LUGAR Y TIEMPO INVOLUCRADO:

El focus group se realizará en el lugar y tiempo convenidos con usted. El tiempo que demanda esta actividad es de aproximadamente 1 hora - 1 hora y 30 minutos.

CÓMO SE USARÁN LOS RESULTADOS:

Los resultados del estudio serán usados para divulgarlos en revistas y actividades de divulgación especializadas. No se identificarán nombres de las personas ni del establecimiento. Toda divulgación se hará 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 nueva información significativa llega a estar disponible y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, la investigadora deberá entregarme esta información.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con la investigadora responsable, quién responderá mis preguntas. El teléfono de contacto es +569 98940896 y su correo electrónico es mcgomez6@uc.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 el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile o dirigirme personalmente al Comité de Ética, en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile en Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul.
- Firmo este documento en dos ejemplares y recibo uno de estos. Mi firma significa que acepto participar en el estudio **“Diagnóstico sobre la gestión curricular escolar: Una propuesta para la mejora continua”** contestando preguntas en el marco de un focus group. Además, estoy de acuerdo en que este sea registrado en audio.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ estoy de acuerdo en participar del estudio titulado: “**Diagnóstico sobre la gestión curricular escolar: Una propuesta para la mejora continua**”. El propósito y naturaleza del estudio me han sido totalmente explicados por la investigadora responsable Srta. María Carolina Gómez Marchant. Yo comprendo lo que se me pide. Sé que puedo contactarme con la investigadora responsable o con el Comité de Ética 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: _____

Nombre del Colegio:

Fecha: 11 de septiembre de 2018.

Nombre de la Investigadora Responsable: María Carolina Gómez M.

Firma de la Investigadora Responsable: _____

Anexo 7. Consentimiento informado para directivos.



FACULTAD
DE EDUCACIÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DIRECTIVOS

*El propósito de este documento es ayudarlo a tomar una decisión informada para participar en el estudio llamado “**Diagnóstico sobre la gestión curricular escolar: Una propuesta para la mejora continua**”. Lea cuidadosamente el documento y realice las preguntas que desee a la investigadora responsable del estudio.*

Usted ha sido invitado/a a participar en el proyecto de investigación “**Diagnóstico sobre la gestión curricular escolar: Una propuesta para la mejora continua**” el cual corresponde al Proyecto de Magíster de la investigadora. Este estudio se está realizando en la Pontificia Universidad Católica de Chile con la participación de directivos y docentes y su objetivo es levantar un diagnóstico de la gestión curricular de un establecimiento subvencionado de la comuna de Quilpué a fin de entregar orientaciones para que el equipo directivo y docente implemente mejoras en los procesos relacionados al ámbito curricular.

Por este motivo, se solicita su colaboración como parte del Equipo de Gestión de la institución. Su participación consistirá en formar parte de un **focus group** junto a algunos de sus colegas, para conocer las prácticas de gestión curricular que usted y otros directivos realizan en la institución donde trabajan.

La investigación es conducida por la Srta. **María Carolina Gómez Marchant** estudiante del Programa de Magíster en Educación mención Currículum Escolar de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, fono +569 98940896 correo electrónico mcgomez6@uc.cl

BENEFICIOS Y RIESGOS: Este estudio tiene el beneficio de producir conocimiento científico para conocer las prácticas de gestión curricular en un contexto específico. Usted se podrá retirar de esta investigación cuando lo estime y sin dar razones que lo justifiquen.

A juicio de la investigadora su participación en este estudio no conlleva riesgos ni consecuencias para Ud.:

Los focus group: No hay mayor riesgo para la persona que participa. No hay propósitos evaluativos, ya que la conversación que surge no involucra respuestas correctas o incorrectas.

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PARA LA CONFIDENCIALIDAD DEL PROYECTO:

En los registros del focus group no se identificará el nombre del participante, ni cualquier otra información que lleve a identificarlo.

La información entregada contempla su registro en audio. La información será ingresada a una base de datos codificados, la cual no permite establecer la identidad de la persona ni cualquier otra información que lleve a identificarla. La base de datos sólo será manejada por los académicos investigadores que desarrollan el proyecto.

LUGAR Y TIEMPO INVOLUCRADO:

El focus group se realizará en el lugar y tiempo convenidos con usted. El tiempo que demanda esta actividad es de aproximadamente 1 hora - 1 hora y 30 minutos.

CÓMO SE USARÁN LOS RESULTADOS:

Los resultados del estudio serán usados para divulgarlos en revistas y actividades de divulgación especializadas. No se identificarán nombres de las personas ni del establecimiento. Toda divulgación se hará 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 nueva información significativa llega a estar disponible y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, la investigadora deberá entregarme esta información.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con la investigadora responsable, quién responderá mis preguntas. El teléfono de contacto es +569 98940896 y su correo electrónico es mcgomez6@uc.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 el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile o dirigirme personalmente al Comité de Ética, en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile en Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul.
- Firmo este documento en dos ejemplares y recibo uno de estos. Mi firma significa que acepto participar en el estudio ***“Diagnóstico sobre la gestión curricular escolar: Una propuesta para la mejora continua”*** contestando preguntas en el marco de un focus group. Además, estoy de acuerdo en que este sea registrado en audio.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ estoy de acuerdo en participar del estudio titulado: **“Diagnóstico sobre la gestión curricular escolar: Una propuesta para la mejora continua”**. El propósito y naturaleza del estudio me han sido totalmente explicados por la investigadora responsable Srta. María Carolina Gómez Marchant. Yo comprendo lo que se me pide. Sé que puedo contactarme con la investigadora responsable o con el Comité de Ética 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: _____

Nombre del Colegio:

Fecha: 9 de octubre de 2018.

Nombre de la Investigadora Responsable: María Carolina Gómez M.

Firma de la Investigadora Responsable: _____

Anexo 8. Solicitud de acceso al campo de estudio.

Sr(a)
Director(a)
Establecimiento
Presente



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Estimada:

En calidad de investigadora responsable me dirijo a usted para invitar a miembros de su establecimiento a participar en mi estudio titulado “Diagnóstico sobre la gestión curricular escolar: Una propuesta para la mejora continua” que corresponde al proyecto de Magister para optar al grado de Magister en Educación mención Currículum Escolar. El objetivo del estudio es “Diagnosticar la gestión curricular de un establecimiento subvencionado a fin de propiciar la entrega, al equipo directivo y docente, de orientaciones pertinentes de mejora para fortalecer las prácticas institucionales”.

Se acompaña a esta carta el CV resumido del investigador responsable y el resumen ejecutivo del proyecto. En este se detallan las principales etapas del estudio y el momento en que se propone involucrar a los participantes de su comunidad educativa.

El proyecto considera la participación de cuatro integrantes del equipo directivo y seis integrantes del cuerpo docente.

La participación en el estudio implica apoyar la realización de las siguientes acciones: facilitar el acceso a documentación relacionada al ámbito curricular (planificaciones, manuales, proyecto curricular, u otros documentos afines), permiso para la aplicación de un cuestionario a todos los docentes y la realización de tres grupos focales, (dos al equipo docente y uno a equipo directivo) con una duración estimada de una hora. Para garantizar la correcta conducción del proyecto, cumpliendo los requerimientos éticos de la investigación con personas, a todos los actores invitados a participar se les solicitará su consentimiento informado, y asentimiento informado en los casos en que sea pertinente, antes de involucrarlos en el estudio. Frente a cualquier duda que le suscite la participación en el proyecto, Ud. podrá contactarse conmigo como investigadora responsable, Mariana Carolina Gómez Marchant, al correo electrónico mcgomez6@uc.cl, teléfono +56998940896 y/o con el Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuya presidenta es la Sra. María Elena Gronemeyer Forni.

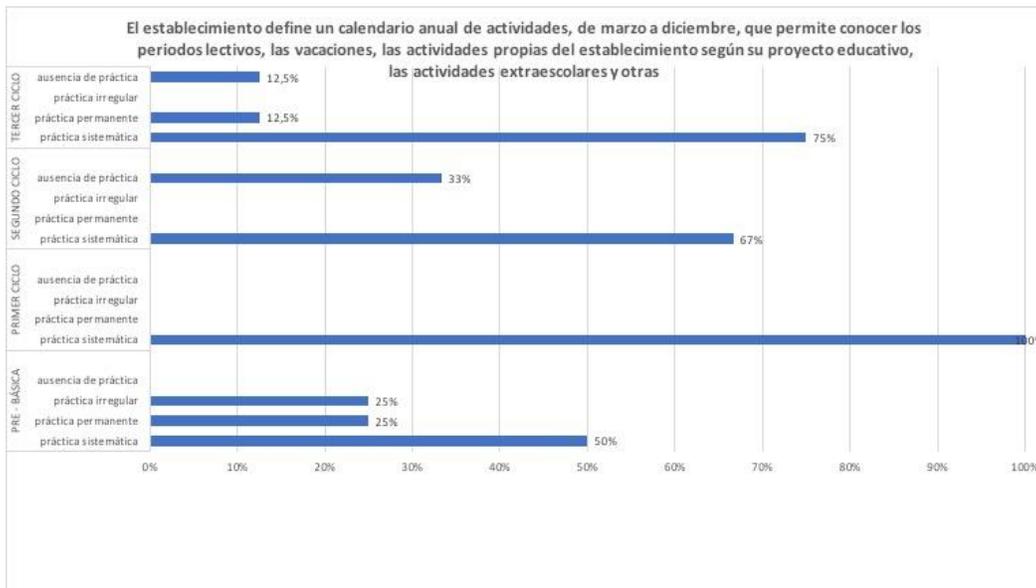
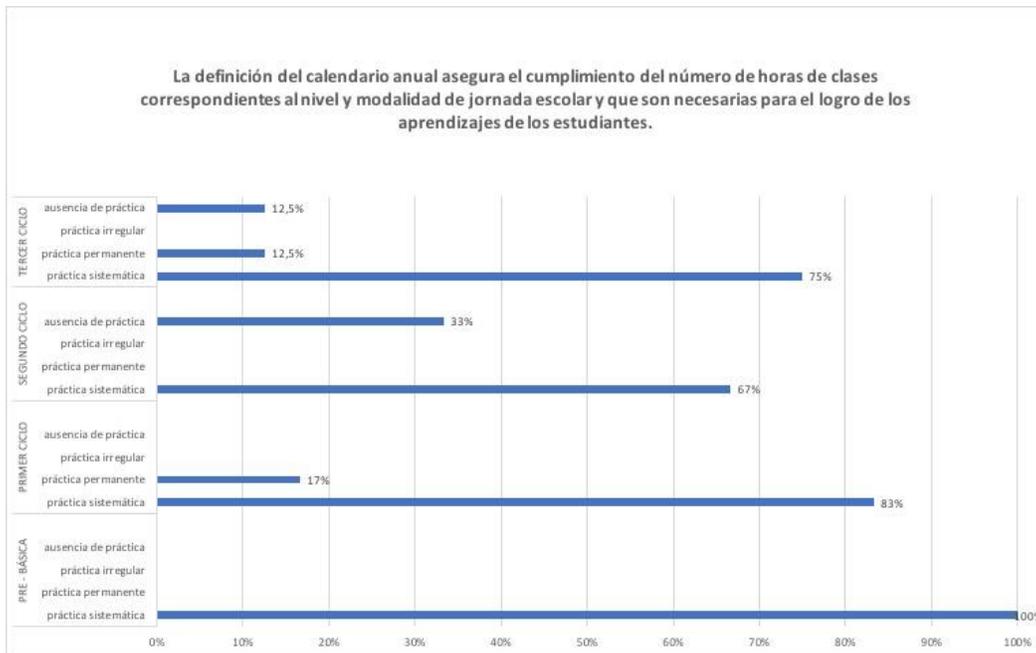
Agradezco de antemano la acogida y valioso apoyo que usted pueda brindar a este proyecto.

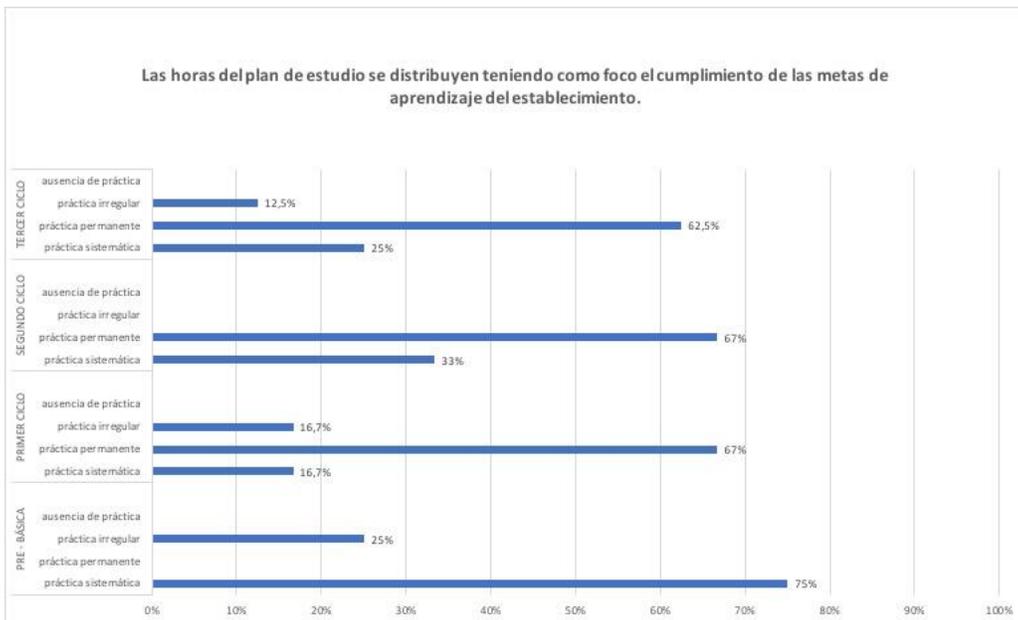
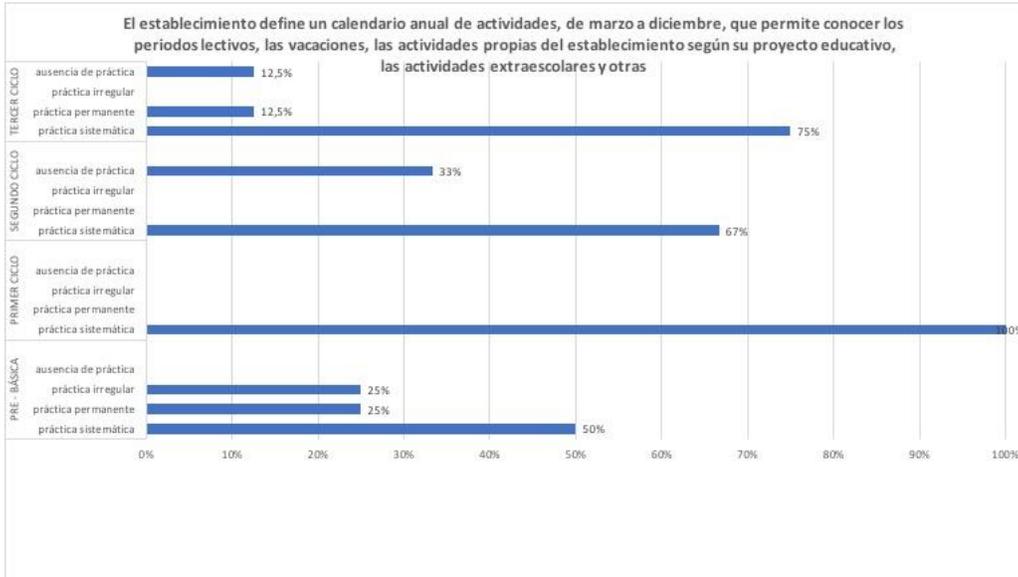
Saludos cordiales,

María Carolina Gómez Marchant
Investigador Responsable
Pontificia Universidad Católica de Chile

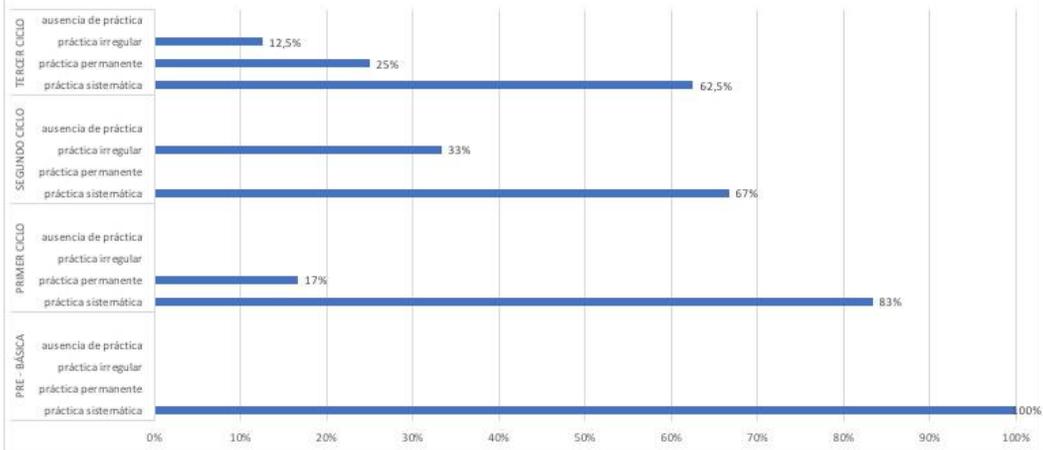
Anexo 9. Gráficos Resultados Cuestionario Docente.

Resultados del Cuestionario Docente.

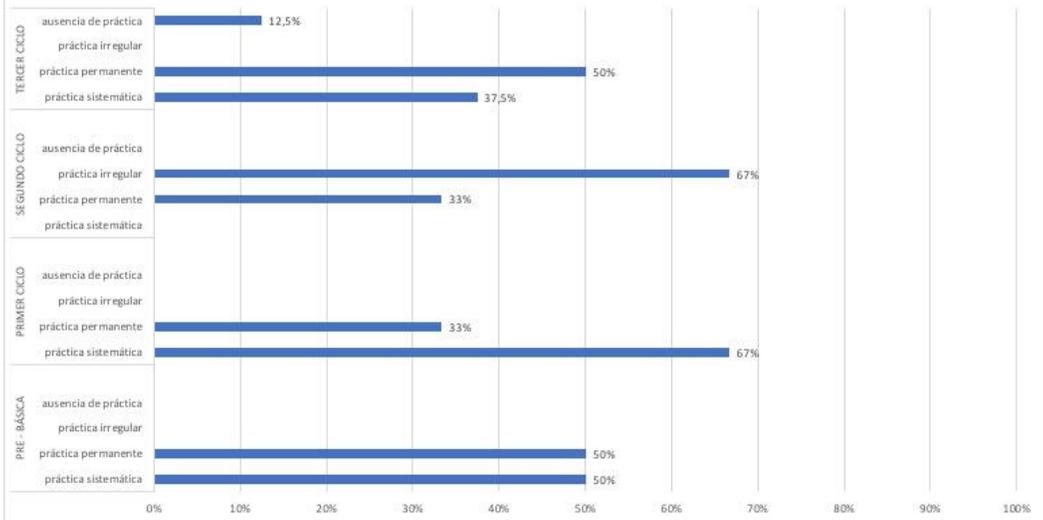




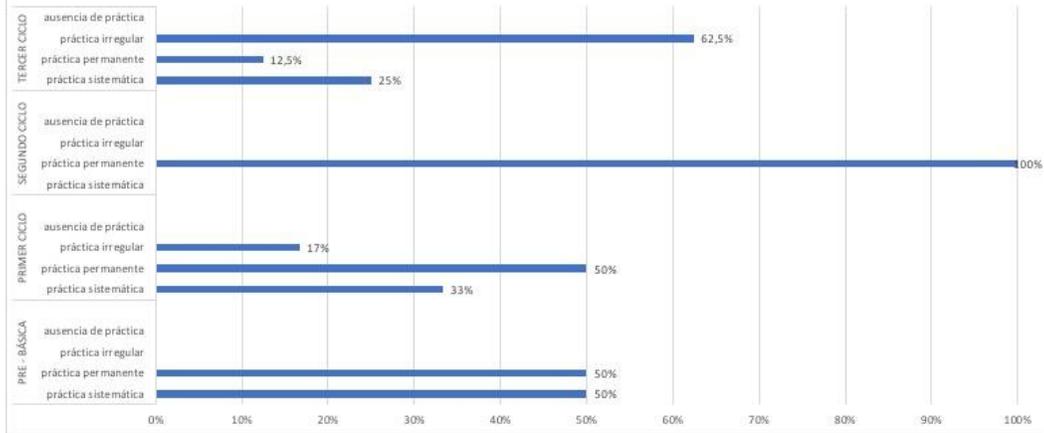
Se establece un plan de estudios que determina las horas semanales de clases por cada nivel y que responde a lo establecido como mínimo en el currículum vigente.



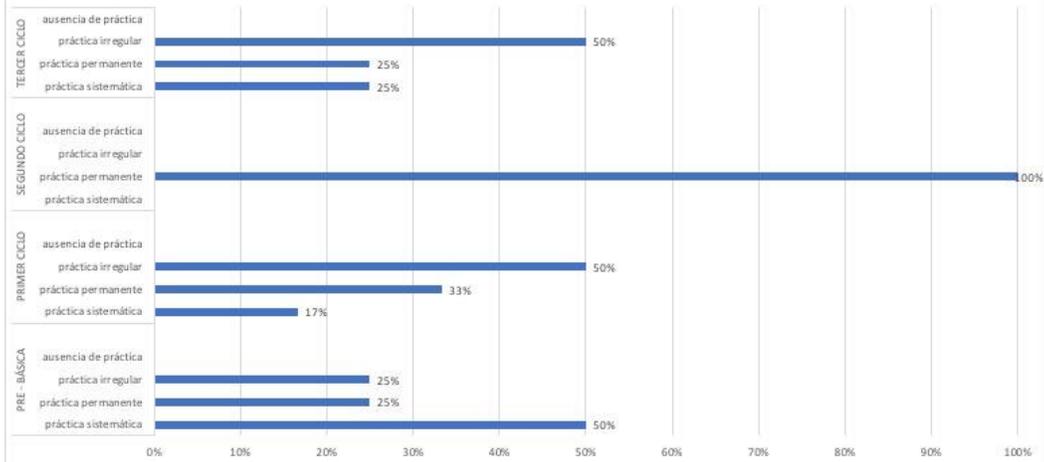
En el plan de estudio se destinan las horas de libre disposición para fortalecer el cumplimiento del currículum y las metas de aprendizaje establecidas, mediante acciones pedagógicas alternativas y efectivas tales como laboratorios, horas de biblioteca, talleres, emprendimientos, salidas pedagógicas, entre otros.



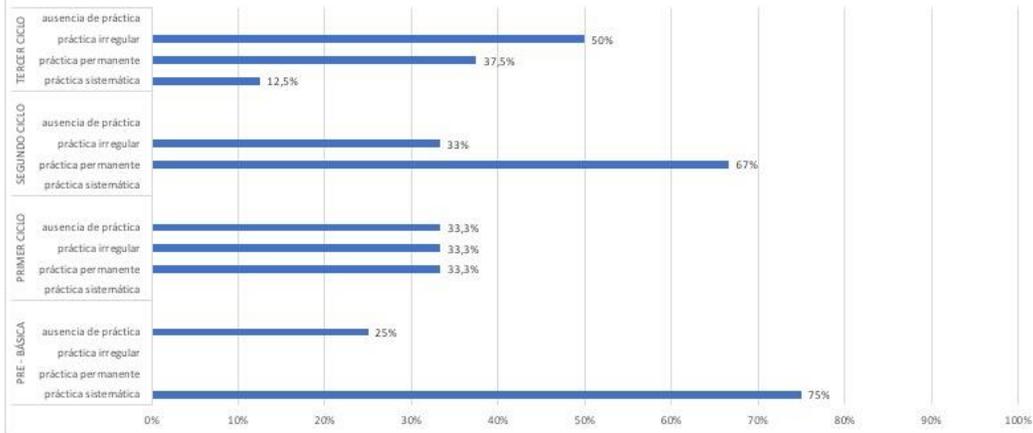
El establecimiento define orientaciones curriculares considerando su Proyecto Educativo Institucional.



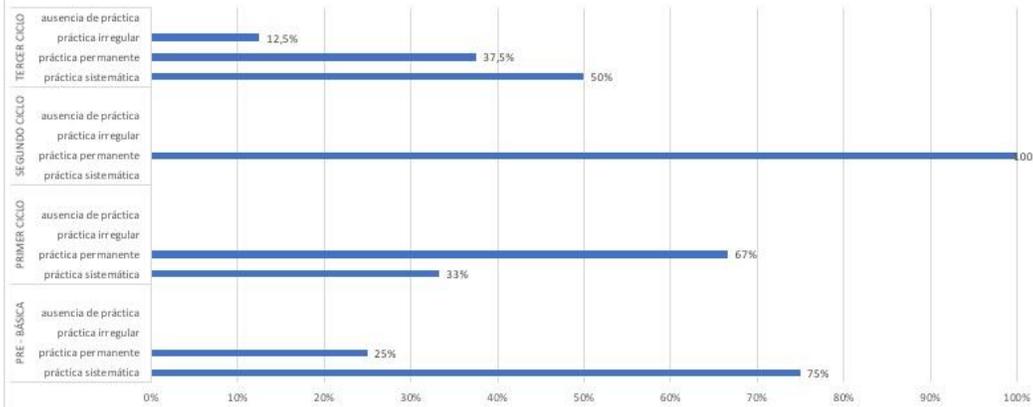
El establecimiento promueve prácticas curriculares permanentes y coherentes con sus principios institucionales.

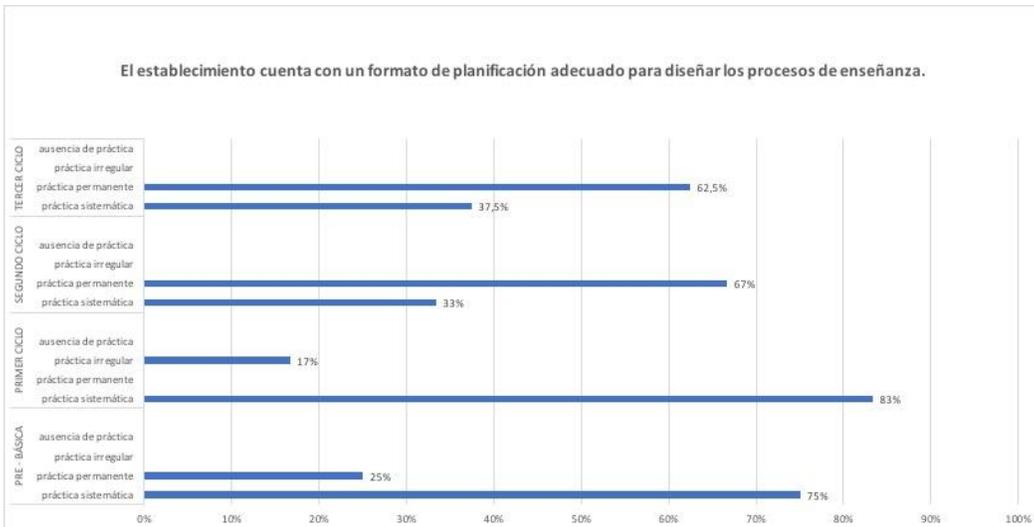
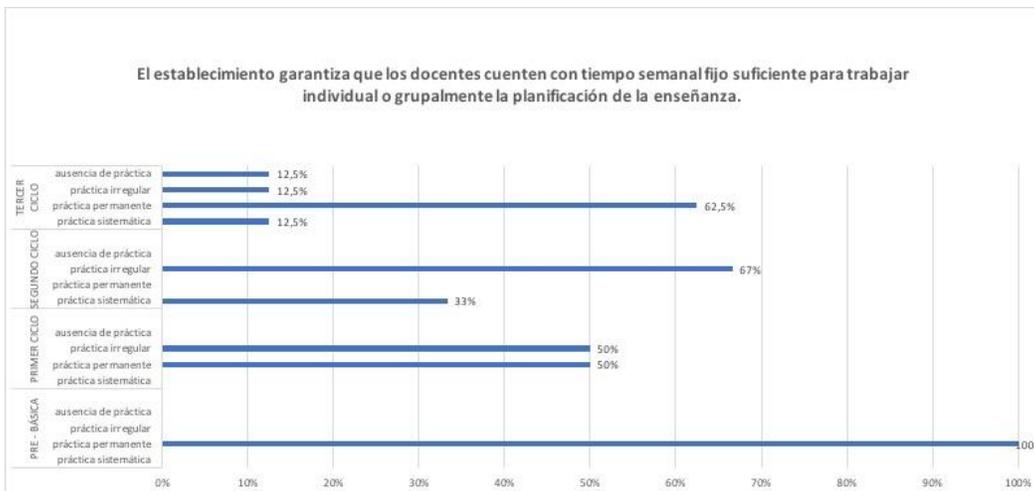
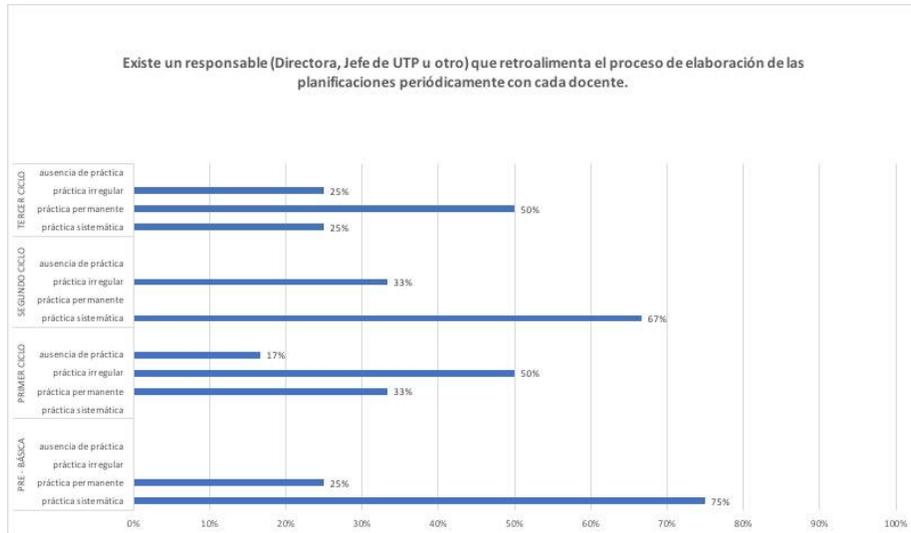


El horario diario y semanal es construido de acuerdo a criterios pedagógicos y no administrativos.

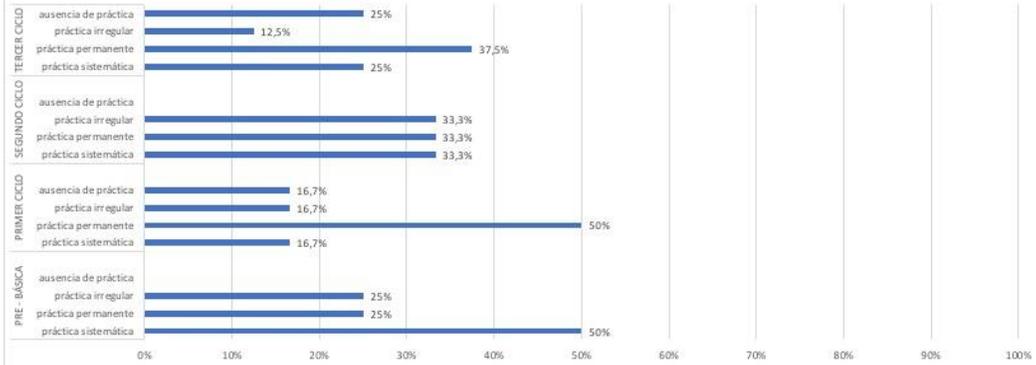


En la definición de la planificación y cronograma anual para cada asignatura se garantiza la adecuada cobertura del currículum vigente.

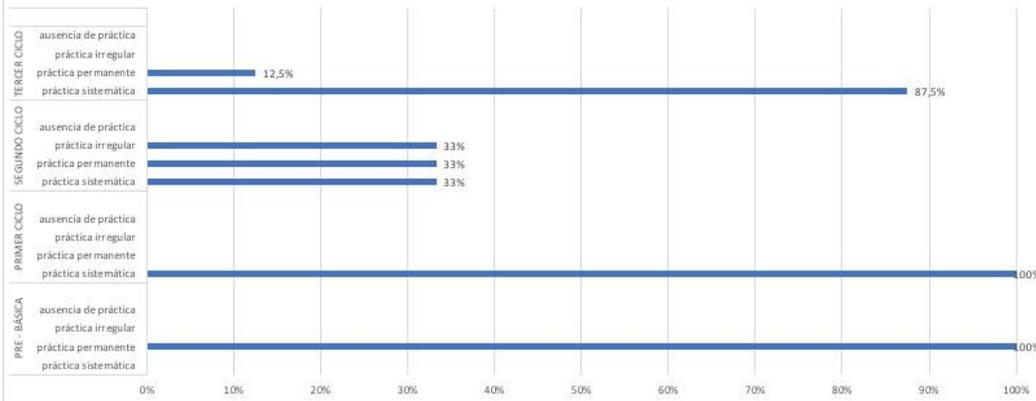




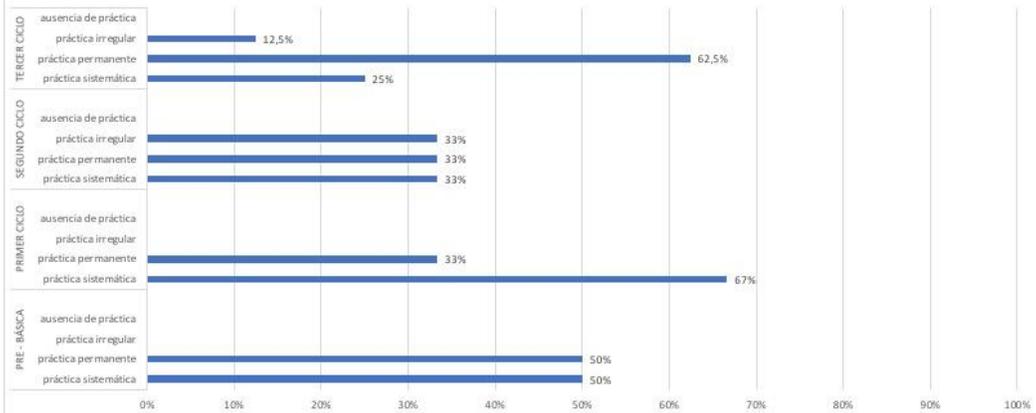
El establecimiento promueve la participación e incidencia de los docentes en el diseño de las planificaciones.



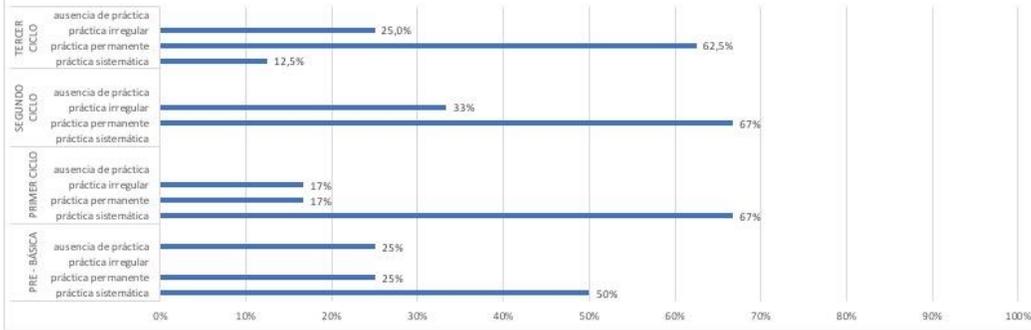
Las planificaciones se elaboran en coherencia con las orientaciones del currículum vigente.



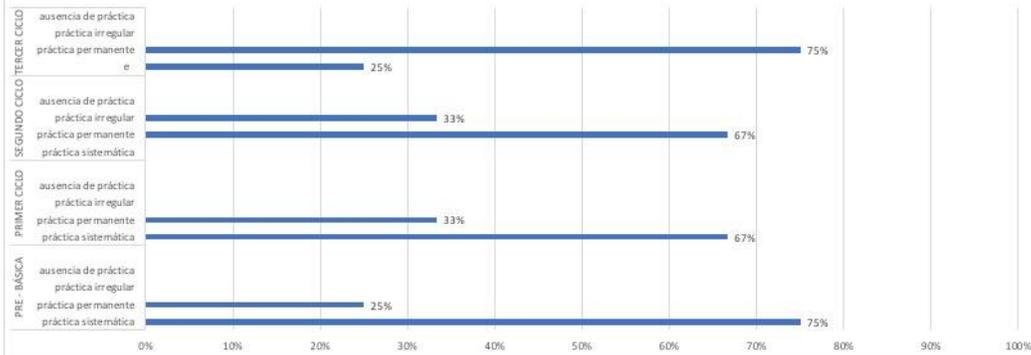
Las planificaciones posibilitan proyectar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere desarrollar con los estudiantes.



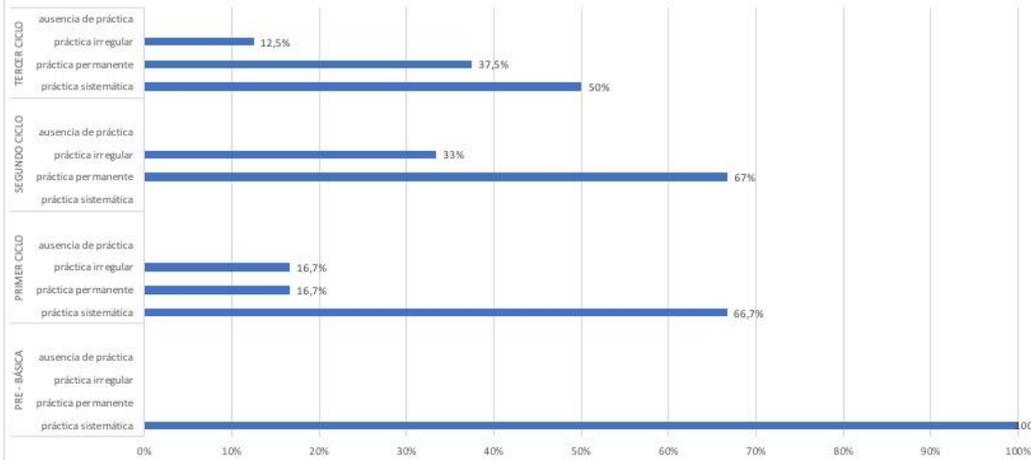
Las clases se planifican estableciendo claramente las etapas de inicio, desarrollo y cierre, con tiempos y actividades coherentes con los objetivos propuestos.

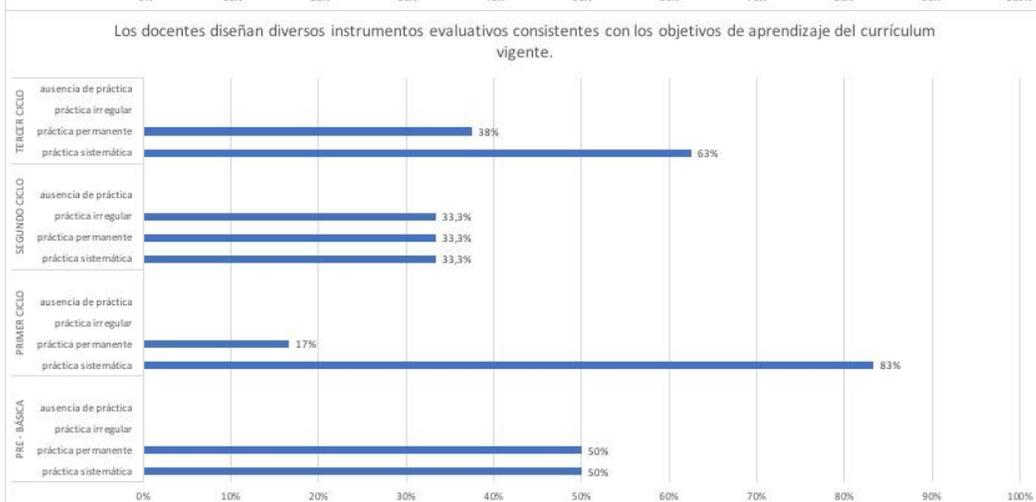
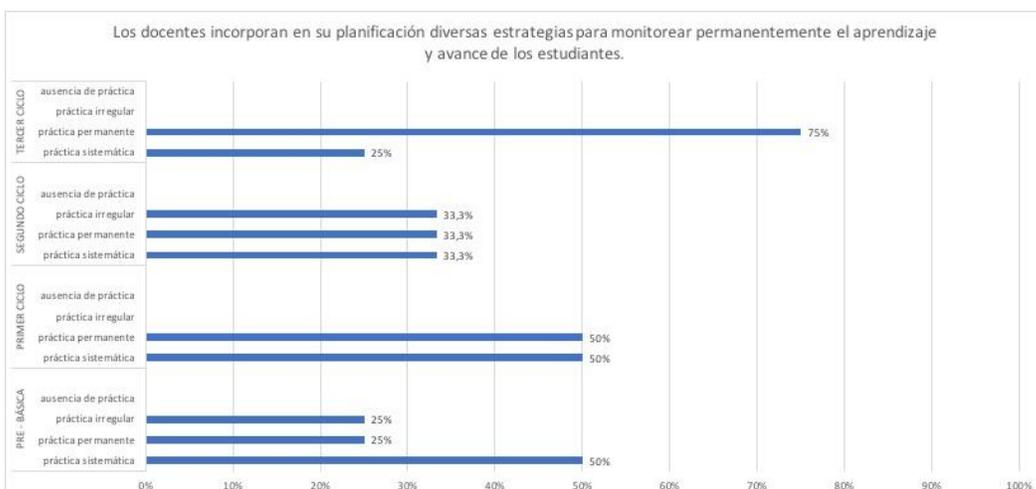
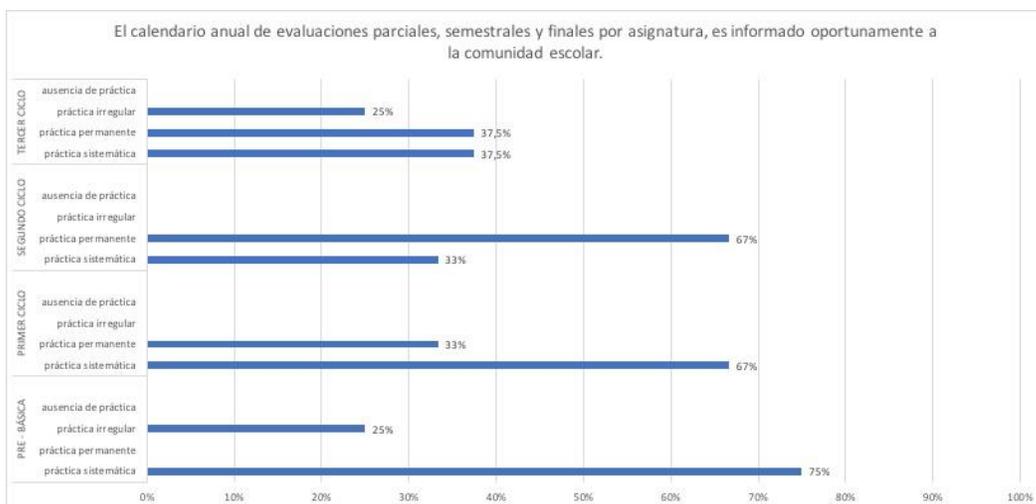


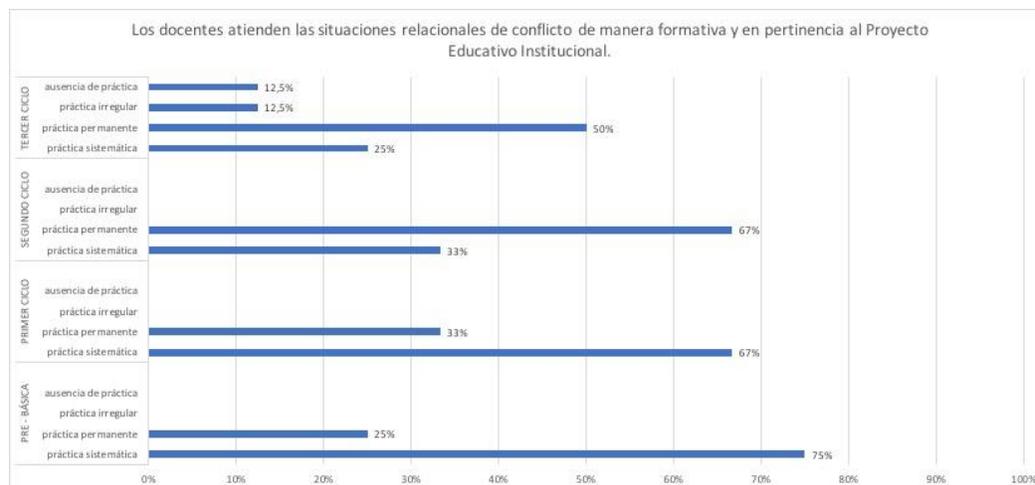
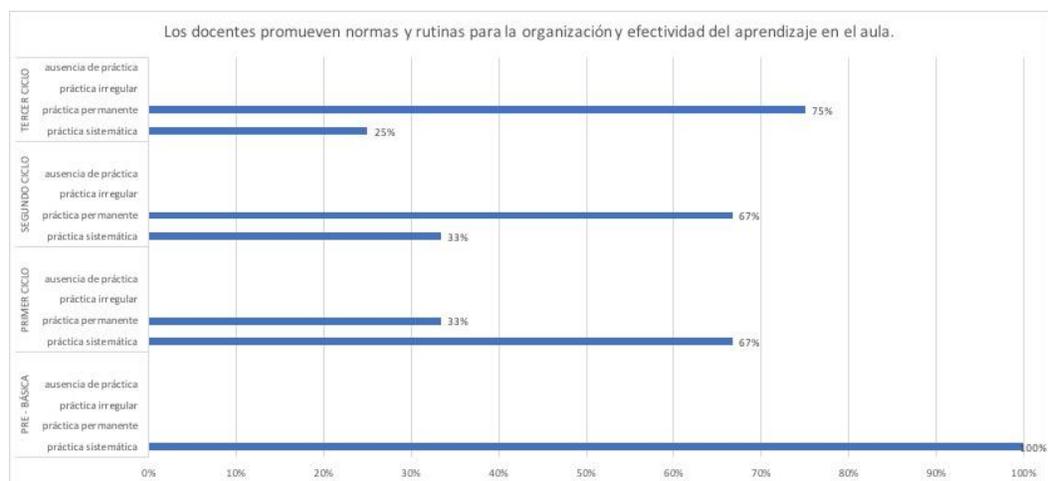
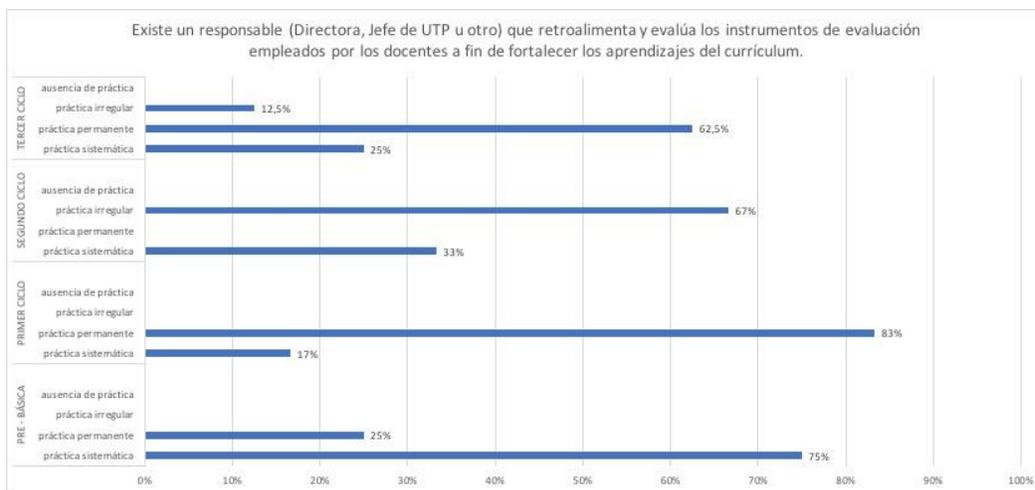
Las clases se planifican incluyendo estrategias de aprendizaje que permiten a los estudiantes comprender y encontrar significado a lo que se enseña.

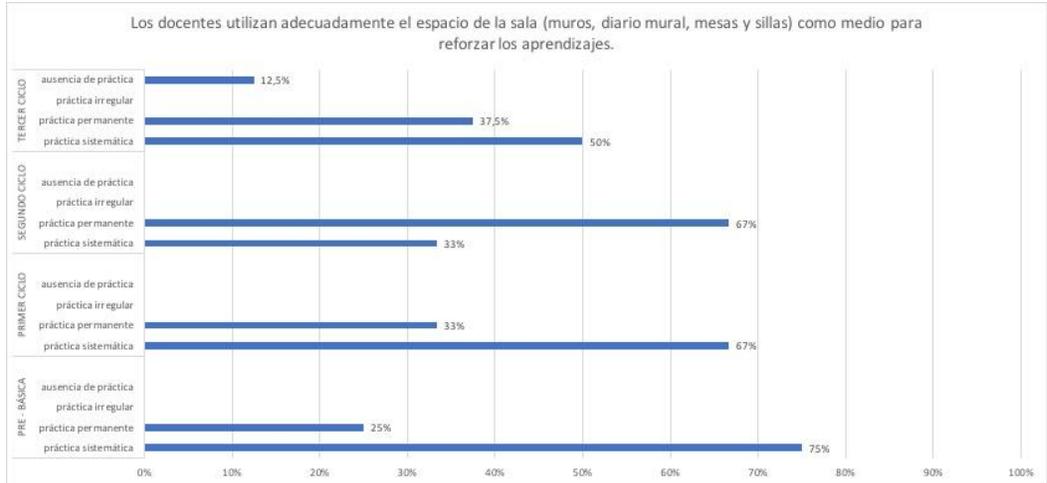
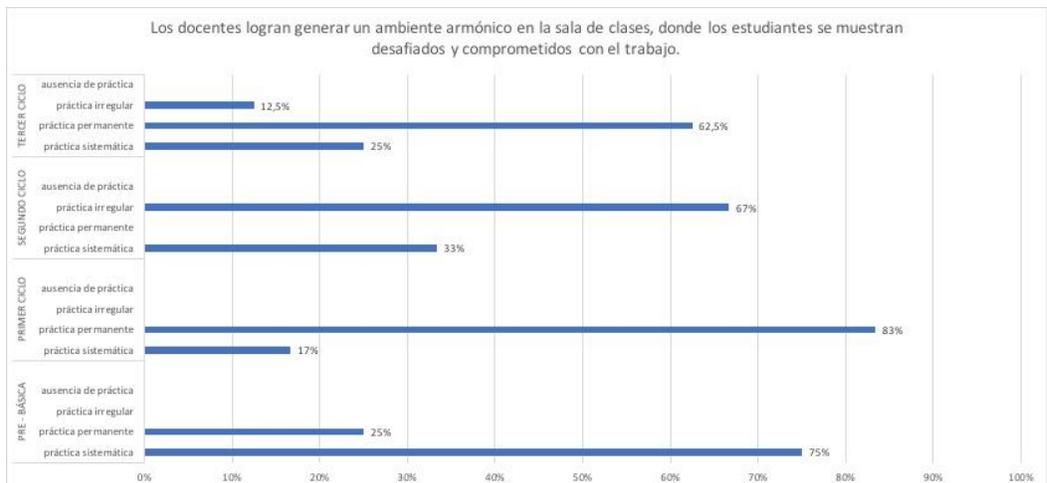
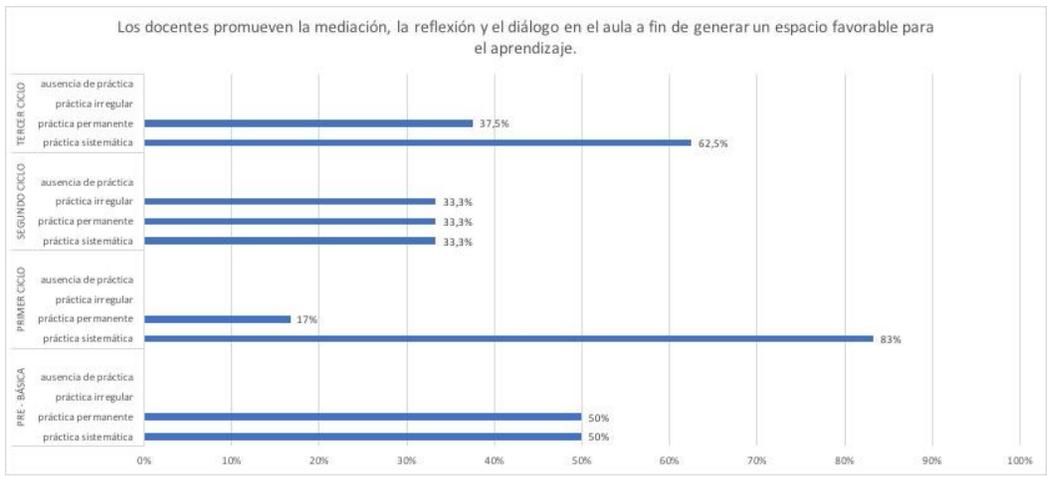


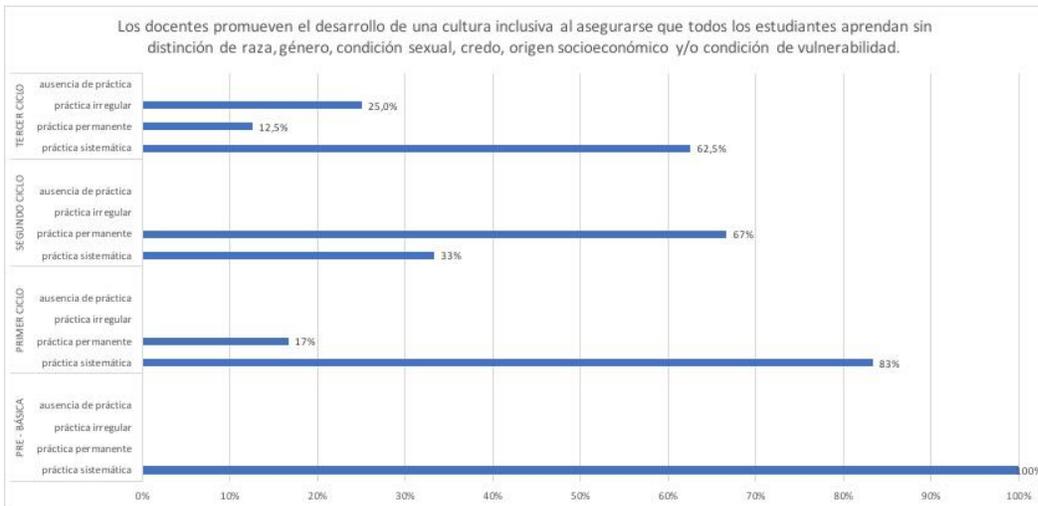
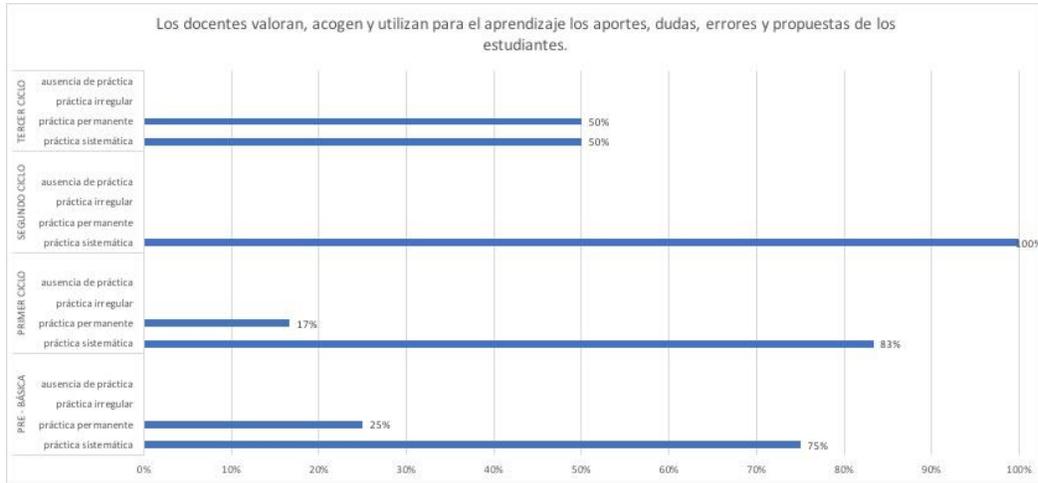
En la planificación de la enseñanza se incluyen actividades significativas a la realidad y contexto de los estudiantes.

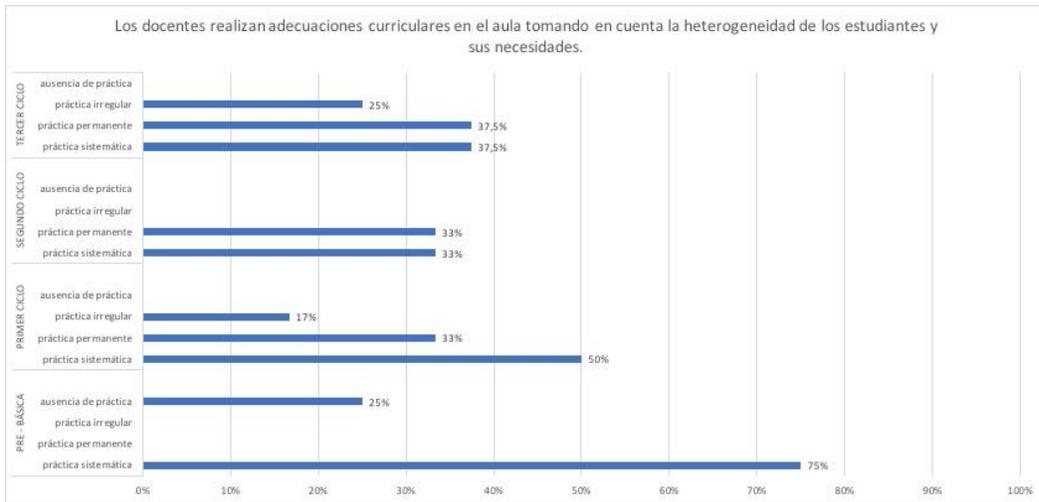
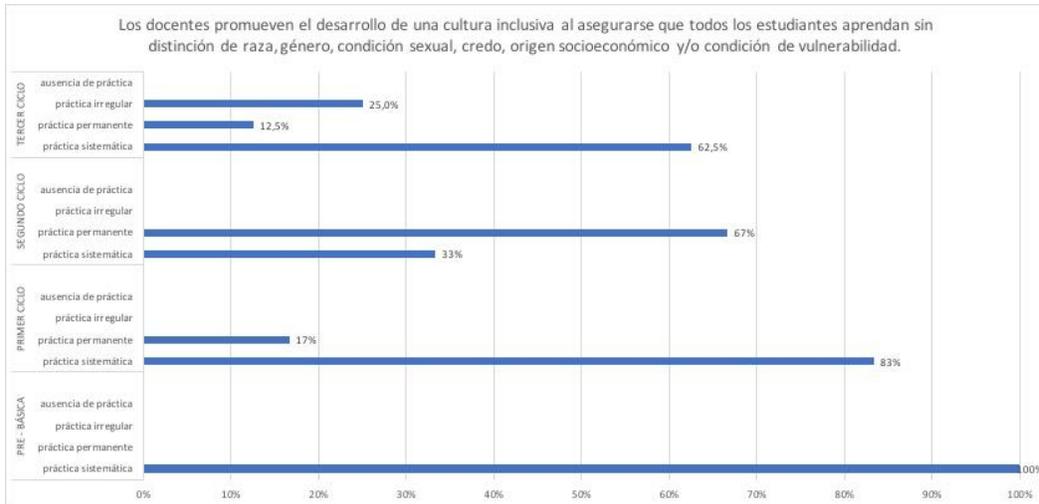


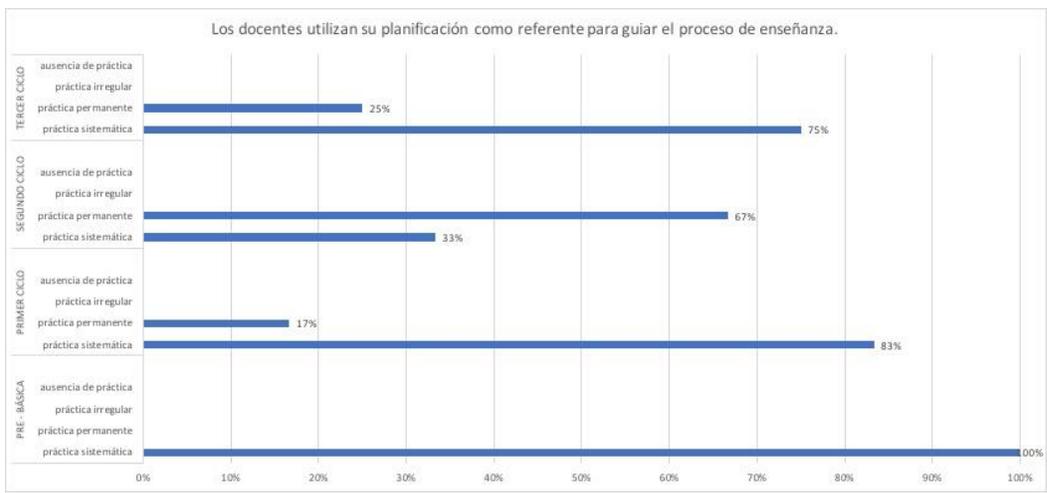
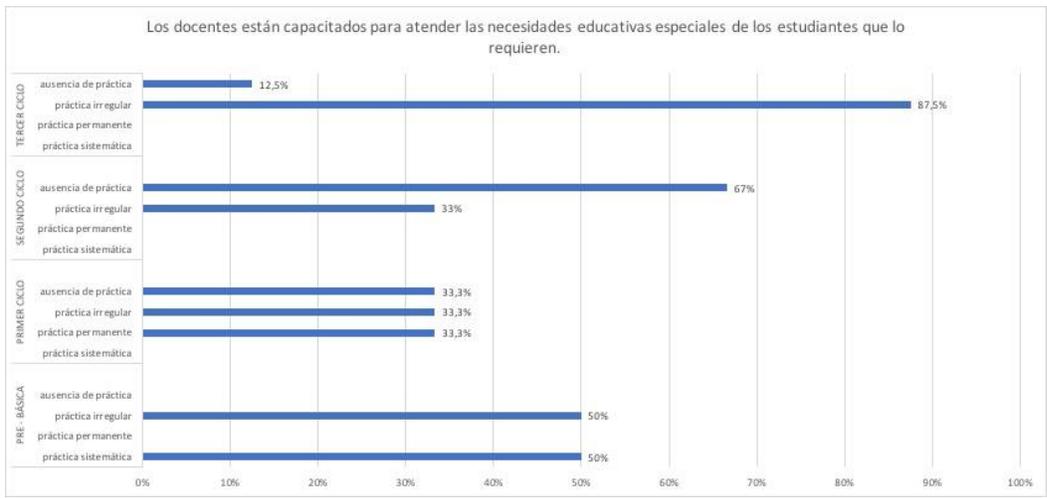


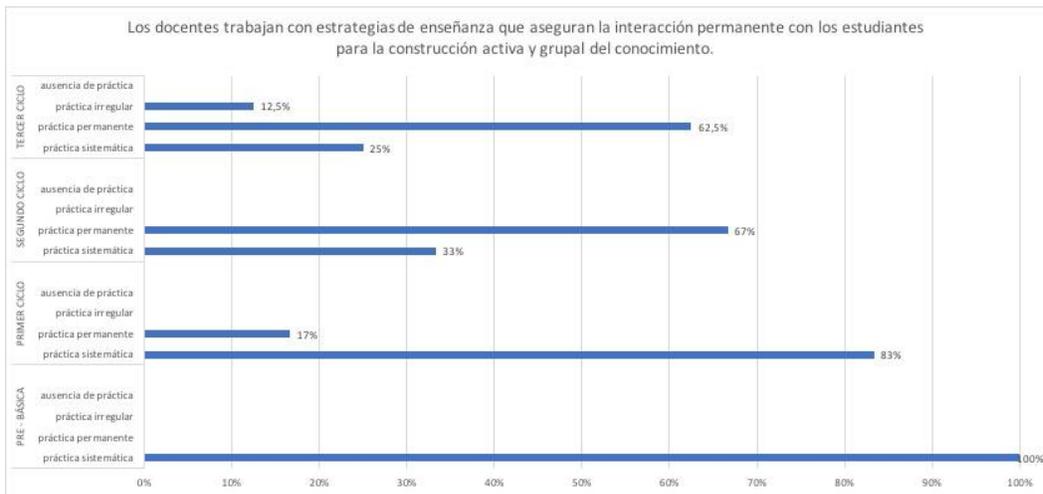
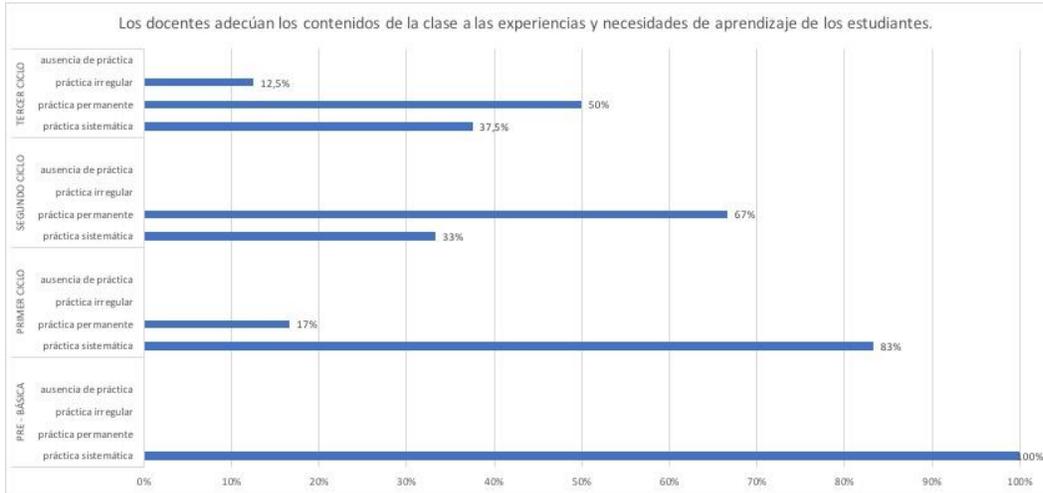
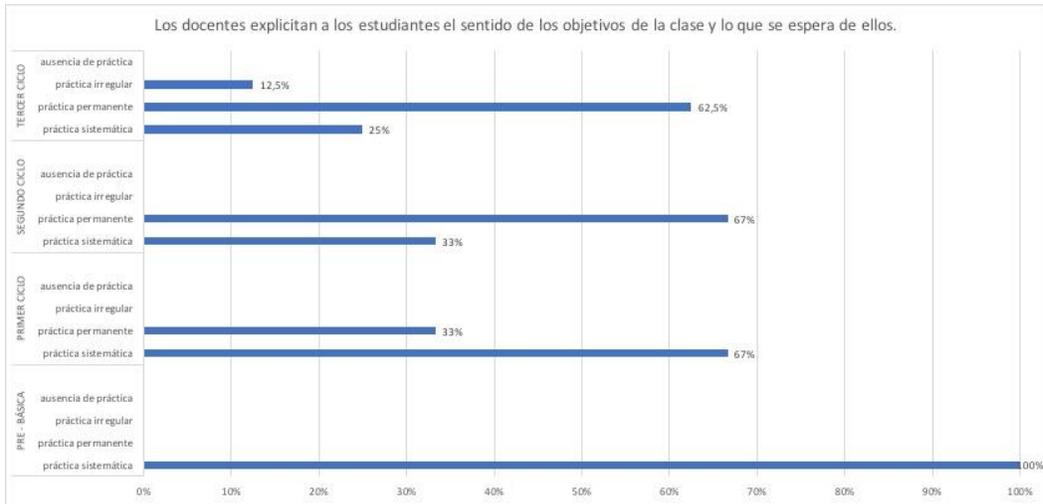


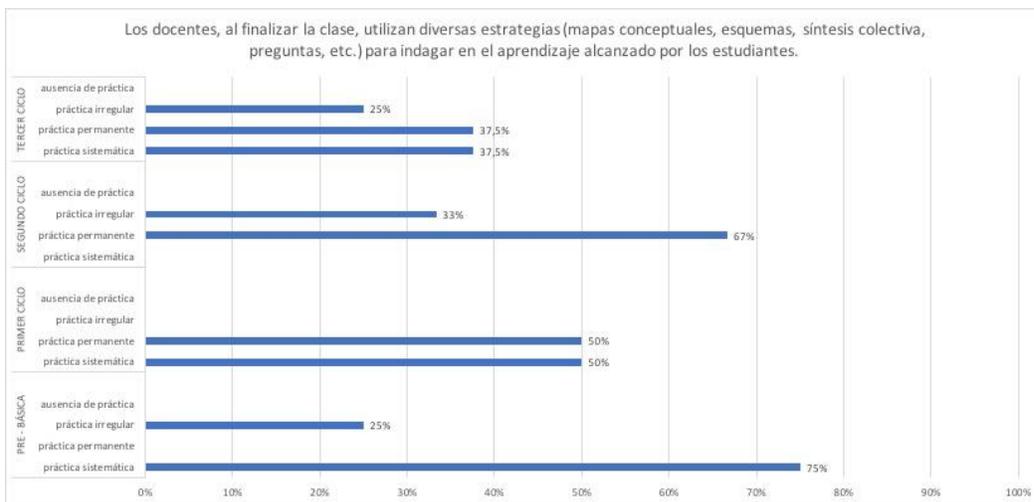
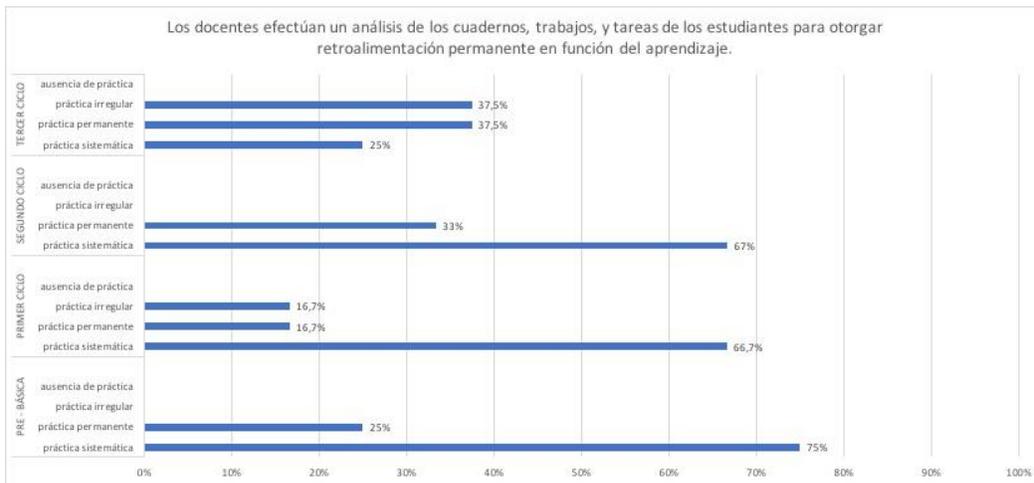


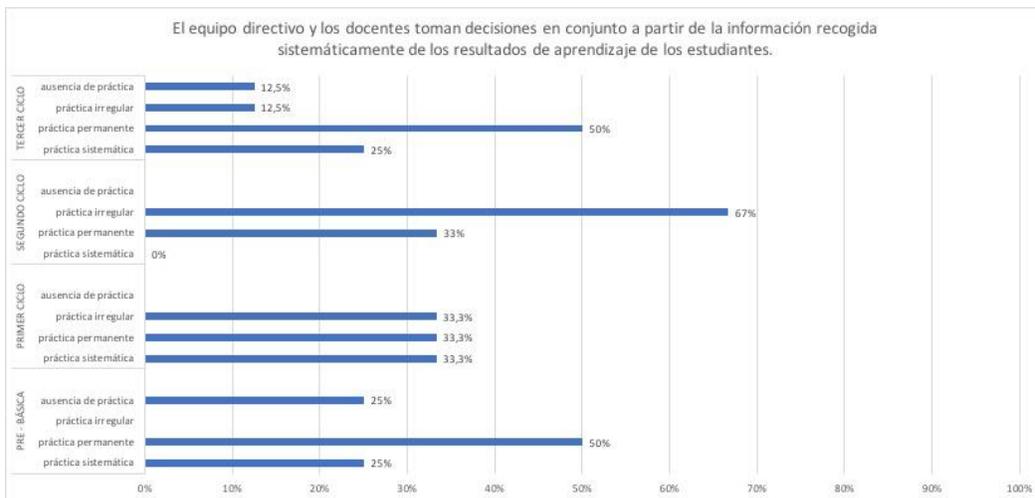
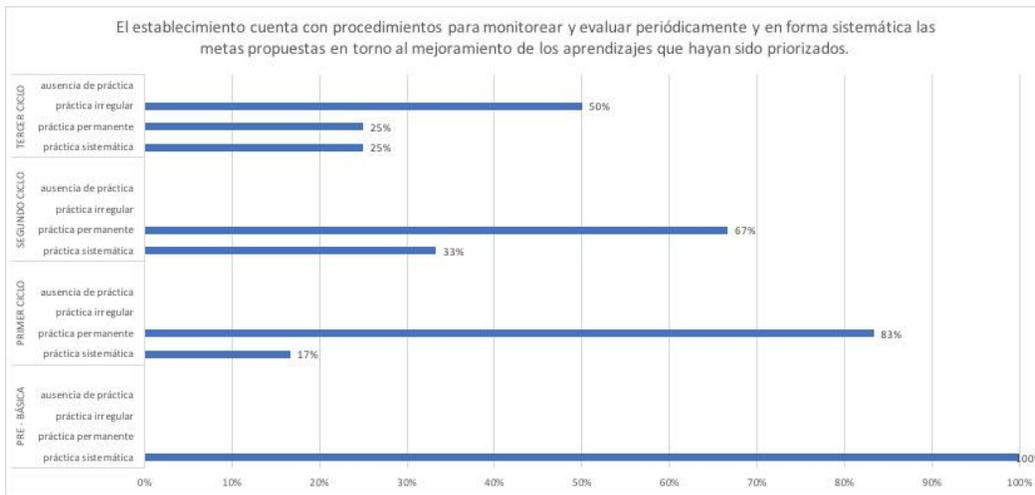
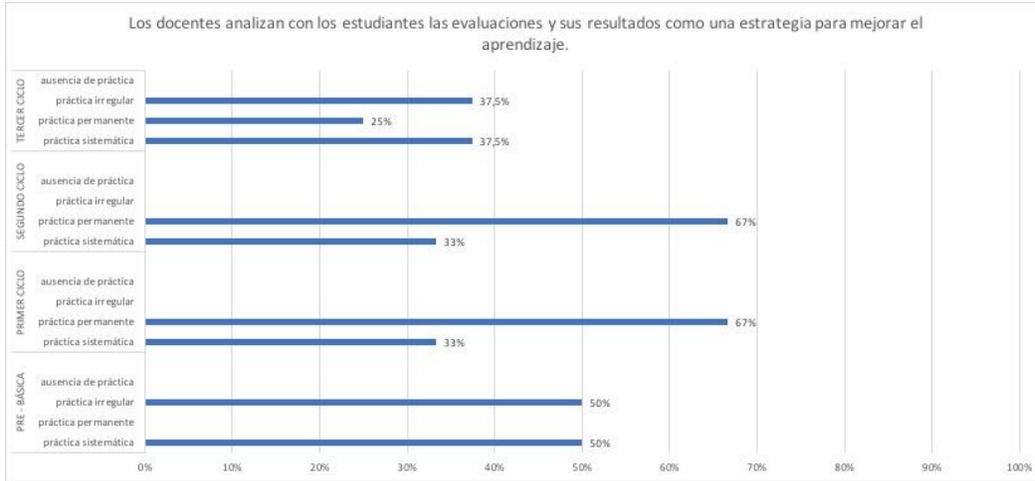


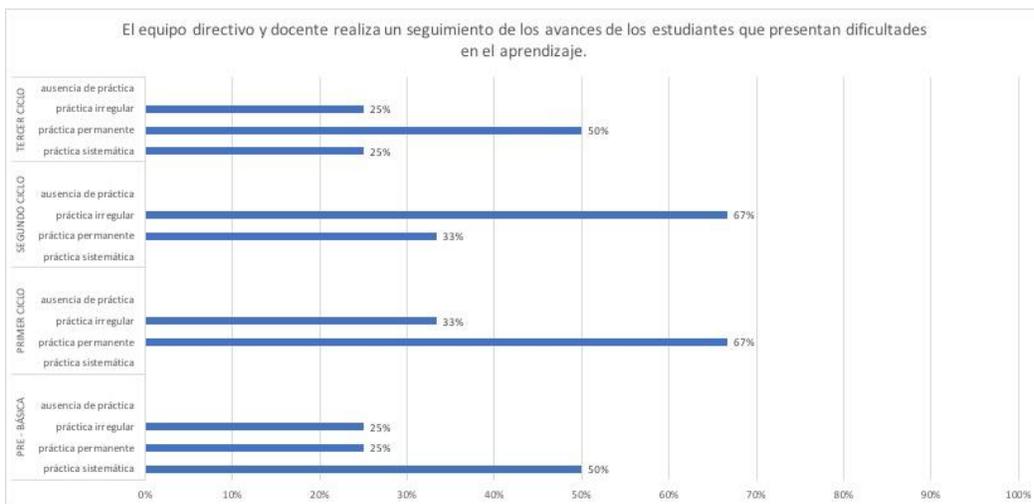
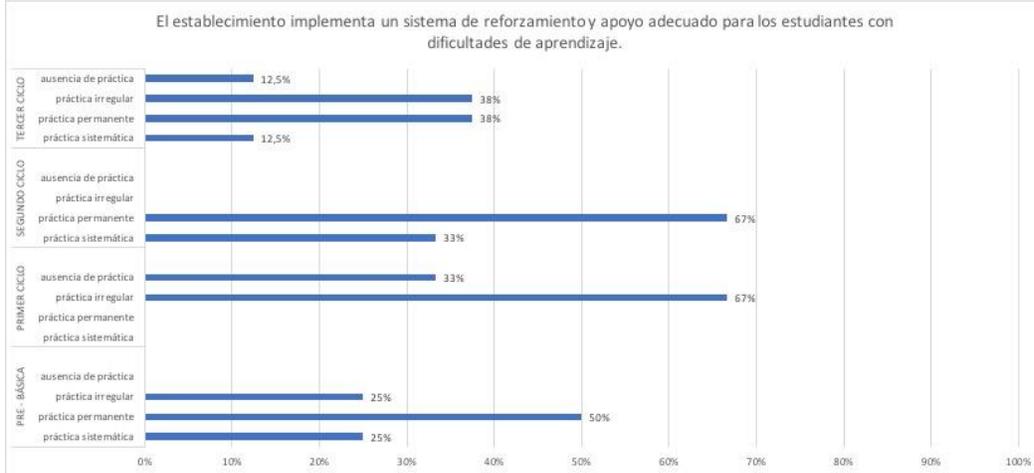


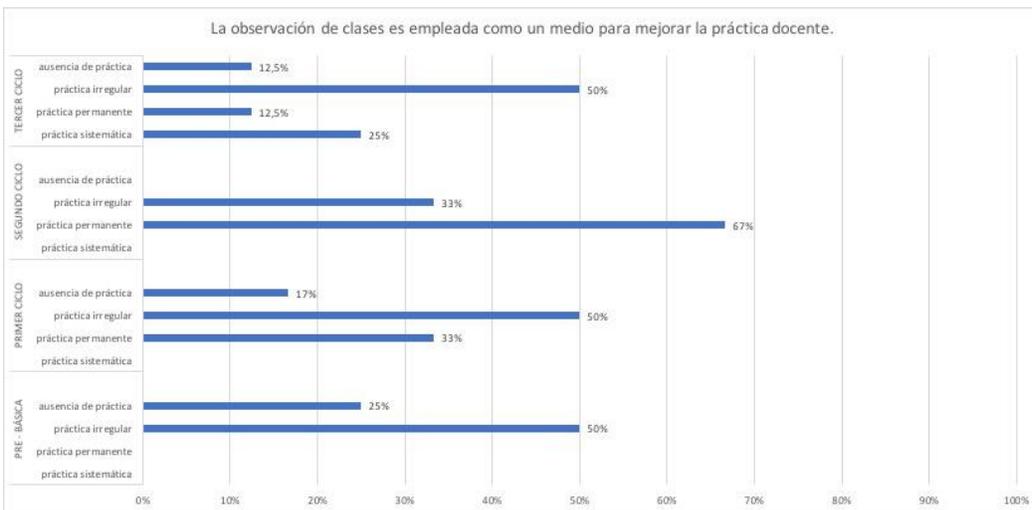
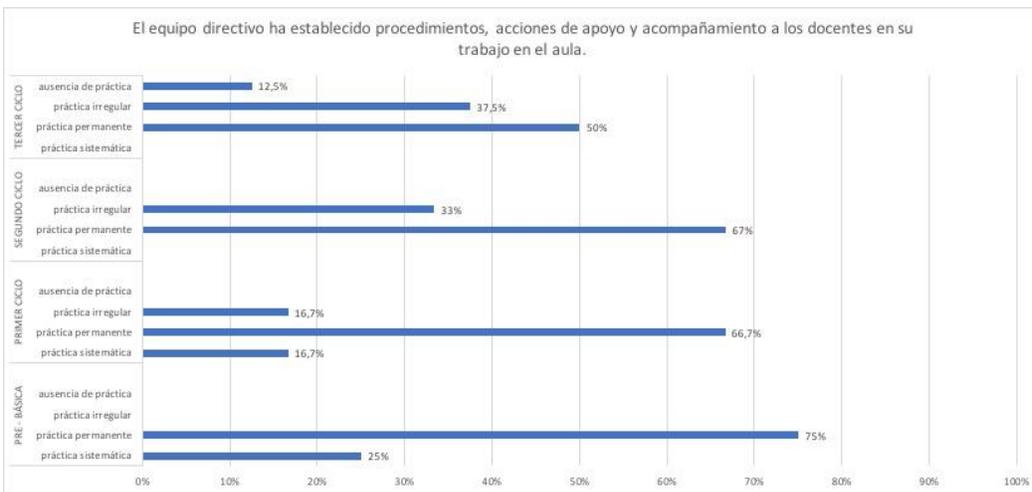
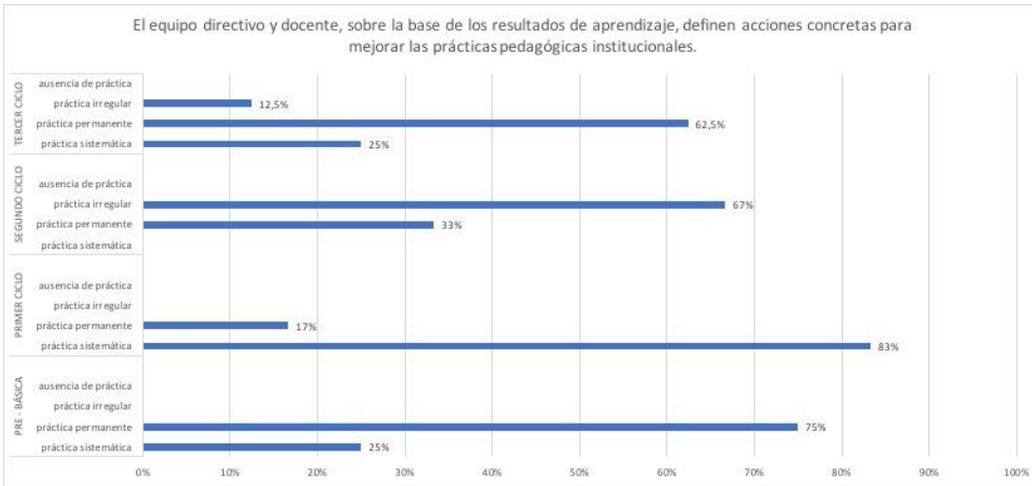


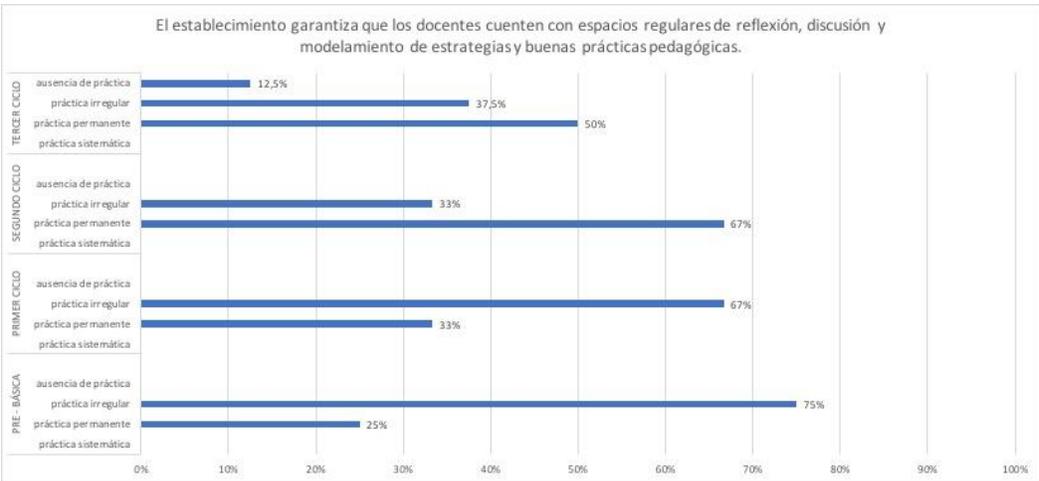
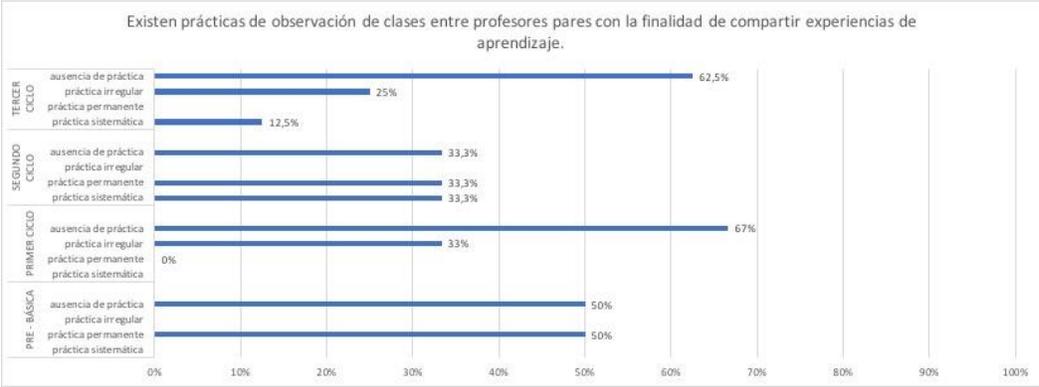
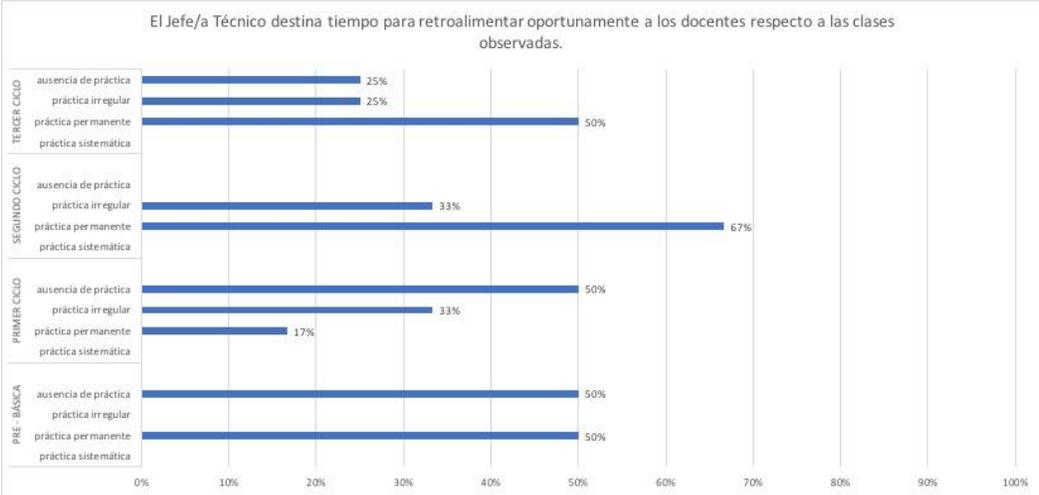


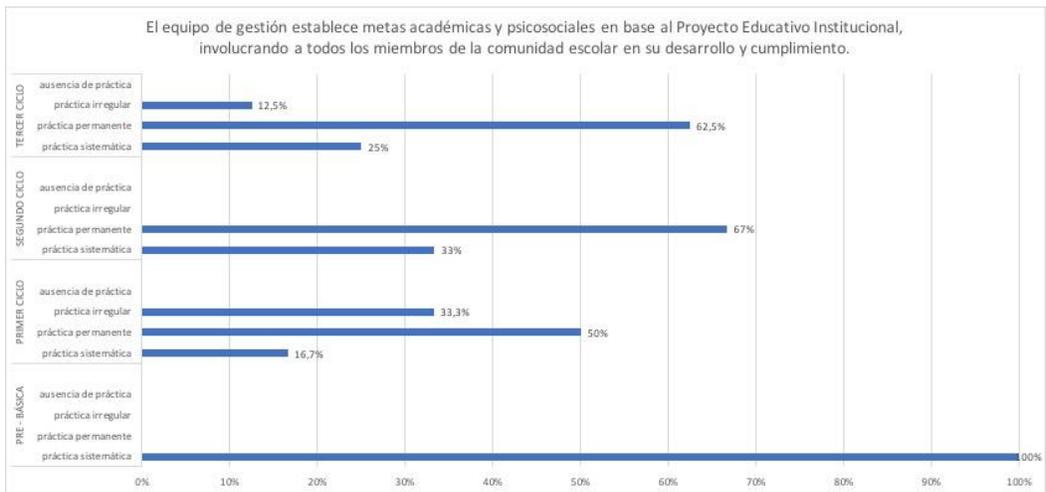
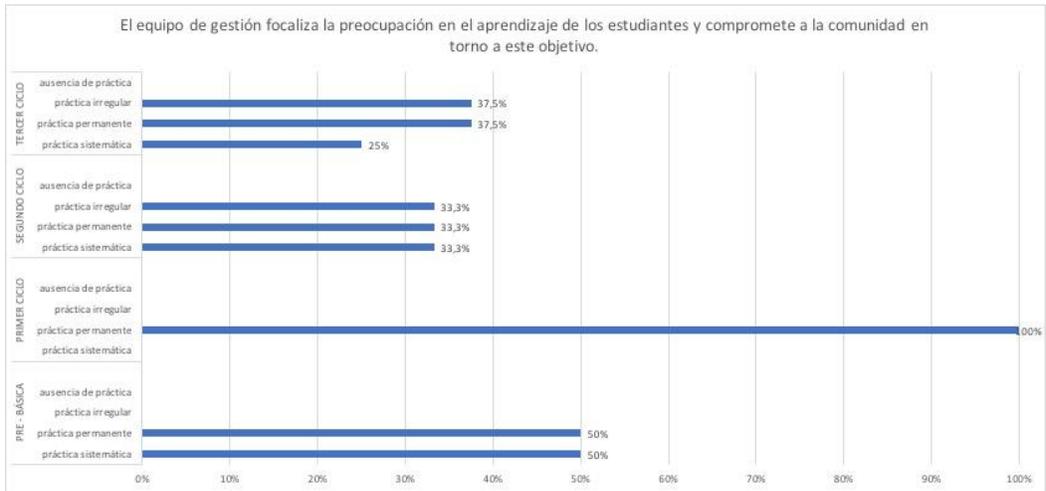
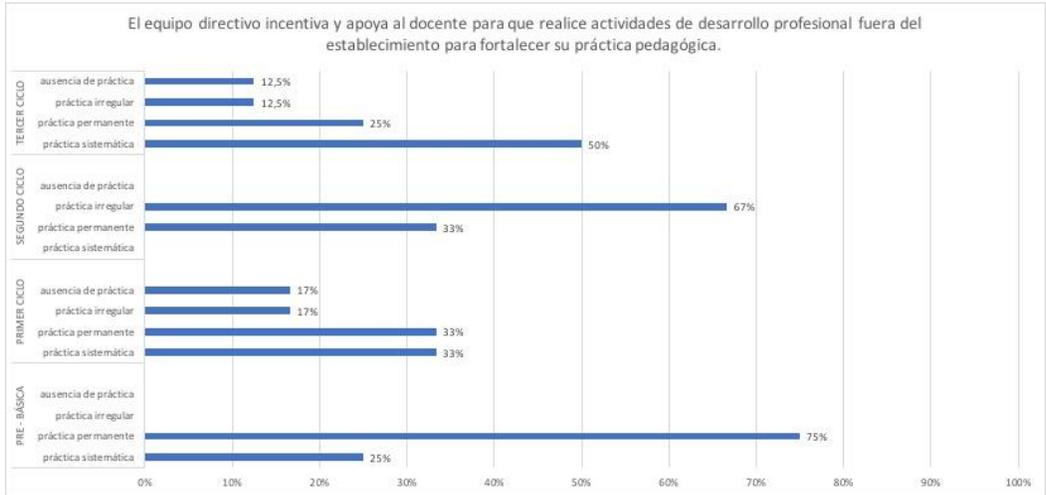


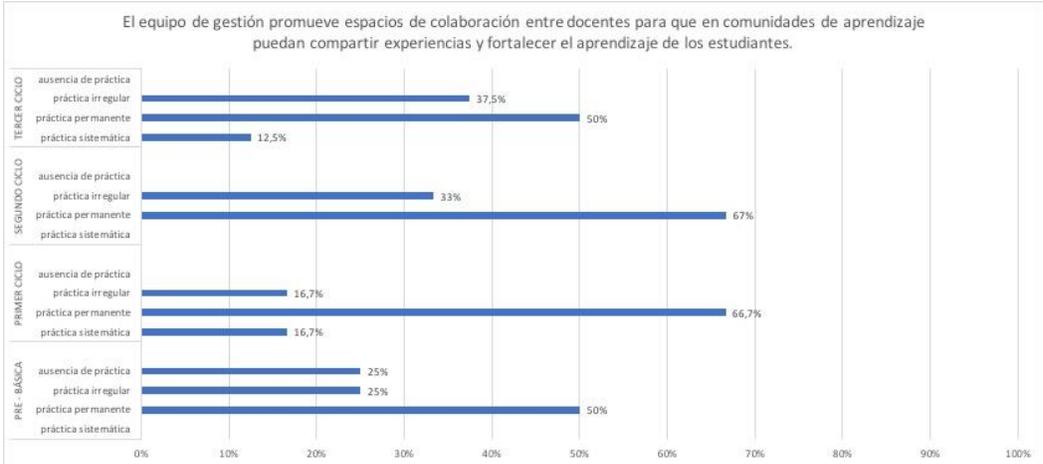
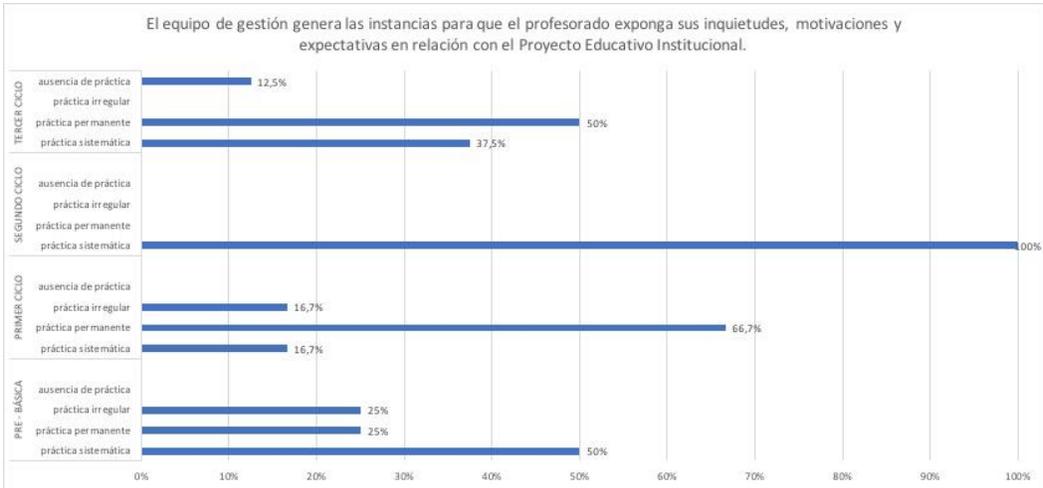
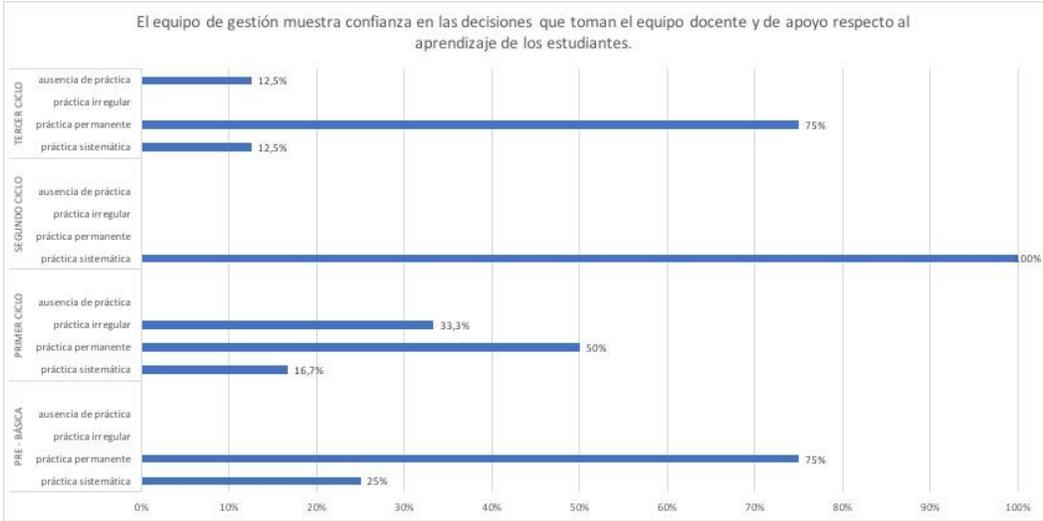


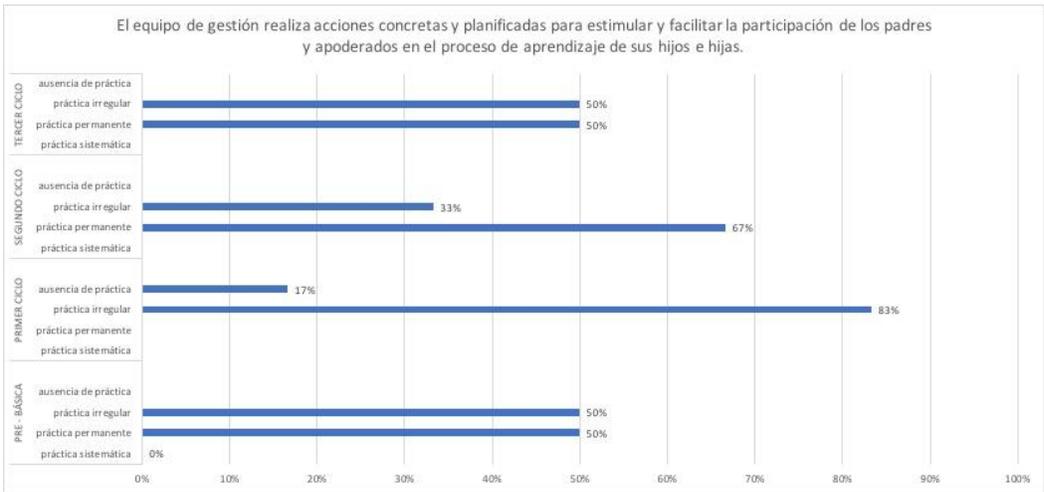
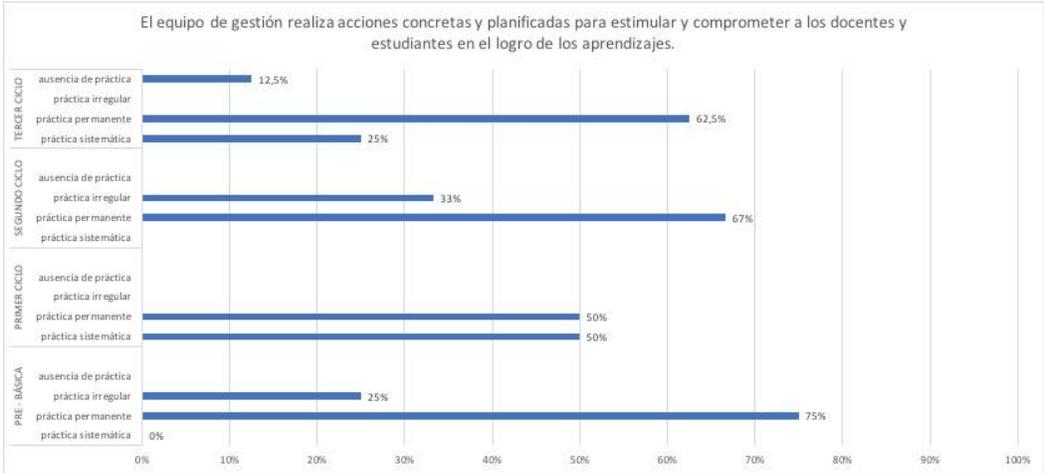
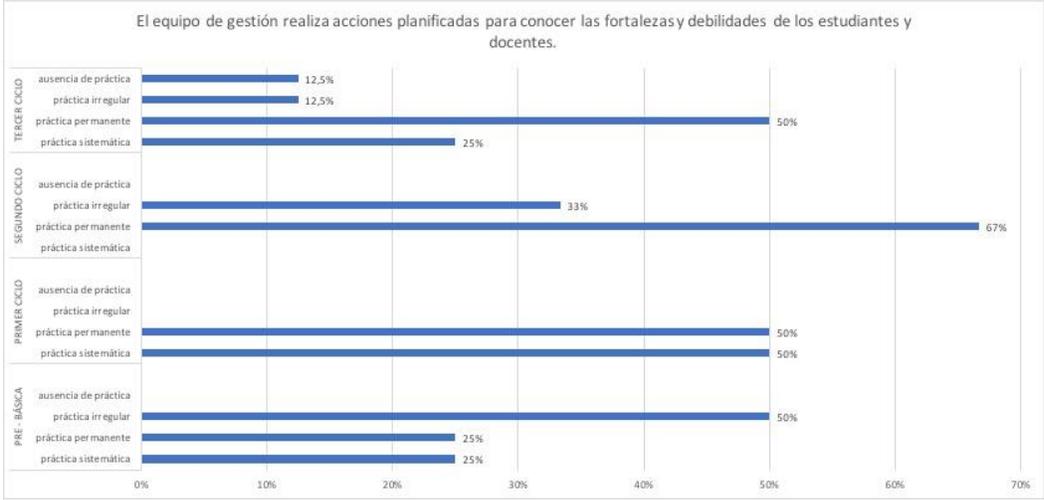


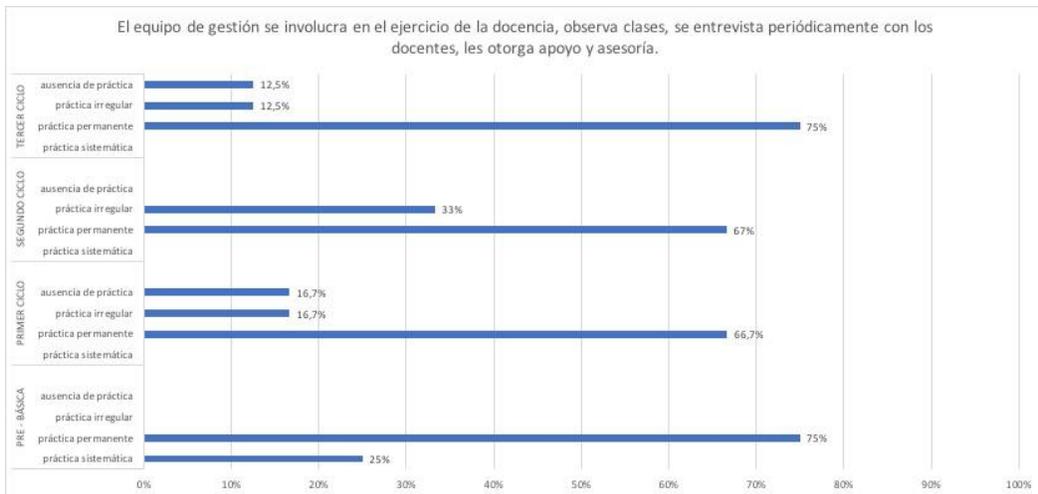
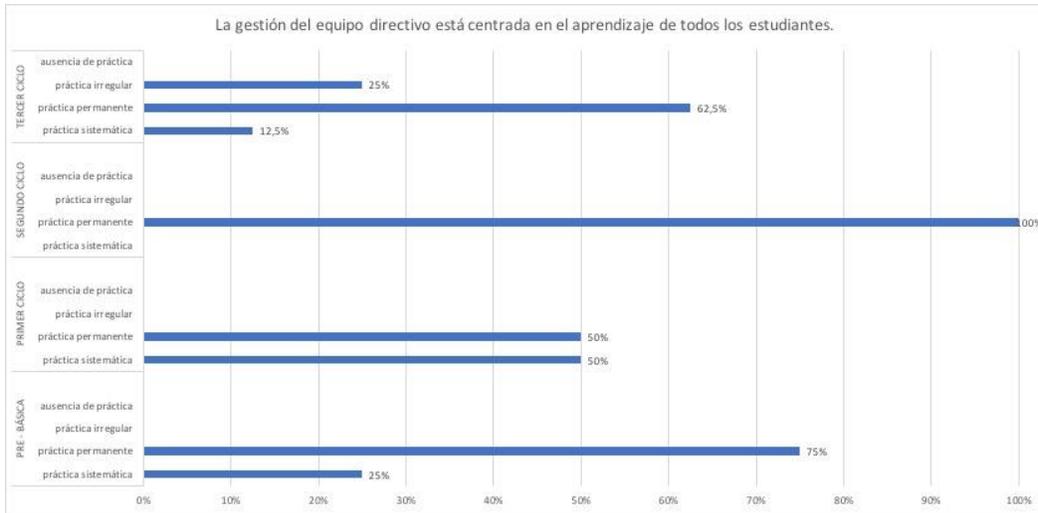


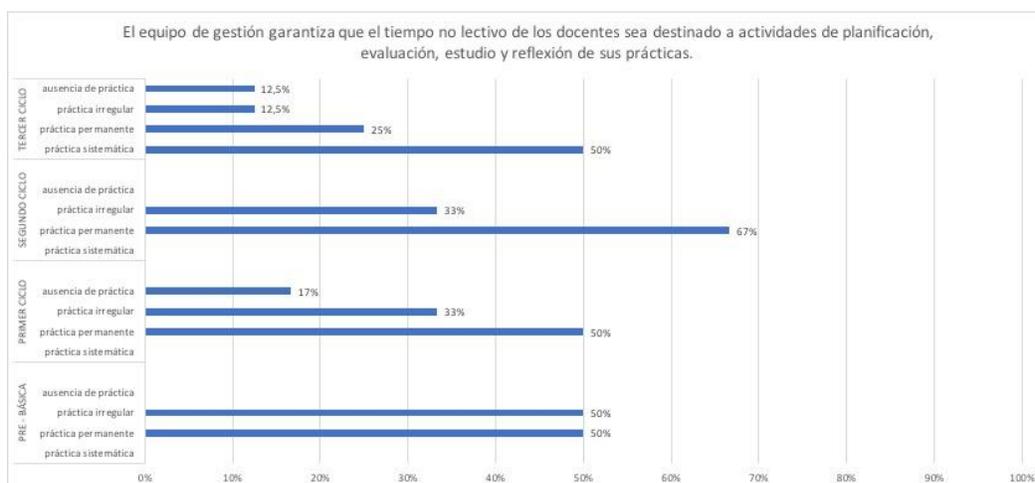
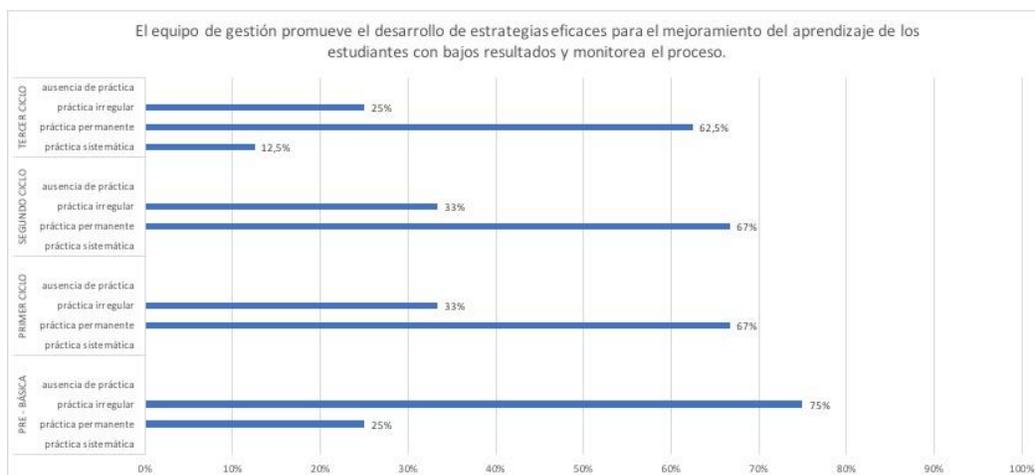
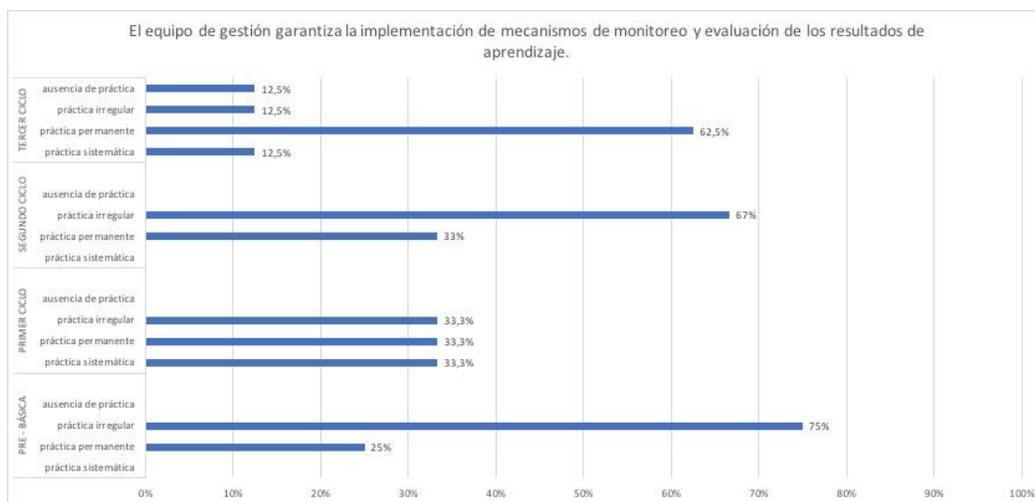


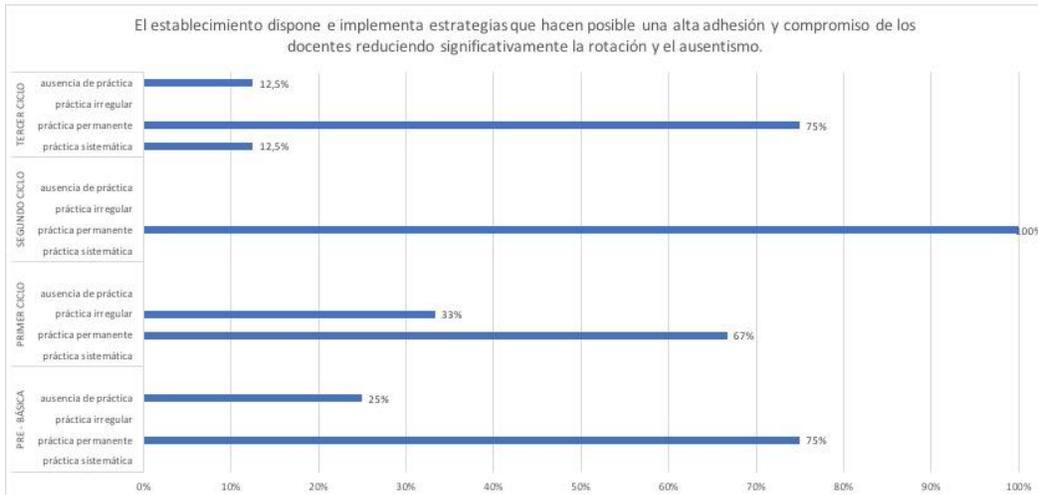
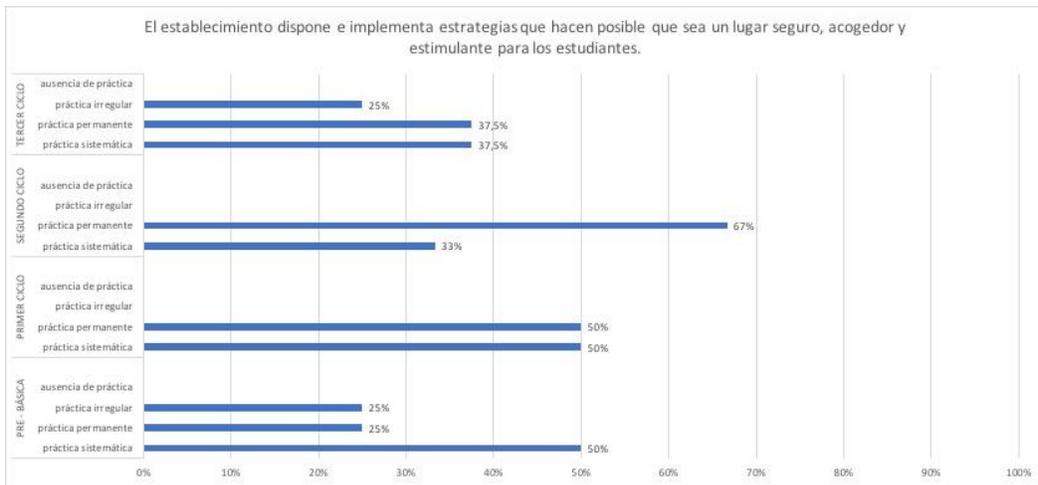
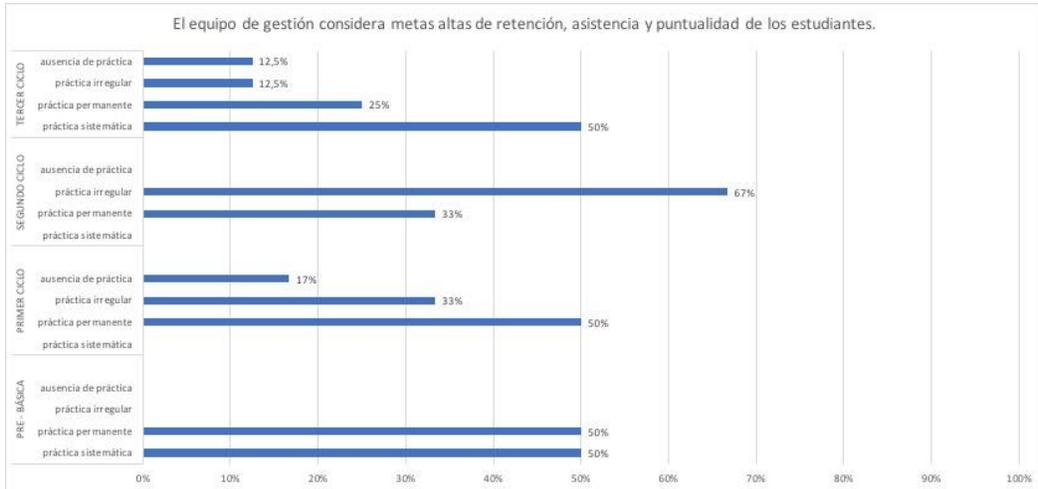


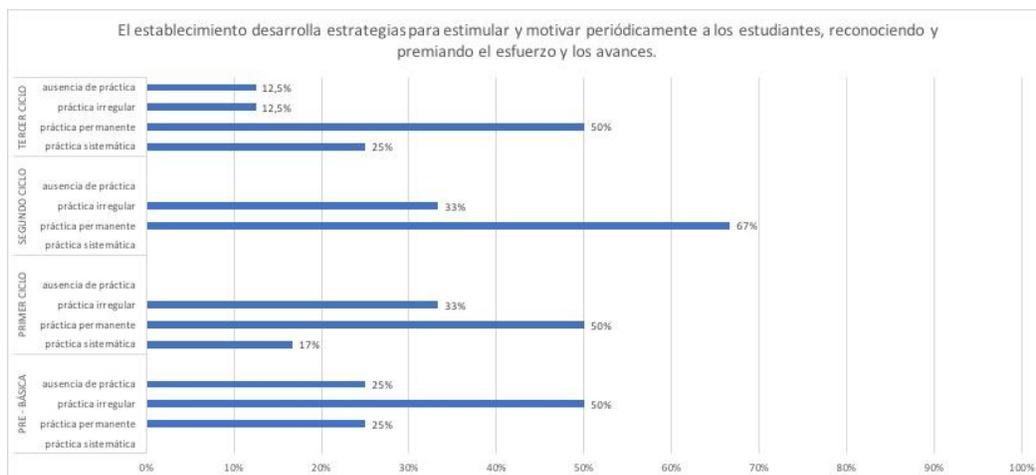
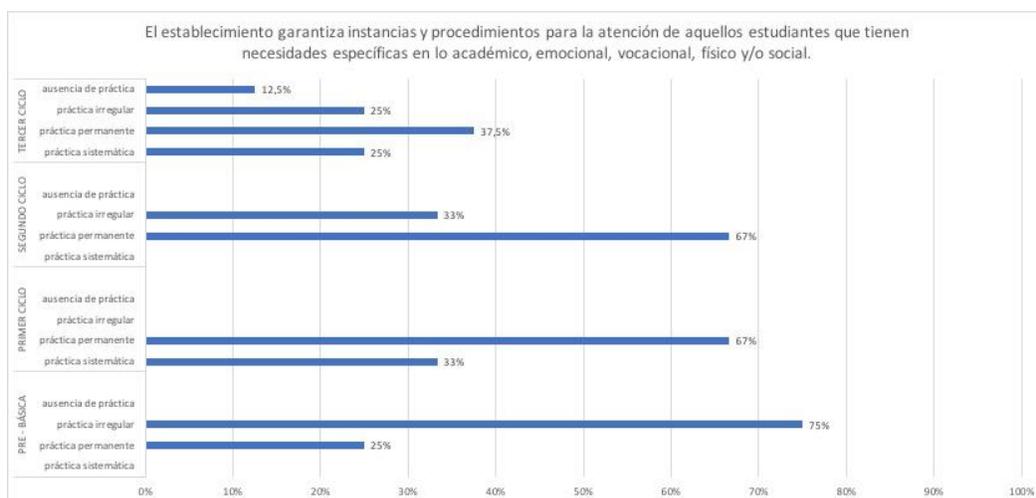
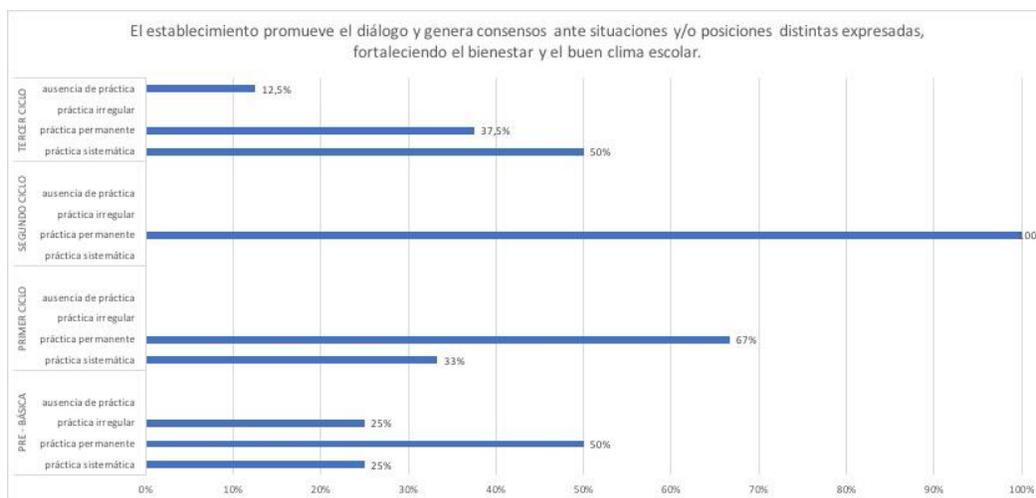


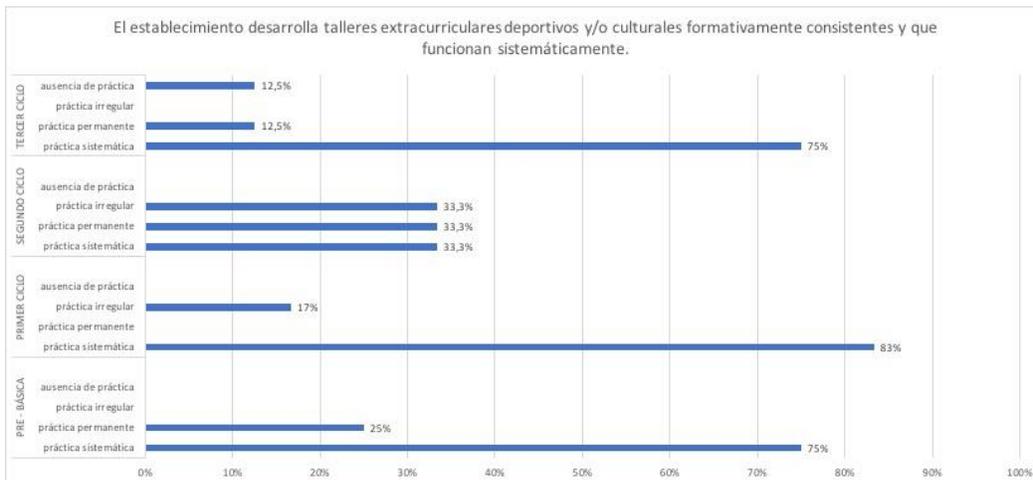
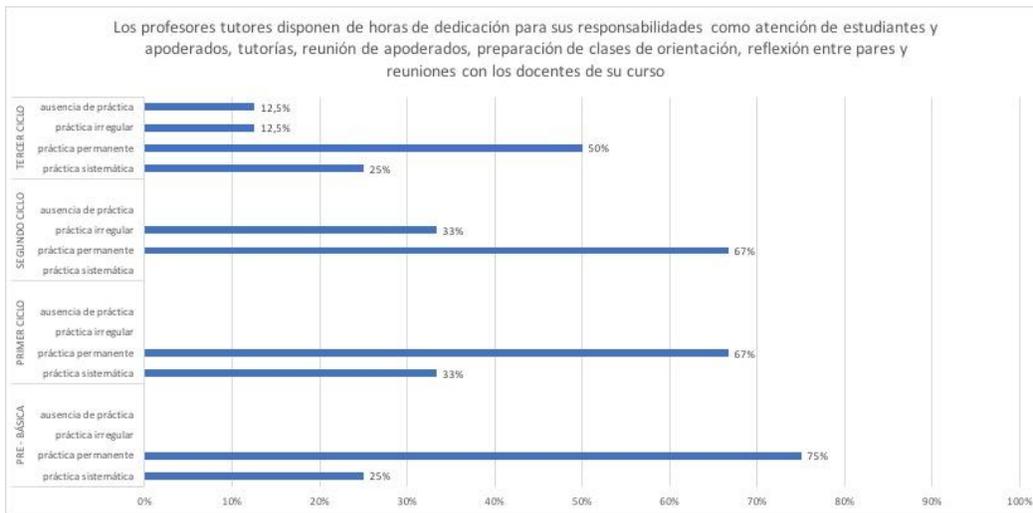


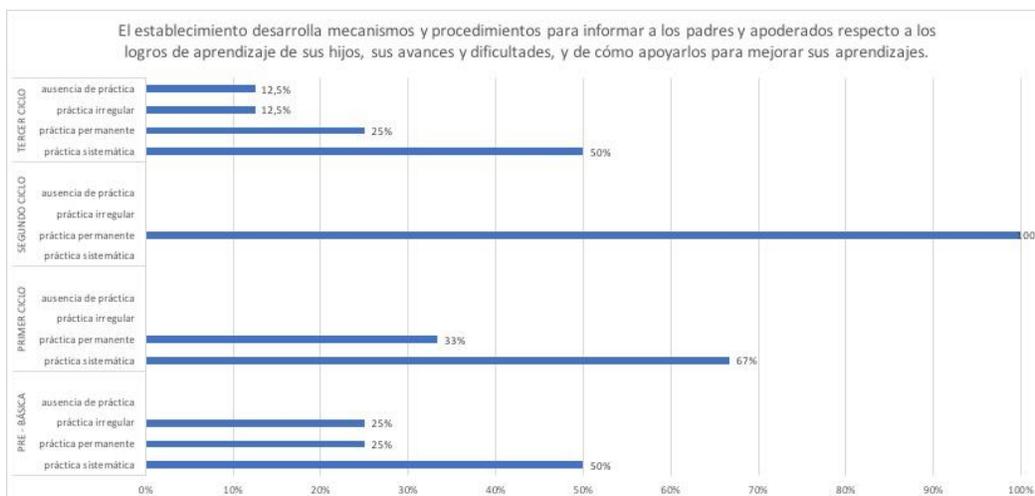
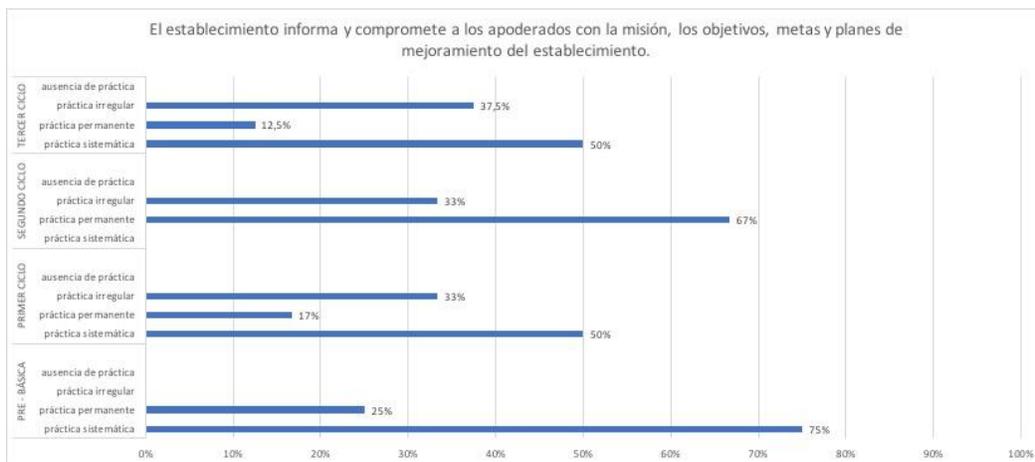
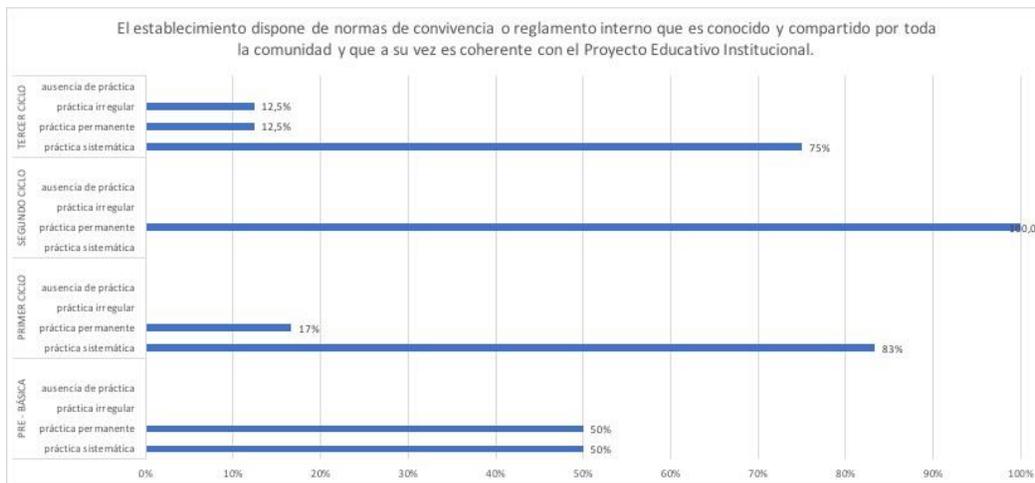


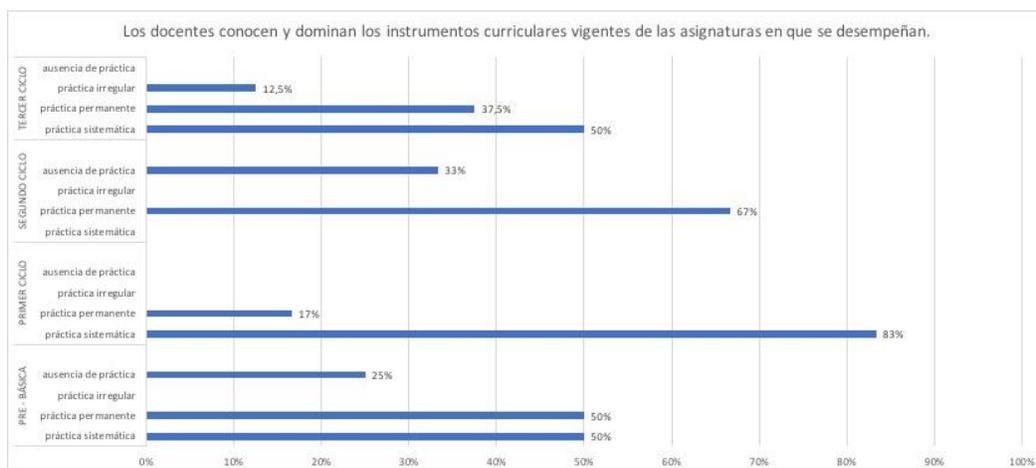
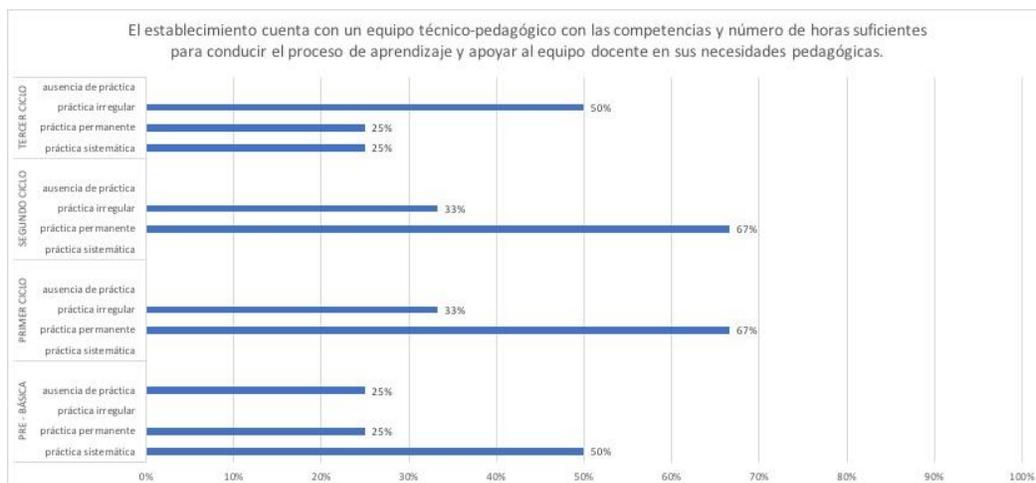


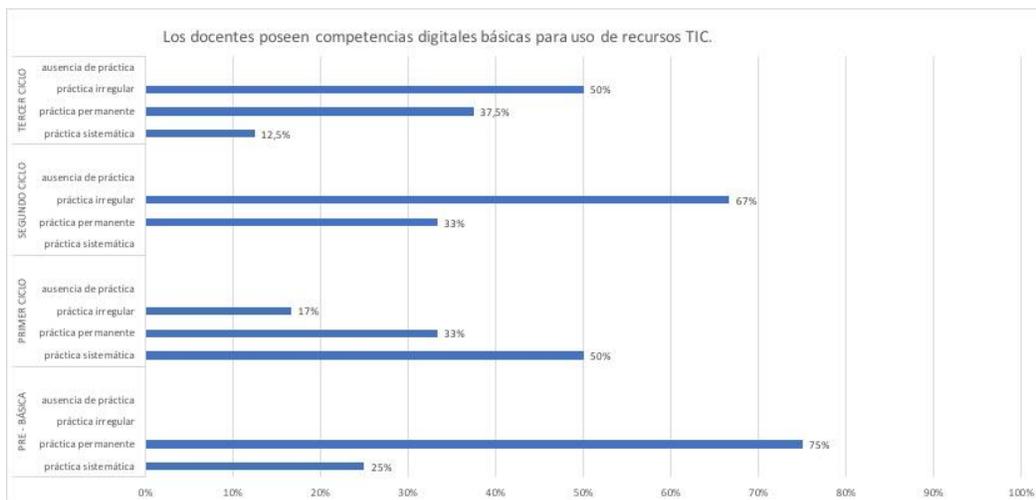
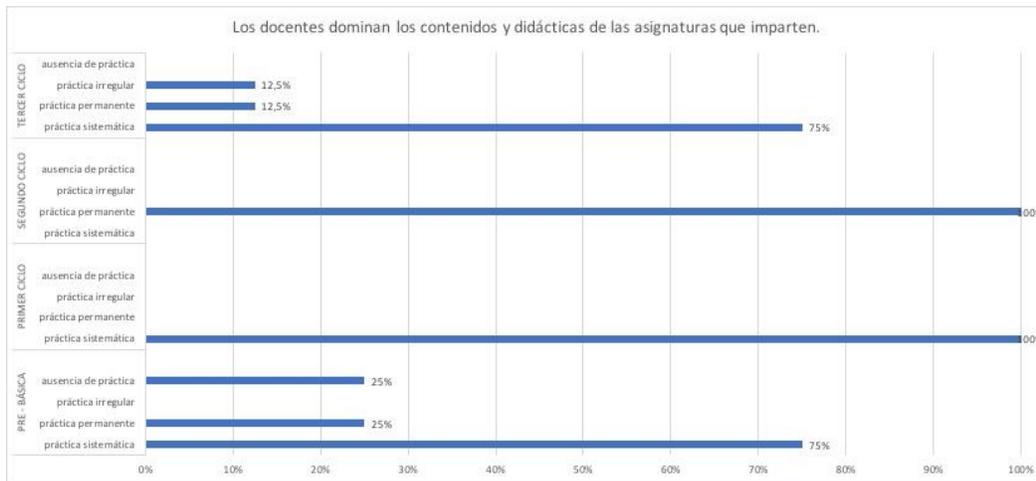


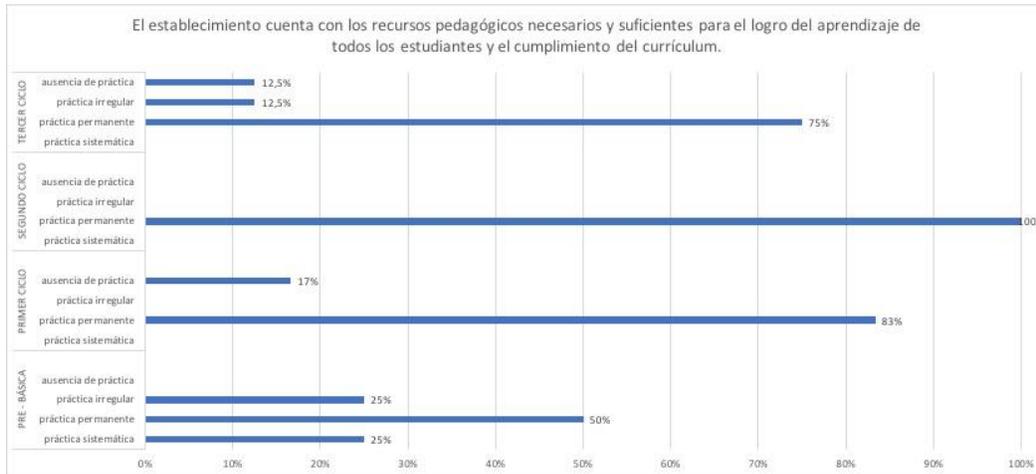


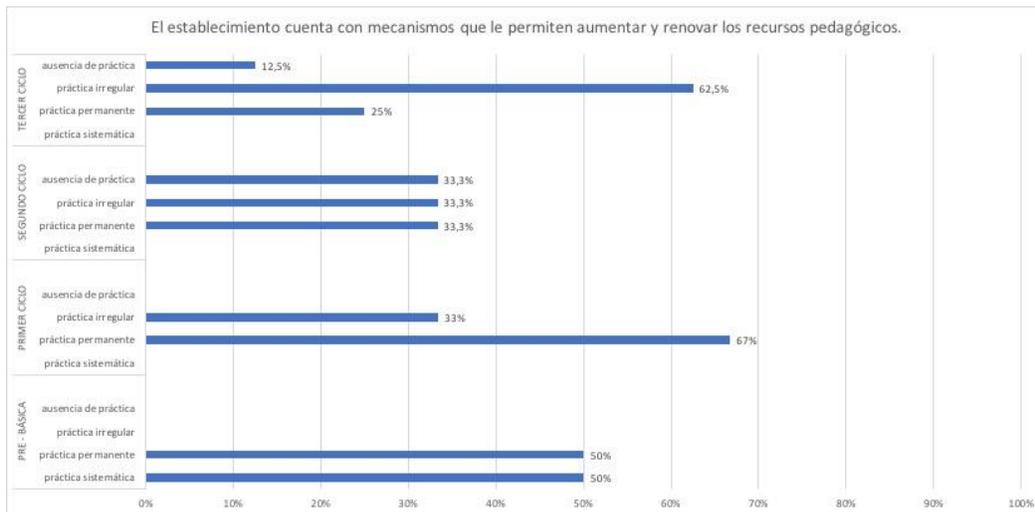
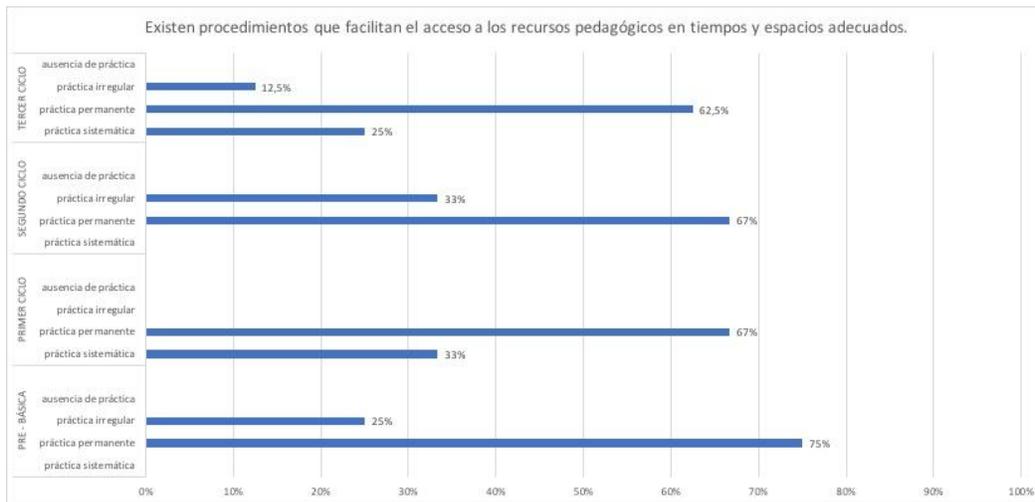
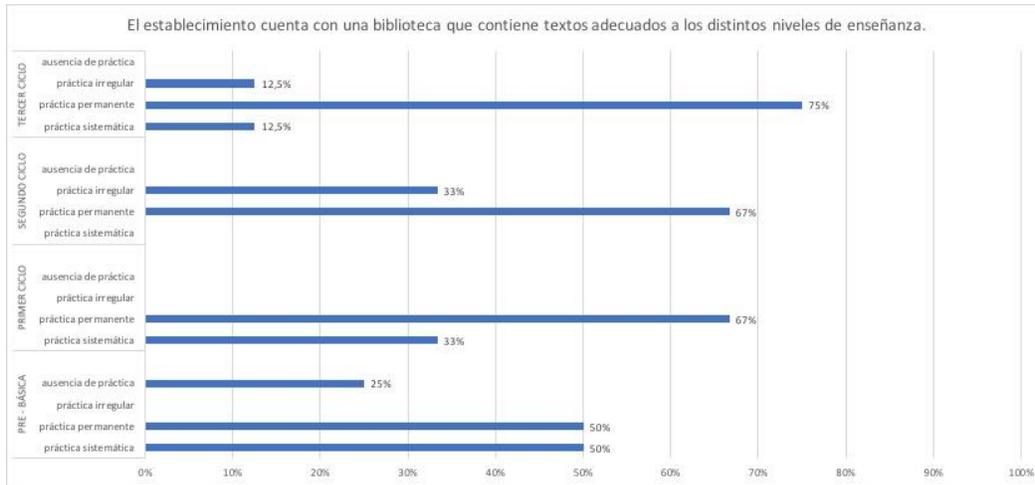




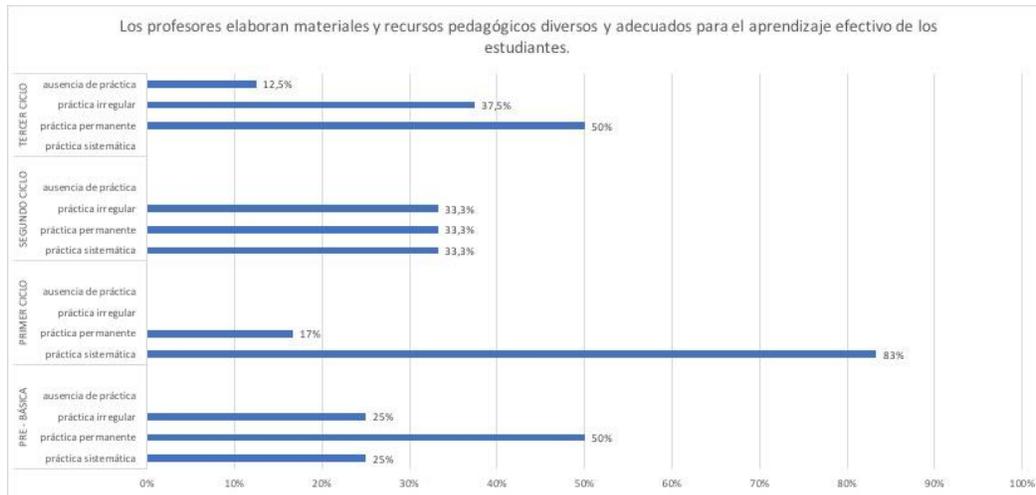








Los profesores elaboran materiales y recursos pedagógicos diversos y adecuados para el aprendizaje efectivo de los estudiantes.



Anexo 10. Análisis Grupo Focal Docentes

Análisis Grupo Focal Docentes

CÓDIGO	Análisis Descriptivo + Atribución de Fortalezas/Debilidades
ACCION_DOCENTEconAPOD	<p>Existe una preocupación de los docentes respecto al poco compromiso que los padres tienen con el aprendizaje de sus hijos.</p> <p>Según docentes, los padres se desentienden de la responsabilidad educativa de sus hijos, haciéndola recaer en el colegio. Además, docentes ven limitada su capacidad de resolver problemática argumentando falta de herramientas.</p>
ACCIONES_APOD	<p>Los docentes recogen distintas visiones sobre el actuar de los apoderados.</p> <p>Se percibe el aprendizaje como una responsabilidad compartida entre la familia y el colegio, sin embargo, se enfatiza la poca alineación de algunos apoderados con el colegio y el escaso tiempo y compromiso que los mismos tienen con la educación de sus hijos/as. Otros en cambio, sí están muy comprometidos, lo que se refleja en el apoyo que les otorgan a sus hijos en su trabajo académico, así como también, en la cooperación y disposición que tienen con los docentes.</p> <p>Hay presencia de apoderados que incumplen compromisos pactados con el colegio. Se adjudica responsabilidad a los mismos apoderados y la institución. Docentes demandan una mayor rigurosidad en el cumplimiento de las normas institucionales.</p>
ACCIONES_UTP	<p>En cuanto al perfil que debe poseer UTP, los docentes valoran y aspiran a tener jefes de UTP idóneos, que se manejen en el área curricular.</p> <p>Respecto al rol de UTP, emerge una visión crítica al considerarlo un rol pasivo y centrado en el control. A pesar de esto, los docentes dan cuenta de la complejidad del rol de UTP, al centrarse en el desgaste de éste en términos administrativos. Además, reconocen y comprenden las dificultades del cargo, por lo que realizan una crítica a las condiciones laborales o profesionales que afectan el trabajo curricular de UTP y consecuentemente al del docente.</p>

	<p>Por ello aspiran a que UTP tenga un liderazgo que le permita centrarse en el apoyo a los docentes en las planificaciones, evaluaciones, observaciones de aula y retroalimentación, entre otros aspectos.</p>
ACOMP_DOCEN	<p>Los docentes evidencian que no reciben retroalimentación, por lo que demandan del equipo de gestión una mayor presencia como oportunidad de mejora de su quehacer docente.</p>
ACTUAL_CURR	<p>La actualización curricular no es una práctica institucionalizada, sin embargo, la mayoría de los docentes la realiza porque sienten que es parte de su compromiso profesional. Las aspiraciones que los docentes tienen de las jefas de UTP recaen en la necesidad de ellas de actualizar sus conocimientos sobre el currículum para promover las mejoras necesarias. Es así como los docentes atribuyen a UTP una responsabilidad para fortalecer el acompañamiento que realicen. Ven la necesidad de una actualización más genérica que sea un aporte para los docentes.</p>
ADECUA_CURR	<p>Hay una identificación de parte de los docentes que cada estudiante y/o curso aprende distinto, por lo que la adecuación curricular es una práctica naturalizada entre ellos. Sin embargo, la noción de adecuación curricular no es entendida de igual manera por todos, pues algunos tienden a interpretarla como actualización de los programas de estudio o de la práctica y también como decisiones de contextualización. Los docentes vinculan fuertemente la adecuación curricular con las NEE, declarando que no hay criterios claros. No existe un alineamiento curricular entre UTP y los docentes frente a la toma de decisiones en este ámbito.</p>
BUROCRACIA_ESCOLAR	<p>Los docentes son críticos de la burocratización institucional, pues entorpece la labor docente. Por esa razón, demandan al equipo de gestión simplificar el proceso para el desarrollo curricular que favorece el aprendizaje.</p>

CALENDARIZACIÓN	<p>La calendarización de las planificaciones anuales es considerada por los docentes una medida poco práctica que implica también un gran desgaste laboral.</p> <p>Los docentes son críticos de la gestión directiva, por lo que demandan un mayor compromiso y responsabilidad de parte de ellos para cumplir los objetivos de aprendizaje propuestos.</p>
CONTENI_CURR	<p>Docentes perciben que contenidos del currículum vigente se presentan cada vez más abstractos en la enseñanza básica, lo que dificulta la apropiación de los aprendizajes de parte de los estudiantes.</p> <p>Se observa como una falencia la secuencia curricular de los programas de estudios de algunas asignaturas.</p> <p>Los contenidos actitudinales son los más reforzados y valorados por los docentes. De ellos valoran la importancia que el currículum vigente les asigna en contraste con el lugar secundario que le otorga la institución. Los docentes demandan una mayor presencia de los contenidos actitudinales en los procesos de evaluación.</p>
FORTA_DIVERSIDAD	<p>Dentro de las fortalezas, se destaca la apertura de la institución a los cambios. Los docentes valoran la llegada de una educadora diferencial a quien ven como una colaboradora para abordar los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Se menciona la necesidad que todos los docentes estén capacitados para abordar la diversidad.</p>
DEBILID_DIVERSIDAD	<p>En esta dimensión los docentes son críticos de la labor ejercida por el equipo directivo, dada la poca claridad respecto al apoyo que requieren los estudiantes. Surge así la necesidad de los docentes por generar espacios de reflexión y redes de apoyo para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Existe preocupación, por una parte, de la falta de preparación que los docentes y asistentes tienen para atender la diversidad, y, por otra parte, de las condiciones que la infraestructura institucional ofrece para recibir a estudiantes con NEE.</p> <p>A pesar del énfasis en las debilidades, los docentes muestran interés y motivación en desarrollar procesos de mejora en este ámbito curricular.</p>

FORTA_PLANIF	<p>Los docentes coinciden en que la planificación se constituye en un instrumento que permite ordenar los contenidos, siendo clave para la secuencia y coherencia del currículum.</p> <p>Además, se considera un insumo que permite organizar los tiempos de aprendizaje a través de la distribución de las calificaciones y los objetivos a evaluar.</p> <p>La planificación también posibilita plasmar las adecuaciones curriculares desarrolladas por los docentes.</p>
DEBILID_PLANIF	<p>Algunos docentes son críticos del momento del año en que deben diseñar la planificación [fin de año], dado que desconocen las características de sus estudiantes, lo que implica una readecuación del currículum [inicios de año].</p> <p>Se percibe una visión técnica del currículum vigente. Como principal obstáculo está el tiempo del que disponen los docentes para implementar la planificación de sus clases, lo cual repercute también en los momentos destinados a evaluar.</p> <p>Docentes esperan del equipo de gestión un mayor acompañamiento en el proceso de planificaciones como forma de mejoramiento de su labor. Existe una predisposición de los docentes a recibir sugerencias del equipo directivo para reforzar su rol docente.</p> <p>Se reitera al igual que otras dimensiones la necesidad de planificar anualmente conociendo previamente los cursos que impartirán los docentes.</p>
FORTA_EVAL	<p>Docentes destacan como aspecto positivo la alineación curricular existente entre la planificación y la evaluación.</p> <p>Al igual que la planificación, la evaluación es percibida como una herramienta que permite monitorear el cumplimiento de los objetivos de aprendizajes y organizar el tiempo de los docentes.</p> <p>Una de las fortalezas es que los estudiantes conocen los instrumentos con que serán evaluados, constituyéndose estos en evidencias de aprendizaje tanto para el docente como para los estudiantes.</p>

DEBILID_PLANIF_EV	<p>Las debilidades de la evaluación están asociadas a la escasez de tiempo y recursos disponibles, lo que preocupa al cuerpo docente, pues se convierte en un obstáculo para avanzar en mejores aprendizajes.</p> <p>Los docentes muestran su autocrítica al manifestar que a veces no hay alineación entre la planificación y la evaluación, lo que repercute en que se evalúen aspectos que no se planificaron.</p>
MEJORA_PLANIF_EV	<p>Como propuesta de mejora los docentes aspiran a que se les conceda más tiempo para la realización de sus tareas y que su trabajo sea evaluado a través de críticas constructivas y refuerzo positivo. Existe una necesidad de valoración del trabajo docente.</p>
ESPACIOS_REFLEX	<p>Los docentes coinciden en que no hay instancias formales de reflexión, lo que explica que se vean en la necesidad, en algunas ocasiones, de ocupar sus horas de descanso laboral para ello. Docentes declaran que estos espacios se visibilizan cuando Mineduc emana oficios para reflexionar sobre el currículum y/o las prácticas pedagógicas docentes.</p> <p>Si bien, existe un interés por retomar espacios de reflexión de años precedentes, los docentes demandan de una validación de sus prácticas curriculares a través de una crítica constructiva más que en recalcar falencias de su labor.</p> <p>Por último, los docentes vuelven a reiterar la aspiración de liderazgo de UTP, pues a partir de ello es que las reflexiones y retroalimentación de sus prácticas tendrán una mayor efectividad para el proceso de aprendizaje, generando que todos los docentes y directivos trabajen por el mismo objetivo.</p>
MEJORA_ESPACdeREFLEX	<p>Docentes demandan espacios de reflexión debidamente planificados que no sólo se vinculen a la práctica diaria del currículum, sino que también a las bases teóricas de la misma.</p> <p>Se vislumbra un interés del cuerpo docente por el aprendizaje continuo, aspirando también a que sus directivos lo realicen.</p>

	<p>Los docentes precisan que los procesos de planificación y retroalimentación sean compartidos y proponen como mejora para fortalecer la práctica curricular la observación entre pares. Esta necesidad surge a partir de la preocupación por atender la diversidad de aprendizajes de los estudiantes.</p>
INSTRUM_EVALU	<p>Docentes evalúan el currículum a través de la aplicación de una variedad de instrumentos. Le otorgan gran importancia a la evaluación del contenido actitudinal, sin embargo, esto se ve tensionado respecto a las normas de evaluación existentes en la institución, las que plantean determinados porcentajes para evaluar los distintos contenidos curriculares.</p>
INTEGRACION_CURR	<p>Existe acuerdo entre los docentes de la necesidad que todos trabajen por un mismo objetivo, de ahí la importancia asignada al trabajo interdisciplinar. Se percibe que el trabajo colaborativo es más efectivo que el trabajo individual.</p> <p>Los docentes demandan que sus propuestas no sólo queden en el ámbito teórico, sino que sean consideradas por los directivos para llevarlas a la práctica.</p>
OBJ_DE_APREND	<p>Docentes son críticos respecto al lugar que se les otorga a los objetivos transversales en el proceso de evaluación y a las constantes readecuaciones de objetivos que realizan por diseñar una planificación anual.</p>
PROG_DE_ESTUDIOS	<p>Los docentes poseen una visión crítica de los programas de estudio. En primer lugar, declaran que no hay secuencia curricular en algunos niveles de enseñanza. En segundo lugar, es complejo apropiarse de los contenidos, dado su ambigüedad. Por último, que, a la fecha, ciertos niveles no cuentan con una actualización curricular.</p> <p>Si bien, está la intención de considerarlos como instrumentos de apoyo, este proceso se ve obstaculizado por los factores antes mencionados.</p>

RECURSOS_APREND	<p>Los docentes son críticos respecto a esta dimensión. Estiman que los medios para desarrollar el currículum son insuficientes y/o con escasa mantención, por lo que demandan mejores recursos, fundamentalmente tecnológicos.</p> <p>Otro aspecto que los docentes precisan es que exista una mejor disposición de la institución para mejorar los recursos a fin de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.</p>
ACOMP_DOCENTE	<p>Esta dimensión se vincula fuertemente con el acompañamiento docente. Los docentes perciben que la retroalimentación que reciben del equipo de gestión es nula o insuficiente, por lo que los docentes solicitan una mayor presencia del equipo a fin de mejorar sus prácticas curriculares. Hay una necesidad de que se los apoye en los procesos de aprendizaje más que enfocarse en los resultados de los mismos.</p>
VISION_CURR	<p>Los docentes dan cuenta de distintas visiones respecto al currículum. En primer lugar, se percibe un desconocimiento del mismo al considerar los ejes temáticos como asignaturas. En segundo lugar, algunos docentes hacen referencia a los ejes temáticos para enfatizar la similitud de contenidos en el segundo y tercer ciclo de enseñanza, sin embargo, se destaca la relevancia del rol docente en la profundización de los contenidos. En tercer lugar, para otros docentes, los contenidos se han tornado más complejos de aprender por los estudiantes más pequeños, debido a que se perciben como ambiguos y poco concretos. En cuarto y último lugar, se recalca la escasa continuidad curricular entre un curso y otro.</p>
VISION_EQUIPOGEST	<p>Los docentes coinciden en que no perciben como líderes al equipo de gestión, puesto que, hay una desconfianza respecto a sus capacidades. Se visualiza que, a la luz de los docentes, los roles asumidos por ellos carecen de experiencia, por lo que se demanda un reenfoque respecto a las prácticas que realizan, las cuales no siempre están ligadas a lo pedagógico y/o curricular.</p>
VISION_PEI	<p>Los docentes coinciden en la importancia que el PEI les asigna a los contenidos actitudinales, sin embargo, no existe una alineación entre el documento institucional y la práctica que se realiza.</p>

Anexo 11. Análisis Grupo Focal Equipo de Gestión

Análisis Grupo Focal Equipo de Gestión

CÓDIGO	Análisis Descriptivo + Atribución de Fortalezas/Debilidades
PROPÓSITO_FORMA	En cuanto a los propósitos formativos institucionales, los directivos dan cuenta de tres grandes aspectos: primero, el desarrollo de habilidades, segundo, que los jóvenes puedan acceder a la educación superior y tercero, que sean un aporte a la sociedad. Todo lo anterior en el marco de una convivencia en el bienestar y promoción de los valores del humanismo laico.
VISION_CURR	La visión curricular que poseen los directivos está restringida al currículum preescrito y a lo declarado en el PEI. En cuanto a los contenidos conceptuales estos se vinculan al currículum preescrito, mientras que, los contenidos actitudinales son reforzados en el PEI y las planificaciones a través de la promoción de los valores institucionales. En este último caso, se visualiza que el foco del currículum está puesto en el fortalecimiento de los contenidos actitudinales por sobre otro tipo de contenidos.
OBJ_ACT_EXTRACURR	En este ámbito existe acuerdo entre los directivos al manifestar que las actividades extracurriculares fomentan el desarrollo de habilidades en los estudiantes, constituyéndose en un complemento a su formación general, como es el caso por ejemplo de los talleres PSU. Además, dan cuenta de la diversidad de talleres existentes, dando gran énfasis a las ACLE las cuales responden a las necesidades e intereses de los estudiantes en el ámbito académico, deportivo y artístico, encontrándose en permanente evaluación. Para los directivos los talleres extracurriculares no sólo están vinculados con los programas de estudio, sino que también con la promoción de los valores institucionales y la buena convivencia, aspecto que se reitera en otras dimensiones.

FORTA_ACT_EXTRACURR	<p>Dentro de las fortalezas declaradas se considera en primer lugar el vínculo entre las actividades extracurriculares y el currículum que se desarrolla en el aula, sin embargo, no se explicita la forma en que se enriquece la una con la otra.</p> <p>En segundo lugar, los directivos valoran que las actividades extracurriculares no sólo comprometan a quienes pertenecen a la comunidad escolar, sino que también involucren a la localidad comunal para que ésta también reconozca las habilidades de los estudiantes.</p> <p>Por último, se destaca la atención a la diversidad en el abanico de talleres extracurriculares disponibles, lo cual da cuenta de la importancia que se asigna a los intereses de los estudiantes y al desarrollo de sus distintas habilidades.</p>
AUTONOMIA_DOC	<p>En cuanto a la autonomía docente los directivos reiteradamente distinguen entre las acciones realizadas por los docentes de enseñanza media y los docentes de enseñanza básica. De los primeros valoran su capacidad de autogestión. De los segundos la organización, sin embargo, los directivos hacen notar que, a diferencia de los docentes de enseñanza media, los de básica necesitan la aprobación de directivos para gestionar el currículum, visualizándose un mayor acompañamiento de los directivos a este grupo de docentes.</p> <p>La autogestión de los docentes de enseñanza media se concreta en la rapidez de su trabajo, la colaboración entre ellos y en el desgaste laboral que observan en el equipo directivo, de ahí que lleven a cabo una toma de decisiones de forma anticipada sin el procedimiento correspondiente. Queda en evidencia una confianza y valoración por el desempeño de este grupo de docentes. Este aspecto es importante de profundizar en el posterior análisis para vincular la coherencia curricular entre lo que aspira el equipo directivo y lo que finalmente llevan a cabo los docentes.</p>
DEBILID_PART_APOD	<p>Los directivos perciben varias debilidades en la participación de los apoderados en el aprendizaje de sus hijos/as. Una de las situaciones más reiteradas se vincula con el poco compromiso que asumen con el proceso educativo de sus hijo/as el cual se expresa en la inasistencia a reuniones, citaciones, la dificultad que tienen para conformar un Centro de Padres, la reticencia de algunos frente a las orientaciones docentes o cualquier actividad</p>

	<p>vinculada con el área académica. Es así como se distingue un distanciamiento cuando las actividades tienen un carácter académico, no así con las actividades extracurriculares donde la participación de los apoderados se incrementa.</p> <p>Para los directivos esta situación tiene su explicación en problemáticas originadas al interior del núcleo familiar, lo que genera que los padres se desentiendan de la responsabilidad educativa que tienen con sus hijos/as, haciendo recaer ese compromiso en la institución.</p>
FORT_PART_APOD	<p>Considerando la dimensión anterior, la principal fortaleza respecto a la participación de los apoderados se vincula con el compromiso que tienen con las actividades extracurriculares. En ellas los apoderados se hacen presentes, se coordinan y establecen contactos con otros apoderados.</p>
ESTRATE_FORMAT	<p>En cuanto a las estrategias formativas institucionales, los directivos dan cuenta de dos grandes ejes para el logro de aprendizajes, el primero, enfocado en los vínculos con la comunidad, y segundo, el contenido establecido en los programas de estudios. Por un lado, se visualiza un currículum práctico enmarcado en la comunidad, por otro lado, se percibe un currículum técnico que se remite a la implementación de los programas de estudios.</p>
REALIDAD_DIVERSIDAD	<p>Hay una identificación de la diversidad ligada a la capacidad intelectual del estudiante. Directivos refieren que esta complejidad viene de la formación docente universitaria que no prepara para atender la diversidad del aula.</p>
FORTA_DIVERSIDAD	<p>Dentro de las fortalezas se destacan tres aspectos: primero, la llegada de una Educadora Diferencial que se percibe como un refuerzo para los docentes. Segundo, la integración que tienen los estudiantes con sus pares a nivel académico, relacional y social. Tercero, la atención a la diversidad que se expresa en el abanico de talleres extracurriculares disponibles, los cuales abordan los distintos intereses de los estudiantes.</p>

DEBILID_DIVERSIDAD	<p>La mayor dificultad percibida por los directivos es la atención a la diversidad en el plano académico. Si bien, cuentan con el apoyo de una Educadora Diferencial, se observa que los docentes no disponen de las herramientas necesarias para abordar dicha diversidad.</p> <p>Otra dificultad recae en que los docentes tienden a la homogeneización académica como modo de control del aprendizaje.</p>
FORTA_ACCION_DOC	<p>Dentro de las acciones docentes, los directivos rescatan el compromiso que tienen con la institución y con los estudiantes. Se valora la autonomía de los docentes y se percibe una satisfacción del equipo directivo con la participación y colaboración de los docentes en cualquier actividad. Aprecian su trabajo académico, así como también su calidad humana.</p>
DEBILID_ACCION_DOC	<p>Los directivos mencionan que dentro de las debilidades de los docentes está el incumplimiento en la entrega de algunas tareas, lo que genera una incertidumbre en el equipo directivo por no conocer las razones de esa falta. De ahí que se vean en la necesidad de realizar auditorías para que los docentes cumplan de manera oportuna con lo que se les solicita.</p> <p>Además, los directivos concuerdan en que los docentes no llevan a cabo las orientaciones dadas para mejorar su práctica y los aprendizajes de los estudiantes porque cuando no están de acuerdo con ciertos procedimientos institucionales se resisten a hacerlos. De ahí que demanden de los docentes mayor concreción en las tareas solicitadas.</p> <p>Otra de las debilidades que poseen los docentes a la luz de los directivos es la formación continua. Los directivos demandan docentes que busquen mejorar sus prácticas pedagógicas a través del estudio, la investigación y la capacitación. Los directivos perciben a un cuerpo docente conformista, que realiza acciones sólo por cumplir, no existiendo un proceso reflexivo de la práctica curricular que desarrollan.</p>
FORTA_GESTION_DIR	<p>Los directivos perciben como su mayor fortaleza el tiempo disponible para atender a los docentes en cualquier momento a pesar de las múltiples tareas que deben realizar. Se considera que hay que estar disponibles para ellos, pues los docentes no siempre tienen tiempo disponible.</p>

	<p>Destacan su compromiso por fortalecer su rol institucional a través del perfeccionamiento de sus conocimientos. Además, rescatan la buena comunicación que tienen como equipo gracias a que cuentan con varias instancias semanales para reunirse.</p>
DEBILID_GEST_DIR	<p>Entre las debilidades más reiteradas por los directivos se encuentra el seguimiento de los procesos y el acompañamiento docente. Del primero la autocrítica va dirigida a la poca concreción de ideas y proyectos de los docentes. Del segundo, la escasa intervención y orientación en procesos que fomenten una mejora de la práctica docente (apoyo en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum) y una toma de decisiones informada.</p> <p>De parte del equipo directivo surge la necesidad de gestionar de mejor forma los tiempos de los docentes para generar espacios de reunión y recibir las sugerencias de directivos, lo que hasta ahora ha sido una instancia escasa, así como también reforzar la comunicación entre los mismos directivos.</p>
DEBILID_COM_APREND	<p>Para los directivos, una de las principales trabas para la conformación de comunidades de aprendizaje es la disponibilidad horaria de los docentes. Se percibe que el docente al elegir su disponibilidad piensa en el beneficio propio y no en la comunidad. Además, por la cantidad de horas de contrato no todos los docentes asisten al GPT, por lo que se hace difícil gestionar una instancia donde todos puedan compartir y reflexionar sobre sus prácticas curriculares y el aprendizaje de los estudiantes. De ahí la necesidad del equipo directivo de generar mayores instancias para que eso suceda.</p> <p>Los directivos también dan cuenta que la separación física del colegio en dos sedes complejiza que todos los docentes puedan estar en contacto permanente.</p>
MEJORA_COM_APREND	<p>Existe una necesidad de que los docentes asuman un mayor compromiso con los aprendizajes de los estudiantes y con la conformación de una comunidad de aprendizaje. Se espera que sean flexibles en su disponibilidad horaria para generar mayores instancias de encuentro entre los docentes.</p>

	Se plantea como alternativa para promover espacios de encuentro la reformulación del horario de clases, sin embargo, esta opción llevaría consigo una reducción de horas del currículum.
DEBILID_PART_ALUMN	<p>La debilidad de los estudiantes recae en su motivación académica. Se percibe un mínimo esfuerzo de los estudiantes por el aprendizaje, lo que denota una actitud pasiva frente a lo académico. Emerge una necesidad por involucrar al alumno y hacerlo partícipe de su aprendizaje.</p> <p>La poca participación se percibe en la conformación del Centro de Alumnos, donde no hay interés de los estudiantes por representar a sus compañeros. Si bien, es un proceso que se logra, se hace difícil convocar a los estudiantes a que se animen a constituir un órgano de representatividad.</p>
MEJORA_DESARR_PROF_DOC	<p>Hay una intención del equipo directivo de fortalecer el desarrollo profesional de los docentes a través de la generación de una carrera docente que incentive económicamente a los docentes. Emerge una necesidad de la institución por retener a sus docentes, por lo que esta propuesta se constituye en una estrategia para lograr ese fin.</p> <p>Además, la ley Sep es vista como una oportunidad para adquirir recursos y fortalecer el aprendizaje, sin embargo, se hace hincapié en que la mejora de los recursos no necesariamente tiene como consecuencia la mejora de los resultados, dado que, según los directivos, hay instituciones con menos recursos que obtienen mejores resultados académicos. De ahí que también se deba invertir en otros ámbitos como el perfeccionamiento, la búsqueda de nuevas estrategias, etc.</p>
PRIORI_GEST_CURR	Se reitera como prioridad el acompañamiento a los docentes.
DEBILID_RECURSOS	Mejora de los recursos de talleres y música.
DEFINICIÓN_ACT_EXTRACURR	Se entiende por estas actividades aquellas que no están condicionadas por los programas de estudios.

DESAFÍOS_ACT_EXTRACURR	Se espera realizar una reorientación de los Talleres ACLE con la finalidad que los talleres disponibles le permitan a los estudiantes de 3° y 4° tener una transición entre su etapa escolar y universitaria. Principal desafío es lograr motivar a los estudiantes para conformar una comunidad de aprendizaje.
DESAFIOS_PART_ALUMNO	