



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

ORIENTACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIO EN
ENSEÑANZA BÁSICA

El caso de un colegio de dependencia particular subvencionada del
sector poniente de la Región Metropolitana.

Por:

CAROLINA SOLEDAD ZAPATA CAMPOS

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

Profesor Guía:

Claudia Drago Camus

Octubre 2016

Santiago, Chile

AGRADECIMIENTOS

El camino recorrido para llegar a esta instancia investigativa no ha sido sencillo, sin embargo, contar con el apoyo, tanto económico cómo moral de las Instituciones y las personas, ha sido fundamental para culminar este proceso tan importante para mí.

Quisiera agradecer al Estado de Chile, que a través de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), mediante el programa Magíster Nacional para Profesionales de la Educación, han financiado mis estudios de Magíster. Grado académico que me permita aportar al mejoramiento de la calidad de la educación en Chile.

Gracias a la Pontificia Universidad Católica de Chile por el apoyo otorgado, a los excelentes docentes parte de ella, que a través de este proceso de enseñanza- aprendizaje me han permitido reflexionar en torno a este hermoso proceso llamado educación y me han proporcionado las herramientas necesarias para mejorar mi práctica pedagógica.

Por último dar las gracias a mi familia, amigos, colegas, alumnos y por sobre todo a mi marido Rodrigo Eduardo Navarro Osorio, que ha sido un pilar fundamental para finalizar este proceso.

. ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. RESUMEN	5
2. INTRODUCCIÓN	7
3. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN	
3.1 ANTECEDENTES	13
3.2 CONTEXTO	18
4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	23
5. OBJETIVOS DE ESTUDIO	24
5.1 OBJETIVO GENERAL	24
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
6. MARCO TEÓRICO	25
7. METODOLOGIA	53
7.1 TIPO DE ESTUDIO	54
7.2 FUENTES DE INFORMACIÓN	57
7.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	58
7.4 CONFIABILIDAD	61
7.5 RESGUARDOS ÉTICOS	61
7.6 PROCEDIMIENTOS	62
7.7 APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS	63
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE INSTRUMENTOS	63
8.1 ANÁLISIS DE ENCUESTAS	63
8.2 ANÁLISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO	72

8.3	ANÁLISIS DE LAS PLANIFICACIONES	78
8.4	ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	88
8.5	ANÁLISIS ATLAS.TI	102
9.	CONCLUSIONES	
9.1	CONCLUSIONES GENERALES	105
9.2	LIMITACIONES DEL PROYECTO	117
9.3	PROYECCIONES DEL PROYECTO	118
10.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

1 RESUMEN

En el último período, la educación en Chile ha tenido modificaciones curriculares importantes, que dan cuenta del cambio social que se está produciendo a nivel país, uno de ellos corresponde a la incorporación de la asignatura de Orientación al plan de estudio acontecida en el año 2012. El presente estudio aborda cómo se desarrolla este cambio curricular a través del proceso de contextualización curricular de la asignatura de Orientación en un colegio de dependencia particular subvencionada, ubicada en el sector poniente de la Región Metropolitana. La investigación correspondió a un estudio de caso, en donde uno de los factores relevantes a considerar es la ausencia de un profesional con el rol de orientador de la escuela que colabore en la puesta en marcha de los cambios curriculares. Para la recolección de información, se aplicaron encuestas a los profesores jefes de enseñanza básica, entrevistas a un grupo de los educadores, análisis del Proyecto Educativo Institucional y análisis del leccionario del libro de clases. Los resultados arrojaron un desconocimiento general de las Bases Curriculares del sector de Orientación, escaso análisis y apropiación del PEI lo que conlleva a decisiones curriculares alejadas de los objetivos propuestos por dichas Bases.

Palabras claves: Orientación, Contextualización Curricular, Proyecto Educativo Institucional, Bases Curriculares, Educación.

ABSTRACT

In the last time, the education from Chile has had an important curricular modification. That show us social changes that has been developed in the country, one of these is the inclusion of counseling subject in the lesson plan approved in 2012. This research tells about how to develop this curricular change through the curricular contextualization process in this subject in a school that receives resources semi-private schools located in the western sector of the Metropolitan Region. The research corresponds to a case study, where one of the important factors to consider is the lack of a professional to the role of school counselor that supports the implementation of the curriculum changes. For data collection surveys were applied to teachers of primary education leaders, interviews with a group of educators, Institutional Education Project analysis and analysis of the lectionary class book.

The results showed a general lack of curricular knowledge of Guidance, a lack of analysis and appropriation of PEI which leads to a far curriculum decisions of the objectives established by the database sector.

Keywords: Guidance, Contextualization Curriculum, Institutional Educational Project, Curricular Bases, Education.

2. INTRODUCCIÓN

Este proyecto tiene como enfoque, indagar en relación a uno de los principales cambios producidos en el currículum escolar en Chile durante el año 2012. La investigación pone especial énfasis en la incorporación de la asignatura de Orientación en enseñanza básica en los niveles desde primero hasta cuarto año de enseñanza básica. Particularmente en la concreción de este cambio curricular.

Entrar en el terreno educativo implica la necesidad de abordar la educación desde la mirada de aquellos personajes que se encuentran al interior de las aulas. “La educación es un terreno práctico, socialmente construido, históricamente formado, y sus problemas no son separables” (Kemmis, 1988, p.4), por consiguiente, la verdad de cómo se desarrolla el proceso educativo, la tienen quienes se encuentran sujetos de una u otra forma al currículo escolar imperante. Desde esta perspectiva, quienes son parte del proceso educativo tienen mucho que decir respecto de las modificaciones curriculares que se han desarrollado durante el último período en Chile. Los directivos, docentes, estudiantes y sus familias corresponden al grupo de personas que vivencian el currículum escolar y son quienes se someten a los cambios de este. Sus diversas opiniones y perspectivas son un aporte al momento de evaluar la pertinencia de dichas reformas.

“Curriculum es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad” (Kemmis 1988, p.4). Este autor evidencia que el currículum es un conjunto de actividades secuenciadas que buscan, a través de ciertas condiciones, generar una sociedad en particular. Esta transformación no es sencilla, pues la sociedad en la que nos encontramos en la actualidad, cambia a una velocidad impensable. Tal como lo menciona Kolakowski (1990) “el choque entre lo viejo y lo nuevo es probablemente eterno y jamás nos lo quitaremos de encima, puesto que expresa la tensión cultural entre estructura y evolución, y dicha tensión parece tener raíces biológicas; es, podemos suponer, una característica de la vida misma”(p. 9).

En este sentido hay que considerar que el currículum se encuentra en constante transformación, que “con frecuencia, se toma como algo establecido fuera del marco de una determinada clase o escuela o al menos, mediante un proceso de toma de decisiones en dónde el profesor individual tiene poco que decir”(Kemmis, 1988,p 3) .

Orientación como asignatura, se encuentra presente en el plan de estudio desde quinto y hasta octavo año de enseñanza básica, sin embargo la recientemente incorporación desde primero hasta cuarto año, requiere no sólo de una propuesta de organización en dicho plan , sino también, una serie de cuestionamientos, entre otros, ¿Cómo los educadores realizan la contextualización curricular de esta asignatura?

Esta puesta en marcha, según se plantea en las bases curriculares, necesariamente debe ser abordada desde la perspectiva del Proyecto Educativo Institucional (Bases Curriculares 2012). Sus objetivos se “Orientan a promover el desarrollo personal, afectivo y social de los estudiantes (Bases Curriculares de Orientación).

Pese a las presiones y mandatos externos que se ejerce hacia los establecimientos educativos para llevar a cabo los cambios curriculares, existe un proceso llamado “Concreción del currículum”, esto quiere decir, la puesta en marcha de los lineamientos curriculares que se deciden fuera del aula. Esta concreción corresponde a la acción realizada al interior de ella y depende exclusivamente de quienes se encuentran allí, aquí se visibilizan quiénes la llevarán a la práctica, los docentes. Según Sacristán (1988) “El puesto de trabajo del profesor, es la concreción de los contenidos que la sociedad y el sistema educativo asignan al docente” (p.9).

La institución educativa en estudio, atribuye en primera instancia la responsabilidad orientadora realizada en la escuela a los tutores o profesores jefes, son ellos quienes tienen asignada la hora de Orientación en el plan de estudio, con el fin de llevar a cabo los objetivos planteados en las Bases Curriculares, sin embargo, las Bases Curriculares de la asignatura, plantean que la responsabilidad de orientar a un estudiante corresponde a la totalidad de la comunidad educativa.

La relevancia de este proyecto se encuentra en cuestionarse e intentar evidenciar que hacen los profesores de primero y hasta cuarto año de enseñanza básica, en una asignatura cuya base se centra en el logro de objetivos de orden valórico, relacionados con el PEI de cada escuela, en dónde los educadores se encuentran enfrentados al desafío de contextualizar una asignatura, recientemente incorporada al plan de estudios y que no incide en el proceso de promoción escolar.

Históricamente quién ha asumido el rol protagónico de la labor orientadora es el profesor jefe, Moreno & Neumann (2006), plantean que el rol del orientador en el sistema educativo se manifiesta de manera explícita entre los años 1955 y 1965, durante este período en Chile, se incorpora la figura del profesor jefe como el primer orientador. Esta responsabilidad se refuerza con lo planteado a través de las Bases Curriculares: “Las Bases de Orientación están diseñadas para apoyar la función formativa que realiza el profesor jefe con su curso” (Bases Curriculares Orientación, 2012), sin embargo también se plantea que: ayudar al desarrollo íntegro del estudiante corresponde a la totalidad de las experiencias educativas que ofrece la escuela, por medio de sus diversas instancias (Bases curriculares, 2012). Por lo tanto, la responsabilidad es compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa; docentes de cada disciplina, directivos y paradocentes, todos ellos deben colaborar al desarrollo de un trabajo transversal al interior de la escuela.

Este proyecto de tesis, busca aproximarse a la realidad de la asignatura de orientación, desde las experiencias vividas en este limitado, pero relevante espacio que se le ha asignado en el plan de estudio (19 horas de trabajo anual, específico) y la acción concreta que realizan los profesores jefes en esta instancia.

Durante el año 2012 se establecen las nuevas Bases Curriculares para la asignatura, desde ese momento a la fecha han transcurrido más de tres años. En este período las instituciones educativas a lo largo de nuestro país, se han visto obligadas a tomar decisiones administrativas y académicas al respecto de su puesta en marcha. Fullan (1993) señaló que el cambio en la escuela es un tema que es importante de analizar con los docentes de aula y los docentes en formación, ya que las modificaciones que se plantean y que se producen en las escuelas dependen en su mayoría, de lo que los profesores piensen y hagan en las aulas (Fullan, 1993). Fundamentado en este pensamiento, que este estudio se desarrollará en base a la opinión y vivencias de uno de sus principales actores en la concreción del currículo, “Los docentes”. Se buscará explorar cómo se concreta el logro de los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Orientación a través de la contextualización curricular que realizan los profesores jefes de primero a sexto básico en el aula, considerando que desde primero y hasta cuarto año, se incorporó recientemente la asignatura al plan de estudios. Se consideró además, los niveles de quinto y sexto, esto debido a que, pese

a encontrarse en el plan de estudios con anterioridad, se realizó una modificación curricular que permitió establecer ejes de trabajo que atraviesan estos niveles. Se ha excluido séptimo y octavo, de esta investigación, considerando que al inicio de este estudio no se han realizado modificaciones curriculares en dicha asignatura.

Esta indagación será de carácter exploratorio, pues se trata de un fenómeno poco estudiado (Mcmillan y Schumacher, 2005), tanto por las características propias de la asignatura, como por la reciente incorporación al plan de estudio de esta desde primero a hasta cuarto básico. En consecuencia, el estudio considerará metodologías e instrumentos del ámbito de la investigación cualitativa, con algunos rasgos de la metodología cuantitativa. Por último, considerando las características propias de la escuela, es que la indagación corresponderá a un estudio de caso.

3. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

3.1 ANTECEDENTES

Como se mencionó anteriormente, este proyecto busca indagar, en relación a la concreción de uno de los cambios curriculares gestados en Chile en el año 2012. La incorporación de la asignatura de Orientación desde primero y hasta cuarto año en el plan de estudio. Particularmente en la contextualización curricular que realizan las y los docentes de los niveles entre primero y sexto año de enseñanza básica.

En el contexto de los últimos cambios curriculares producidos en educación en Chile, durante el año 2011 se realizó una propuesta curricular en dónde el Ministerio de Educación, mediante el decreto exento nº 2690, del año 2012, aprueba planes y programas de estudio para la enseñanza básica, desde 1° a 6° año. En el capítulo introductorio de las Bases Curriculares, numeral 12, dispone para ellos que: “Los planes de estudio del Ministerio de Educación se expresan en términos de mínimo de horas pedagógicas anuales que se debe dedicar a cada asignatura, lo que permite a los establecimientos suficiente flexibilidad para organizar sus horarios de diversas maneras, según su realidad y su proyecto pedagógico” (Ministerio de Educación, 2011).

A través del decreto N° 439, de 2011, del Ministerio de Educación, en las Bases Curriculares desde 1° a 6° año de enseñanza básica las modificaciones se realizan en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales e Idioma Extranjero Inglés. Junto con ello, el decreto N° 433, de 2011, establece modificaciones también en los mismos niveles antes mencionados, para las asignaturas de Educación Física y Salud; Música; Artes Visuales; Orientación y Tecnología. (Ministerio de Educación, 2011).

Una de las modificaciones más significativas producidas en este cambio curricular, corresponde a la incorporación al plan de estudios de la asignatura de Orientación desde primer año de enseñanza básica. Punto central de este proyecto de Tesis, que se fundamenta en las prácticas docentes en estos niveles. Previa a la modificación del plan de estudios, la asignatura de Orientación ya tenía vigencia en el plan de estudios desde 5° y hasta 8° año de enseñanza básica, con un tiempo asignado de una hora de trabajo semanal. Sin embargo a fines del año 2012 el Ministerio de Educación envía un comunicado a los establecimientos educacionales de dependencia municipal y particular subvencionada, en dónde informa la aprobación en la incorporación del sector de Orientación al plan de estudios desde primero a cuarto año de enseñanza básica, con un mínimo de 19 horas de trabajo anual (ver anexo 1). Para su implementación el Ministerio de Educación otorgó a

través del comunicado, antes mencionado, plena autonomía a cada institución educativa para determinar la forma en la cuál las instituciones de educación debían cumplir el tiempo asignado para dicha asignatura. En el mismo escrito, sugiere varias posibilidades de implementación del tiempo de trabajo, evidenciando entre otras viabilidades la realización de la asignatura de Orientación durante un semestre, trabajar semana por medio en la asignatura o en su defecto buscar la forma más adecuada para lograr poner en marcha dicho mandato. (Ver anexo 1)

Además de ello el Ministerio de Educación a través de la unidad de Currículum y Evaluación desarrolla y pone a disposición nuevos programas de estudio desde 1° y hasta 6° año de enseñanza básica para este sector de aprendizaje, en dónde sugiere abordar temas como autocuidado, sexualidad y afectividad, entre otros (MINEDUC, 2014)

En este contexto, durante el año 2013 las instituciones educativas debieron realizar modificaciones curriculares, administrativas y pedagógicas, con el fin de abordar los cambios que conlleva la incorporación de la asignatura de Orientación al plan de estudios desde 1° a 4° básico y con ello, las modificaciones de 5° y 6° básico en dicha asignatura. En este sentido se vuelve interesante conocer, analizar y evaluar a través de la investigación exploratoria cómo se gestan y desarrollan las prácticas de contextualización curricular en la asignatura de Orientación. Estas inquietudes se desprenden, debido a que los

docentes de primer ciclo, a diferencia de los educadores de segundo ciclo de enseñanza básica, se enfrentan por primera vez al desarrollo de una instancia de trabajo planificado, que no sólo constituya un tiempo que aborda remediales a situaciones que acontecen en la relación diaria, sino por el contrario, que procure abordar anticipadamente situaciones de convivencia y desarrollo personal de los estudiantes. Es por esto, que dicho cambio curricular genera una instancia relevante de análisis de la implementación en el plan de estudios de la asignatura en cuestión.

Además, se busca explorar en relación a dicha contextualización curricular en los niveles de 5° y 6° año de enseñanza básica, cursos en dónde cambian los objetivos fundamentales verticales promulgados desde el año 1999 por los nuevos objetivos de aprendizaje propuestos en las nuevas Bases Curriculares, que entraron en vigencia el año 2013 y que tienen coherencia con los objetivos propuestos entre los niveles de primero hasta cuarto básico, intentando establecer una línea de trabajo en la enseñanza básica.

Es relevante mencionar que pese a las modificaciones actuales, los niveles de 7° y 8° años de enseñanza básica, siguen con el decreto anterior del año 1999 y los respectivos programas de estudio de esa época, se espera que el año 2016 se incorporen modificaciones para estos niveles de aprendizaje.

En el marco de dichas modificaciones es lógico preguntarse ¿De qué forma se lleva a cabo la contextualización curricular de las nuevas bases curriculares de orientación desde 1° y hasta 4° año de enseñanza básica?, considerando factores como la inexperiencia, el desconocimiento, capacitación al respecto, etc., ¿Cómo se desarrolla este cambio curricular en 5° y 6° año de enseñanza básica?, y ¿Cómo se produce la contextualización curricular en los niveles de 7° y 8°? Considerando que los objetivos fundamentales verticales no se encuentran alineados con los objetivos de aprendizajes que plantea las Bases Curriculares de la asignatura desde 1° y hasta 6° año. En otras palabras, lo que se busca es acercarse y conocer la realidad del trabajo que realizan los educadores en un área del aprendizaje que se relaciona con la formación y no el aprendizaje disciplinar.

Muchas pueden ser las inquietudes e interrogantes, considerando que la asignatura de Orientación no corresponde a una disciplina de aprendizaje tradicional. Pese a plantear objetivos de aprendizaje e indicadores de logro, la evaluación no se traduce en una calificación (MINECUC, 2016) Esta área del plan de estudios, se concibe la evaluación con un carácter formativo, razón por la cuál, existe la posibilidad que se menosprecie una asignatura que no influya en el sistema de promoción escolar de nuestro país. Por último y destacando que Orientación no se limita simplemente al trabajo de una hora semanal asignada en el horario, sino más bien, corresponde a un proceso

educativo constante y transversal, que realiza cada docente, con cada uno de sus alumnos y en todas las áreas de aprendizaje, también es relevante considerar que las decisiones de cómo abordar la asignatura depende de una multiplicidad de factores, entre los cuales se encuentra el contexto escolar, las características propias de cada educador, lineamientos éticos y morales de cada institución educativa, Proyecto Educativo Institucional (PEI), etc. En definitiva la exploración realizada en este trabajo pretende conocer cómo intervienen todos estos agentes, en la efectiva puesta en marcha en el aula de este cambio curricular. En consecuencia, la concreción del curriculum escolar en Orientación dependerá de la contextualización curricular que se realiza en dicha asignatura.

3.2 CONTEXTO ESCOLAR

Para lograr entender como nace esta problemática, es importante señalar que la propuesta investigativa, se origina a partir de la autocrítica de la investigadora a cargo de este proyecto, las debilidades y cuestionamientos, que realiza como profesora jefe de un curso, encargada de llevar a cabo las modificaciones curriculares de la asignatura de Orientación en la escuela y responsable de lograr los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación. En esta labor es que se generan muchas interrogantes, principalmente aquellas relacionadas con los conocimientos propios de la acción orientadora. Frente al

reconocimiento de debilidades profesionales para abordar la asignatura es que se recurre a una persona que guíe al docente en este cambio curricular, para cumplir la labor exitosamente, sin embargo, como le sucedió a la investigadora, en ocasiones las condiciones administrativas de la escuela no consideran la presencia de un especialista en el área, ya sea Orientador, Jefe de Unidad Técnico Pedagógico. La inquietud que se vuelve una problemática es ¿Cómo llevar a cabo este cambio curricular en el aula? ¿Cómo los docentes que tienen duda respecto de su práctica pedagógica llevan a cabo esta tarea responsablemente, sin un apoyo o guía como un Orientador o Jefe de Unidad Técnica Pedagógica en la escuela? El primer punto de inflexión que determina la necesidad de investigar y analizar respecto de las prácticas educativas y la concreción del currículo en la asignatura de Orientación en la escuela es la ausencia de los profesionales especialistas en esta área. En segundo lugar, la inexistencia de planificaciones de la asignatura en estudio.

En estas condiciones, nace la necesidad de evidenciar qué ocurren al interior del aula, en un proceso de implementación de un cambio curricular, en donde la incorporación de una nueva asignatura en el plan de estudios, requiere de las competencias, decisiones y esfuerzos necesarios de la escuela para llevarla a cabo este proceso. Es así que, este estudio se encuentra encarnado en el cuestionamiento personal, necesidades de redes de apoyo e importancia y visibilidad de la acción orientadora a nivel curricular.

Esta indagación intenta describir situaciones que acontecen en el aula. Para ello es necesario destacar, que para efectos de esta investigación, la investigadora no será desvinculada del objeto de estudio, sin embargo, se tendrá una postura ética que permita la validez del estudio. Formalmente se realizará la solicitud de información, se elaborará consentimiento informado para la aplicación de entrevistas y cuestionarios, a demás la privacidad de los análisis de leccionario. Cada respuesta y opinión será de carácter confidencial, al igual que las conclusiones del estudio. .

La indagación se realizará en un establecimiento de dependencia particular subvencionada, ubicado en el sector urbano de la comuna de Maipú, en la región Metropolitana de Santiago. El colegio posee una matrícula de 684 alumnos (as) distribuidos en 22 cursos desde pre-kinder hasta cuarto año de enseñanza media. La institución escolar cuenta con 53 trabajadores, 32 de ellos conforman el cuerpo docente. Los profesores jefes corresponden a 22 profesionales de la educación y el equipo directivo esta constituido por dos miembros del establecimiento, la Directora y el Inspector General.

En relación a la historia del colegio en estudio, este tiene su origen en el año 2004 como institución educativa de dependencia particular subvencionada que nace al alero de un extinto y quebrado colegio particular pagado y que hereda la infraestructura que deja la anterior

escuela. La antigua institución educativa de dependencia particular privada, funcionó desde el año 1996 hasta el año 2004, posterior a ello se crea una nueva figura legal con nuevos sostenedores cuya dependencia corresponde a un colegio particular subvencionado que funciona hasta la fecha bajo la misma modalidad. Durante este cambio los nuevos sostenedores mantuvieron el contrato a la mayoría de los trabajadores. La institución educativa en estudio, comenzó a funcionar a contar del año 2004, durante su primer período escolar de vida, mantuvo las figuras de la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica, Orientadora y Psicopedagoga del colegio anterior, sin embargo, en su segundo año de existencia dichos roles al interior de la escuela se extinguieron debido a que las personas en estos cargos fueron desligadas de la Institución escolar.

Durante los últimos doce años de funcionamiento del colegio, los sostenedores han intentado reestablecer la figura del Jefe de UTP, a través de la contratación de profesores de aula con funciones de coordinación de cada asignatura, sin embargo, las coordinaciones por sector no han tenido el efecto esperado debido a la ausencia de postulantes para el cargo. Esa plaza de empleo se ha ofrecido tanto a profesionales al interior de la escuela como fuera de esta. Actualmente existe sólo la figura de la coordinadora de la asignatura de Lenguaje que desarrolla dicha labor, en paralelo con sus funciones de docente de aula y encargada de biblioteca. El resto de los sectores de aprendizaje no tiene coordinación, ni reuniones de área.

En este sentido, los elementos de contexto de la institución que fundamentan este proyecto de investigación se encuentran dados **por ausencia tanto de la figura de un Jefe de Unidad Técnica Pedagógica,** que coordine la incorporación de la asignatura al plan de estudios y **la inexistencia del Orientador u Orientadora** que apoye las prácticas docentes en relación a esta área.

Pese a que cada educador tiene la responsabilidad implícita de orientar al grupo curso que dirige, tanto como profesor jefe o de asignatura, es importante considerar que ante cualquier cambio curricular, se requiere de una persona idónea que sea especialista en el área curricular, que pueda apoyar la labor docente, en especial con aquellos educadores novatos, sin embargo, y como se mencionó anteriormente, en la institución en estudio la ausencia de un Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, constituye un elemento de contexto considerado notable en este proyecto. De igual forma un cambio curricular sujeto a la incorporación de la asignatura de Orientación al plan de estudio, también precisa del apoyo y coordinación de un Orientador en un colegio, cargo y profesional también ausente en esta institución, considerado un segundo elemento de contexto relevante en este proyecto de estudio.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas y objetivos de este proyecto se encuentran relacionadas con el tipo de investigación que se desarrollará (ver anexo 2) e intentan conocer cómo se lleva a cabo el proceso de contextualización curricular en la asignatura de Orientación desde la opinión de los docentes.

Primera pregunta: (asociada al segundo nivel de concreción curricular):

¿Cuál es la importancia que el docente otorga al Proyecto Educativo Institucional (PEI) al momento de realizar la contextualización curricular en la asignatura de Orientación?

Segunda pregunta: (asociada al tercer nivel de concreción curricular):

¿Cuáles son los aspectos que declaran relevantes considerar los profesores jefes para elaborar sus planificaciones en la asignatura de Orientación?

Tercera pregunta:

¿Cuáles son las decisiones curriculares que los docentes toman en el aula en la asignatura de Orientación? Y ¿Cuál es su fundamento?

5. OBJETIVOS DE ESTUDIO

De igual modo los objetivos planteados en este proyecto son coherentes con una investigación de tipo exploratoria sobre la contextualización curricular de la asignatura de Orientación.

5.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar cómo se desarrolla el proceso de contextualización curricular de la asignatura de Orientación que realizan los profesores jefes de la escuela en estudio

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

OBJETIVO ESPECÍFICO (1)

Identificar la importancia que tiene para los profesores jefes el Proyecto Educativo Institucional (PEI)

OBJETIVO ESPECÍFICO (2)

Conocer los criterios que utilizan los profesores jefes en la toma de decisiones, al momento de elaborar la planificación en la asignatura de Orientación

OBJETIVO ESPÉCÍFICO (3)

Identificar las decisiones curriculares que toman los docentes en el aula, en la asignatura de Orientación y en qué se fundamentan.

6. MARCO TEÓRICO

Para establecer el concepto de Orientación, es necesario identificar históricamente como nace Orientación en la sociedad y particularmente en el contexto de la escuela.

En la búsqueda de investigaciones similares, se ha observado la ausencia de estudios relacionados directamente con el tema que pretende abordar esta investigación, sin embargo, existen investigaciones a nivel nacional que se han desarrollado en años anteriores y que abordan la existencia y finalidad de la Orientación en el sistema educativo chileno.

En el año 2011 Guerra & Suazo, realizan una investigación que fue presentada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, para optar al grado de psicólogo. Este estudio da cuenta de la historia de la Orientación en Chile en los últimos 50 años, la investigación presta especial atención en la producción y labor de los Orientadores en Chile, su principal hipótesis se fundamenta en que la figura del Orientador ha sido desarrollada principal e históricamente para que los individuos se adapten al sistema y discurso hegemónico que el Estado controla. En tal sentido la investigación de estos autores se fundamentan en teorías como la que menciona en el año 2001 Bourdieu & Passeron, en dónde indican

que la escuela lo que busca es reproducir individuos que el Estado necesita que sean adiestrados para el modelo social imperante. En definitiva, más que la escuela, la educación que se entrega, la elección o la omisión de asignaturas y contenidos tienen un discurso político asociado, que se encuentra en el sistema educativo, y que además se representa con la asignación de tiempo de trabajo en el plan de estudio. En el caso de la incorporación de la asignatura de Orientación al sistema educativo chileno, al igual que en sus inicios en Estados Unidos y Europa ha tenido su principal auge en el área vocacional.

Lo relevante a considerar es que en el estudio de Guerra y Suazo, que buscaba interpretar el territorio de la Orientación en el sistema escolar entre los años 1943 y 1994, tuvo su origen y justificación en reuniones de Orientadores en dónde, se realizaba una especie de “Catarsis” de su labor en la escuela y se cuestionaban constantemente el rol que cumplían en los establecimientos educativos, la relevancia y funciones que desarrollan en el sistema escolar, en esas instancias reconocían la idea que sólo “Implementan” el currículum en la escuela. Incluso algunos orientadores señalaban que su trabajo como profesional tenía absoluta ausencia de un rol o función específica en las escuelas, varios docentes orientadores en el estudio manifestaron una sensación de desamparo y poca claridad de la labor orientadora que realizaban, los investigadores evidenciaron que en estas reuniones luego de los lamentos los profesionales intentaban a través del auto convencimiento y el idealismo enaltecer la

labor que desarrollan y el rol relevante que cumplían en la sociedad y las escuelas (Guerra & Suazo, 2011).

En dicho estudio se trabajó una lectura extensa de la Revista de Educación de Chile, instrumento de análisis que utilizaron junto con un marco referencial centrado en postulados de la teoría esquizoanalítica. (Guerra y Suazo, 2011).

Mientras que la investigación del año 2011 observa la figura del orientador en las instituciones educativas, como aquel profesional especialista, este proyecto pretende aproximarse a la contextualización de la asignatura de Orientación que realizan los profesores jefes en el aula, docentes con o sin especialización académica de la profesión denominada Orientación. Por otra parte, Guerra y Suazo se refieren a la sensación de “Implementación” del currículum que declaran realizar los orientadores y profesores estudiados, en contraposición con el concepto que esta investigación pretende abordar, cuya denominación es “Contextualización”.

Ambas investigaciones tienen un enfoque distinto, mientras que la realizada anteriormente reconoce la existencia de Orientación asociada a un currículum técnico, entendido como el razonamiento de cómo deben hacerse las cosas (Kemmis, 1988), asociado a la implementación del currículum emanada desde el estado, este proyecto busca posicionarse

desde una mirada del currículum al menos más práctica, considerando una participación del juicio de educador (Kemmis, 1988), en dónde éste determine o tome decisiones, en especial considerando que la puesta en práctica de la asignatura de Orientación se encuentra sometida a factores internos y externos al educador, acción denominada contextualización curricular.

Por otro lado, un estudio realizado por Díaz y Salas (2006) para la Universidad Metropolitana de Ciencias y Educación (UMCE), pensó y desarrolló el estudio de Orientación, como la vía de democratización en la escuela para la reforma educativa de ese tiempo. En esa investigación se evidenció que los enfoques en Orientación no respondían a los requerimientos de la sociedad cambiante. El análisis de Díaz y Salas comenzó con un diagnóstico a través de una encuesta realizada a los orientadores y profesores jefes en relación a las actividades realizadas en la asignatura, la investigación se realizó en 26 liceos Municipales de la Región Metropolitana. En paralelo se efectuaron grupos de discusión con alumnos de seis de los establecimientos seleccionados, para conocer la opinión en relación a las actividades planteadas por los educadores. Los resultados de la encuesta mostraron un desconocimiento de la labor orientadora por parte de las autoridades y de los propios docentes. Las investigadoras también advirtieron a través de este análisis, que la mentalidad de los profesores y directivos tampoco habían cambiado para entender la diversidad de estudiantes que existen en los establecimientos

educacionales y las necesidades de ellos en la actualidad. El estudio arrojó que en el área administrativa de las escuelas, tampoco permitían u otorgaban tiempos necesarios para que los educadores establecieran grupos de trabajo y así mejorar las actividades realizadas, más aún dentro de las situaciones más comunes, en el rol de la orientación era que esta cumplía un papel remediativo, es decir sólo respondía a situaciones de conflicto. (Díaz y Salas, 2006). En oposición con el estudio realizado en el año 2006, esta investigación no pretende abordar las opiniones de los estudiantes, sólo se focaliza en la mirada de los docentes, sin embargo, si considera aspectos relevantes como los tiempos asignados para dicha labor, los espacios de conversación y trabajo en equipo y enfatiza en la acción que realiza cada profesor jefe, con una mirada enfocada desde sus respuestas, reflexiones y autoanálisis.

Fuera del ámbito nacional, existe un artículo que aborda la Orientación desde la Reforma Educativa Española y la exigencia de observar el currículum en este contexto. El documento escrito por Espinar en el año 1992, testimonió la necesidad de abordar Orientación en la escuela. En el artículo el autor plantea la tesis de acercarse a la práctica orientadora en el contexto de la reforma educativa desde la perspectiva de intervención por programas, la idea era evitar la burocratización y asignación de tareas tanto de orientadores como psicólogos, especialistas, docentes etc. buscando que todos trabajen en un programa determinado para Orientar. En este caso Espinar habló de programas centrados en

aspectos vocacionales , que se ocupaban dese, entregar información profesional, hasta realizar actividades simuladas relacionadas con posibles empleos. Junto con ello establecía programas centrados en el desarrollo personal, “Con especial énfasis en la adquisición de competencias psicológicas para afrontar retos de la vida actual” (Espinar, 1992,p.6), también otros como los “Programas mixtos fundamentalmente centrados en los primeros años de escolaridad” (Espinar, 1992,p.6) finalmente programas que abordan técnicas y métodos de estudio(Espinar, 1992). En una segunda instancia el artículo intenta determinar los factores que influyen en la efectividad de los programas, concluyendo que la aplicación de ellos debe ir de la mano con la evaluación permanente de los mismos.

La investigación del año 1992 de Espinar corresponde a un artículo que se aproximó a la Orientación escolar en España, a través de la propuesta de un documento curricular, la pertinencia y evaluación de este. De manera antagónica esta investigación intenta abordar a través de la entrevista a los docentes, la relación que se genera entre el documento curricular denominado Bases Curriculares que propone el Ministerio de Educación, el Proyecto Educativo de la institución escolar, los registros en el leccionario de la asignatura (en ausencia de las planificaciones) y los factores que intervienen en el espacio curricular de aula en dónde se realiza la contextualización curricular.

En comparación con lo que plantea Espinar, la asignatura de Orientación en Chile y a más de 20 años del artículo que él realiza , Nuestro país ya tiene asociado en el cambio curricular, programas de estudios elaborados por la unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación , para cada nivel de enseñanza en el que se trabaje, también dichos textos son explícitos en señalar que corresponden a una sugerencia del trabajo que puede realizar cada docente, esto debido a que la asignatura, planteada a través de objetivos manifiesta que las actividades deben ser coherentes con el Proyecto Educativo Institucional.

Pese a que ninguno de los estudios antes mencionados establece una conceptualización de la palabra Orientación, esta investigación planteará algunas nociones de Orientación de distintos autores, luego realizará un recorrido histórico de ésta área en la sociedad y posterior a ello se establecerá evidenciará la definición de orientación con la cuál se identificará esta investigación. Junto con todo esto, el estudio explicará los conceptos necesarios para entender el proceso de contextualización curricular que aquí se mencionan.

En primer lugar, Orientación ha existido siempre y en diversos contextos, ejemplo de ello eran los sabios consejeros que tenían los reyes en épocas pasadas y que ayudaban a gobernar al pueblo. Según Tyler

(1972), el significado de Orientación entre los orientadores profesionales puede atribuirse a dos interpretaciones:

- 1) Orientación: como la acción de facilitar decisiones prudentes.
- 2) Orientación: Cuyo propósito fundamental es promover la adaptación o la salud mental.

Sin embargo, esta misma psicóloga señala que “un orientador responsable ve la necesidad de atender a los dos objetivos; pero el objetivo que considere ser de mayor importancia marcará la diferencia en la manera de desempeñar su papel” (Tyler 1972, p 28).

Para el mismo concepto, en el año 1986 en España, María Victoria Gordillo, de profesión Psicóloga, en su libro “Manual de Orientación Educativa”, explicita que “Orientación busca la capacitación del sujeto para responder de un modo libre y responsable a los estímulos que el mundo le presenta” (Gordillo, 1986, p. 22), en esta misma obra, esta autora destaca la vinculación entre los términos formación y Orientación, en dónde cita a García Hoz (1977) señalando que para este autor, el concepto de Orientación se atribuye a la acción del Educador, mientras que formación se atribuye para mencionar el perfeccionamiento que se realiza del educando (Gordillo, 1986). También aborda la diferencia entre enseñanza y Orientación, indicando que históricamente se ha relacionado enseñanza con los objetivos cognoscitivos y Orientación con objetivos

afectivos y menciona, de que forma las nuevas corrientes educativas han acercado ambos tipos de objetivos (Gordillo, 1986). Otra dualidad la presenta a través de los conceptos de diagnóstico y Orientación señalando que no se puede orientar si no se realiza un diagnóstico previo. Finalmente realiza una distinción entre psicoterapia y Orientación, en el cuál menciona que a través de la Orientación se puede modificar una o más actitudes de modo independiente (Gordillo, 1986), utilizando la orientación como parte de la psicoterapia.

Por otra parte Hamrin, profesor de Educación de la Universidad de Northwestern en su publicación “Pláticas de orientación a los maestros” (1959), señala que la “Orientación se ha definido de varios modos según los diferentes objetivos” (Hamrin, 1959,p.1), el autor menciona que : “La definición de ésta tiene una tarea doble: primera, la del estudio del individuo, inquiriendo por sus intereses, habilidades y personalidad; y la segunda, la del asistirlo de tal modo que logre el desarrollo de sus potencialidades” (Hamrin, 1959,p.2). Él señala que hay muchas personas que dicen que Educación y Orientación son sinónimos, debido a que algunos de los principios de la Orientación y de la Educación moderna son similares, sin embargo, este profesor añade que la educación es más amplia que la Orientación y debe incluirla (Hamrin, 1959).

Para entender la presencia de la asignatura de Orientación en el currículum nacional, es necesario contextualizarla desde su origen y transcurso en el tiempo.

A lo largo de la historia, se observan hitos en los cuales se enmarca el origen de Orientación y cómo se incorpora al ámbito educativo.

Según López (2005), la presencia de la Orientación proviene desde la era de Platón (427-347 a.C.), época en donde el filósofo griego mencionaba tanto la importancia de la especialización del trabajo, como la selección profesional de los hombres, agrupándolos en artesanos, guerreros y gobernantes. Tiempo después Cicerón, filósofo romano que vivió hasta el año 43 d.C., evidenciaba a través del discurso la importancia de establecer diferencias entre las personas en relación a sus intereses, habilidades, creencias y conocimientos, entre otras características. Quiénes atribuyen los inicios de la Orientación la asocian con las funciones o roles de las personas en la sociedad.

Como en una infinidad de temas, existe la discusión en relación a quién y en qué país se comenzó a gestar el concepto Orientación. Según Pérez, Filella y Bisquerra varios son los autores que atribuyen el origen de la Orientación a Frank Parsons en 1908, con la fundación en Boston del “*Vocational Bureau*” en Estados Unidos y con la publicación de *Choosing a Vocation* de Parsons en 1909, dónde aparece por primera vez el término “*Vocational Guidance*” (Orientación vocacional) (2009, p 56). En cuanto al momento histórico, se indica que Orientación comenzó de manera paralela, tanto en Estados Unidos, como en Europa. Pese a ello,

Gordillo (1986), es quién aclara que el “... Primer programa de Orientación oficialmente reconocido se debe a Jesse Davis y fue el resultado de su trabajo como orientador escolar en Detroit desde 1898” (p.26).

Reconocido oficialmente el programa de Orientación de Davis, son varios los textos que identifican el surgimiento de la Orientación tanto en Norteamérica como Europa, amparado en la época de la industrialización y como proceso absolutamente alejado de la escuela.

La época auge de la industrialización caló profundamente en los jóvenes estudiantes de la época. Se generó un cambio de mentalidad al pasar de una sociedad del sector agrícola rural (de la producción de las tierras para consumo) a una sociedad urbana (con una producción masificada). En Estados Unidos muchos de los jóvenes estudiantes abandonaron sus estudios con la idea de incorporarse a la fuerza de trabajo que demandaba en ese momento la era industrial (Calonge, 2004), sin embargo, la realidad dejó entrever una serie de complicaciones. Los jóvenes querían incorporarse al trabajo, pero debían contar con al menos algunos conocimientos básicos necesarios para ello. En este escenario, los adolescentes se encontraban en una situación desconcertante, dejaban la escuela para trabajar, pero pese a la deserción escolar para incorporarse al mundo laboral, no podían trabajar porque requerían de conocimientos mínimos para ingresar a los trabajos que ofrecían las

industrias. Es así que la Orientación como disciplina, surge al alero de este contexto social que revolucionó el mundo. En esa época surge la Orientación con una clara arista vocacional. (Calonge, 2004).

En 1908, en Norteamérica, Frank Parsons crea una oficina alejada del mundo educativo llamada “Oficina Vocacional” (Vocational Bureau), acontecimiento considerado por muchos como la cuna de la Orientación. Parsons atribuía la orientación sólo como una ayuda a la elección vocacional y posterior ingreso al mundo laboral (Calonge, 2004). En esta oficina se buscaba prevenir las dificultades en la elección ocupacional que presentaban muchos jóvenes de escasos recursos económicos en los Estados Unidos (Calonge, 2004).

Por otra parte, casi en tiempos paralelos surge en Europa una postura que visualiza la orientación como la idea de adaptación al entorno social, otorgando una especial importancia a los procesos de adaptación de la infancia (Calonge, 2004).

Ambas visiones se gestaron fuera del ámbito educativo, la primera de ellas, en una oficina propiciada por Parsons y financiada por privados que buscaba guiar a los adolescentes en el área vocacional, mientras que Europa se buscaba el financiamiento del Estado. En Norte América los jóvenes buscaban ayuda para sobrellevar este cambio de la escuela al trabajo. Producto de esa adaptación al entorno, es que se originaban

dificultades de los individuos, por lo tanto, Parsons intenta orientar (vocacionalmente) en el contexto de la adaptación social (Calonge, 2004).

Mientras tanto, en Europa, en la Primera Guerra Mundial se modifica la concepción de la Orientación Vocacional, por test colectivos que evaluaron estados emocionales y aptitudes intelectuales que determinaron una mejor distribución de los puestos de trabajo al interior del ejército (Gordillo, 1986).

En Chile, Orientación comienza en la escuela en el siglo XX, entre los años 30 y 60, impulsado por el desarrollo de las escuelas experimentales como la Escuela Experimental Primaria (1930) y el “Liceo experimental Manuel de Salas” (1932). Al paso de los años la educación chilena comienza un cuestionamiento no tan generalizado como en el resto del mundo, pero con una visión asociada a los cambios en la secundaria (Soto, 2000). Producto de esta nueva mentalidad, en 1945 surgen dos situaciones relevantes para el sistema educacional en Chile, por un lado se pone en marcha el Plan San Carlos y de las Escuelas Consolidadas (Soto, 2000) y junto con ello se crea el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria. El 5 de marzo de 1945, con el decreto N°1036 bis, se nombró una comisión de profesores que estudió y propuso al gobierno de la época un plan de renovación de la enseñanza secundaria. En base al informe y la experiencia del Liceo Manuel de Salas, el 13 de marzo de 1946 se crearon los Liceos Coeducacionales de

Experimentación Juan Antonio Ríos y Gabriela Mistral, junto con ello, en los Liceos N°2 de hombres y N° 6 de niñas de Santiago y la Escuela Consolidada de San Carlos. Es aquí dónde surgen organismos que se transfieren al resto del sistema como son los consejos técnicos, consejo de profesores, consejos de cursos y otras organizaciones de padres (Soto, 2000). Como señala Soto “En 1953 se decretó un nuevo plan y programa de estudio para la educación secundaria: creación de los Consejos de Curso, establecimiento de tres horas pagadas para la tarea de profesores jefes de curso, extensión del servicio de Orientación” (2000, p.88). Entre otros cambios, aparece la figura del Consejero vocacional que cambia de nombre a Orientador (Moreno & Neumann, 2006). El rol del orientador figura en el sistema educativo entre los años 1955 y 1965, es en esta época en donde se incorpora la figura del profesor jefe como el primer orientador (Moreno & Neumann, 2006), posterior a ello y con la reforma de 1965 “se incorpora la orientación como una variable de democratización de la educación” (Moreno & Neumann, 2006, p.4).

En octubre de 1967 con la edición de la primera revista de educación, desarrollada por el Centro de Investigaciones pedagógicas (CPEIP), Illanes (1967), en su artículo “La orientación y la nueva estructura”, deja plasmada la visión de la Orientación en nuestro país, “La nueva estructura educacional deja estipulado en forma precisa, a través de sus objetivos, cuan importante es la labor de los servicios de Orientación educacional y vocacional, a través de los diferentes niveles de enseñanza” (p 44). En

ese período, los planes y programas de estudios eran publicados en la Revista de Educación del Ministerio de Educación, de esta manera los docentes se informaban de las modificaciones que sufría el currículum escolar. En este mismo artículo Illanes refleja la importancia de que los alumnos descubrieran oportunamente las aptitudes de cada uno de ellos, esto debido a que los estudiantes debían salir a mundo del trabajo. (1967). Parte del currículum de la época para el segundo ciclo de enseñanza básica correspondía a Educación Técnico Manual, Educación para el Hogar, Talleres exploratorios, Orientación Vocacional. También se encontraba Iniciación a la Mecánica, Nociones de Mueblería, Problemas de domesticación y cultivo, Fundamentos de Electricidad, entre otros, que buscaban que el alumno desarrollara una comprensión de sus capacidades, proyectándose en el futuro laboral (Illanes, 1967).

En la edición N° 3 de la misma revista, Castillo (1967) mencionó que la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza desde 6° hasta 8° año, respondía a la reorganización del sistema escolar y una organización del currículum. En este currículum Orientación estaba denominada como “Orientación de grupo”, registrada oficialmente en los planes de estudio con 1 hora de obligatoriedad (Castillo, 1967), pese a la presencia de la asignatura en el plan de estudio Illanes (1967) ya establecía que la tarea Orientadora no era aislada y que interesase sólo al orientador, más bien era un trabajo colaborativo integrado por el profesor de aula, profesor jefe y los especialistas.

Como se señaló, Orientación de esa época tenía una función en los primeros niveles de la educación primaria, denominada “Orientación de Grupo” (desde 1° hasta 4° año de enseñanza básica), mientras que en 5° y 6° la Orientación estaba dirigida más bien al ámbito vocacional (Castillo, 1967). EL concepto de Orientación que planteaba Castillo (1967), tenía relación con considerar que el profesor no realizaba su labor orientadora según el programa de estudio, más bien, con todas las actividades escolares que se planificaban.

En 1968, en los Programas de Estudio que publica la revista de Educación, establece programas para consejo de curso para 1° año de enseñanza media, en dónde Orientación no figuraba con 1 hora asignada en el plan de estudio, sino más bien, se encontraba de manera implícita en el currículum para ese nivel.

En la publicación oficial del Ministerio de Educación de la revista de Educación N° 12, 1967. El Decreto N° 27.952 del 7 de diciembre de 1965, Oficio N° 4052 de la Superintendencia de Educación, aprueba programas de estudio en dónde Orientación queda designado de la siguiente forma:

Actividades	1° hasta 4°	5° hasta 8°
Orientación	32 Anual	64 Anual

Extraído el 14 de julio de 2015, de la Revista de Educación del Ministerio de Educación, Edición N° 12, marzo de 1967.

Durante el período en que se produjo el golpe militar, la Revista de Educación del Ministerio sólo publica planes y programas de estudio para la enseñanza media.

En este período desaparece Orientación del Currículum escolar en el primer ciclo y hasta el año 2012 sólo se observa la presencia de Orientación en los planes de estudio desde 5° y hasta 8° año básico.

En la actualidad en nuestro país, la incorporación de la asignatura de Orientación al plan de estudios desde primero básico, se desarrolla a partir de una nueva concepción de educación que se forjó desde la Revolución Pingüina gestada en el año 2006 y que encausó la promulgación de una Reforma Educativa el año 2009.

Las coaliciones políticas de la época que vivieron el proceso denominado “Revolución Pingüina” y lo que eso conllevó fueron: La “Concertación por la Democracia” y “Alianza por Chile”, durante el mes de diciembre del año 2007 ambos grupos de parlamentarios definieron consensos para derogar la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) promulgada en el año 1990. En su remplazo, la entonces presidenta Michelle Bachelet promulgó durante el segundo semestre del

año 2009 la Ley General de Enseñanza (LGE) vigente a la fecha (Vera, 2013). Como consecuencia de dicha sustitución de leyes se plantea un cambio paulatino de los marcos curriculares que se sustentaban en Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, por unas nuevas Bases Curriculares, con un listado único de Objetivos de Aprendizaje. El Ministerio de Educación de Chile publica en el año 2012 las nuevas Bases en los sectores de Lenguaje, Matemática, Historia y Geografía y Ciencias Naturales e inglés de quinto y sexto básico. Posterior a ello, en el período 2013 se agregaron modificaciones a las asignaturas de Artes Visuales, Educación Física y Salud, Música, Tecnología y Orientación.

El MINEDUC junto con desarrollar las nuevas Bases Curriculares y los Programas de Estudios de Orientación para la enseñanza básica, envió un comunicado a los centros educativos informando que contar del año 2013 se incorporaría Orientación en los planes de estudio como asignatura desde primer año de enseñanza básica. Cabe recordar, según lo mencionado anteriormente, que hasta el año 2012 el sector de Orientación era parte del plan de estudio desde quinto año básico (Orientación Chile, 2014) (Véase anexo 1).

La asignación de tiempo hasta esa fecha contemplaba 1 hora de trabajo semanal en el sector de Orientación desde quinto a octavo básico.

Uno de los desafíos de la implementación del plan y programa de Orientación se encuentra asociado a la asignación del tiempo establecido en los niveles de primero a cuarto año de enseñanza básica, ya que, la incorporación de 19 horas anuales de Orientación en el plan de estudio, corresponde a una distribución anual compleja, que obliga a los establecimientos de dependencia Municipal y Particular Subvencionada a encontrar la mejor solución en su incorporación al plan de estudios.

Aclarada la conceptualización de Orientación y su origen, para efectos de esta investigación se considerará la definición del **concepto de Orientación**, como aquella acción que tiene una tarea doble: primera, la del estudio del individuo, inquiriendo por sus intereses, habilidades y personalidad; y la segunda, la del asistirlo de tal modo que logre el desarrollo de sus potencialidades” (Hamrin, 1959, p.2).

Según la definición antes mencionada, esta indagación plantea que la acción de Orientación en la escuela, constituye una acción que se realiza tanto en forma individual como grupal, siendo el foco principal la asistencia al grupo para que logren desarrollar sus potencialidades en conjunto.

En relación a la conceptualización de contextualización curricular, se realizará en primera instancia una aclaración del término currículum. Kemmis (1988), señala que para muchos docentes o personas

relacionadas con el ámbito escolar, la noción del concepto currículum “Se consideraba simplemente como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido” (p. 11), negando relevancia alguna a lo que el profesor pueda pensar o decir. Esta visión que por lo demás es cuestionada por el mismo Kemmis, se corresponde con una mirada absolutamente técnica del currículum. También haciendo alusión al concepto currículo “Se piensa que se refiere a ello que los profesores tienen que enseñar sobre lo que ellos solamente ejercen un control muy limitado” (Kemmis, 1988, p 3).

Varios autores definen el concepto currículum, entre ellos Neagley y Evans (1967), citado en Stenhouse(1981), señalan que el curriculum “Es el conjunto de experiencias planificadas, proporcionadas por la escuela, para ayudar a los alumnos a conseguir , en el mejor grado, los objetivos de aprendizajes proyectados, según sus capacidades” (p. 2). Por otra parte, Inlow (1966) también citado en Stenhouse (1981) menciona que el curriculum “Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminado” (p. 7). En estas dos últimas definiciones como lo plantea Stenhouse (1981), se observa una conceptualización dirigida al rendimiento o logros, que no aborda la complejidad del término currículum.

Stenhouse después de analizar varios autores establece una propuesta de definición para la **conceptualización de currículum**, señalando que “Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1981, p. 29). Definición con la cuál, esta investigación se identifica y posiciona con la definición del **término currículum propuesto por Stenhouse**, en dónde además devela que su enfoque se encuentra relacionado con la necesidad que los docentes y personas que están en el ámbito educativo fuesen educadores bien informados y que analicen el currículum cuestionando y entendiendo los efectos que se generan a través de éste, tanto en los estudiantes como en la sociedad.

La visión de Kemmis (1988) también considera relevante que se fundamenta en la necesidad entender la relación existente entre la teoría y la práctica, dicho de otra forma, no considera la teoría como fuente de prescripción para la práctica, ni tampoco otorga un valor superior a la práctica por sobre la teoría, lo que plantea es establecer una reflexión para entender esta relación. En este caso una reflexión del currículum preescrito.

Esclarecida la definición de currículum con la cual se identifica esta indagación, se abordará la noción de contextualización curricular. Tal como lo menciona Espinoza (2005) en su artículo, “Prácticas de

contextualización curricular. Una propuesta de Definición y Esbozos de implicancias para la formación inicial docente”, señala que “La teoría curricular ha precisado la importancia de concebir el currículum como un espacio decisonal del docente” (p.20), en este sentido, la puesta en práctica del currículum escolar lleva consigo el sello que cada profesor tiene, y se visualiza en la toma de decisiones que realiza al interior del aula. Esta toma de decisiones se realiza desde todos los ámbitos, en la utilización de estrategias, metodologías de aprendizaje, selección y profundidad de los contenidos, etc. Plantea que en cada asignatura, en cada aula y en cada momento, consciente o inconscientemente los educadores efectúan una toma de decisiones que finalmente influye en el aprendizaje de los educandos, en todos los casos, intentando lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, por ejemplo, el profesor de Matemáticas para enseñar la multiplicación de dos dígitos, el maestro de Educación Física para realizar la posición invertida, la docente de Artes para que sus estudiantes desarrollen el concepto de “Punto de fuga”, de esta manera, todos los educadores desde sus distintas disciplinas deciden en relación a sus saberes y contextualizan el currículum escolar según distintas perspectivas. Estas acciones son las que llamamos prácticas de contextualización curricular y que serán abordadas en este proyecto.

Esta necesidad de mirar las prácticas de contextualización curricular, surge de la curiosidad asociada a la práctica educativa en la nueva asignatura de Orientación. Si bien es cierto, la Orientación que realiza el

profesor siempre ha sido transversal a la disciplina que imparte, el surgimiento de una hora asignada en el currículum requiere de una visión distinta a la transversalidad, en dónde la asignación de un tiempo determinado en el plan de estudio sirva para la “Prevención” y no de “Remedial” en la resolución de problemas, dicho en otras palabras, la presencia de un tiempo asignado a la labor orientadora favorece una planificación de los objetivos que se quiere lograr con el grupo curso, a diferencia del trabajo que muchas veces se realizaba en instancias de pasillo y búsqueda de soluciones en base a los problemas que acontecen en el día a día al interior de la escuela. La asignación de este tiempo requiere de un análisis de factores como necesidades, características propias de los niños, propuesta de actividades, temas, conversaciones, etc. que permite la toma de decisiones, de aquel docente que conoce y domina su disciplina, en este caso Orientación.

En esta toma de decisiones, se encuentran de manera implícita, valores de cada educador, visiones de vida, necesidades de los educandos, características del grupo, contexto social en el que se encuentran y muchos otros factores (Espinoza,2005). Orientación corresponde a una asignatura en donde el profesor no depende principalmente de su saber disciplinar, además de criterio, juicio y tino que posee como profesional para bordar distintos temas.

Para saber qué vamos a entender por prácticas de contextualización curricular es importante señalar, como lo menciona Espinoza (2005), citando a Ruiz (2000), que los educadores no son meros transmisores del currículum impuesto por un determinado grupo de personas que define cuáles son los principios educativos que los docentes deben comunicar, más bien, son críticos y reflexivos artistas de la educación. En este sentido "...se identifica la acción docente como una acción creadora, en la que necesariamente se reconoce la capacidad y la autonomía para resignificar la delimitación curricular básica y construir, creativamente, una propuesta curricular contextualizada"(Espinoza, 2005, p 2). Más aún en este proceso tan complejo, como lo menciona Ruiz (2000), citado por Espinoza (2005), evidencia que La contextualización curricular es un proceso "Incardinado" (p 21). Como lo explica Espinoza (2005)," sucede en un tiempo y espacio con determinadas características sociales, económicas, culturales, históricas, políticas, etc." (p 21).

Según esta mirada crítica y praxeológica del currículum, el docente es un constructor activo del currículum. Es así, que para esta investigación exploratoria, vamos a considerar el esbozo de conceptualización que realiza Espinoza.

Con la finalidad de aproximarnos a la definición de prácticas de contextualización curricular, se abordará los niveles de concreción que se plantea en el artículo mencionado anteriormente. El primer nivel de

concreción curricular es dónde se toman las decisiones respecto del currículo, esto quiere decir a nivel Ministerial o administrativo por parte del Estado. El segundo nivel de concreción del currículum, corresponde al Proyecto Educativo de cada escuela. El tercer nivel, a las planificaciones curriculares que realiza cada docente (Espinoza, 2005), y además esta misma autora cita a Ruiz (2000) y García Fernández(1998), identificando “un cuarto nivel de concreción curricular como la máxima concreción del currículum, situado al interior del aula”(p 22) con el cuál se identificará este estudio.

Para efectos de esta investigación se considerará como fuente de información **aspectos asociados entre el segundo y el cuarto nivel de concreción del currículum**, es decir, aspectos asociados al proyecto educativo institucional, planificaciones de la escuela y el espacio de aula. Cabe destacar que desde esta perspectiva “El docente tiene un rol fundamental, sin embargo, este rol no lo establece sólo desde sí, sino en la interacción con los(as) alumnos(as) y el contexto” (Espinoza, 2005, p. 23).

El tercer nivel de concreción curricular, atribuido a las planificaciones que realizan los educadores existe discusión al señalar ¿Si la planificación es una técnica, sentido común o saber profesional? Salinas (1994) citado por Angulo & Blanco en el texto: Teoría y Desarrollo del Currículum, señala: “Planificar el currículum escolar o, si se prefiere, planificar la enseñanza, es algo más que establecer objetivos, contenidos,

métodos y criterios de evaluación, significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles, sobre un colectivo de personas agrupadas según su edad, en un espacio llamado aula” (p 136). Este autor señala que la calidad de la enseñanza, de los aprendizajes, de un trabajo bien realizado no deriva de un documento bien escrito (Angulo & Blanco 1994), Por otro lado, en el Marco de la Buena Enseñanza en Chile, citado en el texto Planificación y Diseño de la Enseñanza (MINEDUC, 2008) en el dominio A, el proceso de planificación se encuentra plasmado en el ámbito “Preparación para la enseñanza”, en dicho documento se enuncia cinco criterios básicos a considerar al momento de iniciar el proceso de planificación (Mineduc, 2008):

1. El dominio de la disciplina que se enseña y del Marco curricular
2. El conocimiento de las características y experiencia previas, de los estudiantes a los que se les va a enseñar
3. EL dominio de la didáctica de la disciplina que se va a enseñar
4. La organización de los contenidos, considerando la propuesta curricular y las características de sus alumnos
5. El uso de estrategias de evaluación congruentes con los objetivos, con la disciplina que enseñan y con el currículum y que permita a los alumnos demostrar lo aprendido.

(MINEDUC, 2008, p 41)

Junto con ello se especifica que para lograr todo este debe existir espacios de reflexión individual y colectiva (MINEDUC, 2008). Expresiones que concuerdan con los espacios de reflexión y decisiones descritas por Salinas, sin embargo, y a diferencia de este autor, en el texto emanado desde el Ministerio de Educación de Chile, se especifica el propósito de la planificación: en dónde se señala que es “asegurar la cobertura curricular y preparar necesidades que emergerán durante el proceso de enseñanza aprendizaje” (MINEDUC, 2008, p 42)

En el **cuarto nivel de concreción curricular** Espinoza (2005) cita a Ruiz (2000), en dónde menciona que el docente trata de adaptar la metodología y el material a las particularidades del alumno” (p 23), considerándolo un proceso complejo. Para la definición de contextualización curricular, Espinoza (2005) no sólo reflexiona a cerca de los niveles de concreción curricular, también señala los factores que inciden en esta práctica. Entre ellos se encuentra: a) aquellos provenientes del docente, con una subdivisión en el ámbito del conocimiento de los profesores y aquellos factores ajenos a este.

Establece una diferencia entre el primer y segundo ámbito , considerando dentro del primero conocimientos, competencias y formación inicial del docente , a demás de la experiencia y el perfeccionamiento,

mientras que en el segundo ámbito menciona la ideología personal y la visión que poseen los profesores hacia sus educandos (Espinoza, 2005).

Otro factor que menciona, son aquellos procedentes de los alumnos, entre los cuales considera los intereses, conocimientos y experiencias de los estudiantes, entre otros (Espinoza, 2005). También enuncia factores originarios de la escuela, entre los que menciona el propósito curricular que declara la institución, las posibilidades que otorga a los educadores de realizar la contextualización curricular y el carácter que asigna a las planificaciones (Espinoza, 2005). Finalmente establece aquellos factores de contexto que tienen relación con las características socioeconómicas y culturales de la comunidad, las demandas de los padres, las evaluaciones estandarizadas, etc.

En relación a la **conceptualización de contextualización curricular** se abordará como se mencionó anteriormente, desde el segundo hasta el cuarto nivel de concreción del curriculum planteado por Espinoza (2005), considerando los factores que inciden en ella y que han sido mencionados en su artículo.

Por último es necesario especificar qué se entiende por Proyecto Educativo Institucional. En otros países se denomina Proyecto Educativo de Centro y de acuerdo con Antúñez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa & Zabala, (1992), este corresponde al “eje vertebrador y la referencia básica

de toda la vida de la comunidad educativa del centro” (p.9) y debe ser la base de cualquier planificación de aspectos curriculares y no curriculares de la escuela (Antúnez, et. al.1992). En el contexto de la educación en Chile, El Proyecto Educativo Institucional corresponde a “un instrumento de gestión, que debe orientar un horizonte ético y formativo de los establecimientos concretar su autonomía curricular y reflejar la participación de los diversos actores que componen la comunidad educativa, debiendo contener a nivel discursivo, aquello que la comunidad educacional o la escuela ha considerado como base para su proyección” (Ministerio de Educación, 2013)

7 METODOLOGÍA

Debido a que el propósito de este estudio es examinar fenómenos “nuevos” o poco conocidos (Mcmillan y Schumacher, 2005) es que esta indagación es de carácter exploratorio. Se considera que la incorporación de la asignatura de Orientación desde primero a cuarto año de enseñanza básica corresponde en sí, a un fenómeno nuevo dentro del currículo escolar actual. Esta exploración esta dirigida a la exploración de la práctica educativa cuyo principal objetivo es proporcionar información a los problemas prácticos (Latorre *at. el* 1996). En este caso la investigación considera un problema práctico el incorporar al currículo una asignatura que debe llevar a cabo el profesor jefe (que no necesariamente tiene

conocimiento y/o capacitación específica en esta área) y que estipula un mínimo de 19 horas anuales asignado para hacerlo.

El objeto de estudio de este proyecto de investigación, corresponde a una institución educativa de dependencia particular subvencionada. Esta indagación considera como contexto relevante la ausencia de la figura del Orientador/a y la inexistencia de un/a Jefe/a de Unidad Técnico Pedagógica que cumplan el rol de sugerir, apoyar o guiar a aquellos docentes que requieran apoyo en la asignatura de Orientación.

7.1 TIPO DE ESTUDIO

El estudio realizado obtuvo datos a través de la utilización principal de la metodología cualitativa con algunos elementos de la metodología cuantitativa. En su obra Introducción a los métodos cualitativos Taylor y Bogdan, (1987), señalan que la investigación cualitativa produce datos que emergen a partir de las propias personas en estudio, ya sea, a través de las palabras, la escritura o la observación de la conducta. En este sentido, esta indagación busca obtener información de los profesores jefes, en relación al proceso de contextualización curricular que realizan en el aula en la asignatura de Orientación, en el contexto de las nuevas Bases Curriculares, por consiguiente, la investigación pretende obtener datos de la realidad educativa a través del punto de vista de sus principales actores, los educadores. Considerando la reciente puesta en

marcha de las Bases Curriculares de esta asignatura entre primero y cuarto básico y la modificación curricular en los niveles de quinto y sexto es que el proyecto de investigación realizado, es de carácter exploratorio, “Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández *et. al.*, 1998, p 58). Este proyecto obtuvo datos, por medio de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas aplicadas a una parte del cuerpo de profesores jefes. Las entrevistas semi-estructuradas el entrevistador tiene preguntas prediseñadas, sin embargo puede abandonar preguntas, probar con otras, reincorporarlas a las preguntas, en definitiva es un diálogo más libre, en contraposición con las entrevistas de preguntas cerradas (Hammer & Wildavsky, 1990). Luego de la transcripción de las entrevistas se realizó un análisis de contenido, “Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados” (Piñuel, 2002), el análisis se llevó a cabo utilizando el programa computacional *Atlás ti*. Este programa tiene como objetivo facilitar el trabajo de la investigación cualitativa (Muñoz J., 2005). El programa *Atlas ti* es un software computacional que se utiliza en el análisis de grandes conjuntos de diversos documentos, en este caso se utilizó con un número reducido de entrevistas, pero que permite la comparación simultanea, para realizar la codificación de ellas (Véase anexo 8).

El tipo de investigación corresponderá a un estudio de caso. Yin (1994), citado en Yacuzzi (2005) señaló que el estudio de caso corresponde a “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real” (p.3). En este sentido estudiar la contextualización de la asignatura de orientación en el siglo XXI, puede develar situaciones muy distintas a las acontecidas en Orientación en sus orígenes en el siglo XX. Este estudio de caso es de tipo intrínseco, ya que lo que se busca es una mejor comprensión del caso (Tarrés, Peón, Serrano, García, Wiesner, Margel & Plascencia, 2014). Se intentará identificar y describir los factores que influyen en las prácticas de contextualización curricular que realizan los profesores jefes en la asignatura de Orientación en enseñanza básica, específicamente en los niveles de primero y hasta sexto año, la particularidad de este estudio de caso como se ha mencionado anteriormente se fundamenta en la ausencia de profesionales para poyar, sugerir, guiar y/o fiscalizar la puesta en práctica de los cambios curriculares acontecidos, en este caso la inexistencia de un Orientador(a) como profesional especializado en el área, que coordine la incorporación de la asignatura de Orientación en el plan de estudios desde primero hasta cuarto año de enseñanza básica y los ajustes y/o modificaciones establecidas para los niveles de quinto y sexto básico, por otro parte la ausencia de un(a) Jefe de Unidad Técnico Pedagógica que apoye las labores académicas que conllevan dichos cambios curriculares.

7.2 FUENTES DE INFORMACIÓN

Yin (1989), citado por Martínez (2006), propone una tipología de casos dependiendo del número y los niveles de análisis, estos casos se dividen en:

- Caso único o unidad de análisis
- Caso único con subunidades
- Casos múltiples , con unidad principal de análisis
- Casos múltiples con unidad principal de análisis y una subunidad

Para efectos de esta investigación se desarrollará un caso único, sin embargo se utilizará distintas fuentes de información de tal forma de poder triangular los datos obtenidos. A sí mismo se requiere de diversos instrumentos para la recolección de información.

Las fuentes de información corresponderán al Proyecto Educativo Institucional, el discurso de los docentes en relación a la contextualización de la misma y los leccionarios de los libros de clases de la asignatura (en ausencia de las planificaciones en esta área). Los instrumentos de recolección de información que se aplicarán a los docentes serán: encuestas para la totalidad del profesorado que ejerce como profesor jefe entre 1° y 8° año de enseñanza básica con el fin de obtener una visión general, posterior a ello se realizarán entrevistas específicamente a profesores afectado por este estudio, los cuáles corresponden al grupo de primero a sexto año de enseñanza básica que se han visto involucrados

en este cambio curricular, de ellos se seleccionará a tres participantes para realizar una entrevista semiestructurada y en profundidad, de acuerdo a un criterio específico. Además se aplicará una entrevista a la Directora del establecimiento educativo, para tener una visión de un miembro del equipo de gestión de esta unidad escolar respecto a la contextualización curricular de la asignatura.

7.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Como se mencionó anteriormente la indagación se fundamentará en un estudio de caso para describir y entender los fenómenos sociales desde el interior de la escuela (Gibbs, 2012), por lo tanto, la recolección de la información se desarrollará a través de:

1. Cuestionario
2. Entrevistas

“El cuestionario es un conjunto de preguntas sobre los hechos o aspectos que interesan en una investigación y que son contestadas por los encuestados” (Torres y Salazar, 2006, p 8), los encuestados corresponde a la totalidad de profesores que tienen jefatura en los cursos de enseñanza básica en la institución educativa.

Posterior a ello y considerando criterios de selección se realizó entrevistas a parte de los docentes a los cuáles se les aplicó la encuesta, utilizando como criterio la antigüedad laboral. “La entrevista es el instrumento más importante de la investigación” (Torres y Salazar, 2006, p 13), según lo señalado en el artículo elaborado por Torres y Salazar (2006) la entrevista no sólo permite abordar información subjetiva de las respuestas que el encuestado respondió en el cuestionario, a demás permite obtener información de la realidad circundante que los entrevistados comentan y que no fue consultada en el cuestionario.

Los criterios para escoger a los docentes a quienes entrevistar fueron:

- Profesor con jefatura que participó en la encuesta:
- Profesor con 12, 6 y 2 años de antigüedad laboral.
- Se excluyen a los profesores con menos de 2 años de antigüedad laboral

El primer criterio se considera pertinente, pues incluye necesariamente a los profesores jefes de la escuela, quienes tienen asignadas las horas de Orientación.

El segundo criterio responde a la visión de esta indagación que considera:

1. En las Bases Curriculares de la asignatura se establece la relación de esta con el PEI de la escuela, por tanto, se especula que un profesor recién incorporado a la escuela no conozca su PEI.
2. Intentar establecer situaciones a través de las respuestas de educadores con más antigüedad laboral que respondan a patrones del funcionamiento de la institución educativa y no situaciones circundantes en el tiempo.
3. Verificar si existe una conexión en las respuestas de aquellos docentes que tienen poca antigüedad laboral como 2 años con aquellos profesionales que han permanecido más tiempo en la institución, como es un educador con 12 años de antigüedad laboral.
4. Finalmente, el cuarto y último criterio para decidir entre aquellos educadores que compartían antigüedad laboral (de dos años y seis años) fue la disposición de ellos en participar en las entrevistas

7.4 CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

La confiabilidad de los instrumentos de recolección de información se fundamentó en la evaluación de ellos. Las preguntas de las entrevistas, y los cuestionarios fueron revisados por un experto, Doctor en Educación. Posterior a ello y con el fin de testear la claridad de las preguntas de la entrevista y el cuestionario, se solicitó a un grupo de educadores externos a la institución en estudio una lectura comprensiva de ellas, la cuál constató la validación en la redacción y entendimiento de dichas preguntas.

7.5 RESGUARDOS ÉTICOS

Antes de establecer resguardos éticos, es necesario señalar que la investigadora de este proyecto de investigación es participante activa de la escuela en estudio, cumple el rol de profesora jefe de sexto año de enseñanza básica, y profesora de matemáticas con 16 años de antigüedad laboral en la institución, sin embargo para mantener aspectos éticos de la investigación se excluirá de esta y se establecerán los resguardos necesarios para mantener la confidencialidad de las respuestas obtenidas en esta indagación.

“Toda investigación influye, directa o indirectamente, sobre los derechos, el bienestar y hasta en la vida privada de los seres humanos”

(Mesías, 2014, p 138), situación inevitable, pero que se puede abordar con el resguardo de confidencialidad necesario para ello. “Una de las consideraciones más importantes que debe tener el investigador es que los participantes son seres humanos, que deben mantener siempre su dignidad a pesar de la investigación y sus resultados.” (Mesías, 2014, p 139), en consecuencia para asegurar la convivencia, integridad y sensibilidad de quienes intervienen en este proceso investigativo, los cuestionarios y entrevistas se realizarán a través del completo anonimato y/o entera privacidad de quienes sean encuestados o entrevistados durante este proceso. Para ello existe un compromiso de confidencialidad a través de un escrito denominado consentimiento informado, elaborado para la tranquilidad y seguridad de los participantes. (Véase anexo 3)

7.6 PROCEDIMIENTOS

Para realizar este proyecto se concertó una reunión con las autoridades del colegio en estudio, con el fin de solicitar la autorización para realizar la investigación, posterior a la autorización, se conversó con los docentes para explicar el objetivo del estudio y solicitar su participación en la aplicación de los instrumentos de recolección de información. En una tercera instancia, previa aplicación de los instrumentos de recolección de información, los participantes firmaron un consentimiento informado, en el cual se resguarda absoluta privacidad de las respuestas vertidas en la investigación con el fin de lograr la confianza

para responder verídicamente a las preguntas y garantizar la seguridad de los participantes. En esta instancia formal, es cuando una de las docentes profesora jefe de enseñanza básica se niega a participar de la investigación, aludiendo que se encuentra en un proceso de investigación interno en su contra.

7.7 APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Los instrumentos aplicados para la obtención de la información tienen origen cualitativo y cuantitativo. En el ámbito cuantitativo se ha aplicado una encuesta a los profesores jefes de enseñanza básica (Véase anexo 4). En el ámbito cualitativo se aplicaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de docentes profesores jefes seleccionados previamente junto con ello, se decidió realizar una entrevista en profundidad a la Directora del establecimiento educativo, con el fin de contrastar las opiniones entre la dirección y el cuerpo docente en relación a este tema.

8 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE INSTRUMENTOS

8.1 ANÁLISIS DE ENCUESTAS

Aplicadas las encuestas a los profesores jefes de enseñanza básica de la institución escolar, se realiza el siguiente alcance. Primero, las encuestas se aplicaron a 12 de 14 profesores jefes, esto debido a que

uno de ellos se negó a responder el instrumento escrito argumentando razones personales derivadas de un estado emocional decaído vinculado a un sumario interno, el otro profesor jefe corresponde a la investigadora de este proyecto que ha sido excluida de esta investigación. Se tabularon las respuestas (véase anexo 6) y aquellas que resultaron presentar patrones fueron aquellas asociadas con el Proyecto Educativo Institucional (Anexo 7) , principalmente vinculadas con el conocimiento y análisis del PEI, junto con las respuestas asociadas al conocimiento de las Bases Curriculares de la asignatura de Orientación:

2 ¿Usted ha participado en jornadas de análisis del Proyecto educativo institucional (PEI) del establecimiento?

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	1	8
NO	11	92
TOTAL	12	100



Fuente: Elaboración propia. Entrevista a profesores jefes de enseñanza básica.

En este caso, el 92% de los participantes de esta encuesta señalan no haber participado de jornadas de análisis del PEI. Situación que es relevante para esta investigación, ya que, gran parte de las decisiones de contextualización curricular, según las Bases Curriculares de la asignatura deben tener relación con aspectos ligados al PEI que declaran las instituciones educativas. Cada entidad educacional, tiene directrices tanto en la formación académica, como personal de los estudiantes, razón por la cuál, muchas de las familias escogen Proyectos Educativos que reflejen su visión y proyecto de vida familiar, así son las escuelas cuyo PEI tiene un sesgo religioso declarado, de igual forma, existen instituciones cuyo PEI se encuentra inscrito bajo una línea deportiva, artístico, etc. y poseen planes y programas propios. La institución educativa como objeto de estudio de este proyecto no posee planes y programas propios, se rige en el marco de la propuesta curricular emitida por el Ministerio de Educación. En este escenario es el PEI el que debe dar cuenta del propósito educativo y el perfil de estudiante que quiere formar. En esta respuesta queda en evidencia la ausencia del trabajo reflexivo en torno al PEI y su importancia, también queda expuesta deficiencia en la realización de un trabajo sistémico que vincule la asignatura de Orientación con el PEI, es evidente que si los educadores no han participado de jornadas de Reflexión del PEI en su mayoría es porque no se realizan, lo que desencadena la inoperante acción en base a la propuesta de las Bases Curriculares de considerar los lineamientos del Proyecto Educativo para abordar la asignatura de Orientación.

Considerando que puede haber jornadas y que los docentes no hayan asistido es que en la tercera pregunta se les consulta a los profesores si cada uno de ellos ha desarrollado un trabajo autónomo en averiguar o interiorizarse del PEI de la institución educativa en la que trabaja, las respuestas reafirman el desconocimiento, por ende nos entregan una clara visión de aspectos no considerados por los profesores al momento de puesta en práctica de la asignatura de Orientación en el plan de estudios.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	1	8
NO	11	92
TOTAL	12	100

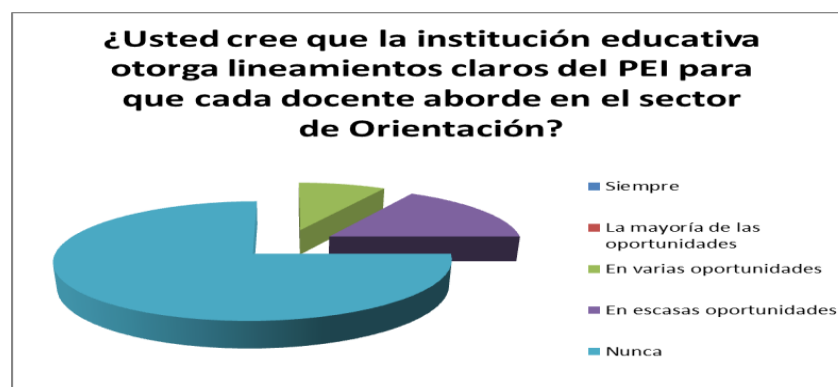


Fuente: Elaboración propia. Entrevista a profesores jefes de enseñanza básica.

Esta pregunta se elaboró con la finalidad de entender cuáles son las directrices que motivan a los educadores al momento de trabajar. Los resultados arrojan que hay un déficit en la autogestión de su labor como Orientadores, ya que, no sólo la institución educativa no proporciona las instancias de trabajo y reflexión en relación a este tema, tampoco existe un interés por parte de los profesores en conocer el PEI para saber al el perfil de estudiante que se pretende formar e incorporar esta visión de manera explícita en el trabajo asociado a la asignatura de Orientación, más aún, considerando que la mayor parte de los docentes, reconocen que la institución educativa no otorga lineamientos claros del PEI.

En la cuarta pregunta del cuestionario aplicado, se les consulta a los docentes: ¿Usted cree que la institución educativa otorga lineamientos claros del PEI para que cada docente aborde en el sector de orientación?

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre		
La mayoría de las oportunidades		
En varias oportunidades	1	8
En escasas oportunidades	2	17
Nunca	9	75
	12	100



Fuente: Elaboración propia. Entrevista a profesores jefes de enseñanza básica.

Las Bases Curriculares de Orientación (2013) establecen que se encausan a contribuir en un proceso de formación integral de los estudiantes, en dónde “Se orientan a promover su desarrollo personal, afectivo y social. Ayudar al alumno a desarrollar estas tres dimensiones, es una tarea que compromete a la totalidad de la experiencia educativa que ofrece la escuela por medio de sus diversas instancias”. (p 100) Se entiende entonces que toda experiencia educativa es orientadora, por ende la totalidad de las actividades al interior de la escuela se originan o debiesen fundamentarse a partir de lineamientos claros que rigen a la institución escolar, sin embargo un gran porcentaje declara que no hay lineamientos claros. Lo que se traduce en la necesidad de instaurar estos lineamientos desde la gestión institucional. Estas propuestas académicas curriculares o extracurriculares, no sólo contribuyen a la formación personal de un estudiante, de igual forma, influye en el ámbito afectivo y social de los alumnos, por tanto, no sólo las aulas corresponden al espacio orientador de los educadores, también actos cívicos, exposiciones, charlas, etc. Toda actividad que se realice en la escuela debe estar dirigida en base a una postura educativa clara, que debe venir o al menos gestarse desde Dirección, par ser analizada, compartida, modificada y consensuada por todos los miembros que participan en el proceso educativo. Esta deficiencia excluye las posibilidades conocer, respetar y trabajar en base a un Proyecto Educativo y en menor medida

servir para que cada educador evalúe, si sus prácticas pedagógicas y pensamiento se encuentran acorde a los objetivos que la institución educativa en la que trabaja.

Además de ello, el 50% de los docentes a los cuáles se les aplicó la encuesta declara no considerar el PEI al momento de abordar la asignatura de Orientación en la escuela, este es el resultado de no conocer dicho PEI, junto con ello en el 58% de las respuestas los profesionales indican que su nivel de conocimiento de las nuevas Bases Curriculares es escaso o nulo. En este sentido se torna imperante cuestionarse ¿Cómo se realiza la contextualización curricular, en condiciones en que existe un desconocimiento generalizado por parte del cuerpo docente en relación al PEI y las Bases Curriculares de la asignatura de Orientación? El cuestionamiento se debe, a que la contextualización de la asignatura tiene relación con el conocimiento de los docentes en dichos temas, vale decir, un educador que posea más y mejores herramientas para llevar a cabo esta asignatura tendrá mayor posibilidad de contextualizarla. Los educadores en cada práctica pedagógica, conscientes o no, toman decisiones de cómo abordar la asignatura, por ende, la contextualización curricular se realiza, en este caso, lo importante es que esa contextualización que se realice al interior del aula sea coherente con el PEI de la escuela. De no conocer esta información las decisiones que tome pueden ser pocos asertivas. También puede suceder que el profesor jefe a cargo de llevar a cabo la

asignatura de Orientación utilice gran parte de este tiempo en actividades poco productivas o centrarse exclusivamente en aquellas actividades de orientación relacionadas con el eje de trabajo escolar. .

En los temas asociados a las planificaciones de la asignatura de Orientación, el 61% declara que la página web del Ministerio de Educación es su principal apoyo a la labor de planificación que realizan. Específicamente, se guían por el portal currículo en línea, correspondiente al sitio web de donde extraen actividades a realizar en el tiempo asignado a la asignatura de Orientación. En este sentido y pese a que los programas de estudios son muy prescriptivos, constituye una ayuda la disponibilidad de sugerencias de actividades, pautas y otros elementos en especial para esta asignatura recientemente incorporada al currículo, pero deja entre ver, el escaso dominio disciplinar, organización y coordinación de la asignatura de Orientación al interior de la escuela.

El 38% de los encuestados indica que los temas que aborda en el horario asignado para la asignatura, corresponden a situaciones que surgen de la vida cotidiana de los estudiantes en la escuela, en general de las relaciones y conflictos que tienen entre ellos, como por ejemplo aquellos temas relacionados con la convivencia escolar, pelas, discriminación, etc.

En relación a la consideración de aspectos del PEI en la planificación, un 31%, de los educadores manifiesta considerar el Proyecto Educativo

Institucional al momento de planificar. Es relevante abordar esta respuesta, ya que es contradictoria, considerando que la mayoría de los profesores jefes de enseñanza básica declara no conocer dicho PEI del colegio, también el 23% manifiesta trabajar temas en la asignatura que sugieren los programas de estudio.

Dentro de la contextualización curricular y como se mencionó en el Marco Teórico de esta investigación, los factores que intervienen en dicha contextualización se encuentran aquellos que provienen del docente, en este ámbito cobra vital importancia el conocimiento y las competencias que los educadores poseen, la ideología personal, entre otros. Considerando este aspecto, es importante realizar una planificación de los objetivos de aprendizaje que se quiere lograr, sin embargo, los docentes declaran la ausencia de una ruta de trabajo y lineamientos claros de la institución educativa en la que trabajan, levándolos muchas veces a plantear valores desde su visión de vida. La escasa lectura de las Bases Curriculares, que plantean tener los entrevistados, genera que los estudiantes se encuentren a merced de las señales y acciones que evidencia el profesor jefe de turno. Dicho de otra forma, el trabajo que se realiza en la asignatura de Orientación en cada curso, no necesariamente responde el eje vertebral que debe tener el tratamiento de los objetivos de la asignatura de un nivel a otro o a la contextualización curricular pertinente, puede responder en alguna medida al desconocimiento de los docentes para abordar la asignatura. El trabajo aislado de cada docente

evidencia la ausencia de protocolos, liderazgo y el nulo establecimiento de redes de apoyo en la asignatura de Orientación, situación que se conjuga con la mínima reflexión curricular que declaran realizar a nivel de institución escolar. La ausencia de planificaciones da cuenta de falta de supervisión en la asignatura.

8.2 ANÁLISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

El Proyecto Educativo Institucional del colegio en estudio (Véase anexo 7) cobra relevancia en esta investigación, debido a que es el pilar fundamental de la puesta en marcha de la asignatura de Orientación. Pese a que las Orientaciones en la escuela son de origen transversal, en este estudio se aborda su presencia explícita como asignatura.

El Proyecto Educativo Institucional del colegio en estudio, declara tener dos ejes fundamentales: la “Excelencia Académica” y el “Desarrollo Formativo Valórico”, en esta instancia en dónde el PEI intenta persuadir al lector y convencer a la comunidad educativa a través del discurso escrito, señala que toda acción de la institución se encuentra orientada a la obtención de logros académicos. De esta manera quienes se incorporen a la comunidad, deben considerar el sentido academicista que fundamenta la enseñanza de esta institución educativa. La priorización de esta afirmación por sobre el desarrollo formativo valórico evidencia la intención del establecimiento en que los estudiantes ejerciten sus capacidades

intelectuales y la aspiración a formar personas con solidez académica, “El Colegio Del Valle. Entiende que su visión es lograr que nuestros alumnos y alumnas puedan ejercitar sus capacidades intelectuales, afianzar su personalidad y orientar todas sus habilidades positivas en beneficio de sí mismo, de quienes les rodean y de la sociedad” (PEI, Anexo pág. 87)

En las Bases curriculares de Orientación se especifica que toda acción formadora se encuentra estrechamente relacionada con la declaración de principios y fundamentos que realizan las instituciones educativas a través de su PEI. La escuela en estudio declara principios valóricos, sin embargo prioriza la obtención de la “Excelencia Académica”, sin especificar qué se entiende por ello. En el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), se precisan factores a evaluar para asignar la Excelencia Académica a las instituciones educativas (Ministerio de Educación, 2013). El primer factor considerado en la evaluación de las escuelas es “Efectividad” (Ministerio de educación, 2013), dicho concepto se encuentra estrechamente relacionado con los resultados de las evaluaciones estandarizadas en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), sin embargo, esta evaluación sólo considera un aspecto mínimo del quehacer educativo, relacionado con el aprendizaje cognitivo de los estudiantes, dejando de lado las habilidades sociales y emocionales que se desarrollan en los alumnos, a través del contacto y la socialización con sus pares. El factor efectividad se calcula como el promedio válido de los puntajes de las pruebas rendidas por el establecimiento.

En segundo lugar, para la obtención de la “Excelencia Académica” se encuentra el factor “Superación”, este considera la diferencia promedio de las pruebas SIMCE entre dos años consecutivos (Ministerio de Educación, 2013). Ambos factores asociados a un aspecto válido de la evaluación, pero de escaso análisis para la asignación de la calidad de la educación de los establecimientos.

Esta señal no es inocente, constituye un connotación del sistema económico y social actual en el país, los conceptos efectividad y superación son conceptos permanentes de la concepción de la institución escolar bajo la ideología de la eficiencia social como rendición de cuentas (Schiro, 2008)

Esta práctica desvaloriza la acción educativa integral y la enseñanza para la vida que debe ser el proceso de enseñanza aprendizaje. La escuela plantea como misión que: “El Colegio Del Valle es una Institución que tiene la misión de formar personas con solidez académica, valórica y con las competencias necesarias para liderar su proyecto de vida, y de sociedad en un entorno en permanente cambio”. (PEI, anexo pág. 87). En el discurso, el orden de las palabras declara la intención academicista de la institución escolar en estudio, la misión de formar personas con solidez académica se constituye como el primer objetivo de la escuela.

Esta idea se refuerza constantemente en el Proyecto Educativo, frases como: “Nuestro Proyecto busca formar personas que enfrenten la vida como agente de cambios positivos, guiando su accionar a planteamiento de metas que se propongan accediendo preferentemente a estudios superiores sean estos universitarios y/o Técnicos”. (PEI, anexo pág.87) reafirman la importancia que tiene la obtención de logros académicos.

Hay autores como Aedo y Sapelli que describen el concepto de “Excelencia Académica” con aquel destinado a obtener ganancias económicas a través del sistema de subvención escolar entregado por medio de “Vouchers”, este sistema de financiamiento que rige desde el año 1982 (Aedo & Sapelli 2000), en el cuál es estudiante lleva consigo este apoyo financiado por el Estado ha considerado situaciones que ponen en duda la efectividad de su implementación, uno de esos cuestionamientos corresponde a la posibilidad que los profesores sólo se encuentren educando para la prueba SIMCE (Aedo & Sapelli 2000), vale decir, que la educación se encuentre enmarcada en resultados de dicha evaluación que permita a la institución educativa atraer más estudiantes a la escuela considerando sólo aspectos medidos por medio de una prueba disciplinar.

El perfil del profesorado que declara la institución a través del PEI, corresponde a aquellos docentes que “Manejan fluidamente los conocimientos de su especialidad “(PEI, anexo pág. 89) esta afirmación

tiene un componente altamente inferencial, declara la visión del educador como aquel profesor que sólo tiene el rol de transferir conocimiento disciplinar. Sumado a ello, el PEI declara como otra condición relevante de los educadores que “Manifiestan compromiso, y lealtad frente al proyecto Educativo” (PEI, anexo pág. 89).

El perfil del estudiante que proclama la escuela es poco coherente con la visión y misión que promulga, mientras que en la visión y misión de la institución educativa se enfoca en el desarrollo de capacidades intelectuales, la formación con solidez académica y las expectativas de educación que conduzca a la enseñanza superior (PEI, anexo pág. 87-89) mencionadas anteriormente, el perfil del estudiante da cuenta de aspectos valóricos como “Nuestros alumnos /as: Desarrollan habilidades socioemocionales y éticas que les permiten escuchar, tomar perspectiva y ser empático /a con las emociones de otros adoptando una actitud respetuosa hacia la diversidad, resolviendo los conflictos a través del dialogo y siempre buscando el bien común”. (PEI, Anexo pág. 88), discurso que se esperaría se explicitaran en la declaración de principios e intereses de la institución educativa, representado a través de la visión y misión de la escuela.

Aquellos valores universales que se mencionan en el PEI y que manifiesta promover la escuela, como la responsabilidad, libertad,

honestidad, tolerancia, respeto, etc. se encuentran escritos como la definición de estos.

En el discurso escrito del Proyecto Educativo, la institución a través del documento escrito menciona “El Colegio ... Entiende que su visión es lograr que nuestros alumnos y alumnas puedan ejercitar sus capacidades intelectuales, afianzar su personalidad y orientar todas sus habilidades positivas en beneficio de sí mismo, de quienes les rodean y de la sociedad”(Proyecto Educativo Institucional, anexo 7, p 4), dicha proclamación es relevante para esta investigación, ya que se encuentra relacionada con dos primeros ejes que plantea las Bases Curriculares de la asignatura en estudio, 1) Crecimiento Personal y 2) Relaciones interpersonales presentes en los programas de estudios, también enuncia “Propiciamos un modelo educativo que adscribe a los principios de la convención internacional de los derechos del niño y que potencie el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto y aceptación por el otro”(Proyecto Educativo Institucional, anexo 7, p 10),sin embargo la primera y más importante aspiración de la escuela se encuentra subordinada a la aspiración por la Excelencia Académica, es así que lo declara no sólo de manera prioritaria cuando señala en primera instancia el desarrollo intelectual, también lo manifiesta en su misión, “El Colegio ... es una Institución que tiene la misión de formar personas con **solidez académica**, valórica y con las competencias necesarias para liderar su proyecto de vida, y de sociedad en un entorno en permanente cambio”

(Proyecto Educativo Institucional, anexo 7, p 4), de igual forma la intención se explicita a través del siguiente párrafo “Nuestro Proyecto busca formar personas que enfrenten la vida como agente de cambios positivos, guiando su accionar a planteamiento de metas que se propongan **accediendo preferentemente a estudios superiores** sean estos **universitarios** y/o Técnicos”(Proyecto Educativo Institucional, anexo 7, p 4).

Sí bien es cierto existe declaración de principios valóricos, en rigor estas se encuentran subyugadas al discurso implícito de la relevancia en el ámbito académico que manifiesta el PEI de la institución escolar en estudio. Ahora bien, las actividades y objetivos declarados en el leccionario por los profesores jefes de cada curso son coherentes con ese discurso academicista.

8.3 ANÁLISIS DE PLANIFICACIONES

En el análisis del documento curricular de esta investigación elaborado por los docentes, se pensó en primera instancia trabajar con las planificaciones de la asignatura de Orientación, para ello se conversó con la Dirección del establecimiento, sin embargo esta entidad señaló no poseerlas, aclarando que no las solicitó a los profesores jefes. Posterior a esta respuesta y como parte de la investigación se dialogó con los profesores en forma personal para solicitar directamente el material que ellos estuviesen desarrollando como planificación, sin embargo, la

respuesta fue generalizada, ninguno de los educadores trabaja con planificaciones en la asignatura de Orientación.

Los referentes teóricos son explícitos en señalar que la planificación no se limita sólo a determinar objetivos, metodologías y evaluaciones, sino a la acción completa de educar, haciendo hincapié que una buena enseñanza y aprendizaje no dependen exclusivamente de un muy buen documento escrito denominado planificación (Angulo & Blanco, 1994). La postura de estos autores es que el éxito de una buena enseñanza y un buen aprendizaje depende de factores como las competencias y dominio de la disciplina por parte de los educadores y a la vez, el análisis personal y la discusión profesional colectiva, que permita tomar las mejores decisiones del proceso (Angulo & Blanco, 1994). En primer lugar, ninguno de los docentes declara haber realizado el documento escrito denominado planificación para la asignatura de Orientación, según lo señalado por Angulo & Blanco, esto no es un indicador que los docentes no lleven a cabo su trabajo o que no tomen decisiones relevantes acerca de la asignatura, reflexionando en relación al contexto de los niños u otros criterios, pero si es una señal que no hay una supervisión para la asignatura de Orientación. Efectos relevantes en la ausencia de ellas, es que no hay documentación escrita de las actividades que se realizan en la asignatura.

En contraposición por lo expuesto por Angulo & Blanco (1994), el Marco de la Buena Enseñanza, citado en el documento de Planificación y

Diseño de la Enseñanza, del Ministerio de Educación de Chile (2008), declara que la acción de planificar las clases corresponde a uno de los dominios del educador, sumado a ello, en el mismo documento emanado desde el Ministerio de Educación del año 2008, indica que el propósito de esta acción es asegurar una cobertura curricular. Mencionado esto, se debe considerar que cada educador se encuentra en la necesidad de proyectar los objetivos de aprendizajes que necesita lograr con sus estudiantes.

En esta circunstancia se determinó analizar la información contenida en el leccionario del libro de clases de la asignatura (Véase anexo 9). Cabe señalar que el leccionario corresponde a una sección del libro de clases en donde se registra las materias tratadas clase a clase (Superintendencia de Educación, 2015).

Es importante dejar claro que el tiempo asignado en el plan de estudios para la asignatura de Orientación entre primero y cuarto básico, según el plan de estudios actual, corresponde a un mínimo de 19 horas anuales, en el caso de quinto a octavo año de enseñanza básica un mínimo de 38 horas anuales. El tiempo asignado en el plan de estudio de esta escuela para la asignatura de Orientación es de: 1) para los cursos de primero a cuarto año de enseñanza básica corresponde una hora de Orientación semanal, durante todo el año. Este tiempo excede la cantidad de horas mínimas establecidas por el Ministerio de Educación, 2) para quinto a

octavo año de enseñanza básica la escuela ha asignado el tiempo mínimo estipulado por el Ministerio de Educación a la asignatura de Orientación de una hora semanal, durante todo el año y además una hora de Consejo de Curso.

Del análisis de este registro curricular, se han realizado los siguientes alcances por nivel y en comparación con los objetivos propuestos a través de las Bases Curriculares de la asignatura (Véase anexo 10). Cabe señalar que la extracción de la información del leccionario del libro de clases, se realizó el día 04 de agosto del año 2015.

PRIMER AÑO BÁSICO: En el leccionario del libro de clases se observa que en ambos cursos el trabajo declarado a la fecha no aborda los objetivos relacionados con los ejes de “Participación y Pertenencia” y “Trabajo Escolar”. Las actividades enunciadas se encuentran en su mayoría asociadas al eje “Crecimiento Personal” y “Relaciones Interpersonales”, ejes que se centran en el desarrollo de la personalidad del alumno y la empatía entre los niños. “Manifiestan y utilizan formas de buen trato, Actividad: Identifican la correcta forma de tratar a los demás, utilizando palabras de saludo, despedida y por favor”, (anexo 9, leccionario 1ºB, 18-03-2015). En este sentido los docentes de este nivel, no reflejan a través de las actividades planteadas tener un discurso centrado en las actividades académicas o trabajo escolar, más bien, intentan desarrollar hábitos y buenas relaciones entre los niños.

En la comparación de ambos cursos en este nivel uno de ellos desarrolla un trabajo más específico en el reconocimiento de las emociones, mientras que el otro declara trabajar en el respeto por el otro.

. En el objetivo 4 de autocuidado, el primero “A” sólo enuncia el objetivo y el primero “B” declara no sólo la reflexión de la importancia de beber agua, sino también asigna tiempo de clases para la elaboración de una botella personalizada (Anexo 10, p116)

En el caso de los primeros años básicos en una comparación del registro del leccionario, los cursos tienen insuficientes temas abordados en forma paralela, (Anexo 9, pp102; 103; 104), en la matriz de objetivos se registra que ambos cursos abordan el objetivo 2 del eje crecimiento personal, asociado al reconocimiento de las emociones el primero básico “B” no sólo desarrolla de forma más detallada el logro del objetivo sino que también lo aborda en 6 clases, mientras que el primero básico “A” lo aborda sólo en una hora de clases (Anexo 10, p115), lo que puede asociarse a características distintas de los cursos, pero también se puede vincular a falta de comunicación y trabajo entre profesores y directivos

SEGUNDO AÑO BÁSICO: Al contrario de los primeros básico, en este nivel, las actividades que realizan los profesores jefes se encuentran dirigidas a abordar los objetivos cuyos ejes corresponden a “Participación y Pertenencia” y “Trabajo Escolar”. Coincidentemente parece ser

recurrente que en la medida en que los niveles aumentan o se acerca a los cursos que rinden SIMCE, los objetivos de Crecimiento Personal y Relaciones Interpersonales, se ven desplazados principalmente por el eje de Trabajo Escolar, consolidando el discurso academicista que declara la institución.

Puede existir hipotéticamente una relación entre las actividades focalizadas en el aprendizaje que se desarrollan en la asignatura de Orientación en este nivel con el hecho que segundo básico corresponde al primer nivel en que los alumnos rinden evaluación SIMCE, el hecho que el leccionario tenga descripciones de actividades que se focalizan en hábitos que favorecen el aprendizaje, promueven un cuestionamiento al respecto, pero que no es suficiente para establecer una relación. En este nivel y en ambos cursos no existe registro de un trabajo realizado en los ejes de “Crecimiento Personal” y “Relaciones Interpersonales”. A demás de ello, en el segundo año básico “A” se registra al menos 1 mes de actividades que no tienen relación alguna con la asignatura de Orientación y que se focalizan en actividades académicas o evaluaciones de otras asignaturas.

Leccionario Segundo año A (Anexo 9, leccionario segundo básico B):

- “Comienzan trabajo día del Padre” , martes 09 de junio de 2015
- “Realizan evaluación coeficiente 2 de ingles”, martes 16 de junio de 2015.

- “Realizan figuras con elementos matemáticos”, martes 23 de junio de 2015
- “Continúan trabajo clase anterior”, martes 30 de junio de 2015

TERCER AÑO BÁSICO: En el caso de los terceros años básicos, hay un trabajo dirigido a que los estudiantes reconozcan sus características habilidades y destrezas personales, sin embargo, llama la atención del registro de objetivos y actividades de este nivel, la incorporación del objetivo relacionado con el reconocimiento y la valoración de la sexualidad como expresión de amor y gestora de vida declarados en las Bases Curriculares de la asignatura pero que no se aborda en ninguno de los dos terceros básicos. La incorporación de este tema es relevante, por que constituye la base de la enseñanza de autocuidado, para posteriormente abordar situaciones de potencial abuso. En el eje “Participación y Pertenencia”, el objetivo central cambia, del sentido de pertenencia familiar por el sentido de pertenencia hacia el grupo curso. En esta instancia, ambos cursos abordan el sentido de pertenencia en el grupo, mediante la elección de directiva y roles de los estudiantes en sus respectivos cursos, pero el tercer año básico “B” parece utilizar de manera abusiva toda la hora de clases en actividades de este tipo.

Leccionario Tercero Básico B (Anexo 9, Leccionario tercer año básico B):

- “Elección de presidente de curso”, jueves 12 de marzo de 2015.

- “Asignar encargados de la semana, premiar, ayudante de profesor, conversar sobre disciplina y orden del curso”, jueves 19 de marzo de 2015.
- “Asignar encargados”, jueves 09 de abril de 2015.
- “Re-elección de presidente”, jueves 23 de abril de 2015.
- “Destacado de la semana, cambio de directiva”, jueves 04 de junio de 2015.
- “Destacado de la semana, evaluación de la presidenta de curso, frente al desarrollo de las actividades dirigidas a la recaudación de fondos y al desempeño disciplinar y actitudinal del curso”, jueves 25 de junio de 2015.

En el caso del tercer año básico “B”, la educadora enuncia casi la totalidad de sus clases como acciones relacionadas al Consejo de Curso, eje de Participación y Pertenencia, mientras que en el Tercer año básico “A”, aborda gran parte de los cuatro ejes: “Crecimiento Personal”, “Relaciones Interpersonales”, “Participación y Pertenencia” y “Trabajo Escolar”.

CUARTO AÑO BÁSICO: En este curso, no existe registro de actividades u objetivos trabajados en esta asignatura. El leccionario se encuentra en blanco.

QUINTO AÑO BÁSICO: En el caso del quinto año “A”, no presenta registro de actividades u objetivos trabajados en esta asignatura. El quinto año básico “B”, presenta escasa declaración de actividades relacionada con la conformación de la directiva del curso y algunas actividades relacionadas con el eje de “Relaciones Interpersonales” y la sana convivencia, pero el registro es sólo hasta el 14 de abril del 2015.

Leccionario Quinto B (Anexo 9, Leccionario tercer año básico B):

- “Se plantean temas de interés para los estudiantes, relacionados con la sana convivencia escolar, tanto en aula como en recreo” 10 de marzo de 2015.
- “Trabajo grupal para intercambiar opiniones y conocer a los alumnos nuevos” 12 de marzo de 2015.
- “Se organizan como grupo de curso con una directiva electa por ellos y dan sus propuestas para el año académico”, 19 de marzo de 2015.

SEXTO AÑO BÁSICO: En este nivel, el leccionario del libro de clases del sexto año básico “A” no ha sido considerado en esta investigación debido al vínculo que tiene la investigadora como profesora jefe de este curso. En el caso del sexto año básico “B”, es notorio la cantidad de clases de la asignatura de Orientación que la docente a cargo del curso destina a realizar actividades alejadas de los objetivos planteados en las Bases

Curriculares para esta asignatura. La aplicación de ensayos SIMCE, disertaciones, aplicación de pruebas coeficiente dos, entre otras.

Leccionario Sexto Básico B (Anexo 9, Leccionario sexto básico B):

- “Se toma prueba unidad cero Historia”, 27 de marzo de 2015.
- “Pegamos murales pendientes, Terminan actividades académicas pendientes, 24 de abril de 2015.
- “Se aplica ensayo SIMCE de matemática”, 28 de mayo de 2015.
- “Se ocupa en disertaciones de tecnología”, 29 de mayo de 2015.
- “Disertaciones pendientes, consejo con directiva de curso, acuerdos y compromisos”, 05 de junio de 2015.
- “Se aplica prueba de Historia coeficiente 2”, 12 de junio de 2015.

La recientemente incorporada asignatura de Orientación al plan de estudio, otorga un espacio específico diseñado para complementar la acción Orientadora que compromete a la totalidad de la experiencia educativa (Bases Curriculares Orientación, 2013), en este sentido la escuela debe velar por que esta instancia sea provechosa para abordar temas de carácter social y personal , en especial en aquellos casos en que las familias, por diversas razones se encuentran ausentes y no pueden cumplir el rol Orientador en el desarrollo personal, afectivo y social de los niños y niñas (Bases Curriculares Orientación, 2013). La existencia de la asignatura de Orientación responde a la visión de la sociedad actual, que

puede estar dada por múltiples factores como por ejemplo, la necesidad de educar tempranamente y de manera preventiva en temas que afectan la integridad de los estudiantes como el consumo de drogas, la prevención sexual, la aceptación de sí mismo y de los otros, etc., sin embargo, en el análisis del leccionario del libro de clases, temas como estos se ven desplazados por actividades académicas, en ocasiones se encuentra sólo dirigida aspectos de Consejo de Curso y en muchas otras oportunidades a mantener un orden social del curso o fortalecer el ámbito académico y hábitos de estudio.

La forma de abordar las decisiones de orden Ministerial y de llevarlas a cabo, no sólo depende de las decisiones y prácticas pedagógicas de los profesores, esta acción se desarrolla entre dos niveles de realidad (por una parte el plan de estudios y por otra parte la acción pedagógica en el aula.

8.4 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS:

Otra parte importante del análisis en la cual se sustenta esta investigación, corresponde a la visión que tiene el profesorado respecto de la contextualización curricular que realiza en la asignatura de Orientación. Para ello se entrevistó a tres docentes de enseñanza básica, que cumplen el rol de ser profesoras jefes, razón por la cual se les ha asignado la asignatura de Orientación en sus respectivos cursos.

Las entrevistas (Véase anexo 5) se han focalizado en abordar los tres objetivos planteados en esta investigación

1. Identificar la importancia que tiene para los profesores jefes el Proyecto Educativo
2. Conocer los aspectos relevantes que declaran los profesores jefes considerar al momento de elaborar la planificación en la asignatura de Orientación
3. Identificar las decisiones curriculares que toman los docentes en el aula, en la asignatura de Orientación y en qué se fundamentan.

Previo al análisis de las entrevistas se debe aclarar que el concepto “Contextualización Curricular” planteado en esta investigación requiere una visión crítica del educador, que pueda llevar a cabo los objetivos establecidos en las Bases Curriculares según las competencias que posea, la experiencia, la capacitación en esta área además del contexto educativo, intereses de los estudiantes, etc. todo ello enmarcado en el propósito curricular que tiene cada institución educativa plasmado en una propuesta educativa denominada planificaciones.

En este análisis comenzaremos por la importancia que le otorgan los docentes al Proyecto Educativo Institucional para llevar a cabo la contextualización curricular de la asignatura de Orientación

Es lógico pensar que la propuesta curricular llamada planificación, elaborada por los docentes debe ser coherente con el propósito educativo plasmado en el PEI, sin embargo las educadoras entrevistadas declaran un desconocimiento y falta de análisis del PEI. En todos los casos, la pregunta sorprende a las profesoras, alguna de ellas responden con un poco de duda, sin embargo todas coinciden en que no se ha realizado un trabajo de análisis del PEI:

“Yo creo que de manera fortuita, yo creo que acá en relación al PEI no... jamás... es mi percepción, a lo mejor estoy equivocada, pero jamás se da un tiempo como para trabajar en eso. Y si en algún momento hemos trabajado, conversado, la verdad, que trabajado no, pero se ha conversado ha sido de manera fortuita” (D11; p. 30, anexo entrevista a docente de doce años de antigüedad laboral).

“Tampoco, no lo hemos conversado nunca” (D6; p.39 anexo entrevista docente de seis años de antigüedad laboral).

“No, nunca”, (D9; p.49, anexo entrevista docente de dos años de antigüedad laboral en la escuela).

La declaración respecto a la falta de trabajo que se realiza en relación al PEI se contrasta con las respuestas sobre la importancia que le otorgan al momento de llevar a cabo la tarea de educar, sus respuestas dan cuenta que ellas lo consideran importante, quizás no existen los espacios para

abordarlo, pero lo consideran fundamental. A la pregunta si consideran importante abordar el PEI sus respuestas fueron:

“¡Sí!, de todas maneras, yo creo que el PEI del colegio debe ser nuestro norte, es muy importante, que todas las personas, no solamente los profesores, sino que los alumnos los apoderados, el auxiliar, que todos tengan..., que todos conozcan , estén empapados del PEI. Debe ser muestra Mística” (D13; p 31, anexo entrevista docente de doce años de antigüedad laboral).

A la contra pregunta, considerando que no se trabaja con el PEI, pensando en lo ideal ¿Cómo debería trabajarse?, las respuestas son:

“mmm...., yo creo que debiese ser en conjunto, ahora también creo que es un trabajo que no requiere solamente una jornada, ya, por que...eh, sinceramente creo que la mayoría, por no decir todos, no conocemos el Proyecto (PEI) y no basta con un consejo (de profesores), creo que debiese dedicarse más tiempo” (D8; p.39, anexo entrevista docente de seis años de antigüedad laboral).

“Pero, por supuesto. Es completamente indispensable que se pudiesen generar de aquí en un futuro, por que, sin duda, que como profesores a veces tenemos muchas falencias en... con respecto a este ámbito. Hay situaciones en las que un profesor, podría tomar decisiones y

determinaciones frente a un conflicto, cuando otro profesor a lo mejor tomaría otra, por lo tanto, creo que es súper importante poder unir criterio frente a una problemática común, quizás” (D16; p.50 anexo entrevista docente de dos años de antigüedad laboral).

Esta situación concuerda con las respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado a la totalidad de los docentes de enseñanza básica del colegio, en donde el 92% de los profesores declara no haber participado de jornadas de análisis del Proyecto Educativo Institucional, más aún, el mismo porcentaje indica nunca haber investigado o leído el PEI.

Los educadores son enfáticos en mencionar que el trabajo en el aula debiese reflejar los lineamientos del Proyecto Educativo, pero en la realidad el escaso tiempo, la falta de instancias de trabajo y reflexiones respecto del Proyecto Educativo se encuentra dado principalmente por que los insuficientes momentos de consensos o las escasas instancias de análisis y reflexión del profesorado, son utilizadas para analizar temas asociados al mejoramiento de los resultados académicos, situaciones de disciplina o a la toma de decisiones de “Casos Conflictivos”, pero en ningún momento al análisis de la visión, misión que declara tener la institución.

“Yo diría... que...., para serte sincera, yo creo que con suerte una vez al año, ¡Con suerte ¡, porque de verdad , yo creo que nosotros

siempre estamos viendo temáticas correspondiente a cada una de las asignaturas, a mejorar el SIMCE, de disciplina, el ponernos de acuerdo, pero Orientación nada, nada, ... muy poco.” (D6; p 29, anexo docente con 12 años de antigüedad laboral). En esta respuesta se puede develar el orden jerárquico que asignan las autoridades de esta escuela a las disciplinas evaluadas a través de un sistema de medición estandarizado.

En la entrevista con la Directora que lleva 14 años de antigüedad laboral en la institución y ha ejercido anteriormente en la escuela la labor de Inspectora General, Directora Académica y Actualmente Directora del establecimiento educativo y con experiencia previa de Orientadora y Jefe Técnica de la Corporación Municipal de Peñalolén, frente a la pregunta ¿Usted considera que se generan instancias en este colegio de reflexiones colectivas suficientes en relación al Proyecto Educativo Institucional? ella señala:

“No, falta eso, falta generar más instancias para que entre todos rearmemos el Proyecto Educativo Institucional, por que los PEI son modificables, no son cosas que uno las imprima y las deja ahí, por que a medida que pasa el tiempo tiene que ser revaluado y remodelado de acuerdo a la contingencia” (D4; p 60, anexo entrevista a la Directora).

En conclusión es evidente la ausencia de consideración del PEI, básicamente por desconocimiento y falta de tiempo para su análisis. Se ha

mencionado con anterioridad, que el PEI en su escrito manifiesta la relevancia del desarrollo academicista de la escuela, sin excluir aspectos valóricos del discurso, aunque la mayoría de los profesores desconoce el PEI, coinciden en la subordinación dentro de la institución escolar que existe en relación a temas de convivencia y Orientación frente a temas de desarrollo académico.

También en esta entrevista se intentó conocer aspectos relevantes que consideran los educadores al momento de planificar, sin embargo, teniendo en cuenta 1) que la Dirección del establecimiento declaró no tener acceso a ellas, y 2) los educadores manifestaron no haberlas realizado, se intentó abordar la situación con preguntas que no fueran inquisidoras respecto a la ausencia de dicho instrumento de trabajo, pero que dieran cuenta de los aspectos relevantes que los docentes consideran para llevar a cabo la asignatura de Orientación. En primer lugar se debe mencionar que dos de las tres entrevistadas no quisieron abordar a fondo la pregunta asociada con la planificación en la asignatura de Orientación, la docente de mayor antigüedad laboral manifiesta tener un punteo anual de temáticas para trabajar en este horario, mientras que la profesora de 6 años de antigüedad en la escuela evade la pregunta y señala que en ese horario trabaja escasamente en el tiempo semanal destinado a la asignatura de Orientación, debido a que esa hora la tiene junto con la hora de Consejo de Curso, razón por la cual, según lo que expresa la mayoría del tiempo, utiliza ambas horas en abordar temáticas

relacionadas con Consejo de Curso y deja de lado la asignatura de Orientación. Por su parte, la educadora de 2 años de antigüedad laboral es la única profesora que a través de sus respuestas, se puede interpretar que no desarrolla planificaciones para esta asignatura, mencionando lo incómodo que ha sido para ella trabajar sin planificaciones. Posterior a esta declaración, la educadora entrevistada realiza una comparación con su anterior colegio de dependencia Municipal, en donde contrasta los protocolos, la constante supervisión, la burocracia y manifiesta explícitamente la falta de rigurosidad en el trabajo académico en la escuela en estudio.

“....yo tengo un punteo en lo que voy a trabajar durante el año y generalmente trato de enfocar lo que son los hábitos de estudio, enseñarles hábitos de estudio, tanto a los apoderados, como los alumnos, que ellos formen su horario de estudio, que hagan su horario de estudio y también, eh... trabajo mucho en cuanto a las relaciones que se desarrollan entre los niños y todo eso enfocado obviamente con los valores. La parte de las relaciones personales de los niños, los valores, del respetar al otro, del compañerismo” (D17; pp. 31-32 anexo entrevista profesor 12 años de antigüedad laboral).

“Generalmente, se me va mucho tiempo en..., pasa que en Orientación y Consejo de Curso lo tengo junto, entonces a veces, ¡Muchas veces! realizo muchas veces más consejo de curso y me quedo pegada y pierdo

la hora de Orientación y le dedico menos tiempo, en cuanto a la planificación eh... veo los temas que hay en los planes y programas, veo los temas que les puede interesar a los chicos y esos temas se trabajan". (D13; p. 41, anexo entrevista docente de 6 años de antigüedad laboral).

"Es un tema bien complejo, primero por que vengo de una escuela que generalmente se planificaba ¡siempre!....siempre se planificó en las asignaturas y... como habían directrices era más fácil poder abordar los temas, sin embargo acá en la escuela ha costado un poco, entonces que..., y como no conozco los lineamientos, principalmente planifico en base a los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación, entonces ahí aparecen todas las unidades, yo hago la división de las unidades que se deben tomar en forma mensual y a través de esos extractos y de esas actividades que aparecen sugerencias, en base a eso hago mis clases. Por ejemplo hoy estamos viendo el tema de afectividad y sexualidad, eh... involucrando a los papás, haciéndoles ciertas preguntas, par que ellos empiecen a abordar el tema desde chiquititos" (D20; p. 51, anexo entrevista docente de 2 años de antigüedad laboral).

Los docentes al demostrarse de acuerdo frente al desconocimiento del PEI y la ausencia de las planificaciones de orientación reconocen la escasa importancia que se otorga a la asignatura en el colegio señalando que no debiese ser así y reconocen parte de la responsabilidad.

“Yo creo que la asignatura de Orientación no tiene mucho valor, no y debiera ser una de las más importantes, ¿Por qué?, porque, lo que yo le decía delante, es como transversal, por que a partir de la asignatura de Orientación, tu puedes trabajar lo que es la disciplina, hábitos de estudio, eh... cada profesor hace lo que puede y muchas veces en esa hora aplicamos SIMCE”. (D45; p 36, anexo 5, entrevista docente 12 años de antigüedad laboral).

Sin embargo y pese a expresar que esta situación de desvalorización interna, frente a una asignatura relevante como es Orientación, manifiestan que en el aula sí realizan una contextualización curricular considerando diversos factores.

“: He tomado temas del plan de estudio, he visto lo que necesitan los chicos y también a partir de las debilidades que veo de los chiquillos, es la clase que pretendo hacer para los chiquillos. Entonces, si yo veo que están teniendo problemas por que no organizan sus tiempos, hago una clase en dónde hacemos un calendario, dónde ellos organicen su tiempo, pero la verdad es que los planes de estudio los uso muy poco..., saco ideas aisladas de ellos y veo si efectivamente lo necesitan los chiquillos” (D20; p 42, anexo entrevista docente de seis años de antigüedad laboral).

“Sabes que, creo que son tan poquitas las horas de Orientación que uno tiene... que claro, efectivamente uno trata de regirse por el plan y programa de estudio, sin embargo, en alguna situaciones ocurren

problemáticas dentro de la sala que tú debes abordar en esa clase, eh... no sé , por ejemplo que los chicos no estén presentando los materiales en artística, entonces creo que el tema de los valores, en general es una tema que se debe tocar cada cierto tiempo con los niños, que a lo mejor... bueno... sin duda lo que aparece en los planes y programas también son valores, pero estos hay que estar repasándolos continuamente (responsabilidad)” (D22; p.52, anexo entrevista profesor de dos años de antigüedad laboral).

“Yo, primero me baso en mi experiencia y a partir de eso lo voy contextualizando, según las necesidades que los niños van teniendo” (D25; p.33, anexo 5 entrevista a docente de 12 años de antigüedad laboral).

“Siempre y la verdad es que no sé si hago bien o hago mal, por que generalmente cuento mis experiencias personales, y a veces me pasa que en esta escuela, siento que los chicos, no sé si para bien o para mal, cuentan la información un poco distorsionada a los papás, entonces, me da un poco de miedo que va a llegar un día un apoderado y diga: ¿Usted por qué les esta hablando a los chicos lo que le pasó a usted cuando pololeo por primera vez? , esas cosas de repente me dan un poco de miedo y me limito en contar a veces ese tipo de situaciones, sin embargo hay veces en que me gusta, por que siento que de esa forma le da confianza a los chiquillos para que cuenten lo que esta ocurriendo, y uno

como adulto, quizás les puede ayudar, desde su perspectiva” (D44; p. 56, anexo 5, entrevista docente de 2 años de antigüedad laboral).

La Directora del colegio manifiesta que las instancias de conversación y reflexión frente a la asignatura también son mínimas.

“La verdad es que no muchas, solamente cuando se juntan ellos, los días martes y cuando surge algún problema del momento, pero no tienen muchas instancias como para reflexionar sobre el tema de Orientación, salvo cuando nos juntamos a veces para las reuniones de apoderados y se tenga que tomar algún tema por ejemplo para escuela para padres o algo que este pasando en la actualidad” (D5; p.60, anexo entrevista Directora).

Los educadores concuerdan en que a nivel de institución debería existir la presencia de un Orientador (especialista en el área), no sólo para ayudarlos en su labor de profesor jefe, también para apoyar a los alumnos en especial los de enseñanza media, así como también a los padres.

Frente a la pregunta si ¿Usted considera necesaria la figura del Orientador en la escuela?, las educadoras expresan tanto verbal como en su expresión facial la necesidad de contar con un apoyo en esta área.

“¿De una persona que oriente?, ¿De un orientador especialista?, Sí, no sólo para los profesores, hay muchos niños que necesitan alguien que les ayude, por que, hay niños que están súper perdidos, no los niños de básica, sino más que nada, los niños de enseñanza media” (D47; p.37, anexo 5, entrevista docente de 12 años de antigüedad laboral).

“Porque mis conocimientos como orientadora son muy bajos, entonces creo que un orientador me guiaría, me ayudaría a abordar ciertas temáticas, quizás me pasaría material, estrategias, yo creo que influiría harto y haría hartos cambios no solamente en mí. (D51; p.47, anexo 5, entrevista docente 6 años de antigüedad laboral).

“Pero sin duda, pero por supuesto, por que es muy necesario tener una segunda visión, a veces uno como profesor... tú crees que lo estas haciendo bien y cuando lo comentas con otro profesor te da otro punto de vista y uno dice: chuta... a lo mejor no lo hice muy bien o debo tomar este ejemplo que me esta dando este profesor para poder aplicarlo. Creo que es súper importante un orientador en la escuela”. (D45; p.56, anexo 5, docente de 2 años de antigüedad laboral).

“absolutamente, siento que me ha hecho tanta falta , yo recurro a una persona en esta escuela y la verdad es que ... hoy como tiene tantas labores este personaje , no sé si realmente hago un bien contándole las cosas que me suceden que tampoco me saca de un problema, siento que

se genera otro como la duda la incertidumbre, entonces eso me ha ocurrido hoy y ... ya lo evito, prefiero los problemas arreglarlos sola (risas), sin tratar que el resto intervenga, por que no sé cuál va a ser larespuesta. (D46; p.56, anexo 5, entrevista docente de 2 años de antigüedad laboral).

Como profesores reconocen aspectos relevantes de la asignatura de Orientación, señalan que las temáticas son absolutamente diferentes por cada nivel o ciclo, añaden que consideran aspectos como la cotidianidad de lo que ocurre con sus estudiantes para abordar la asignatura, consideran aspectos asociados a situaciones de indisciplina, irresponsabilidad y en las menos oportunidades temas más generales asociados con los cambios físicos que experimentan o a la prevención sexual, entre otras. Señalan ojear el programa de estudios que se encuentra en el sitio web del Ministerio de Educación, denominado “currículum en línea” y que de ese lugar extraen algunas actividades que modifican para aplicarlas en la asignatura, pero son imprecisas en señalar los objetivos que plantean las Bases Curriculares de Orientación, por no estar instruidas en el tema, desconocen la propuesta curricular del año 2013 y la falta de información y apropiación las lleva a utilizar en varias oportunidades, el tiempo asignado de Orientación en otras actividades que refuerzan el concepto academicista y del resguardo del orden y la disciplina planteado anteriormente.

Desconocen la labor Orientadora como una acción preventiva, incluso podrían evitar o disminuir muchas situaciones de convivencia de los estudiantes que hoy se ven enmarcadas por situaciones de “Bulling”, discriminación y violencia en los cursos superiores, si existiera una política preventiva asociada a la asignatura de Orientación.

8.4 ANÁLISIS EN ATLAS.TI

Se utilizó el programa ATLAS.ti (Atlas.ti 2012) el que permitió establecer códigos como:

- Tiempos de reflexión del PEI
- Tiempos de reflexión para Orientación
- Directrices de la escuela
- Planificación
- Temas de Orientación
- Lectura de Bases Curriculares
- Implementación o contextualización
- Cómo se contextualiza

También permitió realizar la comparación simultánea de las tres entrevistas a las docentes, de tal manera de establecer redes del discurso empleado por ellas, para una misma preguntas. Por ejemplo se codificó tiempos de reflexión del PEI en las respuestas de las participantes.

Tiempos de reflexión del PEI:

- “Parto diciéndote que no conozco el PEI de esta escuela, por lo tanto no....”
- “... ,tampoco no lo hemos conversado nunca”
- “ ¡No!, no, la institución nos entrega el reglamento, pero nosotros tenemos que leerlo en forma individual y después nosotros no lo conversamos, no trabajamos en grupo”

Sumado a ello, se puede realizar redes que permitan la vinculación e interpretación de los códigos establecidos.

Una red ilustra cómo se desarrolla este proceso de nula relación entre la reflexión que debe hacerse del PEI y de Orientación en la escuela para determinar cómo planificar la asignatura, lamentablemente todas las conexiones estaban relacionadas con la ausencia de ellas (Véase anexo 8, p 100).

Junto con ello, se estableció una red de códigos con las Bases Curriculares de la asignatura en PDF, para establecer si el trabajo realizado en la escuela es coherente con dicho documento de análisis (Véase anexo 8, p 98).

Los resultados visibilizaron los ejes fundamentales de las Bases Curriculares de la asignatura 1) Crecimiento Personal; 2) Relaciones

Interpersonales; 3) Participación y Pertenencia y 4) Trabajo Escolar, los objetivos de aprendizaje de la asignatura y los temas relevantes que se incorporan para los primeros niveles de escolaridad como es el cuidado personal asociado a la intimidad y la prevención en el consumo de drogas y alcohol , sin embargo, en comparación con lo trabajado en clases, según el leccionario de clases, se encuentra muy alejado de los aprendizajes mínimos que deberían desarrollar en la escuela en estudio, incluso considerando que el colegio asigna más del tiempo anual que establece el Ministerio de Educación como el mínimo.

Junto con ello, se establece una visión general del trabajo en la asignatura de Orientación en la institución educativa en estudio, que permitió dar respuestas a las preguntas de investigación (Véase anexo 8, p 99).

9 CONCLUSIONES

9.1 CONCLUSIONES GENERALES

El trabajo realizado en este proyecto determinó, cómo se desarrolla el proceso de contextualización curricular de la asignatura de Orientación que realizan los profesores jefes de la escuela estudiada. En primer lugar, uno de los aspectos fundamentales de este estudio fue identificar la importancia que los educadores le otorgan al Proyecto Educativo Institucional al momento de contextualizar la asignatura de Orientación, pese a lo señalado por Antúñez y otros autores, en donde señalan que el Proyecto Educativo es el eje vertebral de toda acción realizada al interior de la escuela (1992), en esta institución educativa la mayoría de los profesores desconoce el PEI. Las conclusiones que surgen de la información recogida, demuestra la escasa importancia que le otorgan los educadores al Proyecto Educativo Institucional. El estudio ha determinado, que aun no existiendo instancias formales dentro de la institución escolar para conocer, modificar, relacionar y socializar el PEI entre los distintos estamentos de la escuela, los docentes tampoco realizan un trabajo autónomo para conocer y vincular los lineamientos de éste a sus prácticas de contextualización curricular. En consecuencia, cada uno de los profesores lleva a cabo la realización de la clase en desconocimiento de los lineamientos internos que rige a la escuela y utiliza ese tiempo en una acción no consensuada entre grupo de profesores.

El proceso de contextualización curricular se vivencia, los docentes toman decisiones de cómo llevar a cabo la asignatura, incluso sin planificar el proceso, sin embargo, el cuestionamiento surge en la pertinencia de las decisiones y acciones que se realizan con los estudiantes en este tiempo asignado en el plan de estudios.

En relación al segundo objetivo de este proyecto, el cuál intenta conocer los criterios que utilizan los profesores jefes en la toma de decisiones al momento de elaborar la planificación de la asignatura de Orientación, podemos partir señalando que en ausencia de planificaciones se analizó el registro de objetivos declarados en el leccionario del libro de clases, surgiendo evidencias de la poca pertinencia en las decisiones al momento de llevar a cabo la asignatura. En algunos casos, las actividades realizadas al interior del aula perpetúan el desarrollo de objetivos de tipo académico, no descritos en los objetivos de estudio de la asignatura de Orientación. Estas evidencias consignadas por los propios educadores en el leccionario del libro de clases enuncian y/o describen actividades, trabajos o evaluaciones de otras áreas de aprendizaje, que merma la obtención de logros de objetivos planteados en Orientación, más aun, pone en discusión reflexiva la real relevancia del tiempo explícito y específico asignado en el plan de estudios de la función Orientadora. Lo perjudicial, es que siendo una extraordinaria iniciativa, con un potencial abrumador, se requiere en primera instancia de una consciencia reflexiva para la utilización de este tiempo.

En los resultados obtenidos en este estudio se demuestra a través de los registros en el leccionario, las respuestas a las entrevistas y cuestionarios que las prácticas de contextualización curricular de la asignatura no sólo tienen su origen en el desconocimiento del PEI, también se encuentran relacionadas con la decisión consciente del educador en priorizar hábitos de estudio, realización de trabajos y evaluaciones de otras asignaturas , perpetuando la supremacía academicista de la escuela, desvalorizando la importancia de la función integral e integradora de la institución, consolidando una posición subyugada del ámbito valórico y desarrollo de habilidades blandas por debajo del desarrollo de habilidades académicas..

Esa aspiración a la obtención de logros académicos, se ve reflejada, tanto en el discurso explícito del PEI, como en las prácticas educativas de los docentes. En primer lugar, todas las profesoras entrevistadas señalaron que una de las principales acciones que realizaban en la asignatura de Orientación, era fomentar la formación de hábitos de estudio y la responsabilidad académica en los estudiantes. En el registro de actividades diarias del libro de clases, denominado leccionario, las y los profesores no abordan aspectos asociados al desarrollo de la responsabilidad social, únicamente se refieren a la responsabilidad escolar. En segundo lugar, la utilización del tiempo de orientación en otras actividades como aplicar evaluaciones de otras disciplinas, evidencia como las y los educadores invisibiliza la importancia de los

logros de los objetivos de la asignatura de orientación, asignándole un valor superior a otras asignaturas en comparación con Orientación. Entonces, se puede entender, que priorizan la aplicación de instrumentos que conllevan una calificación o evaluaciones de aprendizajes en áreas que se encuentran sometidas a evaluaciones estandarizadas.

En tercer lugar, se observa que existe una mayor preponderancia a aplicar ensayos SIMCE en aquellos cursos que son evaluados por este sistema educativo nacional, durante el horario de esta asignatura. Todas estas acciones amparadas por la falta de fiscalización, directrices o sugerencias de los directivos docentes y el nulo trabajo colaborativo de los profesores, junto con la escasa fiscalización en esta asignatura.

En conclusión existe un discurso implícito, que otorga extrema importancia a los resultados cuantitativos que obtengan los estudiantes de la institución educativa investigada y contribuye al inadecuado uso del tiempo de la asignatura de Orientación.

Por otra parte, la ausencia de planificaciones en la asignatura de Orientación deja de manifiesto la necesidad de Orientador especialista en la institución en estudio, que informe, apoye, acompañe la acción Orientadora. A demás la presencia del orientador en la escuela permite la apropiación de los cambios curriculares, colaboración y coordinación de

las actividades realizadas en la asignatura por parte de los profesores, finalmente incide en la presencia de espacios reflexivos en este ámbito.

Al contrastar la declaración de principios de una escuela mediante su Proyecto Educativo Institucional, se observa que se plasma en el discurso la obtención de resultados académicos, situación no muy alejada de las actividades que realizan los educadores en la asignatura de Orientación, en este caso se corrobora la sobrevaloración que se le otorga a las asignaturas de orden académico por sobre la asignatura de Orientación, sin embargo, desde la veracidad del actuar, algunas de las respuestas de las profesoras manifiestan la realización de otras actividades alejadas de los objetivos de la asignatura de Orientación fundadas en el desconocimiento que poseen de la asignatura.

El escaso manejo del Proyecto Educativo Institucional que relatan las profesoras jefes entrevistadas, demuestra la necesidad de un proceso consensuado de lectura, reflexión y si es necesario de modificación del PEI de la institución escolar, que permita a toda la comunidad educativa un sentido de pertenencia de dichas directrices, plasmadas en la visión y misión de un Proyecto Educativo. Ante la falta de instancias reflexivas, se requiere la presencia de la figura del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica que aborde los temas curriculares vigentes con los docentes, en consecuencia se requiere la figura del Orientador que apoye la

planificación, acción y resolución de problemas que surgen en la relación de convivencia.

Ninguno de los educadores entrevistados vincula su responsabilidad personal en la lectura y conocimiento del PEI, probablemente por las escasas instancias para conversar o reflexionar este, tampoco hay un trabajo personal de investigarlo y aplicarlo en la acción pedagógica, mucho menos hablar de un trabajo colaborativo entre los educadores para llevar a cabo la asignatura, en todas las situaciones el factor tiempo e instancias de reflexión propiciadas por la escuela perjudican la adecuada puesta en marcha del cambio curricular producido. De acuerdo a lo reportado por esta investigación el trabajo que realiza cada educador se torna individualista y propicia los valores que cada docente sustente. Eso se torna perjudicial para la formación de los estudiantes, pues se encuentran a merced de pensamientos y valores del profesor jefe de turno.

En estas condiciones, las contradicciones de información, valores y signos que reciben los estudiantes son diversos y no favorecen un discurso general acerca de temas como prevenir el consumo de drogas, la prevención sexual, fortalecimiento de valores, etc. La insuficiente relevancia del PEI al momento de pensar en la asignatura de Orientación y otorga claras luces que no se desarrolla un trabajo coherente con el sentido que plantea las Bases Curriculares de la asignatura de

Orientación, pese a que en ellas se explicita la relevancia de contextualizar la asignatura conforme a los principios fundamentales de la escuela declarados en el PEI.

Respecto del segundo objetivo de este proyecto de investigación, en dónde se intentó conocer los aspectos relevantes para los docentes al momento de planificar la asignatura de Orientación se debe señalar que en ausencia de las planificaciones, se analizó el leccionario del libro de clases, sin embargo, este documento no es apropiado para su análisis, más aún, existen cursos como el cuarto básico y el quinto básico “A”, el registro curricular denominado leccionario se encuentra en blanco, no se observa ninguna anotación, más aun, no se registra ni siquiera el nombre de la asignatura, por ende, tampoco el docente a cargo, en consecuencia no hay evidencia de las actividades realizadas durante todo el transcurso del primer semestre.

En las respuestas otorgadas a través de la entrevista, se concluye que los educadores no realizan una planificación escrita, más bien llevan un registro de los objetivos que pretenden abordar durante un período de tiempo, desarrollando principalmente el eje trabajo escolar, enfatizando en hábitos de estudio.

Tal como lo reporta esta indagación, como consecuencia de la ausencia de las planificaciones se produce una disparidad de temas

tratados entre cursos paralelos. Es claro que cada colegio, cada nivel e incluso cada uno de los cursos tienen características distintas, y el profesor debe contextualizar de acuerdo a ello, pero además existen problemáticas en común según la edad que comparten los estudiantes, en esta escuela no se observa el trabajo colaborativo común entre cursos paralelos.

En conclusión no sólo hay una falta de procedimiento de los educadores, también de quienes deben velar por que se lleven a cabo los procesos académicos, en este sentido, es clara la ausencia de la figura tanto del Orientador como el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica” y la necesidad de contar con ellos. Por otra parte, el Ministerio de Educación exige la realización de planificaciones no sólo de la asignatura de Orientación sino de todas las disciplinas, evidenciar que ningún estamento de la escuela las solicite, relega consciente o inconscientemente a Orientación a un nivel inferior a las otras asignaturas. Esta señal deja un escenario esclarecido de desconsideraciones respecto de la labor explícita de Orientar a los estudiantes de esta institución.

Las planificaciones son necesarias para considerar el sentido preventivo en muchos temas que tiene la asignación de esta hora de trabajo en el plan de estudio, y pese que Angulo & Blanco es su texto (1994) señalan que lo relevante es reflexionar y tomar decisiones al

momento de evaluar y llevar a cabo el programa de estudio por sobre lo escrito en un documento oficial, es necesario programar y registrar de manera metódica el trabajo a realizar con el fin de plantear objetivos y posterior a ello evaluarlos. La indagación arroja al mismo tiempo que todo gatilla en la falta de instancias de análisis personal y colectivo al interior de la escuela, los escasos tiempos de reunión que declaran tener los profesores y la priorización de los consejos de profesores destinados a tratar situaciones de indisciplina o en su defecto reflexiones de resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Es evidente que la acción orientadora del profesor siempre ha sido una acción que trasciende al tiempo destinado a la asignatura de Orientación, todo docente orienta no sólo en una conversación, en una clase o en una actividad, también orienta con el ejemplo, en sus acciones, sus gestos y demás. Sin embargo, la asignación de una hora en el plan de estudios, visibiliza más aun la importancia que tiene. El cuestionamiento debe ser, si los centros educativos, directivos y profesores se encuentran preparados para abordar la asignatura con la rigurosidad y relevancia que tiene. Para ello, las reflexiones en torno a la asignatura de Orientación deberán dirigirse hacia preguntas como ¿Por qué se asignó un tiempo en el plan de estudios para Orientar, ¿Por qué o cuál es el objetivo que comience desde primero básico, ¿Por qué se abordan temas como la sexualidad y consumo de drogas desde los primeros niveles de escolaridad? ¿Qué

ocurre en esta sociedad?, con el fin de reflexionar y valorar la acción Orientadora.

También es relevante la mirada crítica, de esta incorporación al plan de estudios, es válido preguntarse ¿Por qué se le asigna una cantidad de tiempo tan limitada a Orientación?, sin embargo estas inquietudes pueden ser origen de otras investigaciones.

Respondiendo al tercer cuestionamiento, en relación a las decisiones que toman los docentes en el aula en la asignatura de Orientación, y de acuerdo a lo reportado por los propios profesores en entrevistas y cuestionarios, estas parecen fundamentarse en situaciones de convivencia, de trabajo escolar, de crecimiento personal y del sentido de pertenencia que deben desarrollar en los alumnos con su grupo curso y con la escuela, sin embargo tienen escasamente un sentido preventivo. En la mayoría de los casos se utiliza la asignatura de Orientación para abordar situaciones de connotación negativa, que ya ocurrió en el tiempo, utilizando estrategias de tipo “Remedial” y no de carácter “Preventiva” importante para el cambio social.

No es casual que dentro de los objetivos de aprendizaje se comience a hablar con los estudiantes de sexualidad a temprana edad, tampoco es casual abordar temas de consumo de drogas en niños tan pequeños, esta propuesta da cuenta que la sociedad esta cambiando y el plan de estudio

esta tratando de cambiar lo más paralelo a ello posible, ejemplo de esto es el objetivo 3 del eje Crecimiento Personal para tercer año básico (Anexo 10, p119), pese a ser un buen diálogo, se pierde el foco y se abordan otros temas alejados de los objetivos planteados en la asignatura.

Como se expresó anteriormente la falta de consideración del PEI y la escasa visión “Preventiva” que tiene la asignatura de Orientación, incide en las decisiones curriculares que toman los docentes en el aula. Esto genera que los educadores tomen decisiones desde el desconocimiento, muchos de los profesores encuestados y aquellos entrevistados, al momento de decidir que temas abordar en la asignatura, se focalizaban en aspectos asociados al fortalecimiento de los hábitos de estudio, pertenecientes al eje de Trabajo Escolar y en temas y/o actividades relacionadas con Consejo de Curso, situaciones correspondiente con el eje Participación y Pertenencia de las Bases mencionadas anteriormente, utilizando abusivamente el tiempo de la asignatura en esto.

En los casos mínimos, y en niveles que no se encuentran sujetos a evaluaciones estandarizadas los profesores abordaron los ejes de Crecimiento Personal y Relaciones Interpersonales.

Pese a que la asignatura de Orientación puede llegar a ser la máxima expresión del concepto de contextualización curricular, en esta escuela, para reflexionar y/o modificar el PEI, se requiere de la toma de conciencia

de cada educador, docente directivo y toda la comunidad educativa, para develar la importancia de la incorporación de la asignatura de Orientación al plan de estudios.

También se requiere, de la particular percepción que tengan las autoridades de la escuela del aprovechamiento de este tiempo, en especial si se desarrolla una atmósfera de conciencia colectiva en este ámbito. Esta acción requiere de un perfil de profesorado “empoderado” de su rol de educador con un dominio y conocimiento del aporte social que implica esta asignatura.

Aunque no es parte de los objetivos de esta investigación, los hallazgos obtenidos en este estudio permiten plantear futuras inquietudes para investigaciones relacionadas con la asignatura de Orientación tanto para esta escuela como otras escuelas del país. Por último especificar, que la definición integral de Orientación propuesta por esta investigación no responde al trabajo que se realiza en el colegio en estudio.

9.2 LIMITACIONES DEL PROYECTO

En cada proyecto de investigación hay situaciones que no se pueden prever, son parte de la realidad estudiada y constituyen un o varios inconvenientes en el proceso de una investigación, estas reciben el nombre de limitaciones de un proyecto. Tal como lo señala Arias, dichas limitaciones son obstáculos que eventualmente pudieran presentarse durante el desarrollo de la investigación (1999; 13), en este caso una de las limitaciones más relevantes fue la ausencia de las planificaciones para la asignatura de Orientación en la escuela. Esta situación impidió responder adecuadamente a una de las preguntas del proyecto de investigación, mientras que lo ideal era haber realizado un análisis de un documento curricular, en su lugar se realizó un análisis de contenido del leccionario de clases, documento en dónde el docente debe especificar objetivos o actividades realizadas durante la jornada escolar en cada asignatura. En este sentido, la acotada descripción o enunciado de las actividades realizadas por parte de los educadores, constituyeron un obstáculo al momento de interpretar aspectos que consideran relevantes los docentes para planificar la asignatura de Orientación.

Otra importante limitación en este proyecto, correspondió a la vinculación de la investigadora como parte del cuerpo docente de la institución educativa, sin embargo, para mayor validez del proyecto, se

excluyó a la profesora del proceso investigativo intentando establecer una mirada objetiva y neutra frente a la investigación.

9.3 PROYECCIONES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Una de las principales proyecciones que tiene este proyecto de investigación es utilizar la información obtenida para generar instancias de cambios y mejoras en la institución escolar en estudio, que tenga relación con todos los aspectos necesarios y que fueron mencionados por los educadores en esta investigación como una debilidad, lo ideal sería elaborar una propuesta curricular para la asignatura con el fin de realizar una adecuada puesta en marcha y contextualización de las Bases Curriculares para la asignatura de Orientación. Esta proyección se debe fundamentar en la exposición de la información a las autoridades de la institución educativa estudiada con el resguardo y privacidad de las respuestas vertidas en la investigación, pero con el detalle de la focalización del problema y una propuesta o plan de acción para la mejora.

En segunda instancia y pese a que la investigación de un estudio de caso no permite realizar generalizaciones respecto de un problema o situación, es evidente que la investigación devela las dificultades en la puesta en marcha de un importante cambio curricular.

En tercer lugar, se torna relevante reflexionar acerca de la utilización del tiempo asignado a un trabajo formativo, considerando que la institución declara abiertamente su postura academicista.

En términos sociales, este proyecto puede constituir la base para posteriores investigaciones que realicen un cuestionamiento del real impacto en los cambios de conductas de los estudiantes, producto de la incorporación de la asignatura al plan de estudios y/o el discurso implícito en esta decisión ¿Pretende mejorar las relaciones sociales?, ¿Disminuir los índices de embarazos adolescentes?, ¿Aminorar las situaciones de Bulling en las escuelas?, etc.

En lo histórico otro análisis relevante a proyectar es el cambio en el objetivo que ha tenido Orientación en la escuela, desde sus inicios hasta los tiempos modernos.

También puede ser inspiración para el análisis de los cambios de nuestra sociedad y la pertinencia de los objetivos de la asignatura, incluyendo los matices en su rol históricamente.

Curricularmente constituye un desafío analizar el impacto de la asignatura en el plan de estudio y la efectividad de la asignación de un tiempo de 19 horas anual en primer ciclo.

También se puede evaluar el tiempo asignado a la asignatura. Considerando que 19 horas anuales divididas en 38 semanas de clases, constituye complicaciones de orden administrativa. Esta situación puede abordar las limitaciones en su implementación, ya que, las escuelas a diferencias del sistema de educación superior no tiene un sistema de promoción semestral sino anual, en consecuencia, los docentes no se contratan por semestres sino por año escolar. Entonces ¿Cuál es el discurso implícito en esta decisión?

De igual forma constituye un análisis relevante el determinar a través de un estudio más amplio en el currículo escolar chileno, la postergación o subordinación de las asignaturas que no inciden en el sistema de promoción escolar como es el caso de Orientación en relación a las asignaturas que inciden en el sistema de promoción escolar.

10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aedo, C., & Sapelli, C. (2000). *El sistema de vouchers en la educación: una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile* (No. 307). Centro de Estudios Públicos

Angulo, J. F. & Blanco N. (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Capítulo 7: La planificación de la enseñanza: ¿Teoría, sentido común o saber profesional? Málaga: Editorial Aljibe.

Antúñez, S. Del Carmen, L. M. Imbernón F. Parcerisa A. & Zabala A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula: El qué, el cuándo y el cómo de las planificaciones didáctica* (Vol. 5). Barcelona Editorial Graó.

Arias, F. G. (1999). *El proyecto de investigación*, 13. Caracas Editorial Episteme.

Atlas.ti (2012), *Guía rápida*. Revisión 171.20150416. Actualizado para versión 7.5 . Recuperado el 05 de diciembre de 2015 desde http://downloads.atlasti.com/quicktour/QuickTour_a7_es.pdf?_ga=1.237328457.85730111.1449335714

Bourdieu, P y Passeron, J. (2001). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid. Editorial Popular.

Calonge Cole, S. (2004). Fundamentos contextuales de la orientación educativa. *Investigación y Postgrado*, 19(1), 145-170. Recuperado el 22 de agosto de 2015 de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1466>

Castillo G. (1967), "La orientación y el profesor de curso de la nueva escuela básica". *Revista de Educación*. N° 3, Ministerio de Educación de Chile.

Díaz L. & Salas E. (2006). *Demandas de Innovación para la Orientación Escolar*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.

Espinar, S. R. (1992). Orientación y Reforma: El reto de la intervención por programas. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (5), 27-48. Recuperado el 28 de agosto de 2015 de http://antoniopantoja.wanadooads1.net/recursos/orientaci/orie_refo.pdf

Espinoza, O. (2005). Prácticas de Contextualización Curricular. Una Propuesta de definición y Esbozos de Implicancias para la Formación Inicial Docente. *Revista de Educación Básica*, 3, 20-28. Universidad Central, Santiago de Chile.

Fullan, M (1993) ¿Por qué los maestros deben convertirse en agentes de cambio? *Liderazgo educativo*, 50, 12-12. Recuperado el 28 de agosto de 2015 de <http://www.csus.edu/indiv/j/jelinekd/EDTE%20227/Fullen%20change.pdf>

Gibbs, G. (2012). *El Análisis de Datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata.

Gordillo M.V. (1986). *Manual de orientación educativa*. Editorial Alianza. S.A. Madrid, Milán 38.

Guerra P. & Suazo C. (2011) *Memoria de Investigación: Orientar, Adaptar, Segregar .Estrategias discursivas sobre 50 años de Orientación en Chile*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Santiago de Chile.

Hammer, D., & Wildavsky, A.. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia Y Fuente Oral*,(4),23–61. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, desde <http://www.jstor.org/stable/27753290>

Hamrin, S. A. (1959). *Pláticas de Orientación a los Maestros*. Policromía. Santo Domingo. Editores México (Universidad), Quinta Edición

Hernández S., R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C.
(1998). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill.

Illanes Javiera (1967), "La Orientación y la nueva estructura". *Revista de educación, n°1* Redacción y administración. Santiago de Chile.

Kemmis, S. (1988) *El Curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid, Ediciones Morata.

Kolakowski, L. (1990). La modernidad siempre a prueba. Vuelta. 9

Recuperado el 12 de junio de 2016, desde

http://www.letraslibres.com/sites/default/files/pdfs_articulos/Vuelta-Vol14_164_02MdPrbLzKw.pdf

Latorre A., Del Rincón D. y Arnal J. (1996), *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Jordi Hurtado Monpéo-Editor.

Maicas, G. S., Costa, J. L. C., & Martínez, L. N. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid. Alianza Editorial.

Martínez P., (2006) El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 20. Universidad del Norte, 165-193. Recuperado el 28 de agosto de 2015 de

http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf

Mcmillan J. y Schumacher S. (2005) *Investigación educativa una introducción conceptual* 5ª edición. Madrid. PEARSON EDUCACIÓN S. A.

Mesía Maraví, T. R. (2014). Contexto ético de la investigación social. *Investigación educativa*, 11(19), 137-152. Recuperado el 8 de agosto de 2015 de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3624/2933>

Ministerio de Educación (1967). Planes y programas de Estudio. *Revista de Educación*. N° 12, Ministerio de Educación de Chile,

Ministerio de Educación (2008), *Planificación y Diseño de la enseñanza*.

Recuperado el 31 de octubre de 2015 desde

<http://www.e-historia.cl/biblioteca/Mineduc/Planificaci%C3%B3n%20y%20Dise%C3%B1o%20de%20la%20Ense%C3%B1anza.pdf>

Ministerio de Educación (2011) Decreto de Ley N° 2960. Aprueba Planes y Programas de estudio de Educación Básica. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago 24 de diciembre de 2012.

Ministerio de Educación (2012) Programas de Estudio de Orientación para la enseñanza básica. Recuperado el 8 de agosto de 2015 desde <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-30013.html>

Ministerio de Educación (2013) *Bases curriculares*. Recuperado el 8 de agosto de 2015 desde http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-21317_programa.pdf

Ministerio de Educación (2013) *Documento de Proyectos Educativos de los establecimientos educacionales chilenos*. Recuperado 04 de diciembre de 2015 desde http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201312061618360.PEI_documentodetrabajo .pdf

Ministerio de Educación (2013). *Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño*. Recuperado el 04 de diciembre de 2015 desde <http://portales.mineduc.cl/usuarios/sned/doc/201301151640160.SNED2013.pdf>

Ministerio de Educación (2014) *Programas de Estudios*, Recuperado el 8 de agosto de 2015 desde

<http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52052.html>

Ministerio de Educación (2016) *Evaluación en Orientación*, recuperado el 12 de junio de 2016 desde

<http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-21301.html>

Moreno, L. D., & Neumann (2006), *DEMANDAS DE INNOVACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN ESCOLAR*. Recuperado el 16 de agosto de 2015 desde

<http://www.orientachile.cl/images/stories/documentos/innovacionorientacion.pdf>

Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS*. ti 5.

España: *Universidad Autónoma de Barcelona*. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 desde

http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30896664/Atlas5.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1447638416&Signature=B76p7H%2FxdxZDDL%2BxMwNylI2y0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAnálisis_de_datos_textuales_con_Atlas.ti.pdf

Orientación Chile (2012) Comunicado sobre la aplicación del plan de estudios para la asignatura de orientación, según las Bases Curriculares 2012. Recuperado de 16 de agosto de 2015 desde <http://www.orientachile.cl/images/stories/documentos/Comunicado%20Orientacion.pdf>

Pérez, N. Filella G. & Bisquerra R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (22), 55-71.

Piñuel , J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.

Sacristán, J. G. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.

Schiro, MS (2008). Teoría curricular. *Visiones en conflicto y preocupaciones permanentes*. Boston College. California, SAGE publicaciones.

Soto Roa, Fredy (2000) Historia de la Educación Chilena,. Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación. Recuperado el 21 de Octubre de 2015

desde <http://www.supereduc.cl/fiscalizacion1/2014-01-09-04-16-14/colegios-municipales-y-particulares-subvencionados.html>

Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ediciones Morata.

Superintendencia de Educación (2015) *Libro de Clases*. Recuperado el 05 de diciembre de 2015, desde <http://www.supereduc.cl/fiscalizacion1/2014-01-09-04-16-14/colegios-municipales-y-particulares-subvencionados.html>

Tarrés, M. L., Peón, F. V., Serrano, R. S., García, R. R. R., Wiesner, M. L. R., Margel, G., & Plascencia, J. R. (2014). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México .El Colegio de México/FLACSO.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Recuperado el 02 de abril de 2015 desde <http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1216/bogdan1988.pdf?sequence=1>

Torrado Fonseca, M. (2004). *Estudio de encuesta*.

Torres, M., Paz, K., & Salazar, F. G. (2006). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Rev. Electrónica Ingeniería Boletín*, 3, 12-20. Recuperado el 16 de agosto de 2015 desde https://e83ba009-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/capacitacionshi/archivador/METODOSDERECOLECCIONDEDATOSok.pdf?attachauth=ANoY7cqwRLTk2O9mxezU6OTOWFIEq5-U1ggR3ZuG7RwoUfzDY6YC170J3IzKtClZQF3qxSfBX2kuRQOmZQq53Kv_wKmYAx_CK_m9W4CZN3cnqKsvUASqGN1HMCrNrvdbR-Od5Y5PAkG5Hv22kM0GfWvTHujEC_ws89KfLTNSG0TRIA8ks_sGNMstKWtHtUDNVOyxuAarlz69w6gJk2c94P8ti8RGI0CWp-n1z9JQ7mpAeXGYzC-ozVq2k85UmbzrBL1CxuKamHI&attredirects=0

Tyler L. (1972). *"The work of the counselor"*. Traducida al español Editorial Trillas, México, 1972

Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. 2da Edición (Vol 32).Madrid. CIS. Centro de Investigaciones sociológicas.

Vera, S. (2013). Cronología del conflicto: El movimiento estudiantil en Chile, 2011. *ANUARI DEL CONFLICTE SOCIAL*, 1(1). Recuperado el 10 de octubre de 2015 desde

http://www.vientosur.info/IMG/pdf/anuario_completo_2012-2.pdf

Waller, Willard, (1932). La sociología de la enseñanza. *Wiley series ciencias sociales.*, (Pp. 1-5). Hoboken, NJ, Estados Unidos: John Wiley & Sons Inc, xiv, p. 467

Yacuzzi, E. (2005). [El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación.](#) Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA: Área: negocios 296. Recuperado el 2 de abril de 2015 desde

<https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/84390/1/496805126.pdf>

