



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN CURRÍCULUM ESCOLAR

**LA GESTIÓN CURRICULAR INSTITUCIONAL EN PROCESOS DE CAMBIOS
CURRICULARES EN EDUCACIÓN BÁSICA: UN ESTUDIO DE CASO**

POR
KARIN ARISMENDI VERA

**Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en
Educación, mención curriculum escolar**

PROFESORA GUÍA:
DRA. OLGA ESPINOZA AROS

JULIO, 2015
SANTIAGO, CHILE

©2015, KARIN ARISMENDI VERA

© 2015, KARIN ARISMENDI VERA. SE AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL, CON FINES ACADÉMICOS, POR CUALQUIER MEDIO O PROCEDIMIENTO, INCLUYENDO LA CITA BIBLIOGRÁFICA QUE ACREDITA AL TRABAJO Y A SU AUTOR.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mis amados, Rodrigo y Lucas, por acompañarme en este viaje de conocimientos y aprendizajes, por entregarme su cariño y energía a diario. No puedo dejar de agradecer, a mi madre, por ser ejemplo de lucha y esfuerzo. Por último, a mi ángel, que desde mi niñez acompaña mis pasos, mi papá Manuel.

Agradezco sinceramente a mis amigos Isabel y Felipe, quienes me apoyaron constantemente con su comprensión y afecto.

Finalmente, agradezco a mi profesora guía, Olga Espinoza Aros, por su eterna confianza, paciencia y consejos durante esta ardua travesía.

ÍNDICE

Resumen	v
Abstract	vi
1. INTRODUCCIÓN	7
2. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN	10
3. OBJETIVOS	15
4. MARCO CONCEPTUAL	17
4.1. Currículum.....	17
4.2. Gestión Curricular	19
4.2.1. Acciones y decisiones curriculares desde el nivel meso y micro de la gestión.....	22
5. METODOLOGÍA	26
5.1. Tipo de estudio	26
5.2. Contexto de investigación	27
5.2.1. Sujetos de estudio	28
5.3. Proceso de generación de información	28
5.4. Técnicas de análisis de la información.....	29
5.5. Análisis Documental.....	31
5.6. Criterios de rigor	32
6. RESULTADOS	33
6.1. Acciones y decisiones del Equipo Directivo para llevar a cabo la gestión curricular	34
6.1.1. Planificación de la enseñanza	36
6.1.2. Colegialidad.....	43
6.1.3. Gestión Directiva	46
6.1.4. Rol del Equipo directivo.....	51
6.2. Acciones y decisiones de los profesores para llevar a cabo la gestión curricular en el aula.....	54
6.2.1. Planificación de la Enseñanza.....	55
6.2.2. Preparación de la enseñanza	58
6.2.3. Evaluación de la enseñanza.....	59
6.2.4. Rol de los profesores	62
6.3. Problemáticas y desafíos	63
6.3.1. Planificación de la enseñanza	65
6.3.2. Colegialidad	69
7. CONCLUSIONES	70
7.1. Reduccionismo de la gestión curricular institucional al control de la tarea docente	71
7.2. El renacer de la gestión curricular desde la colegialidad.....	74

7.3. La resignificación del rol profesional para el desarrollo de la gestión curricular institucional.....	77
7.4. Limitaciones y proyecciones.....	82
7.4.1. Limitaciones.....	82
7.4.2. Proyecciones	83
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
9. ANEXOS	87
9.1. Anexo 1: Guión entrevista jefa de UTP.....	87
9.2. Anexo 2: Guión entrevista a profesoras	88
9.3. Anexo 3: Guión entrevista Directora	89
9.4. Anexo 4: Matriz de análisis de planificaciones	90

Resumen

La gestión curricular institucional cobra gran relevancia en nuestro contexto educativo chileno, dado que en estos últimos años se han efectuado diversos cambios al currículum nacional, entre los que se destacan los Ajustes Curriculares (MINEDUC, 2009) y las Bases Curriculares de Educación Básica (MINEDUC, 2012). Dichas modificaciones tienen orígenes y propósitos diferentes, por lo que es necesario poder reflexionar acerca de las acciones y decisiones que toman los actores de la escuela en el proceso de implementación de dichos cambios.

La presente investigación corresponde a un estudio indagatorio, cuyo objetivo es comprender la gestión curricular institucional, en procesos de implementación de cambios curriculares en Educación Básica, identificando problemáticas y desafíos asociados a la toma de decisiones del equipo directivo y docentes en el contexto de un establecimiento educacional municipal. Es así, como se desarrollará un proceso analítico y reflexivo, desde una perspectiva cualitativa, mediante un enfoque de estudio de caso. Tras la comprensión de este fenómeno, el trabajo permite visualizar la implementación de acciones predominantemente intuitivas, en las que se refleja una racionalidad técnica para gestionar el currículum. Asimismo, también existen prácticas reflexivas en torno a los procesos de gestión del currículum a través de espacios de colegialidad, donde los profesores y equipos directivos en su rol de gestores, llevan a cabo instancias de análisis, evaluación y toma de decisiones en los que deben considerar las Bases Curriculares, el Proyecto Educativo Institucional, entre otros, como elementos fundamentales para la gestión curricular institucional.

Palabras claves:

Gestión curricular institucional- colegialidad- rol profesional- currículum- proyecto educativo institucional – acciones reflexivas – acciones intuitivas

Abstract

Over the past years, several important changes have been made to the Chilean national school curriculum. These modifications and adjustments have given curriculum management a key role. The most relevant changes are “*Ajustes Curriculares* (MINEDUC, 2009)” (Curricular Modifications) and “*Bases Curriculares de Educación Básica* (MINEDUC, 2012)” (Fundamentals of Curriculum for Primary education). Since they aim at different objectives, it is necessary to reflect upon the actions and decisions school actors make when implementing the aforementioned adjustments.

The present study aims at understanding how curriculum is managed in the context of educational changes in public primary school. It also aims at identifying the problems and difficulties that arise when making decisions at executive level. A qualitative case study was carried out to reflect and analyze these processes. There are also other reflective practices around the curriculum management process. Through collegiality teachers and managers analyze, assess and make decisions to manage the curriculum based on Curriculum Fundamentals and The school Educational Project.

Key words

Curriculum management – membership – professional role – curriculum – educational projects- reflexive actions- intuitive actions.

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos están en constante cambio, Fullan (2012) señala que esto puede imponerse desde el exterior o buscarse; definirse previamente de forma explícita y con detalle o ser desarrollado y adaptado progresivamente con el uso; diseñarse para ser utilizado de forma uniforme o planificarse deliberadamente para que los diversos actores de la comunidad educativa puedan modificarlo de acuerdo con las necesidades de cada escuela. De este modo, se entenderá el cambio curricular como "una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada (implicando potencialmente alguno de estos tres elementos: materiales, enseñanza, creencias) en orden a obtener ciertos resultados deseados en el aprendizaje de los alumnos" (Fullan, 1987, pág. 198).

Lo referido anteriormente, se ve reflejado a partir de la implementación de las Bases Curriculares desde el año 2013, documento que establece los aprendizajes comunes a todos los estudiantes y que, a su vez, integra notables diferencias con las modificaciones que en periodos previos fueron realizadas al currículum nacional. Uno de los principales cambios corresponde a la prescripción del currículum, donde se reemplazan los Objetivos Fundamentales, los Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales, por Objetivos de Aprendizaje y Objetivos de Aprendizaje Transversales. A raíz de esto, se hace necesario conocer cuáles son las acciones implementadas en el contexto de la escuela, a partir de los cambios curriculares definidos.

Es por lo anterior, que Magendzo (2008) señala que el proceso de implementación del currículum oficial en los establecimientos educacionales constituye un desafío y una tarea fundamental de las reformas curriculares, pues esta implementación hace referencia al proceso de apropiación y recontextualización del currículum resignificado por parte de los docentes. Estos procesos se vinculan estrechamente con los conocimientos, capacidades y actitudes que éstos portan para enfrentar los requerimientos del nuevo currículum. Según Magendzo (2008) se trata de acortar las distancias que existe entre los saberes, hábitos, tradiciones y cultura

pedagógica que los docentes poseen y las exigencias de cambio que el nuevo currículum les plantea.

Por lo tanto, la gestión curricular no es realizada tan sólo por el Ministerio de Educación, sino por toda la comunidad educativa, siendo uno de los actores principales, el equipo directivo de la escuela y los docentes. Sin embargo, para que efectivamente exista gestión curricular, se deben generar los espacios de reflexión en las escuelas, para que la comunidad escolar pueda socializar el currículum y tomar decisiones en conjunto sobre este.

Lo anterior, hace relevante desarrollar una indagación acerca de las prácticas que se llevan a cabo en la escuela, en el proceso de implementación de las Bases Curriculares (2012), de esta forma poder comprender qué es la gestión curricular institucional, identificando sus problemáticas y desafíos.

La presente indagación es un estudio de caso que permite comprender las acciones de gestión curricular institucional que realizan los principales actores de la comunidad educativa, docentes y equipo directivo en el proceso de implementación de las Bases Curriculares. Mediante el análisis de contenido fueron descritas y analizadas las distintas acciones y decisiones que toman los actores antes mencionados, identificando problemáticas y desafíos en torno a la gestión curricular. De esta forma fue posible levantar conclusiones y proyecciones acerca del fenómeno estudiado.

Para la consecución de este fin, el desarrollo del presente trabajo se estructura de la siguiente manera. Primero, se abordan teóricamente dos conceptos claves para la indagación y cómo estos son entendidos a lo largo de este estudio. Estos conceptos son currículum y gestión curricular.

Posteriormente, se presenta el diseño metodológico empleado para afrontar esta tarea, así como una breve descripción de las etapas desarrolladas para la generación y análisis de la información. En este caso, se realizaron entrevistas a docentes y al equipo directivo de un establecimiento de Educación Básica Municipal. Además, se realizó un análisis documental de las planificaciones de enseñanza de una de las docentes entrevistadas.

Finalmente, se presentarán y discutirán los hallazgos más relevantes del análisis con el objeto de llegar a la definición de conclusiones referentes a la gestión curricular

institucional en procesos de cambios curriculares. Además, presentar proyecciones a partir de los resultados obtenidos.

2. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

El término de gestión curricular se está utilizando constantemente en el sistema educativo escolar, comunidades de aprendizaje y políticas educativas. Sin embargo, ¿qué se entiende por esta práctica?. El Modelo de Calidad de Gestión Escolar (SAGE), incorpora el criterio de Gestión Curricular, propuesto por el Ministerio de Educación Chileno (2005), este la define como “prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular” (pág. 5). Esta propuesta de gestión curricular, considera cuatro aspectos esenciales: la organización del currículum, la preparación de la enseñanza, la acción docente en el aula y la evaluación de la implementación del currículum.

Por otra parte, “el área de Gestión Curricular es central en el Marco para la Buena Dirección, en el sentido que el objetivo último de todo establecimiento educativo es el aprendizaje de sus alumnos y por ende de la implementación y evaluación del currículum” (2005, pág. 8). En ese sentido, las competencias contenidas en esta área dan cuenta del rol del director y equipo directivo en general, donde se propone que deben velar por el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y proyecto educativo. La prácticas que se promueven en esta concepción de gestión tiene relación con la organización de los tiempos para la implementación curricular en el aula y la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.

Sin embargo, el Ministerio de Educación en su última actualización al Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) manifiesta que la mayor debilidad de la gestión del director y del equipo directivo y la que recibe el menor tiempo y dedicación es “la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, o lo que se denomina el liderazgo pedagógico, situación que se daría tanto en los establecimientos municipales como entre los particulares” (2015, pág. 13). Para poder mejorar esta debilidad, se plantea en este documento el rol del equipo directivo, quienes deben guiar, dirigir y gestionar los eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus

establecimientos educacionales, alcanzado un alto liderazgo pedagógico. Para cumplir con estos objetivos se definen prácticas directivas que componen esta dimensión, entre ellas están (MINEDUC, 2015, pág. 25):

“Asegurar la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación; monitorear la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica; acompañar, evaluar y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes; identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño; asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social; identificar y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje, entre otras”.

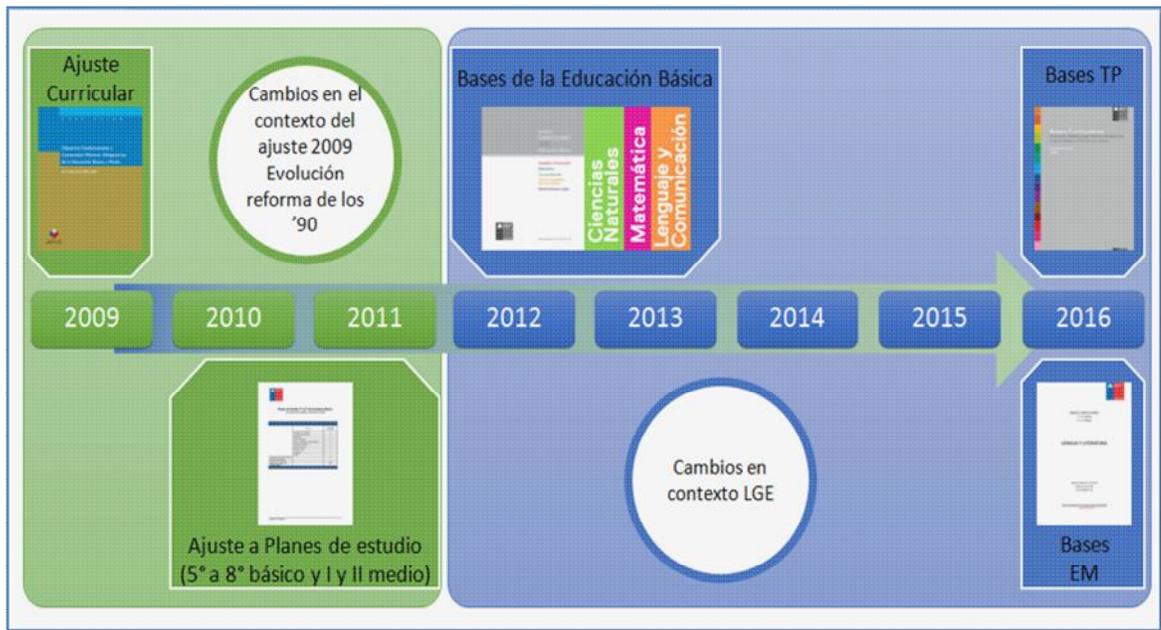
A raíz de estas modificaciones en relación con las prácticas y lo que se entiende por gestión curricular en el sistema educativo chileno, cobra relevancia poder preguntarse qué acciones y decisiones toman los establecimientos educacionales para llevar a cabo esta gestión, no solo el equipo directivo, sino también los profesores.

Por otra parte, el sistema educativo chileno desde el 2009 ha vivido diversos cambios al currículum nacional. Según Espinoza (2014), señala que:

Estos cambios tienen distintos orígenes, naturaleza y alcance. Con respecto a los ajustes curriculares 2009, estos son parte de la evolución de la reforma de los 90, la cual se generó en un proceso enmarcado por la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE). En estos ajustes se revisó la estructura curricular con el propósito de mejorar la secuencia y progresión, para ello, se reformuló la redacción de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos con el fin de mejorar la comunicación del énfasis en el desarrollo de las habilidades y hacer explícitos los enfoques disciplinares en la que se sustenta el currículum de cada asignatura (pág. 3).

Es así como el año 2012, nuestro sistema educativo tuvo un nuevo cambio curricular, que hace referencia a las Bases Curriculares en Educación Básica. Este nuevo documento principal del Currículum Nacional tiene un origen distinto a los Ajustes Curriculares (2009), ya que por acuerdos políticos se derogó la L.O.C.E, y posibilitó la elaboración de un nuevo marco legal para educación chilena: La Ley General de Educación (LGE) de 2009.

La L.G.E modificó la estructura de Marco Curricular a Bases Curriculares. Esta última, incorporó modificaciones que implican remplazar paulatinamente el instrumento vigente (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios) por otro basado en un listado único de Objetivos de Aprendizaje (OA). Estas bases establecen cuáles son los objetivos mínimos de aprendizaje que deben alcanzar todos los establecimientos escolares del país en cada nivel y asignatura. Esto significa que estas bases curriculares presentan cambios de forma y de fondo, orientados a que sea un instrumento de mayor efectividad en el logro de una buena enseñanza. En cuanto a la forma, se propone un solo listado de Objetivos de Aprendizaje (OA). Estos explicitan los desempeños observables que deben mostrar los alumnos, lo que podría permitir definir y focalizar la tarea del profesor, y a la vez, explicitar los aprendizajes de la evaluación y retroalimentación para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ver Esquema 1).



Esquema 1: Cambios curriculares recientes en Chile. Fuente: Elaboración propia basada en Espinoza (2014).

Ahora bien, estos cambios o principales innovaciones generales que consideran las Bases Curriculares no se pueden limitar solo al lenguaje curricular: Objetivos de Aprendizaje, los cuales estos definen en un lenguaje claro y directo, los aprendizajes terminales esperables para cada asignatura. Además, se explicitan y secuencian las habilidades y se hace una propuesta de actitudes por cada asignatura. Sino que cabe preguntarse cómo comprenden y llevan a la práctica, los profesores y el equipo directivo, estos cambios curriculares. Es necesario poder conocer sus interrogantes y problemáticas acerca de la implementación del curriculum prescrito, principalmente por la superposición de cambios curriculares.

Manríquez (2014) y Espinoza (2014) plantean que esta superposición de cambios curriculares, generaron desajustes en la correlación de contenidos de los libros de texto (que se proyectan con tres años de anticipación) y los tópicos de las pruebas SIMCE, al margen del despliegue que el propio Ministerio de Educación había realizado para promover el Ajuste Curricular. Por lo tanto, los profesores no comprendieron a cabalidad el motivo de estas modificaciones, agudizando un estado de incertidumbre a no conocer con exactitud los propósitos y la alineación de estos documentos curriculares con las pruebas estandarizadas, en un contexto, en que se han aumentado el número de las mediciones del Sistema de la Calidad Educativa (SIMCE).

Con respecto a las líneas de investigación en torno a la gestión curricular, se puede vislumbrar que todas coinciden en definirla como un proceso que implica un conjunto de decisiones y prácticas que realizan los actores de la escuela, principalmente, docentes y equipo directivo.

Por su parte, Rohler (2006, pág. 2) la define como “el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas. Lo anterior implica, implementar y monitorear el currículo”. En esta misma línea, se ha definido como el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes (Glatthorn, Boschee, & Whitehead, 2007).

Si bien todas las definiciones de gestión curricular consideran decisiones y acciones de diversos actores que forman parte del sistema educativo, no necesariamente

implica que los docentes y equipos directivos realicen las mismas gestiones. Es así como la teoría señala que esta gestión se puede reducir a una cuestión técnica (Romero, 2007) pero que podemos resignificar y verlo desde otras perspectivas tal como socioconstructiva y/o práctica del currículum. Es por esto que es necesario comprender cuáles son esas acciones y decisiones que toman los actores de la escuela, principalmente en procesos de cambios curriculares. Fullan (2012) considera que las reformas se han centrado en el desarrollo del producto y la legislación, pero se han olvidado de una variable fundamental, lo que la gente hace o deja de hacer en la escuela.

Por otra parte, es importante señalar que el currículum es dinámico y problemático (Stenhouse, 2010), ya que siempre va estar en constante cambio, pues es un constructo social y las experiencias de aprendizaje que se viven en las escuelas no siempre están reflejadas en lo previsto del currículum prescrito, por lo que es muy necesario el rol de profesional del currículum y las decisiones que toma el docente con respecto a este. Zabalza (2009) plantea que el eje vertebrador de este punto es la reflexión, acerca de lo que los distintos actores de la comunidad educativa hacen, los contenidos y/o habilidades que enseña, los resultados, etc. Son problemáticas relacionadas con el currículum y el proceso de enseñanza aprendizaje que se deben resolver, por eso, lo interesante de este estudio, es saber cómo dan respuestas o no los actores de una escuela en particular a estas problemáticas.

En consecuencia, retomando las ideas anteriores cobró relevancia acercarse a una realidad educativa particular, para así aproximarse a los actores que llevan a cabo la gestión curricular, ya sea como docentes o miembros del equipo directivo. A partir de lo anterior, poder evidenciar las acciones y decisiones que estaban tomando los establecimientos en tiempos de cambios curriculares en Educación Básica.

A través del levantamiento de esta información se esperó responder las siguientes preguntas:

¿Cómo se desarrollan los procesos de gestión curricular institucional, por parte del equipo directivo y profesores, en el contexto de cambios curriculares en la Educación Básica?

Para esto se consideraron las siguientes preguntas directrices:

- ¿Qué acciones y decisiones toma el equipo directivo para llevar a cabo la gestión curricular institucional en procesos de cambios curriculares en Educación Básica?
- ¿Qué acciones y decisiones toman los profesores para llevar a cabo la gestión curricular en el aula en procesos de cambios curriculares en Educación Básica?
- ¿Cuál es el rol del equipo directivo y profesores en la gestión curricular institucional en procesos de cambios curriculares?
- ¿Cuáles son las problemáticas y desafíos de la gestión curricular institucional para la implementación del currículum?
- ¿Qué cambios se llevan a cabo en el diseño de la planificación de la enseñanza en procesos de cambios curriculares?

3. OBJETIVOS

Relacionados con las interrogantes mencionadas en el apartado anterior, se perfilan los siguientes objetivos que permitirán guiar la indagación:

Objetivo General: Comprender la gestión curricular institucional en procesos de cambios curriculares en Educación Básica, identificando problemáticas y desafíos asociados a la toma de decisiones de los equipos directivos y docentes.

Objetivos Específicos

Describir las acciones y decisiones curriculares que realiza el equipo directivo para llevar a cabo la gestión del currículum en procesos de cambios curriculares en Educación Básica.

Describir las acciones y decisiones curriculares que realizan los profesores para llevar a cabo la gestión del currículum en procesos de cambios curriculares en Educación Básica.

Describir los cambios en el diseño de la planificación de la enseñanza en cambios curriculares.

Distinguir las problemáticas y desafíos de la gestión curricular institucional, emergentes de las acciones y decisiones curriculares del equipo directivo y profesores, en el contexto de cambios curriculares.

4. MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual de este informe, se apoya principalmente en dos conceptos básicos que sustentan el foco de indagación y brindan una fundamentación teórica al posterior análisis.

Los dos conceptos son curriculum y gestión curricular. Es necesario poder discutir acerca de estas temáticas debido a la necesidad de establecer una postura con la cual se trabajará, se delimitará el proyecto y se realizará el análisis.

4.1. Curriculum

Definir el curriculum se hace muy necesario para esta investigación, pues no existe al respecto un consenso social, acerca de lo que se entiende y lo que deber ser el curriculum. Bolívar (1999) plantea que toda concepción del curriculum conlleva un significado político, que concierne a cuestiones relativas a quién debe tomar las decisiones y cuál deba ser el papel de los diferentes agentes implicados.

Kemmis (2008) plantea que es un ejercicio estéril limitar la naturaleza del curriculum a debatir qué debería aparecer “en” el currículum, sin analizar qué es un currículum. Es así como Schawb (1969 en Kemmis, 2008) llevó la discusión sobre el pensamiento y la elaboración teórica acerca del curriculum a un nuevo nivel, situando el curriculum desde dos perspectivas alternativas en los términos aristotélicos, racionalidad técnica y la racionalidad práctica.

Este autor plantea que la acción técnica, y el modo de pensamiento a ella asociado, está dirigida mediante una trama de ideas teóricas establecidas; es una especie de seguimiento de reglas, evaluadas en términos de eficiencia y efectividad para alcanzar fines predeterminados y para la correcta aplicación de la reglas. En contraste, la acción práctica, y el modo del pensamiento asociado a ella, consiste en hacer la acción. Es esencialmente arriesgada; está guiada por ideas morales, generales y relacionadas con el bien de la humanidad. Esto, además, implica

sopesar circunstancias y haces juicios de manera que se pueda actuar correctamente en situaciones humanas y sociales concretas.

Por lo tanto, las decisiones técnicas pueden tener efectos morales y sociales, y pueden estar guiadas por una trama de valores morales, pero están relacionadas con los medios técnicos mediante los cuales pueden alcanzarse los fines y no con las cuestiones morales sobre si tales medios deben ser utilizados, o si esos fines deben ser perseguidos. El razonamiento técnico se refiere a cómo deben hacerse las cosas, y no a qué debe hacerse. La razón práctica siempre incluye estos juicios morales de manera explícita (Kemmis, 2008, pág. 20).

Es por lo anterior que se considera el concepto de curriculum “como proyecto a experimentar en la práctica, lejos de marcos institucionales rígidos y de políticas educativas dirigistas que no abren espacio a la participación de profesores, a los que se les sustrae la competencia profesional de modelar su propia práctica y de teóricos descomprometidos de la acción de la enseñanza en el contexto real en que se desenvuelve” (Sacristán, 2010, pág. 11).

Por su parte, Stenhouse (2010) vislumbra que existe una definición restringida acerca del curriculum, pues existe una visión que hace que el curriculum es equivalente a una prescripción escrita de qué se busca ocurra en las escuelas. Por esto, el mismo autor, anteriormente mencionado plantea que existe otra definición más amplia:

“otros, sin embargo, asocian curriculum menos con las intenciones de las escuelas y más con sus desempeños”. “Básicamente el curriculum es lo que les ocurre a los niños en las escuelas como resultado de lo que hacen los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por lo que la escuela debe aceptar su responsabilidad” (Stenhouse, 2010, pág. 84).

Asimismo, Lundgren (1992) plantea que existen distintos marcos conceptuales para teorizar acerca del curriculum, puede ser una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación. También, puede ser una organización del conocimiento y estas destrezas.

En toda investigación que implique la aproximación al campo curricular es necesario entender la postura teórica con respecto al currículum, es esta investigación se comprende el currículum como lo define Stenhouse, es decir, “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser llevado efectivamente a la práctica” (2010, pág. 104).

La postura anterior se enmarca desde una racionalidad práctica del currículum (Grundy, 1998). Esto se debe a que el objetivo de la investigación es comprender las acciones y decisiones de la gestión curricular institucional llevadas a cabo por el equipo directivo y profesores, es decir, nos interesan las prácticas pedagógicas que realizan algunos actores protagonistas de la escuela para llevar a cabo los cambios curriculares.

4.2. Gestión Curricular

La gestión curricular puede ser entendida desde diversas perspectivas, tales como la racionalidad técnica o tradicional y la socioconstructiva y/o práctico deliberativa del currículum. En la primera, la escuela deja en manos del poder central y al nivel macro del sistema educativo todo lo que se refiere al qué, cuándo y cómo enseñar con respecto al currículum, considerando que los centros educativos y prácticas en el aula, tienen que poner en marcha y aplicar estos programas de estudios, adaptándolas a las prescripciones programáticas nacionales (Pinto, 2008).

Con respecto a lo que se entiende por gestión curricular, (Porter, 2006) plantea que el desafío de la gestión curricular es generar coherencia entre lo que se planifica enseñar, los que se enseña en las aulas y lo que los estudiantes aprenden. Sin embargo, se puede decir que el diseño de la planificación de la enseñanza va a variar dependiendo desde la orientación o perspectiva de este diseño. Escudero (1999) señala que existen distintos modelos de diseño del currículum, puede ser entendido desde una mirada técnica, deliberativa y crítica. Por lo tanto, es necesario el reconocimiento de las

acciones que se llevan a cabo en la gestión curricular, pudiendo establecer semejanzas y diferencias entre ellas.

Es así, como Ruiz (2000) señala que el profesor dentro de la perspectiva técnica es considerado como un gestor eficiente de innovaciones importadas de manera externa. El rol del docente, al concebir la práctica de la enseñanza como una tecnología precisa, es de un experto que debe prever con la mayor precisión posible el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, desde el diseño de la planificación, didáctica y evaluación de aprendizajes., Según los planteamientos de Escudero (1999) este enfoque exige unas condiciones de trabajo por parte del profesor que puede reducir el currículum a un conjunto de procedimientos técnicos y racionales.

El segundo modelo de diseño curricular de corte deliberativo y práctico, vino a responder a esta mirada más técnica. Su principal representante es Stenhouse (2010) quien señala que la responsabilidad del diseño y desarrollo curricular reside en la escuela y los profesores. A diferencia de la racionalidad técnica del currículum, las funciones de los actores cambian, el docente no *implementa, sino que diseña y desarrolla* el currículum, por lo tanto, este tiene la obligación de tomar decisiones. Esto se debe a que esta mirada entiende los problemas curriculares como prácticos y no teóricos (Escudero, Diseño, desarrollo e innovación del currículum, 1999). Es decir, las prácticas que se promueven en la escuela busca la innovación, fomentando el desarrollo profesional del profesorado. No obstante, Escudero (1999) señala que puede tener contradicciones y limitantes, principalmente el “espejismo de creer que todo vale, por el mero hecho de que sea posible de que ocurra en el aula” (pág. 143).

Es por lo anterior, que Romero (2007) plantea que la gestión del currículum tiene relación con gestar nuevos modos de hacer y pensar la escuela, es decir, de gestar nueva vida. Por lo tanto, no hace referencia a una escuela que implementa el currículum, sino que puede generar resignificar uno nuevo a partir de las bases, respondiendo a su contexto educativo y a las directrices del currículum nacional.

Según Romero (2007) para que se lleve a cabo la gestión curricular, es esencial mejorar la gestión directiva en la escuela, pues son ellos los que deben desarrollar acciones y otorgar oportunidades para la comunidad educativa que permitan comprender que la escuela debe estar en el centro de los cambios curriculares o de mejora

permanente, donde los propios docentes puedan participar activamente del proceso de cambio. Para esto, es relevante entender que son los docentes y los directores quienes van a hacer posible que el cambio se opere, la mejora se realice y se sustente.

Con respecto a lo anterior, uno de los problemas más graves percibidos en la gestión de establecimientos educacionales, se relaciona con la existencia de diferentes niveles e instancias de decisiones. Principalmente, porque la tendencia es la inexistencia de claridad entre roles y funciones del director, del equipo directivo, de la unidad ejecutora de proyecto u otra instancia pertenecientes a la comunidad educativa (Guerrero & Maureira, 2002).

Otro atributo esencial es la claridad y consenso acerca de la misión de la escuela como una institución de inclusión, es decir, se protege la función específica de la escuela y el rol profesional docente.

Continuando la idea anterior Romero (2007) señala que se debe entender la “gestión como gesta”:

“el término gestión en realidad está muy gastado, a fuerza de haberlo reducido a una cuestión técnica. Sin embargo, lo retomamos para resignificarlo. Se trataría de, jugando un poco con los términos pensar la gestión como gesta; gesta no sólo en el sentido original de hazaña cultural, sino también en el sentido de gestación, de generar nueva vida. Se trata de gestar unos nuevos modos de hacer escuela, nuevos modos de pensar la escuela, esta vez como un lugar de inclusión de la vida, con todo lo azaroso y complejo que la vida trae” (pág. 11).

Por otra parte, si la política ha tenido como centro la calidad y equidad del sistema, es fundamental delimitar qué requiere actualmente en su gestión la institución escolar para aproximarse a estos desafíos.

Se entiende por gestión curricular los procesos de resignificación permanente que los diversos actores de la institución escolar establecen en su relación con el currículum oficial, a modo de un diálogo contextualizado en las prácticas de organización, prácticas de gestión y prácticas pedagógicas propias a los diversos escenarios educativos. En este sentido, hablar de desarrollo curricular es ubicarse en la perspectiva de los actores-directivos, equipos de gestión, profesores y estudiantes que desde sus respectivas prácticas dialogan con el currículum (Briones, 2002).

Por último, cobra relevancia de entender al profesor como un ser profesional (Hargreaves & Fullan, 2014), rol que tiene que ver con cómo es el docente considerado por los demás y cómo esto afecta la imagen de uno mismo. Consiste en la confluencia de tres tipos de capital: humano, social y decisorio. El primero desarrolla el conocimiento y las destrezas necesarias para la profesión. Los autores plantean que se debe invertir en la educación de las personas y su desarrollo, ya que a la larga produce beneficios económicos.

Por otra parte, el capital social según Hargreaves & Fullan (2014), hace referencia a cómo la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales afecta a su acceso al conocimiento y a la información (pág. 119). Por último, el capital decisorio, encuentra la esencia del profesional en la capacidad para hacer juicios discrecionales. Este capital depende de la capacidad para tomar decisiones en situaciones de incertidumbre inevitable en las que evidencia o las normas no están categóricamente claras. La propuesta de estos autores de considerar la docencia como una capital profesional está vinculada al rol de los actores educativos para llevar a cabo la gestión curricular en cada una de sus comunidades de aprendizajes.

4.2.1. Acciones y decisiones curriculares desde el nivel meso y micro de la gestión

La gestión curricular se puede contemplar dentro de distintos niveles del currículum: macro, meso y micro. El primero, dice relación con la propuesta curricular ministerial a nivel central, dependiendo de la política educativa; el segundo, hace referencia a las decisiones que toma la escuela, considerando su Proyecto Educativo Institucional y/o su Proyecto Educativo Curricular; por último, el nivel micro considera las prácticas del aula realizadas por los profesores. Para esta investigación se pondrá el interés en las acciones y decisiones que se toman a nivel meso, es decir, la escuela,

principalmente el equipo directivo, considerando a Dirección y Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (U.T.P)¹, y los docentes de Educación Básica.

Si bien se ha planteado que aparentemente existen varias nociones o miradas de gestión curricular, es importante señalar que también hay niveles de concreción de esta. Anteriormente se planteó la propuesta de Briones (2002), la cual hablaba de las tres prácticas en la escuela: la pedagógica, la curricular y la de organización curricular. Sin embargo, la gestión curricular también se da en tres niveles de concreción. Zabalza (2009) señala que el primer nivel de concreción es el Ministerio de Educación, en él se reúne toda la información que se va a enseñar, los lineamientos y las orientaciones didácticas sobre cómo enseñar. Es decir, los objetivos generales marcados para la enseñanza obligatoria. La mayoría de las veces, estos tienen un carácter prescriptivo y obligatorio para todos los centros de enseñanza obligatoria, acercándonos a una noción de gestión curricular más administrativa que reflexiva.

En el segundo nivel de concreción se sitúan los objetivos propuestos de los diseños curriculares del primer nivel de las diferentes áreas de aprendizaje. Los contenidos están divididos por ciclos o niveles de cada etapa educativa adecuados, actividad que realiza el equipo de profesores. Esta adecuación queda reflejada en el Proyecto Educativo Institucional. En él se concretan los objetivos generales y específicos de cada ciclo o nivel, los prioritarios y relevantes generales de cada ciclo o nivel de cada etapa educativa, así como las opciones metodológicas que dan fundamento a la intervención educativa (Zabalza, 2009).

Por último, en el tercer nivel están las acciones educativas que tienen relación con los alumnos de un aula o un grupo de ellos. En este nivel se concreta el proceso de enseñanza aprendizaje. A su vez, en éstas se plantean las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se realizarán diariamente adaptadas a las características idiosincrásicas de los alumnos y del grupo.

A partir de los niveles de concreción propuestos por Zabalza (2009), es necesario detenerse en la importancia que tiene para la gestión curricular el segundo nivel, es decir la escuela. Al considerar el concepto de gestión curricular según la noción reflexiva

¹ Para este estudio se considerará esta nomenclatura, reconociendo que en otros establecimientos educacionales esta figura puede ser reconocida como Coordinador Pedagógico u otro nombre.

necesariamente se relaciona con el Proyecto Curricular Institucional. Este proyecto es el instrumento del cual disponen los docentes de un centro para concretar el conjunto de decisiones en relación con los componentes curriculares, decisiones que se deben tomar colectivamente y que se explicitan con el objetivo de definir los medios y las características de intervención pedagógica del centro en torno a unas etapas educativas.

Por una parte, se entiende que las acciones son definidas como procedimientos adaptativos (o conjunto de ellos) con el que se organiza secuencialmente la gestión con el propósito de conseguir los cambios previstos. La autora García (1998) diferencia estas acciones de las intervenciones específicas de menor alcance que se pueden realizar en la escuela o en el aula.

Por otra parte, las decisiones curriculares suponen una opción por determinados criterios o valores a los que sirve. Escudero y López (1992, pág. 129) destaca que “toda decisión supone una determinada matriz ideológica y teórica que legitima y fundamenta sus “qué” y “para qué”, la identificación de los sujetos o instituciones implicados en la misma, así como la determinación de sus métodos y actividades, los “cuándo” y recursos disponibles o necesarios para llevarla a cabo”.

Fullan (2012) plantea que dentro de los factores internos en procesos de cambios curriculares, la escuela es la unidad o núcleo del cambio. Por lo tanto, el rol del equipo directivo sería fomentar e implementar mecanismos de negociación curricular como estrategias válidas para garantizar espacios de discusión y los conflictos se resuelvan según los intereses de la institución (Gvirtz & de Podestá, Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza., 2010). Es decir, el rol del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica es servir como guía para orientar la práctica pedagógica propia del profesor (Ruiz, 2000): ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?.

Además, las prácticas que realizan los docentes a nivel de aula, también forman parte de la gestión curricular, pues toman diversas acciones y decisiones acerca del currículum, entre ellas se encuentran: la planificación, metodologías, actividades y evaluación, entre otras.

Según Fullan (2012) cambiar implica una transición que depende de lo que los docentes piensen y hagan en las aulas y no necesariamente de las bondades de los

diseños de las reformas. Por lo tanto, el profesor debería ser es un profesional del currículum, pues este no tan solo enseña su materia, sino que diseña y desarrolla un currículum, es decir, integra su trabajo en un proyecto formativo global del que él mismo es responsable como miembro de un equipo docente y de una institución (Zabalza, 2009).

Es por lo anterior, que Gvirtz, Grinberg y Abregú (2011) señalan:

“Una de las principales reformas que tiene que encarar la escuela se relaciona con buscar **nuevos modos de gestión** que posibiliten un trabajo en equipo de la totalidad de los docentes de la institución. Mejorar la gestión, significa pensar nuevos modos de trabajo conjunto. El eje central de este tipo de gestión reposa en la planificación institución a largo plazo y de un modo consensuado por todos los actores de la escuela. Significa saber a dónde se quiere llegar en un plazo no menor a dos años y dirigirse a la consecución de esa meta, hacia un escenario posible construido entre todos los actores” (pág. 11).

Debido a lo anterior, la escuela debe generar espacios para constituir comunidades profesionales, es decir, que se aúnan contratos y cultura, que se valore que los docentes trabajen conjuntamente, pero también insiste en que este trabajo conjunto se centre, de forma coherente, en mejorar el aprendizaje y la docencia, y utilizan las evidencias y los datos como bases para sustentar los esfuerzos de mejora en clase y resolver problemas generales de la escuela. Las comunidades profesionales de aprendizaje promueven y presuponen atributos claves de la sociedad del conocimiento tales como el trabajo en equipo, la búsqueda y el aprendizaje continuo (Hargreaves, 2003).

5. METODOLOGÍA

5.1. Tipo de estudio

Este es un estudio de tipo cualitativo, con un carácter exploratorio y una perspectiva de estudio de caso. Considerando lo que plantea Yin (2009) el estudio de caso se define como una investigación empírica que permite dar cuenta acerca de los fenómenos contemporáneos dentro de su contexto real. Se utilizó este tipo de estudio, ya que el objetivo general es comprender la gestión curricular para así describir las acciones y decisiones que llevan a cabo los docentes en tiempos de cambios curriculares.

Para Coller (2000), según lo que se estudia, constituye un objeto, ya que se estudiaron las acciones del equipo directivo y docentes; según el alcance, es genérico, porque se quiere ilustrar las características que se pueden encontrar en otros casos; según su naturaleza, es típico o representativo, porque existen más casos dentro de un grupo que reúnen las características similares y por último, según el acontecimiento, es un caso contemporáneo, ya que se encuentra en desarrollo.

Metodológicamente, el estudio de caso se inició con preguntas orientadoras, las cuales surgieron a partir de la experiencia y de las lecturas relevantes. Es por lo anterior que según Stake (1998), este trabajo es un estudio instrumental, ya que existió una necesidad de comprender de manera general la gestión curricular, mediante el estudio de un establecimiento educacional específico. Por lo tanto, se seleccionó esta escuela, ya que era un contexto inmediato para la investigadora.

Las prácticas sociales son, fundamentalmente, formas de comprensión del mundo y su conocimiento no se puede realizar buscando regularidades en ellas a través de marcos explicativos, sino permitiendo que se exprese la elaboración histórica de sentidos que en ellas tiene lugar. Por ello, es clave que la investigación social no sólo se realice en función de contribuir al acumulado teórico en torno a los problemas de investigación, sino que rescate las formas de comprender el mundo propias de los contextos y formule, contando con ellas, preguntas de investigación que movilicen el cambio social al

propiciar la apertura de horizontes que resulta, tanto para las prácticas sociales como para la investigación, como resultado de su encuentro (Herrera, 2012).

5.2. Contexto de investigación

Este estudio se llevó a cabo en una escuela municipal de la Región Metropolitana. Esta atiende una población escolar aproximada de 390 alumnos /as en la modalidad mixta, desde NT1 a 8° año básico, con JEC de 3 ° a 8° Básico. Actualmente esta escuela cuenta con docentes especialistas en: Ingles, Educación Física, Artes Musicales, Artes Visuales, educadoras diferenciales para primer y segundo ciclo y talleres extraprogramáticos. En el año 2003 la escuela se integra al Proyecto Comunal de Integración Escolar atendiendo a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Según su Marco Filosófico manifestado en el Proyecto Educativo Institucional, señalan que pretenden formar personas sensibles, respetuosas, creativas y autónomas capaces de convivir en comunidad sustentando valores y reconociendo a la familia como núcleo principal en su formación.

Además, dan a conocer de manera explícita en el documento anteriormente dicho que privilegian un modelo participativo de gestión, teniendo como eje principal el trabajo de la familia en la educación de sus hijos, utilizando una planificación estratégica, que considera las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de nuestro medio, con el propósito de orientar sus políticas institucionales y/o líneas de acción.

El año 2010, la escuela fue certificada en gestión escolar, por los miembros de la Fundación Chile. Este “Consejo Nacional de Certificación de la Gestión Escolar” le otorgó el sello de calidad por su trabajo para mejorar los resultados académicos y por su labor con niños con especial vulnerabilidad.

Para la obtención de este sello, la escuela realizó un proceso de autoevaluación institucional y un respectivo plan de mejoramiento de manera voluntaria. Ambos formatos son entregados por la Fundación Chile. Este Modelo de Gestión Escolar de

Calidad responde a un proceso de cuatro etapas: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación.

5.2.1. Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio de esta investigación fueron la Directora y Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (U.T.P), junto a dos profesoras de Educación Básica. Se seleccionaron estos sujetos, por los diferentes roles que cumplen en el proceso de gestión curricular institucional. De esta forma, se podía tener las miradas de diferentes actores con respecto al curriculum.

5.3. Proceso de generación de información

Para el diseño y aplicación de la entrevista focalizada semiestructurada fue la técnica de recogida de información seleccionada, se utilizaron los siguientes criterios (Flick, 2004):

-Especificidad: la entrevista debe poner de manifiesto los elementos específicos que determine el efecto o significado de un acontecimiento para el entrevistado recurriendo a la estimulación de la inspección retrospectiva. Para cumplir con este criterio se piloteó el guión de la entrevista con dos profesores y un Jefe de U.T.P. Esto se llevó a cabo por dos motivos; en primer lugar, para testear la claridad de las preguntas; en segundo lugar, seleccionar las preguntas más pertinentes a los objetivos de la investigación. Luego de esto, se validaron los cuatro instrumentos con una experta en el área curricular, donde se volvió a revisar los guiones para cada entrevista.

- Amplitud: pretende asegurar que todos los aspectos y temas relevantes para la pregunta de investigación sean abordados durante la entrevista. Para esto, se realizaron cuatro entrevistas individuales (dos profesoras, Jefa de U.T.P y Directora del establecimiento educacional).

- Profundidad y contexto personal que muestre el entrevistado: esto es, asegurar que las respuestas emocionales en la entrevista vayan más allá de evaluaciones simples.

Fue de suma importancia pilotear la pauta o guión de la entrevista, pues al revisar con la experta externa las notas de campo, se pudieron afinar las preguntas para que de esta forma los entrevistados respondan acerca de lo que interesa en la investigación, temas referidos a acciones y decisiones que toman con respecto al curriculum escolar para la gestión curricular institucional en tiempos de cambios curriculares.

5.4. Técnicas de análisis de la información

Para analizar las entrevistas se ha seleccionado la técnica de Análisis de contenido que de un discurso en relación a los significados, contextos e intenciones que se encuentran en los mensajes (Prasad, 2008). Esta técnica permite analizar el discurso como primer paso para analizar con detalle y profundidad el contenido, pudiendo emplear cualquier instrumento de obtención de información como, por ejemplo, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, tests proyectivos, entrevistas, etc.

El análisis de contenido es una técnica que puede ser usada tanto para estudios cuantitativos como cualitativos. En este proceso, el investigador debe realizar cuatro acciones básicas: seleccionar las unidades de contexto, desarrollar categorías, tomar muestras apropiadas de contenido o unidades de registro y comprobar la confiabilidad de la codificación (Prasad, 2008).

En detalle, las etapas a seguir en esta técnica de análisis fueron:

- 1) Determinar los objetivos que se pretenden alcanzar.
- 2) Definir con precisión los sujetos de estudios
- 3) Establecer y definir las unidades de contexto y de registro
- 4) Establecer y definir las categorías y subcategorías
- 5) Efectuar la codificación.
- 6) Interpretación cualitativa de los datos y consolidación teórica

Respecto a las primeras etapas, una vez que se establecieron los objetivos fue necesario determinar el universo o sujetos/discursos totales que forman parte del fenómeno, que en el caso de este estudio está conformado por el equipo directivo (Directora-Jefa de U.T.P) y dos profesores de Educación Básica.

Posteriormente, se establecen las unidades de análisis o unidad de registro, esto es, el fragmento de texto que sirve para ubicar un contenido y se selecciona dependiendo de los objetivos y la pregunta de investigación (Hernández, Baptista, & Fernández, 2010); en este estudio la unidad de registro debe contener un tema, que se define a menudo como una oración o frase respecto a algo, básicamente es un fragmento de discurso en que el emisor se refiere a un tópico o contenido específico.

Por último, se debió establecer y definir las categorías de análisis. Estas son formas de nominar los contenidos temáticos, extraídos de los fragmentos de texto, acerca de los temas principales que se investigan. Las categorías tienen que sustentarse en los objetivos y la temática del problema; además de ser excluyentes y exhaustivas, es decir, cada categoría debe referirse solo a un contenido. Para relevarlas, el discurso debe analizarse cuidadosamente con el fin de agotar las posibilidades y saturar los datos. En un primer paso, se extraen categorías de contenidos preliminares más específicas y, posteriormente, se agrupan en categorías generales, que son unidades de contenido mayores.

A partir del análisis de la información recabada fue posible levantar categorías y subcategorías que permitieron la construcción de un modelo comprensivo en torno a la gestión curricular en procesos de cambios curriculares, en el contexto de un establecimiento educacional de Educación Básica. Estas fueron abordadas y descritas en detalle en los próximos apartados, a fin de posibilitar una comprensión profunda de cada una de estas categorías y subcategorías.

De acuerdo a las evidencias recabadas en las entrevistas, fue posible distinguir mayor recurrencia en aquellas temáticas que dicen relación con las estrategias de acciones y decisiones para llevar a cabo la gestión curricular tanto de los profesores como de los directivos entrevistados y, por otra parte, el rol de los actores educativos en la gestión curricular. Además, existe una última categoría que hace referencia a las problemáticas y desafíos del equipo directivo y profesores para llevar a cabo la gestión curricular institucional en cambios curriculares.

Con respecto a las subcategorías, estas se desprenden de las categorías ya enunciadas. En efecto, tanto la planificación de la enseñanza, la colegialidad, gestión directiva hacen referencia a las acciones y decisiones del equipo directivo. En cuanto al

rol de este último, se distingue entre director y jefe técnico. Por su parte, la categoría que hace referencia a las acciones y decisiones de los profesores para llevar a cabo la gestión curricular consideran la planificación, preparación y evaluación de la enseñanza. Junto a lo anterior, se evidencia otra subcategoría que es el rol que cumplen los docentes en la gestión curricular. Por último, de la categoría problemáticas y desafíos del equipo directivo y profesores para llevar a cabo la gestión curricular institucional en cambios curriculares emergen tres subcategorías como la planificación de la enseñanza, la colegialidad y la gestión directiva.

Cabe señalar que los códigos emergentes de las evidencias, que arrojaron las entrevistas realizadas, permitieron constituir cada una de las subcategorías definidas anteriormente.

5.5. Análisis Documental

Se realizó un análisis documental de las Planificaciones de Lenguaje y Comunicación- Cuarto Básico 2012, 2013 y 2015 de una profesora entrevistada. De esta forma se pudo describir qué tipos de cambios en la planificación de la enseñanza que realizó ésta en tiempo de cambios curriculares. No se pudo analizar la planificación del año 2014, pues la profesora este año no estuvo en el establecimiento por enfermedad.

Esta técnica, según (Couceiro, 2004), se puede definir como aquello que sirve para identificar un documento y su contenido a fin de facilitar la búsqueda de información publicada. De esta manera, la pesquisa y selección de documentos pertinentes al tema a investigar se realiza en forma más eficaz. La técnica otorga la identificación general del texto (autor, título, año de publicación, etc.) así como la descripción de los contenidos más significativos incluidos dentro de él. Asimismo, se señala que además de ofrecer la posibilidad de trabajar su contenido, también permite analizar sus contradicciones y coincidencias con las prácticas y con otros documentos vigentes en los mismos espacios institucionales. Es valioso analizar la etiología de los mismos, considerar los circuitos que recorren y tener en cuenta los aspectos formales

que los autores le han dado a cada documento. Es así, como se utilizará esta técnica para analizar el diseño de planificaciones realizada por una profesora entrevistada desde el año 2012-2014-2015.

5.6. Criterios de rigor

Indispensablemente, el estudio se debe adecuar a los estándares éticos referidos al trato con los participantes y el manejo de la información, sobre todo en este caso en que se trabajó con la entrevista (Marshall, 1990)

Los criterios que se cautelaron primordialmente, corresponden a los planteados por Guba y Lincoln (1981), de la siguiente manera:

- **La credibilidad:** Luego de haber levantado las categorías y subcategorías de la información analizada, se dio a conocer un informe oral y escrito a los participantes de la investigación sobre los principales resultados. De esta forma, corroborar que no se haya sobre interpretado acerca de alguna información. De igual manera, se volvieron a considerar ciertos temas que no quedaban claros en la entrevista. Además, en la aplicación de la técnica (entrevista) se verificó que la interpretación del investigador sobre el discurso de los docentes correspondientes a lo que efectivamente quieren manifestar. También se mantuvieron las notas de campo, grabaciones y transcripciones durante todo el proceso.
- **Transferibilidad** de los resultados: descripción exhaustiva de las personas donde el fenómeno fue estudiado, para ver si se ajustan los resultados a otros contextos.
- **Triangulación:** se cauteló que la interpretación no dependiera de la intuición y de las buenas intenciones de “hacerlo bien”, sino que se ocuparon estrategias que buscaran la precisión para así obtener conclusiones válidas, es decir, la interpretación debe ser lógica con los significados. Para esto se considerarán las estrategias de Stake (1998), entre ellas la más importante la triangulación metodológica, para afianzar la confianza en las interpretaciones.

- **Aspectos éticos:** se pidieron siempre los consentimientos informados para realizar las entrevistas y los análisis de documentos a los distintos establecimientos educación. Además, de la confidencialidad de identidad de las personas e instituciones para resguardar el uso de la información.

6. RESULTADOS

A partir del análisis de la información revisada fue posible levantar categorías y subcategorías que permitirán la construcción de un modelo comprensivo en torno a la gestión curricular en procesos de cambios curriculares, en el contexto de un establecimiento educacional de Educación Básica. Estas serán abordadas y descritas en detalle en los próximos apartados, a fin de posibilitar una comprensión profunda de cada una de estas categorías y subcategorías.

De acuerdo a las evidencias recabadas en las entrevistas, fue posible distinguir mayor recurrencia en aquellas temáticas que dicen relación con las estrategias de acciones y decisiones para llevar a cabo la gestión curricular tanto de los profesores como de los directivos entrevistados y, por otra parte, el rol de los actores educativos en la gestión curricular. Además, existe una última categoría que hace referencia a las problemáticas y desafíos del equipo directivo y profesores para llevar a cabo la gestión curricular institucional en cambios curriculares.

Con respecto a las subcategorías, estas se desprenden de las categorías ya enunciadas. En efecto, tanto la planificación de la enseñanza, la colegialidad, gestión directiva hacen referencia a las acciones y decisiones del equipo directivo. En cuanto al rol de este último, se distingue entre director y jefe de U.T.P. Por su parte, la categoría que hace referencia a las acciones y decisiones de los profesores para llevar a cabo la gestión curricular consideran la planificación, preparación y evaluación de la enseñanza. Junto a lo anterior, se evidencia otra subcategoría que es el rol que cumplen los docentes en la gestión curricular. Por último, de la categoría problemáticas y desafíos del equipo directivo y profesores para llevar a cabo la gestión curricular institucional en cambios

curriculares emergen tres subcategorías como la planificación de la enseñanza, la colegialidad y la gestión directiva.

Cabe señalar que los códigos emergentes de las evidencias, que arrojaron las entrevistas realizadas, permitieron constituir cada una de las subcategorías definidas anteriormente.

6.1. Acciones y decisiones del Equipo Directivo para llevar a cabo la gestión curricular

“Maestra chasquilla. Sí, ese es mi rol. Es que acá hacemos, como te dije, todos hacemos de todo. Yo no te puedo decir, que yo el día lunes entro y reviso primero planificaciones, porque no. Porque puede ser que llegue una apoderada y hay que atender. Nosotros tenemos oficinas puertas abiertas, atendemos a quien quiera ser atendido tanto sea profe, alumno o apoderado, no se le niega la atención a nadie. Entonces como, es como eso, hacemos todo de todos. Y todos, la directora, la inspectora, todos “. (Entrevista 1, Jefa de U.T.P)

Al analizar las entrevistas que se realizaron a la jefa de U.T.P (Entrevista 1) y directora (Entrevista 4), se puede evidenciar que el equipo directivo ejecuta varias acciones para llevar a cabo la gestión curricular en el proceso de implementación de las Bases Curriculares. Estas acciones serán descritas en los siguientes apartados (ver Tabla 1).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	CÓDIGOS
<p>Describir las acciones y decisiones curriculares que realiza el equipo directivo para llevar a cabo la gestión del currículum en procesos de cambios curriculares en Educación Básica.</p>	<p>Estrategias de acción y decisión curricular del equipo directivo</p>	<p>Planificación de la Enseñanza</p>	Definición del calendario anual diseñado por el equipo directivo y profesores.
			Supervisión del diseño de la planificación como control de la tarea docente.
			Revisión de las planificaciones clase a clase según documentos ministeriales
			Generación de disposiciones organizacionales para la planificación de la enseñanza.
			Revisión de las evaluaciones de aprendizaje según criterios formales y nivel de dificultad
			Implementación de procesos de acompañamiento en el aula sin una normativa de selección
			Retroalimentación a los profesores acerca de la planificación de la enseñanza según propuesta de diseño curricular nacional.
			Retroalimentación en torno al proceso de acompañamiento docente como práctica no frecuente
		<p>Colegialidad</p>	Generación de espacios de diálogo para la resolución de problemáticas de convivencia escolar o académicas entre equipo directivo y profesores
	Reflexión en torno a temas pedagógicos e informativos a través de las instancias de consejos semanales.		
		<p>Gestión directiva</p>	Vinculación e implementación de proyectos orientados al mejoramiento de los aprendizajes con el aporte de entidades externas.
Selección y contratación de			

			profesionales, utilizando; por una parte, criterios no reglamentados como la confianza de la directora y; por otra, el conocimiento y compromiso de la realidad escolar.
			Actualización del Manual de Convivencia Escolar a raíz de las necesidades que emergen en el establecimiento.
			Difusión del PEI, a través de las inducciones a los apoderados y docentes nuevos.
	Rol del Equipo directivo para llevar cabo la gestión curricular	Rol del Director	Facilitador de la labor del profesor
		Rol del jefe de U.T.P	Director participante en el aula

Tabla 1: Acciones y decisiones del equipo directivo para llevar a cabo la gestión curricular

6.1.1. Planificación de la enseñanza

Este capítulo hace referencia a las acciones y decisiones del equipo directivo orientadas a entregar lineamientos para el desarrollo e implementación futura de los procesos de enseñanza. En este contexto, es posible reconocer, por ejemplo, la definición del calendario académico, la revisión de planificaciones, las disposiciones organizacionales, acciones que facilita la escuela con respecto a la preparación de la enseñanza, la revisión de las evaluaciones de aprendizaje y el proceso acompañamiento docente en el aula, las decisiones curriculares con respecto a qué enseñar, la retroalimentación a los profesores acerca de la planificación de la enseñanza y en torno al proceso de acompañamiento docente como práctica no frecuente.

Con respecto al primer código enunciado, a saber, la elaboración del calendario académico; el equipo directivo ha señalado que las actividades académicas y

extraprogramáticas de la escuela son planificadas entre el equipo directivo y profesores, esto implica, por tanto, un trabajo integrado, donde el profesorado toma decisiones con respecto a las actividades a realizar en la escuela, teniendo como base para ello las orientaciones consignadas por el Ministerio de Educación y las actividades definidas por el propio establecimiento. Dichas decisiones, corresponden a la necesidad de colocar por escrito todo aquello que es necesario realizar durante el año. Lo señalado, es posible de evidenciar a través de lo afirmado por la jefa de UTP, tal como se expone en el siguiente fragmento:

"Nosotros tenemos un cronograma de trabajo semestral. Lo confeccionamos en marzo y en abril, y se entrega como lo antes posible para que el profe sepa lo que hay que hacer. Sí, porque muchas veces yo sentía que el cronograma era algo súper ajeno a ellos pero ahora no, ahora les pertenecía. Y ninguno podía decir "yo no sabía", porque se le entregó impreso y fue parte de la confección" (Entrevista 1, Jefa de U.T.P)

A partir de lo anterior, se hace evidente, el carácter impositivo de plasmar por escrito las regulaciones que enmarcan el trabajo. La importancia del documento entregado (calendario académico) radica en el control de las responsabilidades colectivas. El diseño en conjunto del calendario está intencionado por la necesidad de contar con un recordatorio para que el profesor no olvide sus responsabilidades.

Junto a lo anterior, y atendiendo a estas acciones y decisiones, el equipo directivo se encarga de revisar la planificación de la enseñanza anual y clase a clase entregadas por los profesores, siendo este proceso implementado por la Unidad Técnica Pedagógica de la escuela. Sin embargo, no todos pasan por esta instancia, esto se debe al nivel de confianza del jefe técnico en sus profesores y utiliza como criterio el conocimiento del trabajo que realizan estos:

"Hay algunos que una ya sabe cómo trabajan, entonces uno dice "en realidad me la salto o la miro más al ojo", y ahí es donde uno tiene que estar viendo constantemente" (Entrevista 1: Jefa de U.T.P).

La cita anterior evidencia el dominio de una percepción personal de la jefa técnica en la selección de planificaciones a revisar, pues esta no se lleva a cabo con todo el equipo docente o no existe un criterio pedagógico para la selección.

Además, en el proceso de revisión del diseño de las planificaciones, se reconocen la utilización de ciertos criterios que ella valora en una planificación óptima:

“Principalmente las actividades. Lo que sea el gran objetivo, más que el objetivo tenga concordancia con la clase y que la actividad sea pertinente y revisable en el horario, en el tiempo, con el material adecuado”. (Entrevista 1: Jefa de U.T.P).

Los criterios utilizados por la jefa técnica corresponden al diseño curricular nacional, ya sea el Marco o Bases curriculares. Se constata un fuerte interés en las actividades a desarrollar durante la clase y no en los Objetivos de Aprendizajes.

Otro aspecto a considerar, es que la jefa de U.T.P hace partícipe a la directora en la revisión de las planificaciones, además utilizan otros criterios a los señalados anteriormente, como el cumplimiento del formato y nivel de complejidad de contenidos y cantidad de los mismos:

“Nosotras las miramos, bueno hay que cumplir con el típico formato y la estructura que tiene que tener una planificación, también la miro, de repente, con mi jefa de UTP me dice, me comenta: “Mire, qué le parece esto, ¿no será mucho? O ¿no será muy poco?”
(Entrevista 4: Directora)

Se observa que la directora colabora en la revisión de planificaciones, muchas veces, determinando el óptimo del diseño presentado, según los requerimientos técnicos del Ministerio de Educación. Cabe destacar la importancia que se le atribuye al formato y a su estructura por parte del equipo directivo. Además, se evidencia que su foco está en las actividades, que estas no sean en excesos o muy pocas para la clase.

Con respecto a la retroalimentación que hace la jefa de UTP a la planificación de la enseñanza, señala que les hace sugerencias, a los profesores, en relación a los criterios señalados anteriormente, pero no que hagan una planificación nueva, sino que realicen observaciones en las mismas:

“Oye, te sugiero que cambies aquí y acá pero que vaya...”, o sea, no quiero que me entreguen un documento nuevo modificado, si no que vayan haciendo anotaciones ahí en su misma planificación”. (Entrevista 1: Jefe de U.T.P)

“Hay profes que se justifican mucho. Que siempre hay una justificación, siempre hay una excusa, y yo para las excusas soy de mecha corta, me molesta tanta excusa. Entonces, cuando no tan solo en la observación de aula sino que cuando “ah, te revisé el libro de clases y me falta a, b, c, d, e y f”, “no pero lo que pasa es que, ¿eso hay que hacerlo? Ah, yo no sabía que había que hacerlo. Lo que pasa es que ese día salimos y no sé qué cosa” y aaaaah, eso es lo que, más lo que me complica en sí, me agota la paciencia que me está quedando en el día. Eso, pero en general son bien autocríticos” (Entrevista 1: Jefe de U.T.P).

Las citas anteriores constatan que las sugerencias que entrega la jefa de U.T.P es para la corrección por parte de los profesores. No se evidencia reflexión ni rediseño de las planificaciones. Además, se evidencia la imposición de U.T.P hacia los docentes por respetar las reglas que establece la escuela.

Por otra parte, a la luz del análisis de la entrevista a la Jefa de U.T.P, se evidencia en su discurso ciertos conceptos y elementos propios del Marco Curricular, como los contenidos. Además, se refleja la ausencia de la importancia de la revisión de los Objetivos de Aprendizaje (OA), noción propia de las Bases Curriculares. También, se puede señalar que no a todos los docentes se les hace sugerencias, sino tan solo a una minoría de ellos, y estas indicaciones están en torno al nivel de dificultad de las actividades propuesta. Esto se refleja en la siguiente cita:

“Sabes que, no mucho. Con uno que otro profe me tocó más, pero no es que sea una gran cantidad de profes, si no que hay dos profes es como “te sugiero que bajes el nivel” o que tienden a hacer mucha materia para el cuarto, sin ninguna cuota de dificultad. Porque puede después que sea el mismo contenido, y siempre el cuarto básico va a tener una mayor dificultad que el tercero, o lo mismo el séptimo con el octavo” (Entrevista 1: Jefa de U.T.P)

Otro aspecto a considerar de las planificaciones es la generación de espacios y tiempos que otorga la escuela para el diseño de estas. El equipo directivo manifiesta que

los docentes disponen de dos horas pedagógicas semanales, no obstante, señalan explícitamente que son insuficientes para el trabajo que implica realizar las planificaciones clase a clase y se asume como una práctica habitual que los docentes realicen las planificaciones o preparación de la enseñanza en sus hogares:

“Horitas así, dos horas pedagógicas. Pero igual tienen los ratitos que van sobrando. Ahora como todo profe, para la casa. Pero sí hay hartas instancias, hartos espacios”
(Entrevista 1: Jefa de U.T.P).

“Pero más revisan pruebas, o ven otras cosas, deben mandar comunicaciones. Yo he visto a pocos profes preparar las clases acá, pero no porque estén sacando la vuelta, si no porque “tengo que enviar una comunicación a mis apoderados”, entonces redactar la comunicación, escribir, cortar y pegarla” (Entrevista 1: Jefa de U.T.P).

Si bien, esta escuela otorga un espacio protegido de dos horas pedagógicas semanales a los docentes, para la preparación de la enseñanza, el cual es cancelado con los recursos de la Ley de Subvención Preferencial (SEP), se demuestra que es insuficiente para los docentes, ya que realizan otras funciones pedagógicas en ese horario.

La evaluación de los aprendizajes es otro aspecto esencial que forma parte de la planificación de la enseñanza. La Unidad Técnica Pedagógica de la escuela, comenta que también realiza una revisión de los instrumentos evaluativos que llevan a cabo los docentes. Sin embargo, queda de manifiesto que no existen criterios de rigor que evalúen estos instrumentos, según los Objetivos de Aprendizajes planificados anteriormente:

“Yo pido con 48 horas de anticipación, para poder mirar las cosas básicas como el formato, una cuestión ordenada, bonita, grata a la vista. Que yo no se las pido a ellos, porque muchas veces no saben usar el computador... Entonces lo hago yo, no tengo problema, que se vea ordenadito, revisar que las preguntas no sean extremadamente difíciles o ridículamente fáciles, pero tampoco que sea una cuestión para pillar a los cabros. De eso me preocupo, qué se puede hacer en un tiempo prudente.” (Entrevista 1: Jefa de U.T.P).

“Las comentamos juntas, llamamos a la profe y le decimos “no, para que le va a poner cuatro de adiciones, si con que el niño resuelva dos es suficiente” (Entrevista 4: Directora)

Entonces, al ver la cita anterior, se puede señalar la importancia que se le da al formato de la evaluación, el nivel de exigencia de esta y en el tiempo que se demorarán los alumnos en desarrollar la actividad evaluativa. Cabe señalar, que se mantiene la noción de velar por un nivel de dificultad medio, de tal manera que la evaluación sea exitosa para una mayoría.

Otro aspecto a considerar, es el proceso de retroalimentación que considera la revisión de los instrumentos evaluativos. Esto hace referencia a la manera de cómo la Unidad Técnica Pedagógica da a conocer las sugerencias de cambio y de qué forma las recibe el profesor y se consideren las sugerencias, según corresponda:

“Entonces, sí me ha tocado un poco de resistencia y justificación más que autocrítica, entonces finalmente terminan cambiando muy poco, me pasó que me entregan la misma prueba para dos cursos, para dos niveles. Entonces, claro, al final de la conversación me cambian la prueba, pero la dificultad es la misma. Entonces en vez 2+2 es 3+3, por poner un ejemplo bien básico” (Entrevista 1: Jefa de UTP).

Se constata, en la cita anterior, que la relación entre profesor y jefa de U.T.P en esta categoría sigue siendo intuitiva, a nivel de formato y nivel de dificultad de los instrumentos. Sin embargo, al no tener claridad en lo que se pide, el docente ejecuta la instrucción de manera arbitraria, pues no logra inferir los aspectos técnicos del documento curricular.

Respecto a la retroalimentación de las evaluaciones, por parte de U.T.P que se evidencia el siguiente diálogo:

“Me pasó con una profe que ya no está, que me entregó una prueba de lenguaje, ya, la reviso y me pone un ítem de quinto básico a un curso chico, y me pone “dibuja a un personaje del cuento”, y era como “no, no, no” y yo le dije así como “dime cuál es el objetivo pedagógico de dibujar esto”, “es que lo que pasa es que me queda espacio en la hoja, y para que la prueba tenga más puntos”, esa fue la respuesta (risas), “ya” le dije yo y con harta paciencia, “dime por favor, mándame un correito, qué vas a evaluar del dibujo”, qué pasa si el niño no sabe dibujar bien, ¿lo va a evaluar mal?, ¿es una prueba de lenguaje? “ah” me dijo “mejor cambio la pregunta”. Yo traté de ser bien buena onda, pero esa profe ya no sigue acá” (Entrevista 1: Jefa de UTP) .

Lo anterior, revela el control que ejerce la profesional de la U.T.P en el diseño de los instrumentos de evaluación y del docente. No se evidencia, un diálogo reflexivo acerca de los objetivos de aprendizaje que se espera lograr y tampoco genera una discusión respecto de los objetivos pedagógicos que la docente quiere evaluar.

Como última acción con respecto al diseño de la planificación de la enseñanza, se presenta el proceso de acompañamiento docente:

“A raíz de que estábamos revisando el manual, salió el tema, cómo, no tengo idea, el tema de la pauta de observación del aula. Entonces, la directora nos juntó un día, trabajamos para el marco de la buena enseñanza, trabajamos con los distintos criterios y cada quién, formamos grupos, y cada grupo se tenía que preocupar de distintas partes. Entonces había un grupo de convivencia escolar, un grupo de lo pedagógico en sí y un grupo de lo administrativo de una clase. Y ahí en base al manual, empezamos a ver qué cosas teníamos que evaluar y ahí construimos una pauta que no es larga, es súper fácil de aplicar. Entonces claro, yo aplico la pauta, voy a la sala, y aprovecho cualquier momento que el profe tenga libre para retroalimentarlo (Entrevista 1: jefa de U.T.P).

En este sentido, es posible observar que la pauta utilizada para observar clases nace de una instancia distinta a la gestión curricular. En efecto, se origina de la necesidad de tener un protocolo de convivencia escolar, que los profesores traducen a la larga en la organización interna de sus prácticas pedagógicas. Si bien, la pauta fue construida por los docentes, el trabajo fue parcelado lo que resta aunar un criterio común de la institución escolar.

Otro aspecto a considerar, es que la retroalimentación no se realiza al docente de manera inmediata o en una instancia establecida para ellos, sino que de manera arbitraria se aprovecha un momento de descanso del profesor.

Por otra parte, el acompañamiento docente no es universal, sino que los profesores consideran que se discrimina por nivel de confianza y por nivel escolar en que dicta la docencia:

“Sobre todo primero y segundo que son la base y profesores nuevos, los demás ya los conocen como trabajamos, de repente ya está la confianza del director, ya ha visto las clases, ya las ha observado, entonces es al azar, es sin aviso; entonces va la directora, la

jefa de UTP, antes iba la inspectora, pero no, esta vez ha sido la jefa de UTP y la dirección" (Entrevista 3: Profesora 2).

La cita anterior, revela que si bien, existen acciones de observación de aula, por parte del Equipo Directivo, el proceso de retroalimentación no es una instancia formal, sino informal, ya que no existe un horario para comentar los aspectos evaluados y reflexionar acerca de las prácticas evaluativas, todo lo contrario, depende de la disponibilidad horaria del profesor. Sin embargo, los docentes valoran esta práctica de observación de aula, a pesar que no es sistemática para todos, pues el criterio de selección son los profesores nuevos y los docentes de primeros y segundos básicos.

“Sí. Es que yo creo que nosotros tenemos que estar como acostumbrados a eso; a que nos vengan a evaluar, decimos cómo estamos haciendo las clases, sobretodo en el sector municipal que tenemos la evaluación docente, tenemos hartas instancias de... Yo este año tuve muchas intervenciones en el aula (Entrevista 3: Profesora 1).

Es necesario destacar la mirada heterónoma que tiene la profesora respecto al resultado de su evaluación; esto es, ella espera que sea alguien del equipo directivo quien le señale lo correcto o incorrecto de su práctica pedagógica.

6.1.2. Colegialidad

Este capítulo hace referencia a las prácticas dialógicas y reflexivas entre profesores con el fin de detectar problemáticas, tomar decisiones y llevar a cabo los acuerdos tomados. Al analizar las entrevistas emergieron dos acciones que evidencian estos atributos: la reflexión en torno a temas pedagógicos e informativos a través de las instancias de consejos semanales y la generación de espacios de diálogo para la resolución de problemáticas de convivencia escolar entre equipo directivo y profesores.

La primera de las acciones, hace referencia a los consejos que tienen una vez a la semana todos los docentes. Estas reuniones son presididas por el equipo directivo, principalmente, jefa de U.T.P, inspectora y directora:

“ En los consejos semanales, trabajamos temas pedagógicos y administrativos de ordenar la semana, hacemos consejos disciplinarios, analizamos temas pedagógicos, ayer analizamos el tema de los resultados de las pruebas comunales” (Entrevista 1: Jefa de U.T.P)

La cita anterior revela la importancia de la figura del equipo directivo en estos consejos, pues es esta entidad quién decide qué temas se abordarán con los profesores. Cabe señalar, que es la oportunidad para tratar diversidad de temas que están relacionados con la escuela, desde lo administrativo hasta lo pedagógico.

Con respecto a lo anterior, la directora señala que el rol de ella en estas reuniones es de acompañar a la Unidad Técnica Pedagógica:

“Acompañamiento, siempre apoyarla, por ejemplo, cuando hacemos las reflexiones pedagógicas en equipo, damos la palabra a cada persona que pueda decir, por ejemplo una colega señaló en una reunión: “Bueno a mí me tocó un curso con cinco, seis niños con problema” y es típico que el profe empieza quejándose, cuando empieza quejándose yo le digo: “Estamos mal, porque esos niños son suyos, son los desafíos suyo, usted tiene treinta alumnos o treinta y dos, usted trabaja en un colegio que el entrega todos los insumos para trabajar, entonces ya la mirada que usted me está dando...” ahí el profesor pone freno y sabe que tiene que asumirlo, porque es él; claro, yo le doy toda la ayuda, que el data, que la tinta, que la prueba, que lo acompaño si hay un problema de convivencia; el desafío es personal” (Entrevista 4: Directora)

“Cuando el profesor entiende eso, reflexionamos todo eso , la colega interviene y dice “Mira, yo propongo que estos niños que tienen problemas deben tener un refuerzo, pero no conmigo, yo soy la profesora” ya, busquemos; y hemos buscado las propias educadoras hacen refuerzo con niños de primero básico, ¿me entiende? Y los cambian, son niños distintos, procuro de no colocar la misma profesora del ramo para el refuerzo, no, hay que oxigenar a los niños, hay que cambiar las metodologías, todos los niños van distinto; y van con confianza “esto no lo entendí y quiero que me lo explique”, entonces estamos muy preocupados de eso”. (Entrevista 4: Directora)

Lo anterior, evidencia que el acompañar a la jefa de U.T.P hace referencia a la figura de autoridad que ella tiene en la escuela, pues cuando un profesor comienza quejándose, ella interviene y le deja en claro al docente que los problemas que tiene en el aula es un desafío profesional, según manifiesta la directora. Es decir, la tarea de ella es colaborar en lo administrativo, pero los problemas pedagógicos los debe resolver cada profesor. En consecuencia, según la evidencia, al hacer responsable al docente de sus

prácticas pedagógicas, este es más autónomo en tomar decisiones de mejora y para la resolución de problemas. También, se observa que estas decisiones no son discutidas con los pares.

Por otra parte, los docentes señalan que estos consejos semanales, muchas veces entregan información más que la reflexión de ciertos temas pedagógicos:

“Bueno, de repente, a veces se aboca a lo administrativo, ¿ya? A la normativa del colegio, alguna preparación de algún cambio, de alguna actividad que el colegio vaya a tener, ¿ya? Se habla de las planificaciones también, se dan los lineamientos, en realidad, porque todos trabajamos como en una misma línea, entonces es la instancia para que nos relacionemos los profesores... Más eso (hace referencia a que habla más el equipo directivo), pero nos informamos y estamos todos en lo mismo, ¿ya? No estamos aparte, sino como en grupo, entonces es como el momento cuando estamos de acuerdo para una reunión de apoderados, cantamos todos los mismos temas, hay una pauta emanada de dirección, hay sugerencias de parte de nosotros que incorporen en eso; entonces, como todos trabajamos en una misma línea, es el momento de ver qué problemas se están presentando, así que se habla de todo, en realidad, en esa reflexión” (Entrevista 3: Profesora 2).

Según lo anterior, se vislumbra que esta instancia no tiene una finalidad específica, sino que tiene una multiplicidad de propósitos, pues según declara la profesora, es el único encuentro entre pares donde no trabajan de forma individual, sino están en comunidad y ellos pueden tratar de todos los temas relacionados con la escuela. Se destaca que la docente señala que los que guían este encuentro es el equipo directivo, quienes entregan los lineamientos para que así todos los profesores puedan realizar las mismas prácticas solicitadas por este equipo.

La segunda y última acción de esta subcategoría hace referencia a la generación de espacios de diálogo para la resolución de problemáticas y académicas de convivencia escolar entre equipo directivo y profesores:

“Tenemos, también, entrevistas semanales con los profes, que vamos viendo como aspectos de los alumnos que están mal, que no están mal y vamos a ir viendo caso a caso. Los casos más complejos (Entrevista 1: Jefa de U.T.P)”.

Lo anterior, revela la generación de espacios que otorga la escuela para que puedan resolver ciertos temas entre el equipo directivo y docentes. Sin embargo, la U.T.P señala que si bien abordan algún tema académica, la gran mayoría de las veces ven alguna situación problemática de convivencia escolar. Es decir, se vislumbra rasgos de prácticas de colegialidad para los temas relacionados con la convivencia.

6.1.3. Gestión Directiva

Respecto de las acciones y decisiones administrativas y organizacionales que toma el equipo directivo que de manera directa o indirectamente impactan al currículum escolar.

En primer lugar, se evidencia que la directora desarrolla vínculos e implementa proyectos orientados al mejoramiento de los aprendizajes con el aporte de entidades externas:

“Aquí falla mucho el nivel comprensivo y escrito de los niños, porque no hay un bagaje cultural en la casa, entonces cómo los motivamos nosotros, con “Viva Leer”. Tiene buen programa, la biblioteca “Viva Leer”, la encargada es una niña encantadora que le gustan muchos los libros, que ella ama lo que hace, ella por vocación está ahí. Comparte con los niños, con nosotros y nos mete en el mundo de la lectura” (Entrevista 4: Directora).

“Nosotros postulamos a través de las empresas COPEC que financian, Fundación La Fuente que hacen el programa y nosotros postulamos. Teníamos el espacio, teníamos la profesional, teníamos las ganas, hicimos el proyecto tal cual y fuimos la primera biblioteca de la Región Metropolitana ¿ya? Y esta es la primera, pionera, es el ejemplo de todas las demás, porque esta funciona: aquí no se roban los libros, no se pierden los libros, nada, no se destruyen los libros; sin embargo, en otras bibliotecas que me ha tocado ir a la inauguración, han durado seis meses y se han robado los libros y se han robado las chapitas y se han robado la pizarra. Un día una colega me dijo “Señora Hayde, postulemos”, vimos el proyecto y postulamos, ganamos ese proyecto y también con Coca-Cola otro proyecto que se llama Los Niños tienen La Palabra” (Entrevista 4: Directora).

La cita anterior revela la gestión de la directora en considerar la propuesta que nace de la profesora, para postular al proyecto de la biblioteca Viva Leer. Se destaca que la importancia de esta biblioteca, según la cita, es para la mejora de los aprendizajes relacionados con la lectoescritura, es por lo anterior, que existe la confianza en el trabajo que realiza la profesora encargada de la biblioteca para motivar a los estudiantes en esta habilidad descendida.

Por otra parte, según lo manifestado por la entrevistada, la escuela tiene otro proyecto con financiamiento privado, este también fue propuesto por una docente. Es decir, se reconoce que existen prácticas institucionales para postular e implementar proyectos que puedan permitir experiencias de aprendizajes motivadoras a favor de los estudiantes.

En segundo lugar, se evidencia la gestión que realiza el equipo directivo para llevar a cabo la actualización permanente del Manual de Convivencia Escolar a raíz de las necesidades que emergen en el establecimiento:

“El manual de convivencia es casi como la biblia del colegio. Se sugiere que este ahí el reglamento de promoción y evaluación, todo. Pero nosotros en el fondo tenemos en el manual los reglamentos generales netamente de convivencia. Primero, establecer la vestimenta, sanciones, los procedimientos para aplicar sanciones, va todo. Es que nosotros tenemos un manual así como bien, cosas de uniforme; en el fondo es como lo reglamentario, teníamos sanciones, faltas. Pero estudios de la Universidad de Chile consideraban que el manual tenía que tener otras cosas. Contemplar por ejemplo, cómo se ingresan, cómo se registra el ingreso de personas externas al colegio, qué pasa con el transporte escolar, entonces un montón de factores que nosotros no habíamos contemplado, que no consideramos relevante. Hasta que al final, buscamos esas sugerencias de la universidad y empezamos a aplicar y nos quedó una cuestión tremenda, pero lo más importante de ese manual va en la agenda, cosa que más le importa al apoderado. Hay cosas que van estampadas en la agenda” (Entrevista 1: Jefa de U.T.P).

Según lo que manifiesta la Unidad Técnica Pedagógica, es muy importante para ellos que los alumnos y la familia conozcan los reglamentos generales de convivencia, principalmente, los procedimientos para aplicar sanciones, otorgándole valor, por ejemplo, a la vestimenta. Se destaca la importancia de que esta información esté en la agenda de los estudiantes.

Continuando con la idea anterior, la directora manifiesta que permanentemente se realizan modificaciones al Manual de Convivencia Escolar, donde participan los distintos estamentos del establecimiento escolar:

“Los niños se sienten queridos, se sienten respetados; tenemos un Manual de Convivencia que lo hemos ido trabajando todos los años, todos los años, hay necesidad y cada vez que se hacen modificaciones participan todos los actores de la comunidad educativa” (Entrevista 4: Directora).

Se constata nuevamente, en el discurso de ambas entrevistadas, la valoración que le otorgan a la acción de actualizar este manual, para que de esta forma los niños se sienten respetados y queridos.

En tercer lugar, otra acción que se puede distinguir por parte del equipo directivo es la difusión del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) a través de las inducciones a los apoderados y docentes nuevos:

“Creo que a mí la tarea más grande que me doy año a año, es la inducción de las familias nuevas y docentes nuevos. Hacemos una bienvenida de familias nuevas, damos real énfasis a los lineamientos de la escuela, mostramos las actividades de familia que hacemos, porque aquí hay actividades institucionales de familiar, es decir, aquí se hace la bienvenida a la familia, se hace un bingo familiar, se hace el día del padre, se hace el día de la madre, se hace las fiestas patrias en familia, se hace el aniversario de la escuela, el paseo de fin año, la premiación de los destacados, etc.”(Entrevista 4: Directora)

“Yo creo que desde el minuto que me certifique con Fundación Chile y conocí Fundación Chile y aprendí cómo se trabaja, me gustó mucho. Entonces para mí los P.E.I son importantes, son el norte de la escuela, son el esqueleto, la vida de la escuela está en el P.E.I, entonces el profesor tiene que decir “este es el PEI del colegio” yo le entrego el P.E.I, entrego el manual, , le entrego la agenda y todo “de ahora en adelante en adelante usted se va de vacaciones, tiene que aprender que este es el colegio que usted va a trabajar, en el caso de los docentes nuevos”. (Entrevista 4: Directora)

En las citas anteriores, se evidencia la valoración por parte de la directora con respecto al P.E.I, sin embargo, no se constatan acciones concretas donde se plasme el Proyecto Educativo Institucional en actividades curriculares, existe solamente la entrega de los documentos a los profesores y apoderados nuevos, para que lean esta información. Esto también se corrobora, al manifestar que en las inducciones a las familias nuevas se

entregan los lineamientos de la escuela y las actividades y actos importantes para la institución:

“Cada año se ha ido construyendo el P.E.I, lo nutrimos, nosotros le damos en la parte de convivencia, la parte curricular, la parte del norte del colegio; tomamos paso a paso qué es lo que quiere el colegio, dónde están las debilidades, qué hay que sustentar, entonces todo el mundo opinó: qué opino de mi colegio, qué quiero de mi colegio, qué le voy a agregar, qué le voy a sacar, qué debo cuidar, porque hoy día está que el tema de la convivencia; eso se cuida como oro aquí, todos los niños cuidan y las familias y “señorita, no, gritó allá afuera, dijo un garabato” son las primeras formas de decir, aquí en este colegio no se habla así.

Porque siempre hay que modificar cosas, no es que se cambia, sino que se aumenta, se nutre, se colocan cosas ponte tú de ya a ver este año se institucionalizó una actividad deportiva para los apoderados, los papás pidieron un sábado durante un mes, competencia deportiva”. (Entrevista 4: Directora)

La directora vuelve a señalar la importancia del P.E.I, declarando que es el norte de la escuela, pero no se explicita cuál es la visión y misión de la institución, sino que ella continuamente hace referencia a las normas de convivencia. Sigue otorgándole importancia a las acciones y prácticas relacionadas con el comportamiento que deben tener los estudiantes, adentro y fuera de la casa de estudio. Si bien, ella señala explícitamente la construcción permanente del Proyecto Educativo Institucional, lo que se modifica año a año son las normas de convivencia escolar.

En consecuencia a la práctica anteriormente descrita, según la directora, la asistencia a las reuniones de apoderados y entrevistas personales son óptimas, debido a la inducción que se realiza a los apoderados nuevos.

“Toda, la asistencia a las reuniones aquí es del noventa por ciento en todos los cursos, todos los padres y apoderados tienen su calendario de reuniones desde el primer día de clases y hasta el último, y los padres saben los días de entrevista y tienen el listado en su agenda, dicen “ah, quiero hablar con la tía de educación física, este día”, entonces la tía se hace el tiempito, ella le avisa y la recibe, o sea, los tiempos para los apoderados están (Entrevista 4: Directora).

La última acción de la gestión directiva dice relación con la selección y contratación de profesionales, utilizando; por una parte, criterios no reglamentados como

la confianza de la directora y; por otra, el conocimiento y compromiso de la realidad escolar:

“No, yo no creo en el llamado externo, no he llamado nunca a nadie externo, porque el desgaste de preparar a una persona de afuera, mira hay miles de personas con magister, doctorado, post-título, pero no conocen esta realidad. Entonces cuando yo encanto a XXXX, que me conoce, sabe cómo soy yo que hemos trabajado juntas, ya vino a la sala, ya estuvo con los niños, conoce el público de niños que tenemos, el nivel de apoderados; ella perfectamente puede liderar en inspectoría general. Mi inspectora general, también trabajó conmigo en el XXXX, la coordinadora de ciclo, también trabajó en el XXXX, creyó en el proyecto y se vino a trabajar acá” (Entrevista 4: Directora).

Lo anterior refleja el personalismo en las apreciaciones de nuevos profesionales para ser contratados en este establecimiento.

Por último, las acciones anteriormente descritas, se ven representadas en el esquema 2:



Esquema 2: Acciones del Equipo Directivo para llevar a cabo la gestión curricular institucional en la implementación de las Bases Curriculares (2012)

6.1.4. Rol del Equipo directivo

Con respecto a las funciones que ejercen la directora y jefa de U.T.P, ellas señalan que sus tareas abarcan varias funciones administrativas y pedagógicas, donde se superponen los roles directivos propiamente tal y técnico pedagógico. En efecto, ambas tienen participación en la revisión de instrumentos evaluativos, envío de memos, revisión de libros de lectura, libros de clases, atención de apoderados, entre otros:

“Maestra chasquilla. Sí, ese es mi rol. Es que acá hacemos, como te dije, todos hacemos de todo. Yo no te puedo decir, que yo el día lunes entro y reviso primero planificaciones, porque no. Porque puede ser que llegue una apoderada y hay que atender. Nosotros tenemos oficinas puertas abiertas, atendemos a quien quiera ser atendido tanto sea profe, alumno o apoderado, no se le niega la atención a nadie. Entonces como, es como eso, hacemos todo de todos. Y todos, la directora, la inspectora, todos “. (Entrevista 1, Jefa de U.T.P)

La cita anterior evidencia la ausencia de discurso especializado respecto de las funciones de su cargo, en este caso, jefa de U.T.P. Pues ella asume que la importancia de sus funciones radica en la multiplicidad de tareas que tengan la mayor cobertura posible, aun cuando, le reste tiempo o dedicación a su gestión curricular.

Sin embargo, la profesional reconoce la importancia de su cargo en el apoyo a los profesores, al respecto señala:

“El rol del jefe de UTP, tiene que ser un facilitador de la labor del profe. No debiera ser alguien, que en muchos casos se da, que impida el desarrollo pedagógico si no que tiene que ser alguien que esté constantemente colaborando, que esté ahí para el profe, siempre. Lamentablemente aquí, muchas veces por toda mi pega administrativa, me cuesta estar siempre ahí, pero debiera ser alguien que esté todo el tiempo disponible para el profe” (Entrevista 1, Jefa de U.T.P)

Ambas citas expresan un interés por realizar una tarea lo más completa posible, sin embargo, el predominio sigue siendo lo administrativo por sobre la gestión curricular junto a los profesores.

Al preguntarle a la directora cuál es su rol respecto de las tareas curriculares, ella señala:

“Yo en realidad soy una directora bien intrusa (risas) me preocupo que los libros si son buenos, sean utilizados; en conjunto con la UTP y las coordinadoras de niveles vemos los textos que vamos a pedir de apoyo, eh... estoy siempre encima, si a la jefa de UTP le traen una prueba, ella sabe que a mí me gusta ver pruebas, sobre todo las pruebas de los primer ciclo básico, las miramos juntas...”(Entrevista 4: Directora)

La idea anterior, vislumbra el rol controlador de la directora sobre las tareas docentes, si bien supervisa la gestión curricular de la Unidad Técnica Pedagógica, esta actividad la realiza para conocer e estar informadas del cumplimiento de responsabilidades docentes.

El rol de supervisoras que cumplen la directora y jefa de U.T.P se puede evidenciar en el análisis documental que se realizó a la planificación de una de las docentes entrevistadas (ver anexo 1). En el año 2012, 2013 y 2015, tienen un formato que se adecua en nomenclatura a los cambios propuestos en los distintos documentos curriculares, principalmente, haciendo referencia a los Objetivos de Aprendizajes. Sin embargo, estos OA no eran todos pertinentes a los que señalaban las Bases Curriculares (MINEDUC, 2012), sino que eran replicados de los propuestos por el texto del estudiante, dado por el Ministerio de Educación. Cabe destacar, que se replican el nombre de las unidades y actividades sugeridas.

Lo anterior, evidencia, la gestión curricular que realizan en función de la rendición de cuentas o cumplimiento de la actividad, pero no demuestra una gestión a favor de los aprendizajes de los estudiantes, sino solo es una revisión para ver el cumplimiento de la tarea por parte del profesor. Además, la docente al no tener una retroalimentación oportuna de parte de la U.T.P, no reconoce en su quehacer pedagógico, la problemática de limitar curricularmente la planificación de la enseñanza a los objetivos de aprendizajes trabajados en libro del estudiante.

También, se puede observar que solo en el año 2012 y 2013 se explicitan en la planificación o programación los objetivos de aprendizajes transversales. Sin embargo, en el 2015 no se consideran estos objetivos, según lo anterior, surge la interrogante, si estos OAT son trabajados o no durante las clases. Destacando, que el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento señala que la prioridad está en la formación personal de cada estudiante.

6.2. Acciones y decisiones de los profesores para llevar a cabo la gestión curricular en el aula

“Yo siempre, siempre he pensado que las planificaciones son un mal necesario. Un mal, porque a mí me carga planificar. Es un tema... por un tema de tiempo, o sea, o porque yo me tomo mucho tiempo para planificar. Pero si no hago la planificación, ando perdida todo el mes, nosotros planificamos mensual. Entonces como que si no tengo la planificación "qué hago mañana...". Al menos a mí no me gusta como improvisar mucho las clases (Entrevista 2: Profesora 1).

En este apartado se da cuenta acerca de las acciones y decisiones que toman los profesores entrevistadas en cuanto a planificar, preparar y evaluar la enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	CÓDIGOS		
Describir las acciones y decisiones curriculares que realizan los profesores para llevar a cabo la gestión del currículum en procesos de cambios curriculares en Educación Básica.	Estrategias de acción y decisión de los profesores para gestionar el currículum en el aula	Planificación de la Enseñanza	Diseño de planificaciones (anual-mensual-clase a clase) con distintas finalidades		
			Decisiones curriculares con respecto al qué enseñar		
			Vinculación de los Objetivos de Aprendizaje con los textos escolares ministeriales y otros externos para el diseño de la planificación de la enseñanza.		
					Apropiación de la visión y misión de la escuela para plasmarlo en la planificación de la enseñanza
		Preparación de la enseñanza	Necesidad de disposiciones organizacionales y protección del tiempo dedicado a la preparación de la enseñanza		
			La planificación de la enseñanza como una tentativa, sujeta a flexibilidad según coyunturas.		
			Utilización de recursos didácticos propuestos por el MINEDUC en la web, textos de estudios y otros.		
Evaluación de la enseñanza	Diseño de diversos instrumentos evaluativos consistente con los objetivos de aprendizajes esperados.				
	Prácticas de evaluación				

			formativa en el aula según el objetivo de la clase
	Rol de los docentes en la gestión curricular en el aula	Competencias docentes en la implementación del currículum	Creativo
			Autónomo
		Función de los docentes en la implementación del currículum	Replicador del currículum escolar en el aula
			Contextualizador del currículum escolar en el aula

Tabla 2: Acciones y decisiones de los profesores para llevar a cabo la gestión curricular institucional

6.2.1. Planificación de la Enseñanza

Una de las profesoras da cuenta de los cambios con respecto al formato que ella ha debido experimentar a lo largo de su vida profesional:

“Bueno, en las planificaciones hemos tenido tanto cambio, de lo que yo empecé a lo de ahora, antes era la red de contenidos... Las sábanas enormes, después llegábamos a la planificación por unidad, mensual, y ahora, desde el año se implementó acá en la escuela, la clase diaria. Desde el 2012 empezó como en el primer ciclo y en el 2013, ya fue en todo el segundo ciclo y ahora...

Mira, eh... es, igual demanda más trabajo, pero sirve más. Es más útil, porque yo ahora me avoqué a hacer clase a clase de ciencias y me queda más claro lo que yo voy a hacer diariamente, porque antes planificaba así como la semana, entonces que de repente te quedaba algo cortado, el aprendizaje esperado y después lo tenías que retomar, o sea, ahora prefiero achicarlo y dejarlo para la clase. (Entrevista 3: profesora 2)

Se destaca la inversión de tiempo que implica el diseño de la planificación, aunque se reconoce lo positivo de la reducción temporal que hoy requiere el formato: clase a clase. Aún cuando este nuevo formato es visto como un reduccionismo del contenido de los aprendizajes esperados.

Por otra parte, otra profesora destaca el diseño de actividades sobre los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes:

“Yo siempre, siempre he pensado que las planificaciones son un mal necesario. Un mal, porque a mí me carga planificar. Es un tema... por un tema de tiempo, o sea, o porque yo me tomo mucho tiempo para planificar. Pero si no hago la planificación, ando perdida todo el mes, nosotros planificamos mensual. Entonces como que si no tengo la planificación "qué hago mañana...". Al menos a mí no me gusta como improvisar mucho las clases (Entrevista 2: Profesora 1).

Ambas profesoras señalan que su rechazo a la actividad de diseñar la planificación, principalmente por el tiempo que les demanda. Cabe destacar, que la profesora 1 valora la planificación como una herramienta facilitadora del *hacer clases*, una suerte de guía o de ayuda memoria para la realización de acciones concretas en el espacio de aula.

Con respecto a las decisiones que toman los profesores como adaptaciones curriculares, es posible observar que los contenidos son vistos como fundamentales a la hora de diseñar la planificación, y si se realizan modificaciones estas son en bases al nivel de dificultad que podrían presentar algunos temas según el nivel de aprendizaje de los estudiantes, estas son determinadas por la intuición de la profesora (sin previo diagnóstico):

“Para planificar yo no me baso textualmente por lo que veo, por ejemplo, ahora yo le contaba en séptimo año con una unidad que viene como que el niño ya conoce totalmente el átomo, la molécula y estamos hablando de que ellos identifiquen compuesto, elemento; y yo me bajé, me bajé de nivel, porque para mí, parto de lo inicial para llegar a lo otro, entonces yo creo que desde el Ministerio viene lo ideal, hay que acercarlo a lo que hay y tratar de acércalo a lo que el Ministerio pide, solicita o sugiere, pero uno lo puede adecuar; o sea, yo creo lo va adecuando a las necesidades, a lo que realmente vale, así que yo creo que un profesor lo puedo hacer en las planificaciones”. (Entrevista 3: profesora 2)

Por su parte, al momento de diseñar la planificación, las profesoras utilizan las bases curriculares, los textos escolares ministeriales y otros textos de estudios, según la pertinencia de los temas a tratar:

“Pero por lo general yo reviso los libros, bueno, ahora los objetivos de aprendizaje con las habilidades que pide cada subsector y los voy relacionando con los textos que manda el ministerio. Yo me guío con las unidades del ministerio igual y lo artículo con los objetivos que

vienen ahí. Igual reviso el libro externo, de otras editoriales y voy ahí como mezclando”
(Entrevista 2: profesora 1)

Se evidencia escaso dominio de un discurso profesional que contribuya a una gestión curricular pertinente al contexto escolar, Considerando el Proyecto Educativo Institucional como una de las bases para la gestión curricular de la escuela, es posible señalar que las profesoras participantes en este estudio, no mencionan este importante documento a la hora de diseñar sus planificaciones:

“ Al menos los profes que llevamos tiempo acá, como que ya lo tenemos como incorporado, digamos-se refiere al P.E.I-. No te niego que, no te podría recitar el PEI de memoria, porque... todas las funciones de cada profe y todo eso, pero sí, tenemos, al menos desde dirección nos tratan siempre como de fundar el tema... nosotros tenemos como... como slogan así, como premisa el "educar con afectividad" y en base a eso nosotros trabajamos. Siempre en bien de los niños. ..Bueno, yo creo que es todo un trabajo articulado de todos... todas las personas que trabajan en el colegio; partiendo desde el auxiliar hasta dirección. O sea, todos aquí remando para el mismo lado, en el fondo”. (Entrevista 2: profesora 1)

“No, sí se ocupa-se refiere al P.E.I-, porque dentro de eso va también el Manual de Convivencia Escolar, que va enmarcado y como te decía denante trabajamos en una línea que queremos llegar a la misión del colegio y a la visión; incluso la tenemos puesto en el colegio, la conocen los niños, la conocen apoderados, de tratar de que los niños salgan con las habilidades adquiridas y se les desarrolle todo su potencial, para que puedan ser incorporados de la mejor forma a la sociedad y a eso nos abocamos, así que yo creo que es bueno tener por lo menos una ilusión a lo que nosotros pretendemos.(Entrevista 3: profesora 2)

Ambas citas recogen una noción parcial de lo que cada proyecto educativo debe iluminar a la comunidad escolar. En este sentido lo que predomina es el manual de funciones y el reglamento de disciplina; lo que vuelve a reiterar el privilegio de el control de los miembros de la comunidad.

Si bien, ambas profesoras declaran el lema de la escuela, que es educar con afectividad, potenciando las capacidades y valores de cada estudiante; estos atributos no son recogidos de manera explícita en las planificaciones que ellas diseñan.

6.2.2. Preparación de la enseñanza

Esta subcategoría da a conocer las acciones de los profesores relacionadas con la preparación de la enseñanza, es decir, hace referencia a la preparación de experiencias de aprendizaje consistentes con la planificación, previamente diseñada, considerando el inicio-desarrollo y cierre de una clase. Además, considerando que sean actividades desafiantes para los estudiantes.

Según lo anterior, las docentes señalan:

“De verdad, ocupo más tiempo en la casa que en la escuela, porque igual tú me preguntabas delante por el tiempo, el tiempo uno a veces lo usa para revisar, y a veces también lo ocupas en otra actividad, si también de repente falta un profesor”. (Entrevista 3: profesora 2)

"Dos horas de preparación de clases no es suficiente, aunque hayas realizado la misma asignatura en el mismo nivel, nunca es suficiente". (Entrevista 1: profesora 1)

"Entonces, uno de repente cuando es al último minuto y no alcanzó (hace referencia a las guías), uno se la tiene que ingeniar; yo lo saco en mi casa o en la calle. Los tiempos son los que chocan en todo". (Entrevista 3: profesora 2)

Las citas anteriores vislumbran la falta de tiempo institucional para la preparación de clases. Ambas profesoras coinciden en señalar que si bien cuentan con dos horas pedagógicas semanales, este tiempo no es protegido, ni tampoco suficiente para destinarlo al trabajo de diseño de clases.

Por otra parte, los materiales con los que cuenta cada docente deben ser provistos por ellas mismas en caso que no dispongan del tiempo para fotocopiar el material diseñado.

Otra acción al proceso de la preparación de la enseñanza tiene que ver con la flexibilidad del diseño de las experiencias de aprendizaje. En efecto, esta flexibilidad es vista por una profesora como necesaria frente a situaciones que impiden el desarrollo normal de una clase:

"Los imprevistos están a la orden del día. Entonces, no sé, por ejemplo el año pasado... podíamos estar en una clase y tembló, ponte tú. Entonces ahí ya se perdió la clase, o sea, ya los niños están en otra, no quieren nada, y distintas eventualidades. Entonces siempre la planificación está como sujeta a cambio. O sea, yo creo que es como más que nada, como la columna vertebral no más, lo

básico y ya de ahí uno lo va modificando. O a veces me ha pasado que he tenido clases como súper buenas con los chiquillos y le he podido agregar más cosas. Y ahí lo vamos como retroalimentando" (Entrevista 2: profesora 1)

Si bien, se evidencia una noción de flexibilidad en el uso del tiempo de clases, por otra parte, no se aprecia una flexibilidad pedagógica, es decir, en función de los aprendizajes de los estudiantes, sino más bien la preparación de clases se realizan en función a las actividades a desarrollar.

Otro aspecto a considerar en la preparación de la enseñanza, son los recursos didácticos a utilizar en clases:

"Sí, yo manejo la internet, me ayuda mucho mucho, entonces cuando tengo dudas me voy a la página del MINEDUC, ya sea cuando tengo la duda de algún programa que no tenga, de algunas habilidades; trabajo en conjunto con los textos de estudio, que llegan de los niños, que a veces hay algunos mejores que otros, pero cuando los veo buenos trabajo con ellos. La preparación de clases la hago en base a la planificación y a los textos de estudio de los niños y hago muchas presentaciones de power, el power ayuda mucho cuando uno tiene los recursos demostrativos de mostrar a los niños "(Entrevista 3: profesora 2)

La cita anterior evidencia el interés por agotar todos los medios a su alcance para proveer de buenos recursos didácticos a la asignatura que imparte. Cabe destacar, la ausencia de una intencionalidad en el diseño de experiencias de aprendizaje en función de los OA, sino más bien centrados en contenidos y actividades.

6.2.3. Evaluación de la enseñanza

Esta subcategoría refleja las acciones y decisiones que toman los docentes en función a la evaluación del aprendizaje, dentro y fuera del aula. Primero se da a conocer la búsqueda de diversas formas de evaluación:

“Sí, ellos tienen y nosotros tenemos incorporado dentro de la planificación el ir por lo menos una vez a la semana a computación; entonces ahí, nosotros, dentro de la planificación incorporamos el trabajo de investigación o lo que tenemos que hacer en la sala de computación” (Entrevista 3: profesora 2)

“O sea, bueno, ellos tienen las pruebas, digamos, de unidad que son a final de cada unidad más lectura domiciliaria. Pero también igual yo trato de hacerles como trabajos, de repente, en la misma clase si veo que les fue bien que entendieron bien los contenidos, hacemos como un control cortito, en el mismo cuaderno así "ya chiquillos..." para que se saquen siete y todo eso. Para que les vaya bien, si la idea de la evaluación no es como un tema de castigo, no... Y también me gusta trabajar mucho en lenguaje con actividades grupales, hacerles trabajos como más de participación, de representación o trabajos manuales. Yo articulo mucho el lenguaje con artística, trabajo mucho esa parte. Entonces, el crear un afiche o este año, por ejemplo, trabajamos mucho con la biblioteca que tenemos acá en el colegio, que es la Viva Leer, por la fundación La Fuente y la empresa COPEC. Entonces, este año hicimos el, no sé si lo conoces tú, el “kamishibai”..... que es una técnica japonesa de teatro, teatro de papel se llama. Entonces los chiquillos tuvieron que crear una historia, crear un cómic en este caso y lo representaron en esa técnica. Y es como un teatro así, hicieron las cajas, las mamás ahí se lucieron haciéndoles las cajitas y ellos iban narrando la historia” (Entrevista 2: profesora 1)

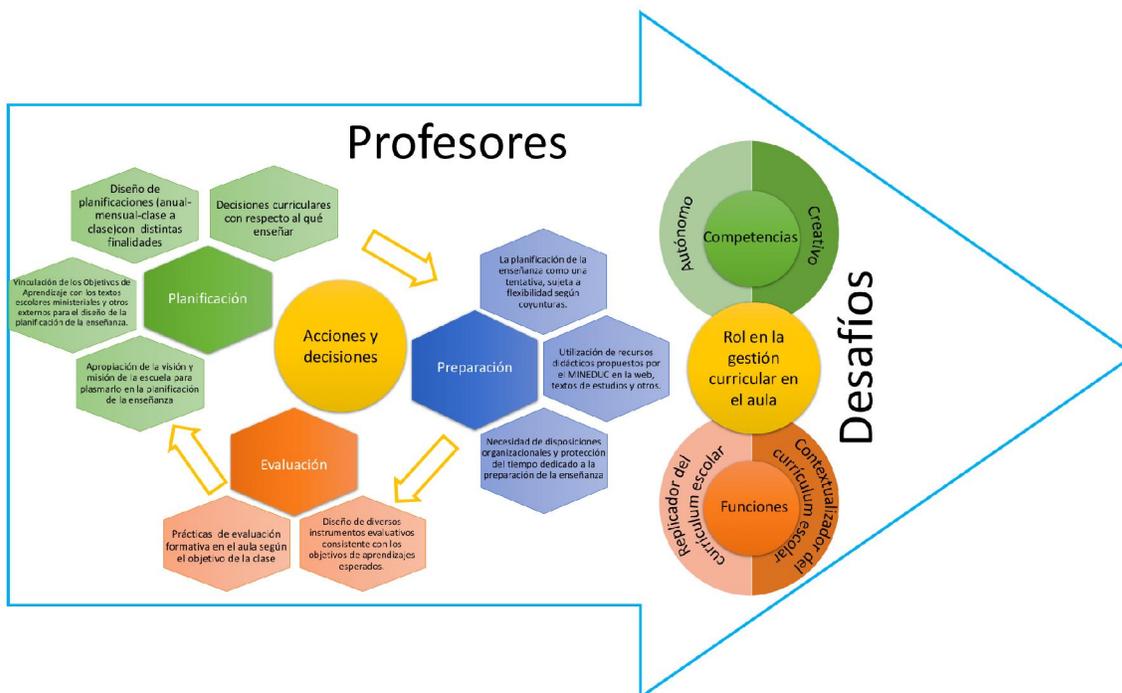
Las citas anteriores permiten reconocer que la institución promueve el uso de los medios informáticos y complementarios que han sido adjudicados mediante concursos privados (programa Viva Leer). Sin embargo, con respecto al uso de la sala de informática, no se observa la autonomía del docente para gestionar curricularmente ese medio, ya que es obligatorio llevar a los estudiantes una vez a la semana.

Por otra parte, la profesora 1, elige intuitivamente vincular dos asignaturas, sin embargo, esta integración disciplinaria no responde al logro de objetivos de aprendizajes comunes.

Con respecto a la evaluación formativa, se evidencia su utilización al interior del aula, tomando en consideración el objetivo de aprendizaje:

“Las evaluaciones vamos haciéndolas por proceso, ¿ya? Formativa, no solamente como síntesis de contenido, sino que también de acuerdo al aprendizaje que nosotros hemos determinado para la clase; entonces eso también lo hacemos a través de trabajos grupales.” (Entrevista 3: profesora 2)

Sin embargo, el contenido sigue prevaleciendo como objeto a evaluar por sobre el Objetivo de Aprendizaje.



Esquema 3: Acciones y decisiones de las profesoras para llevar a cabo la gestión curricular institucional en la implementación de las Bases Curriculares (2012)

6.2.4. Rol de los profesores

Con respecto al rol de las profesoras en relación al currículum escolar en tiempos de cambios curriculares, una de ellas señala:

“somos replicadoras de lo que envía el Ministerio de Educación, obviamente, vamos contextualizando según el curso” (Entrevista 2: profesora 2)

Lo anterior, evidencia la falta de discurso especializado para definirse como profesional de la educación, esto podría llevar a que sus decisiones y acciones frente al currículum sean solo reproductivas. Cuando el profesor se reconoce como un “consumidor del currículum” (Zabalza, 2009) y no como un diseñador, sus acciones y decisiones se limitan a la selección y adecuación de materiales ya elaborados, tales como textos, guías, material impreso, más que la construcción de materiales nuevos considerando los objetivos de aprendizaje y las necesidades de sus estudiantes.

Las acciones anteriormente mencionadas, quedan en evidencia al analizar las planificaciones de la enseñanza de Lenguaje y Comunicación (4° básico) de una de las profesoras entrevistadas (Ver anexo 1: Matriz de Planificaciones). En el diseño de la planificación del 2012, 2013 y 2015, se utiliza como referente predominante el texto del estudiante dado por el Ministerio de Educación, se replican el nombre de las unidades y las actividades propuestas por este. Por lo tanto, el currículum enseñado se limita a los contenidos y actividades dadas por el texto escolar, no cumpliendo con la totalidad.

Con respecto al uso de las Bases Curriculares y su contextualización a la realidad del curso, se vislumbra que el espacio de decisión que toma la docente solo es de adaptación del currículum prescrito, principalmente, el de reorganizar temporalmente los objetivos de aprendizaje planteados en el documento curricular. No se observa en las planificaciones decisiones curriculares a nivel de complementación como la ampliación o complejización de los objetivos de aprendizajes o de innovación curricular.

Por otra parte, al analizar estas programaciones, se evidencia el rol replicador de la docente con respecto al currículum prescrito, principalmente al observar que no existe una integración de los objetivos de aprendizaje, sino más bien, una lectura lineal de

estos, según lo sugerido en el texto escolar, es decir, se trabajan los objetivos en el tiempo y orden propuestos por el texto escolar. Cabe recordar, que el principal referente curricular en la planificación no son las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación de cuarto básico, documento obligatorio que sirve como base para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino el texto escolar, cuya propuesta es una herramienta o guía didáctica para el docente que promueve un aprendizaje de calidad de acuerdo con el curriculum vigente.

Por último, al analizar el formato de planificación, se observó que los indicadores de evaluación no siempre son pertinentes con los propósitos de los aprendizajes. En la planificación del 2012 y 2015 no se evalúan los OA de manera continua, pues al programar en función del texto del estudiante, no se cumplió con la cobertura curricular, ni tampoco se consideraron los indicadores sugeridos por el documento curricular (MINEDUC, 2012) ni los programas de estudios.

6.3. Problemáticas y desafíos

“Es que fue bien enredoso el tema” (Entrevista 2: Profesora 2)

Bajo este título se hace referencia a las interrogantes y tareas pendientes del equipo directivo y profesores para llevar a cabo la gestión curricular institucional en cambios curriculares de Educación Básica.

Se evidenciaron problemáticas y desafíos en torno a tres temáticas: planificación de la enseñanza, colegialidad y gestión del establecimiento educativo. A continuación, se describirán las distintas problemáticas y desafíos que emergieron del análisis de las entrevistas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	CÓDIGOS
<p>Distinguir las problemáticas y desafíos de la gestión curricular institucional, emergentes de las acciones y decisiones curriculares del equipo directivo y profesores, en el contexto de la implementación del curriculum</p>	<p>Problemáticas y desafíos del equipo directivo y profesores para llevar a cabo la gestión curricular institucional en cambios curriculares</p>	<p>Planificación de la enseñanza</p>	Tensión entre el curriculum evaluado y vigente para la toma de decisiones en la planificación de la enseñanza
			Desconocimiento de los estándares de aprendizaje
			Apropiación de las Bases curriculares tan solo de sus disciplinas.
			Desconocimiento de los orígenes, propósitos y alcances de los cambios curriculares.
			Orientaciones ministeriales solo informativas y poco pertinentes al contexto educativo.
		<p>Colegialidad</p>	Falta de acompañamiento de parte del equipo directivo para la lectura y comprensión del currículum nacional de manera autónoma.
			Generación de espacios de comprensión y reflexión acerca de los cambios curriculares.
	<p>Gestión del establecimiento educativo</p>	Construcción de una identidad comunitaria (vs personalismo)	
		Mejoramiento de la articulación de un curso a otro.	

Tabla 3: Problemáticas y desafíos de la gestión curricular institucional en tiempos de cambios curriculares.

6.3.1. Planificación de la enseñanza

La primera problemática emergente es la tensión entre el currículum evaluado y vigente para la toma de decisiones en la planificación de la enseñanza. Al preguntarles a las profesoras acerca de la influencia que ejerce el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) en el diseño de la planificación, una de ellas señala:

“Sí, absolutamente. Sí, o sea, no sé si lamentablemente es bueno, no, no sé... pero... Nos evalúan con el SIMCE. Entonces, tenemos que incorporarlo sí o sí” (Entrevista 2: Profesora 1).

Por su parte, la U.T.P señala:

“El SIMCE hace rato dejó de ser un medio que mide a los colegios, es un fin. Porque lamentablemente nos miden por el SIMCE, nos catalogan por el SIMCE.” (Entrevista 1: Jefa de U.T.P)

“A mí como profe nada, yo ignore el SIMCE. O sea, sí trabajé en las pruebas, en los formatos del SIMCE para que se acostumbraran al tema de la alternativa yo vi mi currículum como tenía que verlo. Es tema, es tema. Los chiquillos hacen ensayos, pero no es que la clase de lenguaje se transforme en leer, leer, leer y responder.” (Entrevista 1: Jefa de U.T.P)

En las citas anteriores se refleja una preocupación constante por la evaluación SIMCE a la que serán sometidos los estudiantes, sin embargo, la jefa de U.T.P intenta desmarcarse de ellas, buscando formas diferentes de evaluar y de diseñar las clases, no obstante, persisten prácticas que repiten el modelo de la prueba SIMCE. Lo anterior devela la tensión que se genera entre el currículum prescrito (obligatorio), las evaluaciones del sistema (SIMCE) y la autonomía de los centros educativos. Si bien, la jefa de U.T.P señala que las clases no se transforman en preparación para el SIMCE, la profesora señala que incorpora dentro de su quehacer pedagógico esta evaluación.

Otro aspecto a considerar, tiene relación con la función del Ministerio de Educación para el proceso de implementación de las bases curriculares a cada uno de los establecimientos educacionales. En este sentido, se logra evidenciar que el rol asumido por la entidad ministerial, en términos de gestionar los cambios curriculares, se focaliza

únicamente en una función informativa, sin desarrollar un acompañamiento ni una orientación que posibilite un trabajo adecuado con estos documentos en el contexto del establecimiento educacional:

“Es que fue bien enredoso el tema, porque yo me acuerdo que después que terminó el anterior (2010), digamos, los textos con los que nosotros trabajamos llegaron con las modificaciones y recuerdo que de la corporación también nos mandaron como una semana de enero, a una capacitación donde nos explicaron como los nuevos objetivos, todo con los mapas de progreso y todo un tema. Y después llegamos en marzo y del ministerio dijeron que no, que eso ya no corría. Que ya no... Y todos quedamos acá "plop", porque nos habían dicho una cosa y que ya no era, entonces nos capacitamos, entre comillas, para nada. Y ya... el año pasado (2012), a principios ya partió esto nuevo. Que ya estaba... que ya estaba decretado, estaba todo listo ya”(Entrevista 2: profesora 2)

“Yo me acuerdo que cuando recién empecé años atrás, cada cambio, había por lo menos unas horas de orientación sobre eso; habían los Programas de Perfeccionamiento Fundamental (PPF) de ciencias, las reuniones que habían y se hacía, pero ahora últimamente hay cambios y se mandan” (Entrevista 2: profesora 2).

La primera cita hace referencia a la superposición de dos cambios curriculares que vivió la Educación Básica en nuestro país. El primero de ellos, son los ajustes curriculares (MINEDUC, 2009) que emergen de la reforma curricular de los 90, proceso mandado por la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE). Sin embargo, debido al cambio de gobierno, en el 2010, se postergó este proceso de implementación, por otro lado, el 2012, ahora en un marco institucional y legal nuevo: la Ley General de Educación, se inicia la reforma curricular de Educación Básica. Los cambios descritos anteriormente, no fueron comprendidos por los profesores, según lo que señalan ellos, hay una falta de orientación acerca los

Ambas profesoras, evidencian no tener claridad de los orígenes y propósitos de estos cambios curriculares, principalmente, señalan que las orientaciones por parte del Ministerio de Educación fueron confusas e insuficientes. Se destaca que la profesora 2 hace referencia que para la reforma de los años 90, hubo un programa de perfeccionamiento, donde se realizaban reuniones acerca de los cambios curriculares, a diferencia de los ajustes y reformas actuales, donde tan solo son enviadas. Esta idea anterior, es compartida por la directora, pues señala que el Ministerio de Educación no

realiza una capacitación directamente a sus profesionales de la educación, sino que solo se “envía la información”, lo que complejiza la comprensión acerca de los cambios curriculares recientes.

“Lo que pasa es que a ti te entregan solo orientaciones teóricas, entonces yo no te podría decir hoy en día en detalle “mira esto recibí, esto me interesó”, el Ministerio de Educación gasta mucho dinero en volantes, en libros, en afiches, que a mí me duele el estómago cuando veo llegar miles de afiches a color, que deben ser carísimos, que para decir una cosa, te mandan veinte afiches, cuando con uno es suficiente, entonces tú dices bueno “qué empresa estará ganando tanto dinero para hacer unos tremendos afiches, cuando yo necesitaría con ese dinero, capacitación”. Yo diría “Oh, qué bueno el ministerio va a capacitar mi jefa de UTP o a mi inspectora general o a mi equipo directivo”. No hay capacitación pertinente, hoy día todo es así, así, así, así, así”
(Entrevista 4: Directora)

Por otra parte, el equipo directivo también desconoce los propósitos y alcances de la reforma de Educación Básica:

“A mí en lo personal me inquieta y me sigue inquietando el Ministerio de Educación, por la gran cantidad de cambios que hace, ¿me entiendes tú? O sea yo creo que, de repente, las cosas no logran instalarse, cuando viene un gobierno o viene otra persona y las cambia, eh... yo pienso que, a mí me gustaba mucho más el anterior currículum. ¿Ya? Yo creo que los objetivos transversales están en todas partes, los objetivos fundamentales también, entonces bueno, en este caso el trabajo específico, yo te digo honestamente, se lo ha llevado la jefa de UTP, ¿ya?, porque a mí, como directora, lo que me interesa es que los niños aprendan. Los caminos pueden ser diferentes, yo soy muy respetuosa que un profesor me diga “no, es que mire señora Hayde, yo quiero enseñar a leer ahí en el patio” Bueno, si tiene un buen manejo de esa dinámica o de esa didáctica, hágalo, no hay limitante. Pero sí se tiene que cumplir con todos los lineamientos que entrega el Ministerio de Educación”. (Entrevista 4: Directora)

“Entendiendo el curriculum como estas famosas bases curriculares, yo encuentro que ah... no sé. Yo tengo una estructura mental de trabajo que a mí me “conflicta” un poco de cómo se están estructurando los contenidos ahora, las bases. A mí me “conflicta” por ejemplo estarle hablando de ecuaciones a niños tan chicos, me “conflicta” también la baja en el ámbito numérico... eh... yo siempre hablo más de matemáticas porque es lo que me gusta también... eh... la baja en el ámbito numérico, que ahora los chiquillos estén dividiendo... eh, es raro. Pero el documento en sí, el curriculum nacional entregado a los profes es súper práctico y es mucho más claro que antes. Viene como una receta lista”. Antes te tiraban un montón de actividades genéricas. Era una lata, inviable, poco factibles de hacer, ahora las actividades que el ministerio sugiere son

súper fáciles de hacer y son simples. En realidad yo siento que hay un cambio positivo en la estructuración de los contenidos. (Entrevista 1: Jefa de U.T.P)

Las citas anteriores vislumbran la incompreensión de los orígenes y propósitos de los cambios curriculares vividos en estos últimos seis años. La directora considera que los cambios curriculares son debido a los cambios de gobierno y no considera el carácter dinámico que tiene el curriculum para que pueda ser pertinente al contexto escolar que ella lidera. Por otra parte, la directora no diferencia las nuevas denominaciones curriculares como son los Objetivos de Aprendizaje, donde el propósito es aumentar la especificidad con que se enuncian los aprendizajes a lograr por lo estudiantes (MINEDUC, 2012), sino que sigue haciendo referencia a OF-CMO. Si bien, señala que los profesores deben cumplir con todos los lineamientos que entrega el Ministerio de Educación, se evidencia que el equipo directivo no tiene claro los orígenes y objetivos de los cambios curriculares, pues la jefa de U.T.P

Cabe destacar, que la jefa de U.T.P tiene una valoración positiva al documento curricular, según el criterio de factibilidad y complejidad de las actividades. Se evidencia el predominio por el hacer más que por los objetivos de aprendizaje a favor de los estudiantes.

Otra de las problemáticas que emergen acerca de los cambios curriculares en Educación Básica tiene relación con el desconocimiento de documentos curriculares, como por ejemplo los Estándares de Aprendizaje, herramienta que permite determinar la adecuación de los aprendizajes de los estudiantes en relación con los objetivos planteados en el curriculum (MINEDUC, 2012).

“Lo estoy conociendo, me lo entregaron esta semana, nada más. En un folleto, aprendizaje para octavo me entregaron” (Entrevista 3: Profesora 2)

“De lectura, mmm ... No, no lo he revisado” (Entrevista 2: Profesora 1)

“No, no me meto en eso, los estándares de lectura” (Entrevista 1: Jefa de U.T.P)

“Así como que yo le diga estándares que tiene que ver con la cantidad de palabras que leen los niños... Sí, no lo sé... o sea, no te podría decir así al cien por ciento, porque he

visto harta innovación en ese ámbito desde el equipo PIE con las colegas, que yo le veo pisada donde ellos tienen el nivel de lector de palabras por minuto que leen los niños y así van haciendo como un alcance de lo que tienen que lograr, no sé si específicamente lo toman así” (Entrevista 4: Directora)

El desconocimiento de estos documentos curriculares, puede ser causa de la superposición de dos cambios curriculares, lo ha llevado que los docentes y equipo directivo no tengan claridad de los recursos curriculares disponibles para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, vislumbra el desafío de mejorar la educación permanente de los actores educativos con respecto al ámbito curricular, de esta forma, el profesor sería un profesional del currículum (Zabalza, 2009).

6.3.2. Colegialidad

Uno de los desafíos pendientes que emergieron de los resultados obtenidos, tiene relación con la colegialidad, es decir, las instancias de diálogos que se establecen entre pares para resolver distintas problemáticas con respecto al currículum escolar.

“Últimamente tantos cambios: las adecuaciones curriculares que están siendo como permanente y lo que no estoy de acuerdo de los cambios permanentes, es que vuelven y después retroceden, vuelven y retroceden, ¿ya? Como fue el nombre de la asignatura, como fue el nivel y... adecuaciones curriculares en séptimo y octavo, que hubieron hace como dos o tres años atrás, entonces uno alcanza a pasar eso y ahora tengo entendido que el próximo año nuevamente hay; yo no sé a qué se debe, realmente, el cambio tan continuo, porque no alcanza uno a pasarlo los dos años y después nuevamente hay un cambio” (Entrevista 3: profesora 2).

“Si igual uno siempre quiere como un apoyo. Igual recuerdo el verano pasado, tuvimos así como una semana que... nos, entre comillas, nos capacitaron... siempre digo como crítica de las capacitaciones... Y ahí nos mostraron, digamos, como lo otro, los nuevos objetivos, todo lo que venía nuevo en Lenguaje, nos dividieron por subsector, digamos. Y a mí me tocó primer ciclo Lenguaje. Bueno y ahí los vimos, los leímos, vimos cómo estaba estructurado, plan y todo. Igual eso fue como provechoso, digamos... la secuencia, todo lo que se esperaba” (Entrevista 2: Profesora 1)

“Fue poca, fue poca la orientación; o sea, igual hubo cambios súper profundos que yo creo que igual estamos así como con dudas... Claro, hay gente que está desinformada, gente que no entiende los cambios” (Entrevista 3: profesora 2).

La primera cita evidencia las dudas e interrogantes que tienen la profesora con respecto a los cambios curriculares. Esto hace necesario tomar como desafío la gestión de disposiciones organizacionales por parte del equipo directivo, para poder llevar a cabo la gestión curricular y comprender sus modificaciones. Se constata la valoración a la estrategia de la colegialidad, pues ambas profesoras reconocen el desconocimiento que tienen a estos cambios curriculares, pero valoran el acompañamiento que tienen, aunque escaso, de su equipo directivo. Por lo tanto, para resolver la problemática de la incomprensión de los cambios curriculares, el desafío del equipo directivo es poder otorgar espacios en la escuela para discutir y reflexionar acerca del curriculum y hacerlo dialogar con su Proyecto Educativo institucional.

7. CONCLUSIONES

Desde la comprensión de los hallazgos surgen tres temas que permiten analizar las acciones y decisiones, problemáticas y realidades que viven las cuatro docentes participantes del estudio, respecto de los cambios curriculares establecidos entre el 2012 y 2013 en Educación General Básica. Lo anterior, permite visualizar las siguientes tensiones: Reduccionismo de la gestión curricular al control de la tarea docente; el renacer de la gestión curricular desde la colegialidad; la resignificación del rol profesional para el desarrollo de la gestión curricular.

7.1. Reduccionismo de la gestión curricular institucional al control de la tarea docente

Las acciones y decisiones del equipo directivo respecto de la gestión curricular están en función en el control de los directivos sobre las tareas docentes. Esto es supervisar el cumplimiento del diseño de planificaciones, confección de instrumentos de evaluación, observación de clases, entre otras ya mencionadas anteriormente en los hallazgos. Estas prácticas dan cuenta de la distorsión que se tiene acerca de la gestión curricular institucional, pues se visualiza que está enmarcada por el predominio de sus creencias personales que provienen de la forma en que cada uno de los directivos planificó y desarrolló sus prácticas pedagógicas. En efecto, reproducen prácticas que para ellos fueron exitosas, sin considerar, las nuevas orientaciones que el currículum chileno propone.

Henderson y Kesson (1999) plantea que cualquiera sea la experiencia curricular - como profesor, administrador, consejero escolar, padre, líder de comunidad, u otro- el punto es que su trabajo curricular ocurre en un contexto educativo de control administrativo. Todas las actividades están guiadas por una serie de resultados establecidos y predeterminados y/o por la evaluación estandarizada de instrumentos (pruebas, portafolios, etc.) en otras palabras "otros les dijeron", personas referidas como educadores "responsables políticos" "administrativos", "administrativos", o "líderes", deciden cómo orientar las prácticas curriculares.

Lo anterior se vislumbra en la noción de gestión curricular que (Romero, 2007) aporta que:

Se debe entender la "gestión como gesta". El término gestión en realidad está muy gastado, a fuerza de haberlo reducido a una cuestión técnica. Sin embargo, lo retomamos para resignificarlo. Se trataría de, jugando un poco con los términos pensar la gestión como gesta; gesta no sólo en el sentido original de hazaña cultural, sino también en el sentido de gestación, de generar nueva vida. Se trata de gestar unos nuevos modos de hacer escuela, nuevos modos de pensar la escuela, esta vez como un lugar de inclusión de la vida, con todo lo azaroso y complejo que la vida trae" (pág. 155).

Desde la evidencia se aprecia que los directivos no desarrollan una gestión que permita nuevas experiencias de aprendizajes para los estudiantes, sino más bien se realizan acciones intuitivas que favorecen la repetición de formatos y conductas vistas como positivas para conservar una disciplina escolar favorable, según los objetivos de la institución.

Si bien, han logrado como escuela que las tareas pedagógicas se realicen, falta aun desarrollar prácticas e instancias que desde el curriculum permita mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, satisfaciendo necesidades de la propia comunidad; que en el límite de esta investigación no fue posible conocer.

Lo anterior es ratificado por el Marco de la Buena Dirección (MINEDUC, 2015) donde se señala que la gestión curricular contienen las prácticas y habilidades que evidencian la forma en la cual el director asegura el aprendizaje efectivo en el aula, considerando la cultura y el proyecto educativo del establecimiento.

Si bien, la Directora señala que realiza inducciones a los apoderados nuevos acerca del Proyecto Educativo Institucional y que cada año lo reformulan, solo se hace mención a la vivencia y conocimiento del Manual de Convivencia. Documento, que por lo demás enfatiza la disciplina escolar por sobre los valores de convivencia democrática que se pretende socializar. Sin embargo, el P.E.I no representa el motor de transformación que involucre a toda la comunidad y no es vivenciado en su totalidad. Santos Guerra (2010) señala que la escuela no es un conjunto de clases particulares, sino que es un viaje compartido de la comunidad que se desarrolla en un contexto y un tiempo a través de la acción programada, intencional y consensuada de todos sus miembros. Por lo tanto, el PEI no es un documento donde se declaren las buenas intenciones del establecimiento, sino que es el referente que exige condiciones en las acciones y decisiones que toma la comunidad educativa con respecto al curriculum según el compromiso de la comunidad.

Frente a lo anterior, es posible sostener que el equipo directivo trabaja siguiendo la racionalidad administrativa de la gestión y el predicamento del control de dichas tareas administrativas que ejercen los profesores.

Briones (2002) señala que una gestión orientada desde una racionalidad administrativa puede funcionar “eficazmente”, aunque-señala- el éxito de la institución

depende exclusivamente del equipo de gestión (toda vez que este equipo trabaja colaborativamente) y, por ende, el resto de la comunidad profesional aparece inadvertido y, más bien, actúa en calidad de receptor y reproductor de esquemas organizacionales que no se orientan a desafíos mayores.

Por otra parte, las acciones y decisiones de los profesores acerca de la gestión curricular se ven supeditadas al control administrativo del equipo directivo. Si bien los docentes realizan tareas curriculares como el diseño de la planificación, preparación de la enseñanza, aplicar instrumentos de evaluación, entre otras ya mencionadas; se evidencia que son prácticas reproductivas de lo propuesto por las políticas públicas en materia curricular, pero en algunos descontextualizadas de la realidad del aula.

Una vía para romper con lo anterior, lo señala Romero (2007):

“Las escuelas tienen que “problematizar” las soluciones que han venido adoptando, romper con ciertos esquemas y rutinas. Para transformarse, entonces, es necesario que la gestión rutinaria basada en el control deje paso a la gestión innovadora basada en la imaginación y la responsabilidad” (pág. 136).

Lo anterior, también es observado en la tradición de los profesores por planificar en base al contenido, sin mirar los nuevos lineamientos que el currículum actual propone, esto es que las Bases Curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza (MINEDUC, 2012).

No solo los contenidos son protagonistas de esta reproducción curricular, sino también las experiencias de aprendizaje que los profesores obtienen de sus búsquedas en textos escolares ministeriales y privados, material virtual, entre otros. Este copiar y pegar no permite que dichas actividades sean pertinentes a los estudiantes y sus necesidades al interior del aula. Tampoco sus decisiones están en sintonía con las propuestas ministeriales en materia curricular:

“Si el docente debe adaptar o traducir diseños o programas realizados por especialistas que llegan a través del currículum y de los textos escolares; si su papel se reduce a la función de aplicar actividades y propuestas que llegan “listas para servir” desde afuera a la escuela, ¿qué lugar le queda para poner en práctica las alternativas que sus criterios

profesionales- aprendidos y reflexionados- y su propio juicio le dicta? Los docentes tienen un margen para tomar decisiones dentro de su aula y de su escuela, pero actúan e interactúan en una institución relativamente homogénea y rutinaria, regulada y supervisada” (Blythe, 1999, pág. 179).

En definitiva, este análisis no puede dejar de señalar que tanto directivos como profesores, requieren urgentemente desmarcarse de la reproducción de diseños homogéneos y externos para introducirse en una gestión curricular efectivamente autónoma, pertinentes a sus comunidades escolares.

7.2. El renacer de la gestión curricular desde la colegialidad

Si bien la gestión curricular se constata como un cúmulo de tareas administrativas y decisiones intuitivas, no menos cierto, es que la forma de trabajo que se realiza en la escuela de estudio es de carácter individualista- diseño de planificaciones, instrumentos evaluativos y preparación de la enseñanza- lo que restringe la posibilidad de trabajo colaborativo.

Aun cuando el equipo directivo sostiene que la comunidad escolar participa anualmente de un trabajo en común para la toma de decisiones – diseño de pauta de observación de aula, reformulación del Manual de Convivencia, calendario anual- , no hay evidencias que los miembros de la comunidad hayan participado en diseños de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, no hay empoderamiento de las directrices de la gestión curricular institucional.

Lo anterior, en lenguaje de Hargreaves corresponde a una *colegialidad inventada*:

“la colegialidad inventada es la colaboración impuesta desde arriba, sobre qué es lo que hay que planificar o aprender, con quién planificarlo y aprenderlo, y dónde y cuándo. Es más que un marco y expectativas que promueve y da apoyo a la colaboración. Es una prisión de la microgestión que obliga a ella. Esta colegialidad inventada desprecia, desplaza o socava activamente las oportunidades de que los docentes inicien sus propios proyectos conjuntos” (2003, pág. 187).

De acuerdo, a lo anterior, se observa que efectivamente, existe el tiempo semanal de cuatro horas pedagógicas para que los profesores y directivos se reúnan en la llamada "reflexión pedagógica", sin embargo, se invierten esas horas en entregar información y discutir temas emergentes. Lo que deja ausente instancias de discusión, de formación, de reflexión acerca del currículum y formas de gestionarlo en la escuela. En efecto, se desaprovechan estas horas, para discutir y responder todas aquellas interrogantes que tanto, profesores y directivos, tienen respecto al currículum y sus cambios curriculares. Cabe recordar, que tanto la directora como la jefa de U.T.P y profesoras no comprenden en su totalidad los alcances de la política curricular actual. Al contrario, al decir de Zabalza (2009) aparecen como consumidores del currículum:

“El profesorado tiene práctica como consumidor de currículum, pero no como diseñador. Por lo general, se acomoda a los materiales ya elaborados y a sus sugerencias más que lanzarse a la tarea de construir materiales nuevos o de acomodar los existentes a las necesidades reales de la situación en que han de desarrollar la enseñanza” (2009, pág. 14).

En el escenario de estudio no se evidencian prácticas de colegialidad que intencionen un currículum contextualizado, donde los directivos y profesores puedan reflexionar las orientaciones curriculares a la luz de las características de las necesidades de sus estudiantes; y a la vez, proponer una gestión curricular propia a partir de la articulación entre Proyecto Educativo Institucional y las Bases Curriculares. Aún cuando, para llegar a esto existirán obstáculos se requiere de un esfuerzo sistemático de trabajo colegiado:

“Una implementación sin obstáculos es a menudo signo de que no se está cambiando en realidad, para que se lleven a cabo los cambios curriculares sólo será efectiva en una condiciones que les permitan reacciones, definir su propia postura, interactuar con otros participantes, obtener asistencia técnica. El expresar lo que se valora en forma de estándares de práctica y previsiones es admisible, e incluso ayuda, pero únicamente si va acompañado de oportunidades de capacitación y de solución del problemas” (Fullan, 2012, pág. 133).

Dicho lo anterior, deben existir ciertas condiciones que permitan llevar a cabo un trabajo colegiado que contribuya a la satisfacción de necesidades y al mejoramiento de

la calidad educativa en los espacios institucionalizados. En efecto, Santos Guerra (2010) presenta ciertas exigencias organizativas para el desarrollo de la colegialidad:

- Tiempos para la planificación; si bien en esta escuela se han asignados dos horas semanales para el diseño de la planificación de la enseñanza, estas no son instancias protegidas, lo que significa que el profesor o profesora deberá reemplazar a algún colega, atender apoderados, enviar comunicaciones, etc. Es decir, siguiendo al autor no existe las condiciones para poder realizar planificaciones adecuadas.
- Coordinación vertical, horizontal e integral; esto es que exista un objetivo común y compartido por toda la comunidad educativa, de tal manera que su logro sea también el logro de todos, en beneficio de los estudiantes.
- Autonomía institucional: para poder realizar un proyecto contextualizado, los actores que forman parte de la escuela deben tener autonomía curricular, organizativa, para que así se apropien del curriculum y lo lleven a cabo de manera pertinente a partir, que a partir de sus propias reflexiones.

Si no hay condiciones se hará un Proyecto, pero solo se tendrá de tal el nombre. Se habrá cumplido con el trámite, pero no tendrá incidencia en la vida de la institución (Santos Guerra, 2010).

Por último, el tiempo es una necesidad por los docentes de este establecimiento educacionales, ya que con dos horas de preparación de la enseñanza es insuficiente para poder llevar el curriculum a la acción. Sacristan (2008) plantea que “no se enseña siempre que se educa, ni se aprende siempre que se enseña” (pág. 74), haciendo referencia a la calidad de la enseñanza, de los medios y evaluaciones para diseñar, desarrollar y mejorar cada una de esas experiencias. En este estudio, se evidencia que a pesar de que los cuatro sujetos reconocen que no se puede elaborar experiencias de aprendizajes en el tiempo estipulado, al parecer, no existe ninguna acción o decisión que mejore esta problemática.

7.3. La resignificación del rol profesional para el desarrollo de la gestión curricular institucional

Luego de haber desarrollado los dos apartados anteriores y los hallazgos presentados previamente, es importante preguntarse qué rol debe tener el director, el jefe de U.T.P y docentes respecto de la gestión curricular institucional en un escenario de permanente cambio. Guerrero y Maureira (2002) plantean que uno de los problemas más graves percibidos en la gestión de establecimientos educacionales, se relaciona con la existencia de diferentes niveles e instancias de decisiones. La tendencia es la inexistencia de claridad entre roles y funciones del director, del equipo directivo, de los docentes u otros actores que pertenecen a la comunidad educativa.

Los hallazgos dan a conocer un rol difuso en las participantes de este estudio. Cuál es la causa de que cada una de ellas (directora, jefa de U.T.P, profesoras) no logre identificarse como profesionales cuyo conocimiento específico considera también, la dimensión curricular; qué tipo de formación inicial y permanente han recibido en materia curricular que no les permite identificar sus roles en la gestión curricular institucional.

Llama la atención la forma en que la directora y jefa de U.T.P: directora intrusa y maestra chasquilla, respectivamente. Estas expresiones no se coinciden con los planteado por Fullan (2012) quien señala que el director o directora es probablemente la única persona que está en posición de crear las condiciones organizativas necesarias para el éxito, tales como el desarrollo de objetivos compartidos, estructuras y un medio de trabajo cooperativos y procedimientos para supervisar los resultados.

Por otra parte, las profesoras se definen como “replicadoras del currículum”, señalando que obviamente realizan contextualizaciones a este. Es necesario, reflexionar si con este rol con el que se caracterizan estas profesoras, se podrá aprender a administrar el cambio, pues como señala Fullan (2012), si no lo hacen, seguirán siendo víctimas de la continua intromisión de fuerzas externas de cambio.

Cuando los actores educativos tienen claridad de su rol, es posible que sus acciones y decisiones estén intencionadas y fundamentadas en teorías pedagógicas y curriculares pertinentes al espacio escolar. Por otra parte, sus problemáticas y desafíos

tendrán la suficiente madurez profesional y maduración teórica para saber preguntar a quién corresponda e investigar al respecto.

A partir de los objetivos planteados en esta investigación, se desprende que las profesoras entrevistadas poseen una vaga noción de gestión curricular que no les permite diseñar de manera reflexiva un currículum pertinente a su escuela. Por lo tanto, se evidenció que el desarrollo de los procesos de gestión curricular institucional, por parte del equipo directivo y profesores, en el contexto de cambios curriculares en la Educación Básica, se realiza de manera intuitiva, debido a que las acciones que toma el equipo directivo y docentes son en base a lo que consideran pertinente, pero no existe en su discurso un conocimiento de los documentos curriculares, sus propósitos y naturaleza de estos cambios.

Otra acción relevante que emergió en el análisis de las planificaciones, hace evidente el fuerte predominio del texto escolar como referente curricular. Escudero (1999) señala que la planificación, en términos generales, trata de plasmar las aspiraciones y metas en un proyecto que sea capaz de representar lo que se desea conseguir y cómo se podría llevar a cabo en plan para conseguirlo. Por lo tanto, el rol del docente como profesional del currículum, toma sentido cuando es capaz de poder desmarcarse de un docente “replicador” o “consumidor del currículum”, pues si cumple en su escuela este último rol, sus acciones se limitan a copiar contenidos y actividades propuestos por otros, sin considerar los lineamientos del currículum nacional y lo más importante, el compromiso al PEI, para favorecer un aprendizaje de calidad a sus estudiantes.

Otro aspecto a destacar, es el predominio de los contenidos por sobre los Objetivos de Aprendizaje:

“Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en forma más explícita a las habilidades, los conocimientos y las actitudes y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum *centrado en el aprendizaje*, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo”
(MINEDUC, 2012).

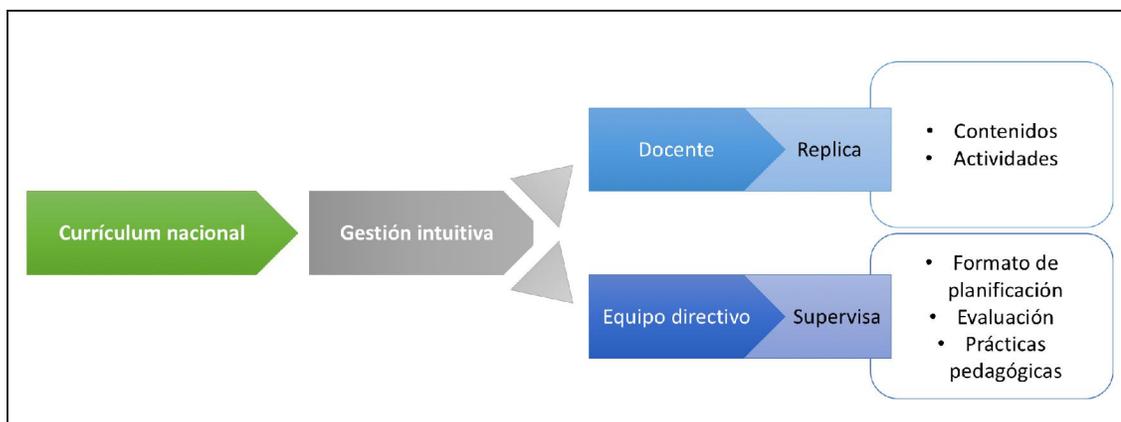
El predominio de los contenidos, hace evidente la falta de apropiación adecuada

de las Bases Curriculares de Enseñanza Básica. Manríquez (2014) propone que es necesario convencer al profesorado de las ventajas metodológicas al asumir integralmente un currículo centrado en el aprendizaje. Y que, por otra parte, los expertos direccionen sus objetos de investigación hacia las representaciones que tienen los docentes en el trabajo de aula, y sus posturas frente al Currículum Centrado en el Aprendizaje.

Al asumir, la escuela, una gestión curricular intuitiva, se limitan las acciones del docente a replicar acciones generadas por otros y para otros estudiantes. Además, al desconocer los documentos curriculares, sus propósitos y sus orígenes, se hace imposible la toma de decisión de los profesores, pues se convierte en un replicador de prácticas que de manera antojadiza considera pertinente.

La gestión intuitiva es muy distinta a una gestión del curriculum para la eficiencia y efectividad. Según Volante, Bogolasky y Gutiérrez (2015) definen esta última como un proceso de toma decisiones y ejecución de prácticas que buscan asegurar que el curriculum prescrito sea efectivamente aplicado que el máximo de estudiantes del grupo objetivo adquiera el dominio de los aprendizajes definidos como claves para un determinado segmento de tiempo escolar (pág. 105). Lo anterior implica que debe haber un reconocimiento, por parte de los docentes, de los planes y programas oficiales como el punto de partida básica de la gestión curricular. Práctica que no se evidencia en una gestión intuitiva que se reconoce en estos actores.

Por otra parte, el equipo directivo, al tomar un rol de supervisor frente a la gestión del curriculum, limita su rol al cumplimiento de las actividades, pero no orienta ni genera espacios para la reflexión y/o discusión de las problemáticas relacionadas con los cambios curriculares (Ver esquema 4). Por lo tanto, limita sus acciones a la revisión de formatos de documentos y las instancias como la observación de clases y consejos semanales, son solo para supervisar las prácticas pedagógicas, pero no para decidir sobre estrategias de mejora.



Esquema 4: Gestión curricular institucional intuitiva en la implementación de las Bases Curriculares

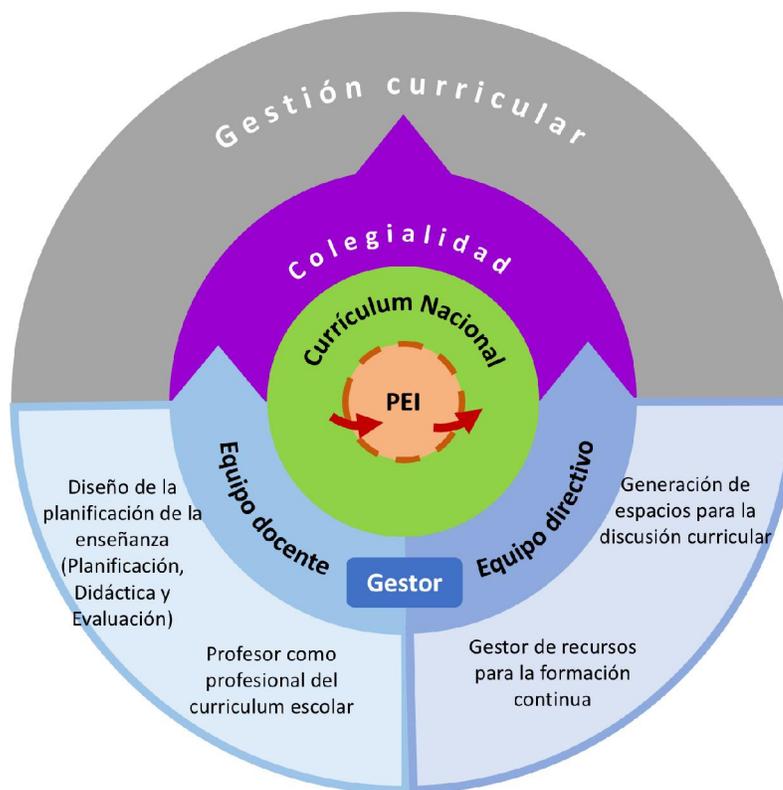
Frente a lo anterior se propone fortalecer la formación inicial y permanente de los profesores en teoría y diseño curricular de tal manera que sean ellos quienes, ejerciendo su autonomía profesional, puedan llevar a cabo una gestión curricular desde la disciplina pedagógica y no de la intuición.

Por otra parte, se observa la ausencia de espacios institucionales para el trabajo colegiado que permita a los profesores articular el currículum para obtener aprendizajes de calidad en sus estudiantes. El trabajo solitario y el posterior control de carácter técnico que lleva a cabo la U.T.P provoca la producción de planificaciones inconsistentes con el contexto escolar y los objetivos de aprendizaje que, además, son desconocidos por quienes planifican.

Una mejor organización de las horas de reflexión pedagógica semanal con las que cuenta la escuela, permitiría el ejercicio de la colegialidad tan necesaria para las buenas prácticas docentes. En efecto, las oportunidades que tienen los profesores de trabajar en conjunto en la discusión para la toma de decisiones, facilitan la reflexión, el compartir experiencias de aula y el diseño común de materiales curriculares que surjan de cada contexto, sin tener que recurrir necesariamente a los materiales ministeriales en material de gestión curricular.

Se propone para esta escuela un modelo de gestión curricular institucional donde dialogue constantemente el PEI y Currículum Nacional a través de la colegialidad. Sin embargo, para que esto se lleve a cabo, los equipos directivos y docentes, cada uno en su

rol son gestores de nuevas prácticas pedagógicas, pertinentes a su contexto educativo y a los lineamientos curriculares dados por el MINEDUC (ver esquema 5). Para lograr gestión curricular institucional, es determinante, la generación de espacios para formar una cultura curricular en la comunidad Educativa.



Esquema 5: Gestión curricular institucional desde una perspectiva práctica del currículum

En conclusión, la gestión curricular institucional la hace toda la comunidad educativa, pero los docentes juegan un rol protagónico, es decir, la idea de gestión curricular debe estar centrada en la escuela, no pueden estar trabajando los docentes solos, desconectados de sus colegas. En efecto, el equipo directivo, no pueden limitar sus funciones a los fines administrativos, sino que deben apoyar la labor del docente, ambos son gestores de un nuevo currículum para su escuela.

7.4. Limitaciones y proyecciones

7.4.1. Limitaciones

El proceso de investigación si bien se tornó un trabajo altamente enriquecedor y que permitió comprender la forma en que se lleva a cabo la gestión curricular en el contexto de un establecimiento particular, es importante precisar que este no se encuentra libre de algunas limitantes como todo estudio. En este sentido, es necesario considerar, por ejemplo, que en el proceso de configuración del caso se tomaron como referente, primordialmente, dos fuentes, a saber la revisión de las planificaciones y las entrevistas al equipo docente y directivo. Por lo tanto, los resultados acerca de la comprensión que se tuvo del fenómeno estudiado como es la gestión curricular, se limita a lo señalado por los sujetos participantes, pudiendo existir otras acciones y decisiones que no fueron consideradas en el estudio.

Además de lo anterior, también es importante señalar que en el estudio solo se consideran a cuatro integrantes de la de la comunidad educativa. En este sentido, la visión entregada respecto de la gestión curricular, no involucra a todos los actores que componen el establecimiento, Esto también se puede vincular con el sentido que se le otorga a cualquier unidad educativa, pues el concepto de comunidad es inherente a estas y esto significa que todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen algún nivel de incidencia en los procesos de gestión curricular en el establecimiento.

Asimismo, otro factor que también se posiciona como limitante dice relación con desconocer los programas formativos de pregrado de los docentes que trabajan en la unidad educativa, pues es relevante lograr comprender en profundidad las razones que podrían fundamentar la forma en que se comprende y se desarrolla la gestión curricular, así como también los conocimientos asociados por parte del equipo de profesionales de la educación. Del mismo modo, también cobra gran valor el poder tener acceso a los programas de formación continua y capacitaciones de las que ha participado tanto el

equipo docente y equipo directivo con el propósito de reconocer cuáles han sido las bases teóricas entregadas en torno a la gestión curricular.

7.4.2. Proyecciones

A partir de los hallazgos expuestos en este estudio, en términos de proyecciones, la información obtenida a partir del contexto de este establecimiento nos puede entregar claras orientaciones respecto de cuáles son las principales debilidades y fortalezas en torno a la gestión del curriculum. Además de poder reconocer cuáles son las acciones que consideran los profesionales de la educación en torno al curriculum. A raíz de esto, poder estudiar otros establecimientos a fin de reflexionar de otras prácticas de gestión del curriculum, para ver cuáles son las necesidades recurrentes, a fin de poder proyectar acciones asociadas al fortalecimiento de la formación docente en esta área.

Asimismo, como sugerencia a la continuación de este estudio, se podría realizar el proceso de investigación-acción, donde se realiza un acompañamiento a los docentes con respecto a la gestión curricular. De esta forma, poder fortalecer el rol del equipo directivo y docentes como gestores del curriculum.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blythe, T. (1999). Consejos y herramientas para la planificación y la enseñanza. En T. Blythe, *La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente* (págs. 175-180). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bolívar, A. (1999). *¿Cómo mejorar los centros educativos?* Madrid, España: Síntesis.
- Briones, L. (2002). Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar. *Pensamiento Educativo*, 392-430.
- Coller, X. (2000). *Estudio de Casos*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Couceiro, D. (2004). Análisis documentos, análisis de contenido y análisis de información: convergencia y divergencia disciplinares. Influencia de las ciencias cognitivas. *Congreso Internacional de la Información* (págs. 1-17). La Habana: Congreso Internacional de la Información.
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España: Síntesis Educación.
- Escudero, J. M., & López, J. (1992). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, España: Arquetipo.
- Espinoza, O. (15 de Julio de 2014). *Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes*. Obtenido de Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación: www.ceppe.cl
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fullan, M. (1987). Research into Educational Innovation. (R. y. Glatter, Ed.) *Understanding School Management*, 195-211.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- García, M. D. (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba, Argentina: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Glatthorn, A., Boschee, F., & Whitehead, B. (2007). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. California, Estados Unidos de América: SAGE.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 233-252.
- Guerrero, G., & Maureira, F. (2002). Gestión escolar en contextos adversos. Un análisis desde la intervención. *Pensamiento Educativo*, 353-373.
- Gvirtz, S., & de Podestá, M. E. (2010). *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2011). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: AIQE Educación.

- Hargreaves, A. (2003). Más allá de la estandarización: ¿comunidades de aprendizaje o sectas de formación para el rendimiento? En A. Hargreaves, *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva* (págs. 181-210). Barcelona, España: Octaedro.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Henderson, J., & Kesson, K. (1999). *Understanding decromatica curriculum leadership*. New York: Teachers college.
- Hernández, R., Baptista, P., & Fernández, C. (2010). *Metodología de investigación*. México DF, México: MC Graw Hill.
- Herrera, J. (2012). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Düsseldorf, Alemania: Editorial Académica Española.
- Kemmis, S. (2008). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del Curriculum y Escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del curriculum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago, Chile: LOM.
- Manríquez, L. (2014). Algunos códigos curriculares de la actual Enseñanza Básica chilena. *Estudios Pedagógicos*(2), 427-440.
- Marshall, C. (1990). Goodness criteria. En E. Guba, *The paradigm dialog* (págs. 188-197). California, Estados Unidos: SAGE.
- MINEDUC. (2005). *Marco para la Buena Dirección*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2005). *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2009). *Ajustes Curriculares*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares de Primero a Sexto Básico*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Porter, A. (2006). Curriculum Assessment. En J. Green, G. Camilli, & P. Elmore, *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (págs. 141-160). California: American Education Research Association.
- Prasad, D. (2008). Content Analysis: A method in social research. En L. Das, & V. Bhaskaran, *Research methods for Social Work* (págs. 173-193). New Delhi, India: Rawat.
- Rolher, B. (2006). *Características del currículo y la gestión curricular: un estudio*. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Romero, C. (2007). La institución escolar en la sociedad del conocimiento. En S. Gvirtz, & M. E. de Podestá, *Mejorar la gestión directiva en la Escuela* (págs. 131-158). Buenos Aires, Argentina: Granica.

- Ruiz, J. M. (2000). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid, España: Universitas.
- Sacristán, G. (2010). Prólogo a la edición española. En L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum* (págs. 9-24). Madrid, España: Morata.
- Sacristan, J. G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. (2010). El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En G. Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 294-310). Madrid, España: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Volante, P., Bogolasky, D., & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 96-108.
- Yin, R. (2009). How to do better case studies. En L. Bickman, & D. Rog, *Applied Social Research Methods* (págs. 254-282). California, Estados Unidos: SAGE.
- Zabalza, M. Á. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1: Guión entrevista jefa de UTP

1. Trayectoria ¿Cuéntame brevemente acerca de tu vida profesional y trayectoria?
Trayectoria/ Cambio de docente a jefe de U.T.P/ Prácticas o actividades que realiza el Jefe de U.T.P (de manera general)
2. Currículum Nacional: ¿A partir de tu experiencia y trayectoria profesional cuál es tu visión acerca del currículum nacional de educación básica con respecto a:
objetivos/contenidos/actividades/orientaciones /SIMCE
 - a. (Cambios curriculares) Con respecto a los ajustes del 2009, ¿cuál es tu opinión como jefe de U.T.P?
 - b. ¿Cómo lo vivió la comunidad educativa?
 - c. (Cambios curriculares) ¿Qué visión tienes acerca de las orientaciones de parte del MINEDUC para la implementación de las bases curriculares? información/orientaciones/capacitaciones/cuándo comenzaron a implementarlas/ supervisiones
 - d. (Estándares de Aprendizaje) ¿Conoces los estándares de aprendizaje de lectura de 4° y 8° básico? Si la pregunta es afirmativa le pregunto qué te parecen.
 - e. ¿Se trabajan en la escuela? ¿De qué forma?
3. ¿Cuál es el rol del jefe de UTP en este establecimiento?:
Planificaciones/Acompañamiento docente/ Preparación de sus clases/
Evaluaciones/Consejos o Instancias de reflexión/Planificación calendario
4. ¿Cuéntame tienen P.E.I? ¿Qué función cumple en tus tareas como jefa de U.T.P?
5. Con respecto a los cambios curriculares a nivel nacional, ¿cuál es el rol del jefe de U.T.P en una escuela?
 - a. si contesta de manera general, preguntarle por el rol que ella ha tenido.
6. Desafíos del Jefe de UTP: ¿Actualmente, cuáles son los mayores desafíos que tiene un jefe de UTP? Si no hace referencia a los cambios curriculares, preguntarle.
7. En este establecimiento, ¿cuáles son los principales desafíos que tiene un jefe de UTP?
8. Finalmente, ¿qué es para ti gestión curricular?

9.2. Anexo 2: Guión entrevista a profesoras

1. Trayectoria ¿Cuéntame brevemente acerca de tu vida profesional y trayectoria?
Carrera y trayectoria profesional/ Cursos en los que ha realizado clases/
2. ¿Qué haces actualmente en tu actual colegio, es decir, cuáles son tus principales actividades?
3. Currículum Nacional: ¿A partir de tu experiencia y trayectoria como profesora, cuál es tu visión acerca del currículum nacional de educación básica con respecto a:
Orientaciones /objetivos/contenidos/actividades/SIMCE
 - a. (Cambios curriculares) Con respecto a los ajustes del 2009, ¿los recuerdas? Si no se recuerda preguntarle por los cambios que hubo en enseñanza básica de los objetivos y contenidos mínimos del marco curricular, cambios de nomenclatura, (2010-2011) se ajustaron los planes de estudio de 5° a 8° básico, aumento de horas de lenguaje y matemática, etc.
 - b. ¿Cómo fue ese proceso de implementación en el aula? (Cambios curriculares) Actualmente estamos viviendo el proceso de implementación de las bases curriculares ¿Qué visión tienes acerca de las orientaciones de parte del MINEDUC para la implementación de las bases curriculares? información/orientaciones/capitaciones/cuándo comenzaron a implementarlas/ supervisiones
 - c. (Estándares de Aprendizaje) ¿Conoces los estándares de aprendizaje de lectura 4° y 8° básico? Si la respuesta es afirmativa, le pregunto ¿qué te parecen?
 - d. ¿Se trabajan en la escuela? ¿De qué forma?
4. Me gustaría que habláramos de algunos temas más curriculares como las Planificaciones/Preparación de sus clases/ Evaluaciones/Consejos o Instancias de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas/ Acompañamiento docente ¿Cómo enfrentas estas tareas curriculares?
5. ¿cuéntame tienen PEI? ¿qué función cumple en tus tareas como profesora?
6. En este establecimiento, ¿cuáles son los principales desafíos que tiene un profesor con respecto a la implementación del currículum?
7. Para finalizar, como profesora crees que se puede gestionar el currículum
8. Si la respuesta es afirmativa ¿de qué forma?
9. Y en tiempos de cambios curriculares ¿cómo?

9.3. Anexo 3: Guión entrevista Directora

1. Trayectoria ¿Cuéntame brevemente acerca de tu trayectoria profesional? Carrera y trayectoria profesional/ Cómo asumió como Directora en el establecimiento.

2. (Cambios curriculares) Actualmente estamos viviendo el proceso de implementación de las bases curriculares ¿Qué visión tienes acerca de estos cambios recientes, por ejemplo del cambio de Objetivos Fundamentales a Objetivos de Aprendizajes?

b) (Cambios curriculares) Con respecto a los ajustes del 2009, ¿los recuerdas? Si no se recuerda preguntarle por los cambios que hubo en enseñanza básica de los objetivos y contenidos mínimos del marco curricular, cambios de nomenclatura, (2010-2011) se ajustaron los planes de estudio de 5° a 8° básico, aumento de horas de lenguaje y matemática, etc.

3. ¿Qué visión tienes acerca de las orientaciones de parte del MINEDUC para la implementación de las bases curriculares?

información/orientaciones/capacitaciones/cuándo comenzaron a implementarlas/supervisiones

B) ¿Cómo fue ese proceso de implementación en el establecimiento?

4. (Estándares de Aprendizaje) ¿Conoces los estándares de aprendizaje de lectura 4° y 8° básico? Si la respuesta es afirmativa, le pregunto ¿qué te parecen? ¿Se trabajan en la escuela? ¿De qué forma?

5. Me gustaría que habláramos acerca de tu rol como directora en estos cambios curriculares. Ejemplos en las Planificaciones/Preparación de clases profesores/ Evaluaciones/Consejos o Instancias de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas/ Acompañamiento docente ¿Cómo enfrentas estas tareas curriculares?

6. Cómo directora, cuál es el rol del jefe de UTP en los cambios curriculares?

b) y el rol de los docentes en los cambios curriculares?

7. Ustedes tienen un Proyecto Educativo Institucional, ¿qué función cumple en tus tareas como Directora y en tus decisiones con respecto al currículum?

8. En este establecimiento, ¿cuáles son los principales desafíos y problemáticas actuales y a futuro que tiene una Directora y/o Equipo Directivo respecto a la implementación del currículum?

9.4. Anexo 4: Matriz de análisis de planificaciones

Criterios Curriculares	Indicadores	Planificación 2012 Cuarto Básico- Marzo	Planificación 2013 Cuarto Básico- Octubre	Planificación 2015 Cuarto Básico-Marzo
Referente Curricular	Utiliza las Bases Curriculares como referente para la planificación de la enseñanza.	Sí, no obstante, en la planificación de la enseñanza un predominio del Texto del estudiante y del Marco Curricular (2009)	Sí, no obstante, en la planificación de la enseñanza un predominio del Texto del estudiante del Marco Curricular (2009)	Sí, no obstante, en la planificación de la enseñanza un predominio del Texto del estudiante del Marco Curricular (2009)
Formato	Presenta metas de Aprendizaje que son explícitas, definiendo de manera clara los desempeños que se esperan de los estudiantes en cada unidad.	No, pues utiliza Objetivos de Aprendizaje para la Unidad, sin embargo, con nomenclatura de Objetivos Fundamentales.	Sí, Objetivos de Aprendizajes propuestos por las Bases Curriculares, 2012.	Sí, Objetivos de Aprendizaje propuestos por las Bases Curriculares, 2012.
	Integra de manera explícita los Objetivos de Aprendizajes Transversales	Sí, nombra las dimensiones de los OAT, de manera general en la unidad, con nomenclatura “Objetivo Transversal”	Sí, considera clase a clase como “Objetivo Transversal” un Objetivo de Aprendizaje Actitudinal.	No considera Objetivos de Aprendizaje Transversales.

	Considera explícita e integradamente contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales	No, se infieren de los Aprendizajes Esperados.	No, se infieren de los “Objetivos Transversales” o de los indicadores de evaluación.	No, se infieren de los Objetivos de Aprendizaje o indicadores de Evaluación.
Formato	Considera actividades de Aprendizaje integrando los ejes del lenguaje.	Sí, pues considera los tres ejes de de la asignatura: Lectura, Escritura, Comunicación Oral	Sí, pues considera los tres ejes de de la asignatura: Lectura, Escritura, Comunicación Oral	Sí, pues considera los tres ejes de de la asignatura: Lectura, Escritura, Comunicación Oral
	Presenta indicadores de evaluación pertinentes con los propósitos del aprendizaje	No, porque no se evalúan los Objetivos de Aprendizajes de la unidad de manera continua, pues no se utilizaron los indicadores propuestos por el Programa de Estudio 4° básico. Sin embargo, se evaluó los aprendizajes esperados obtenidos del texto del estudiante.	Sí, presenta evaluación continua pertinente a cada Objetivo de Aprendizaje, clase a clase	No, debido a que en varias clases no se evalúa el Objetivo de Aprendizaje declarado.
	Integra elementos adicionales al formato de planificación de la enseñanza.	Sí. -Nombre de la Unidad -Tiempo para el logro de los Aprendizajes Esperados.	Sí. -Nombre de la Unidad -Recursos -Fecha - Atención a la diversidad.	Sí. Nombre de la Unidad -Recursos -Fecha - Atención a la diversidad.

		- Recursos necesarios para el logro del Aprendizajes Esperados. -Curso / subsector/ unidad/ total de horas pedagógicas/ fecha de inicio y de término		-Mejoras consideradas en el contexto de la implementación de la clase. Fecha de entrega: Fecha revisión UTP
Cobertura Curricular	Integra los OA , estableciendo un vínculo entre los mismos.	No, pues existe una lectura lineal, tomando los OA sugeridos tal como aparecen en el libro del estudiante, sin establecer una integración entre ellos.	No, pues existe una lectura lineal, tomando los OA sugeridos tal como aparecen en el libro del estudiante, sin establecer una integración entre ellos.	No, pues existe una lectura lineal, tomando los OA sugeridos tal como aparecen en el libro del estudiante, sin establecer una integración entre ellos.
Contextualización curricular	Evidencia decisiones curriculares: a nivel de adaptación (especificación-organización), complementación (ampliación-complejización) o innovación curricular	Adaptativas, principalmente de organización.	Adaptativas, principalmente de organización.	Adaptativas, principalmente de organización.
Integración curricular	Establece experiencias de aprendizajes y/o evaluaciones explícitas entre dos o más asignaturas	NO	NO	NO
Progresión de los	Evidencia progresión de los	No, pues se evidencia	De lo simple a lo	Se evidencia cambio

aprendizajes	aprendizajes de los más simple a lo complejo.	cambio de temas más que progresión de los aprendizajes.	complejo	de temas más que progresión de los aprendizajes.
---------------------	--	---	----------	--

- Se evidencia que la profesora planifica según el texto del estudiante, ya que utiliza los mismos OA (2012), actividades (2012-2013-2014) y nombre de las unidades (2012-2013-2015)
- En el 2012, todavía hay confusiones de nomenclatura entre el Marco curricular y Bases Curriculares.
- En el 2015, la profesora “inventa” nuevos OA , tomados principalmente del Contenido Mínimo Obligatorio: Manejo de la Lengua.
- Se evidencia inconsistencia de las evaluaciones