



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

TOMA DE DECISIONES CURRICULARES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN
DEL CURRÍCULO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Estudio de caso en una escuela de nivel socioeconómico medio-bajo con altos
resultados en la prueba SIMCE 2014

Por

CHRISTIAN IGNACIO ESPERIDIÓN ABDO

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

Profesora guía:

Dra. Olga Espinoza Aros

Marzo, 2022

Santiago, Chile

©2021, Christian Ignacio Esperidión Abdo

Se autoriza la reproducción de esta tesis, solo con fines académicos, por cualquier medio, siempre que la presente obra sea citada en nota y bibliografía correspondiente

- Fecha: 14 de marzo de 2022
- Nombre: Christian Esperidión Abdo
- Firma:
- Dirección: Contramaestre Micalvi 533, Block 35, dpto. 212. Ñuñoa, Santiago
de Chile
- Correo: ciesperidion@uc.cl
- Teléfono: +56998945717

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, amigos y amigas que han sido parte esencial de mi desarrollo personal, social y académico, siempre inspirándome a ser mejor persona y a intentar crear un mundo mejor.

A Olga Espinoza Aros, mi profesora guía, quien accedió a acompañarme y encaminarme, entregándome herramientas para mejorar en cada una de las etapas de este estudio, bajo un diálogo profesional y afectuoso.

A Fernando Murillo, profesor y director del programa de magíster, quien fue parte importante de mi proceso de formación, entregándome sus consejos con una mirada educativa digna de admiración.

A mi gato, el Señor; Su compañía, amor y cariño fue el impulso para finalizar esta etapa.

A la institución donde se llevó a cabo este estudio, por abrirme las puertas amablemente y siempre estar a disposición para entregar una grata comunicación.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	¡Error! Marcador no definido.
Introducción	8
1. Apertura al análisis de caso.....	10
1.1. Antecedentes generales	10
1.1.1 Decisiones curriculares de contextualización.....	10
1.1.2. Enseñanza del Inglés en Chile	13
1.1.3 Diferencia por nivel socioeconómico (NSE) en resultados de pruebas estandarizadas	16
1.2 Justificación.....	18
1.3 Preguntas orientadoras y objetivos.....	20
1.3.1 Preguntas orientadoras.....	20
1.3.2 Objetivos.....	21
1.4 Metodología.....	22
1.4.1 Metodología cualitativa	22
1.4.2 Estudio de Caso	24
1.4.3 Recogida y análisis de información	26
1.4.4. Resguardos éticos	37
2. Contextualización del caso.....	38
3. Configuración del caso.....	42
3.1 Análisis documental.	42
3.1.1 Documentos de gestión institucional	42
3.1.2 Documentos para la planificación y evaluación del aprendizaje.....	49
3.2. Análisis de entrevistas	58
3.2.1 Prácticas institucionales.....	58
3.2.2 Prácticas profesionales de docentes de Inglés como lengua extranjera.....	64

4. Análisis del caso.....	70
4.1. Toma de decisiones de gestión escolar que favorecen la contextualización del currículo.....	71
4.2. Toma de decisiones curriculares de contextualización de las BBCC del Inglés como lengua extranjera	78
4.3. Conclusiones.....	85
4.4. Limitaciones y proyecciones	88
5. Propuesta de mejora	88
6. Referencias Bibliográficas	91
7. Anexos	95

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es comprender la toma de decisiones curriculares para la contextualización de las Bases Curriculares del Idioma Extranjero Inglés en un establecimiento de nivel socioeconómico medio-bajo con altos resultados en el SIMCE 2014. Esto se logra por medio de una metodología cualitativa de estudio de caso. Para la recolección de información se realizaron entrevistas a un directivo y tres docentes de la asignatura, como también recolección de documentos de gestión institucional y de planificación y evaluación del aprendizaje.

Este estudio reconoce la toma de decisiones curriculares para la contextualización de las Bases Curriculares de la asignatura, identificando las prácticas favorables y debilitadoras en este proceso. Estas se reconocen como acciones que fortalecen/debilitan experiencias de aprendizajes enriquecedoras, y que amplíen la posibilidad de desarrollo de los y las estudiantes en relación a su entorno. Entre los resultados obtenidos se identifican medidas como talleres para el desarrollo de habilidades a alumnos de tercero, pero también escasas instancias de desarrollo de producción oral en la planificación de aprendizaje. Por lo mismo se presentan propuestas de mejora que buscan potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela estudiada.

Palabras claves: toma de decisiones curriculares, contextualización curricular, decisiones de gestión institucional , enseñanza del Inglés como lengua extranjera,

ABSTRACT

The objective of this research is to understand the curricular decision-making for the contextualization of the Curricular Bases of the English Foreign Language in an establishment of low-medium socioeconomic level with high results in the SIMCE 2014. This is achieved through a qualitative methodology of case study. For the collection of information, interviews were conducted with a manager and three teachers of the subject, as well as the collection of documents of institutional management and planning and evaluation of learning.

This study recognizes the curricular decision-making for the contextualization of the subject's curriculum, identifying the favorable and debilitating practices in this process. These are recognized as actions that strengthen/weaken enriching learning experiences, and that enable the possibility of development of students in relation to their environment. Among the results obtained, measures such as workshops for the development of skills for third-year students are identified, but also limitation of instances of development of oral production in learning planning. For this reason, improvement proposals are presented that seek to enhance the teaching-learning processes in the school studied.

Key words: curricular institutional decisions, curricular contextualization, institutional management decisions, teaching English as a foreign language.

Introducción

El siguiente estudio busca comprender la toma de decisiones curriculares para la contextualización del currículo de Inglés en un establecimiento de nivel socioeconómico medio-bajo, que obtuvo altos resultados en el SIMCE 2014. Esta investigación se fundamenta desde un problema latente en la asignatura, donde un gran número de estudiantes del nivel socioeconómico alto logra los resultados esperados, y un número menor de alumnos y alumnas del nivel socioeconómico bajo los alcanza; esto a pesar de seguir la misma prescripción nacional. Además, existe en el país una perspectiva de aprendizaje de la lengua con connotaciones económicas, lo cual fue descrito por Glas (2008) como “una percepción del imperialismo lingüístico y cultural en el ámbito de la enseñanza del inglés en América Latina” (p. 120). Esto condiciona a los niveles socioeconómicos bajos, disminuyendo sus oportunidades para comunicarse en la lengua. Por lo mismo, la autora invita a seguir estudiando respecto a este tema, para así lograr que el Inglés se transforme en una conexión entre los pueblos, y no sólo una herramienta económica.

Debido a la importancia de la toma de decisiones a nivel escuela y a nivel docente (Guzmán et al, 2007; Espinoza et al. 2017), el presente estudio se propone tres objetivos específicos que apuntan a identificar y analizar la toma de decisiones curriculares en relación a la contextualización del currículo desde distintas fuentes en esta escuela, formulando propuestas de mejora a la institución estudiada. Para alcanzar estas metas, se toma la metodología cualitativa como la más adecuada. Esto debido a su priorización por la práctica en contexto, su relación con una posición reflexiva, y la importancia que le entrega a la experiencia de actores presentes en el lugar a estudiar (Tracy, 2019). Dentro de los métodos para recolectar la información en estudio, inicialmente se decide realizar entrevista con docentes y directivos, análisis de documentos institucionales y de planificación y evaluación del aprendizaje, y observaciones de clases a ciertos niveles. No obstante, debido a la pandemia del COVID-19, que detuvo ciertos procesos educativos en la institución estudiada, no se realizaron clases lectivas (ni siquiera en línea) durante el año 2020, por lo que este último elemento mencionado, no pudo ser parte de la investigación.

Posteriormente, se entrega una breve contextualización de la institución estudiada, para luego relatar los resultados obtenidos de los análisis. Este se realizó desde el enfoque iterativo frónetico (Tracy, 2019), el cual consiste en realizar una revisión detallada de la información, volviendo constantemente a las preguntas de investigación y antecedentes teóricos y empíricos. Aquí se presentan los resultados finales obtenidos, los cuales toman en consideración la gestión institucional y las decisiones en relación a la contextualización del currículo. Finalmente, se entregan tres propuestas de mejoras, con distintas acciones para ser llevadas a cabo, en base al trabajo ya realizado en la escuela, y con mecanismos similares a los ya usados.

Esta investigación le asigna mayor relevancia a labor docente en la escuela bajo a la perspectiva de que toda decisión docente es valorada. Igualmente, se enfatiza la experiencia vivida por los distintos actores que son parte de los procesos educativos, para así hacer más pertinente el aprendizaje en la asignatura. Se espera que este estudio sea relevante para las escuelas de contextos similares, y así compartir experiencias exitosas entre distintos establecimientos. En conclusión, este estudio propone realizar una mirada detallada a las prácticas de gestión institucional y curricular en una escuela de nivel socioeconómico medio-bajo, y así observar la labor realizada para alcanzar resultados sobresalientes en comparación a otras escuelas de un entorno similar.

1. Apertura al análisis de caso.

En la siguiente sección se presentarán los antecedentes teóricos y empíricos que nutren este estudio, y que forjan los tres pilares para la comprensión inicial. Estos se refieren a la toma de decisiones curriculares de contextualización del currículo prescrito, a la enseñanza del Inglés en Chile y la diferencia por nivel socioeconómico en pruebas estandarizadas.

1.1. Antecedentes generales

1.1.1 Decisiones curriculares y decisiones curriculares de contextualización

Debido a que este estudio se basa en un análisis de las decisiones que se toman en torno a un currículo prescrito; este se reconoce como un texto con intereses, ideales y formas de relacionarse con el contexto contemporáneo, posicionándose desde un lugar donde “se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc”. (Gimeno, 2010). Estos caminos pueden ocurrir a distintos niveles, los cuales para este estudio se comprenden como macro (política pública), meso (gestión escolar) y micro (aula). Estas decisiones curriculares se conectan constantemente, y mientras algunas de estas se materializan en ciertos lineamientos declarados en el currículo prescrito, existen otras que dependen de las características de cada establecimiento educativo.

El currículo nacional prescrito - Bases Curriculares (BBCC)- establece los Objetivos de Aprendizaje para todas las asignaturas. Como expresa el fundamento de este documento, en el Idioma Extranjero Inglés en Educación “el objetivo principal es la comunicación a través de un uso auténtico y funcional del lenguaje” (MINEDUC - UCE, 2011, p.79). Desde esta declaración, se establece que comprender factores donde un educando se desenvuelve, y adecuar el aprendizaje para relacionarlo con lenguajes comunes a su realidad, son

elementos relevantes para lograr tal comunicación. Esto se relaciona con los modelos curriculares praxeológicos o prácticos, donde las decisiones curriculares que toma la institución juegan un papel relevante en los procesos educativos, realizando una conexión entre los actores educativos, el contexto local y las prescripciones curriculares nacionales (Stenhouse, 1984; Moreno, 1999, Gimeno 2010). Por lo mismo, y desde este posicionamiento, se espera que la escuela se empodere del currículo nacional, y tenga un rol protagónico en hacerla más relevante a nivel local.

En este vínculo entre escuela y prescripción nacional, las decisiones de contextualización curricular favorecen la conexión entre lo que se espera de los y las estudiantes, y su puesta en acto a nivel local (Fernandes et al, 2013; Espinoza et al, 2017). En esta conexión, se enfatiza el rol de actores (estudiantes, docentes, directivos, apoderados, entre otros) en la escuela, para alcanzar procesos de enseñanza/aprendizaje más significativos y pertinentes, en base al contexto local cotidiano en el que ellos y ellas conviven. Desde acá se establece que las decisiones que favorecen la contextualización del currículo, son las tomadas por la escuela para conectar el entorno con los lineamientos de las BBCC, donde el trabajo educativo se relacione con las características del contexto para alcanzar las metas esperadas para el sistema educativo.

Por lo mismo, este estudio conocerá una experiencia específica, reconociendo si existen decisiones curriculares que favorecen la contextualización, en un establecimiento vulnerable con resultados esperados en una prueba nacional. Para lograr visualizar estos procesos de toma de decisiones, se enfatiza la comprensión de la multidimensionalidad de los sujetos y los contextos, el carácter político del currículo y la dimensión técnica del currículo (Espinoza et al, 2017). Esta “**lectura compleja**” (término utilizado en el texto de Espinoza, et al, 2017) se reconoce como uno de los requisitos para la comprensión de la contextualización curricular en la escuela a estudiar. Esta requiere comprensión de la multidimensionalidad de los sujetos y los contextos, el carácter político del Currículum y la dimensión técnica de este mismo.

En este proceso, se utilizan distintas miradas para la comprensión de las decisiones curriculares de contextualización en este estudio de caso. Como un primer acercamiento, se reconoce que esta práctica puede ser vista como un camino para adecuar los aprendizajes

esperados a la realidad de los y las estudiantes, y como también “a potential tool for constructing egalitarian educational processes” (Fernandes et al, 2013, p.422). Asimismo, se toma la visión de Zabalza (2012), la cual destaca el rol del contexto en la propuesta escolar de cada institución, entregándole relevancia a que la “contextualización curricular nos abre a nuestro entorno, [y] amplía los ambientes de aprendizajes” (p.19). Para esto, el autor menciona que esta contextualización se conecta con la construcción de la identidad, la relación escuela-entorno, con el currículo escolar y las metodologías didácticas.

Dentro de este vínculo entre contexto y decisiones curriculares, es necesario identificar los factores del entorno que juegan un rol en la toma de decisiones que realizan los agentes escolares. En esto, Santos Guerra (2010) define tres tipos de contexto para el conocimiento como eje de las decisiones. Estos se denominan como el contexto cultural, el contexto inmediato y el contexto institucional. Según el autor, estos son trascendentes, y cada uno se relaciona con factores culturales tales como los ejes ideológicos, el entorno socioeconómico, prescripciones escolares, entre otros. Por lo tanto, estos serán tomados en consideración en esta investigación para observar la relación entre las BBCC y la toma de decisiones curriculares para la contextualización en la escuela estudiada.

Respecto a la comprensión de esta temática en el entorno nacional chileno, existe data de un estudio hecho por un equipo investigadores de la Pontificia Universidad Católica (Meza et al., 2004; 2005; 2006; Guzmán et al., 2007), en distintas escuelas a nivel nacional. Como uno de los puntos relevantes de esta investigación, se reconoce que la contextualización del currículo en este país se ve afectada por factores de la institución, relacionados a la gestión pedagógica de la escuela, vinculados con el rol de docentes y las condiciones de trabajo; como también a capacidades profesionales/personales para conectar lo que se enseña con las necesidades de los y las educandos. Se destacan estos factores debido a que reconoce el rol de la gestión administrativa y pedagógica, desde una mirada de las condiciones institucionales, profesionales y personales.

Desde esta mirada, se espera que la escuela pueda responder a los objetivos del documento curricular nacional, tomando en cuenta la función de los distintos actores institucionales participes en los procesos educativos. Por ende, el rol que estos cumplen es importante para lograr una conexión que tome los objetivos definidos para todo el sistema

educativo, pero que también “sea sensible a las características del contexto, poniendo de esa forma las definiciones curriculares centralmente diseñadas, al servicio de unas necesidades localizadas” (Espinoza et al., 2017, p.3). Todo esto con la intención de que las determinaciones en relación al currículo nacional sean pertinentes a nivel de gestión curricular y aula.

Desde aquí es donde se comienza a delimitar el posicionamiento de este estudio, el cual pretende resaltar el poder de decisión de los actores de la escuela, en relación a las prescripciones nacionales definidas. Todo esto desde una escuela que ha mostrado resultados positivos en el desarrollo del Inglés como lengua extranjera. Por lo mismo es que esta investigación se centra en la toma de decisiones curriculares de contextualización para la enseñanza, tomando en cuenta la necesidad de reflexión de los actores educativos y el liderazgo que pueden tener equipos de gestión curricular y docentes, en relación al currículo nacional.

1.1.2. Enseñanza del Inglés en Chile

En relación a la enseñanza del Inglés en Chile, no sería hasta la segunda mitad del siglo XX que la lengua inglesa toma un rol importante dentro de distintas clases socioeconómicas de la sociedad chilena, y por ende en la educación del país. Desde la llegada de distintas oportunidades de relacionarse con la lengua inglesa, a través de la televisión, películas, radio, música, entre otras, la sociedad chilena (y sobre todo la élite) se comenzaría a familiarizar con este segundo idioma (Barahona, 2017). Durante este periodo, y debido a los cambios institucionales en sectores económicos, sociales, políticos y culturales – con una dictadura cívico-militar que dirigió el país durante 17 años –, se implementa un sistema educativo relacionado con la lógica del mercado (Corvalán y García-Huidobro, 2015). En estos cambios el Inglés comenzaría a tomar fuerza debido a su relación con una lengua de alto estatus (Lizasoain, 2017).

Pero no sería hasta el cambio curricular posterior al régimen militar que la enseñanza de esta segunda lengua adquiriría mayor importancia en el sistema educativo. Esto debido a

que se estableció un Marco Curricular durante la década de los 90' que enfatizaba “the need for a modern education system in a democratic society to overcome inequalities; to promote greater social justice and equity; and to strengthen Chile’s insertion into the global economy through investment in skills, knowledge and technology” (Matear, 2006, p. 38). En lo que concierne a la enseñanza del inglés, se produce un cambio de paradigma desde una visión orientada a la gramática, a una que le entrega importancia a las habilidades receptivas (leer y escuchar) en discursos auténticos. Además, se formaliza la obligatoriedad de la enseñanza para ciertos niveles, y se aumentaron las horas y años de aprendizaje de la asignatura en las escuelas municipales y subvencionadas (Matear, 2008).

Este proceso tuvo distintas consecuencias para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en Chile. Dentro de las grandes medidas destaca la renovación de metodologías de enseñanza y distribución de textos y cassettes a escuelas con financiamiento estatal (con motivación a temáticas del contexto chileno) (Barahona, 2017). No obstante, profesores y profesoras de Inglés percibieron que este cambio era desafiante y muy difícil de implementar en las condiciones de esa época en la escuela. Por otro lado, estas modificaciones no solo motivaron la reestructuración de las prácticas de profesores, sino también en la forma inicial docente y continua (Lizasoain, 2017).

Debido a diversos cambios sociopolíticos en Chile, el año 2009 se buscó actualizar el currículo prescrito nacional en algunas especialidades, siendo el Inglés como Lengua Extranjera una de ellas. Como dice inicialmente en los fundamentos de esta modificación, “los cambios que ha experimentado el país como resultado de su creciente inserción en el mundo globalizado exigen que los alumnos y alumnas chilenos egresen con las competencias necesarias que faciliten su activa participación en este nuevo orden internacional” (MINEDUC – UCE, 2009, p.1). Asimismo, este ajuste curricular definió nuevos Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios (presentes en el Marco curricular), pero manteniendo “su enfoque en la comunicación y el desarrollo de las habilidades del lenguaje como respuesta a las necesidades actuales de nuestros egresados” (p. 4). En este, se consideran cinco principales aspectos para el ajuste: explicitación del desarrollo de las cuatro habilidades (escrita, oral, auditiva y lectora); alineación del sector a estándares internacionales (Marco Común Europeo); mejoramiento de la progresión de los aprendizajes

desde 5to básico a 4to medio; actualización de acuerdo a los avances que ha arrojado la investigación en los últimos diez años sobre el aprendizaje de un idioma extranjero, específicamente el relacionado con el vocabulario; y el rol de la lengua materna en el aprendizaje del inglés.

Posteriormente, y con la promulgación de la LGE (Ley general de educación) el año 2009, se establece que el instrumento curricular que regula los objetivos educativos debía ser modificado completamente en todos los niveles. Frente a esto, se realizó el cambio de Marco Curricular a Bases Curriculares desde el año 2012 en adelante, iniciado por la enseñanza básica. Para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera se tomó

como referente principal el Enfoque Comunicativo de la Enseñanza del Idioma (Communicative Language Teaching) continuando con los mismos lineamientos del ajuste curricular, ya que este enfoque, por sus características y elementos, es reconocido como el más adecuado para la enseñanza de un idioma (MINEDUC – UCE, 2011, p. 78).

Desde esta mirada, se define que los elementos relevantes del currículo de Inglés son: a) desarrollo e integración de las cuatro habilidades; b) importancia de la lectura de textos literarios y no literarios; c) mejoramiento de los procesos de escritura; d) desarrollo de estrategias para producir y comprender la lengua de manera más exitosa e) rol de la gramática de apoyo en vez de un contenido en sí mismo; f) aprendizaje de vocabulario para la comprensión de la lengua; g) Uso de las Tics; h) alineación con estándares internacionales; i) uso de temas cercanos a la realidad nacional. Se espera que esto se logre “a través de tareas auténticas y significativas que promuevan la interacción en situaciones y actividades comunicativas contextualizadas y cercanas a la vida diaria y a los intereses de los estudiantes para acercarlos a un uso real del idioma” (p. 79).

Cabe mencionar que actualmente las nuevas Bases Curriculares se encuentran actualizadas para todos los niveles educativos, donde el Inglés se enseña dentro de las horas de plan común desde quinto en adelante. Luego de la última actualización de las Bases

Curriculares para tercero y cuarto medio el año 2019, culminó el proceso de modificación del Marco y Ajuste Curricular. Con esto se espera que los estudiantes puedan alcanzar un nivel B1 de dominio de la lengua de acuerdo al Marco Común Europeo. Asimismo, se han implementado medidas nacionales para la formación inicial y continua de docentes de la lengua, entre las cuales se reconocen la Ley de Desarrollo Profesional Docente, becas en el extranjero para estudiantes de pedagogía en Inglés, entre otras. Todo esto apoyado desde el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP), creado el año 2003, que fomenta la enseñanza y aprendizaje del Inglés en el país (Glas, 2008)

Finalmente, es necesario recalcar que el currículo chileno se entiende como un documento prescrito para todas las instituciones, donde los establecimientos y profesores tienen la oportunidad de adaptar los lineamientos desde el poder central mediante la creación de Planes y Programas de estudio propios (Pascual, 2001; Esperidion, 2020). Esta perspectiva curricular busca conectar el diseño curricular prescrito con la implementación en diversos contextos escolares, incluyendo a las comunidades escolares y docentes como referentes relevantes para identificar las necesidades educativas, y cómo solucionarlas. Esto busca entregar autonomía a los establecimientos para originar propuestas curriculares, presentando Planes y Programas de estudio propios. Asimismo, el Ministerio de Educación (MINEDUC) entrega Planes y Programas que los establecimientos pueden utilizar para el desarrollo de habilidades de comunicación oral, escrita y de comprensión lectora en la asignatura. En estos documentos curriculares, y para todos los niveles escolares, se identifican 16 Objetivos de Aprendizajes en la asignatura, los cuales se dividen entre las tres habilidades descritas anteriormente.

1.1.3 Diferencia por nivel socioeconómico (NSE) en resultados de pruebas estandarizadas

Durante los años posteriores a la implementación del ajuste curricular y las nuevas Bases Curriculares, se evaluó el nivel de desempeño de las habilidades de comprensión lectora y auditiva de los y las estudiantes. En la última evaluación del Sistema de Nacional de Evaluación de resultados de aprendizajes (SIMCE) en la asignatura, aplicada el año 2014 a alumnos de tercero medio, se reveló que 25% de los estudiantes lograron alcanzar el nivel

A2 y B1 del Marco Común Europeo (resultado esperado para estudiantes del nivel, y que dan acceso a una certificación). Posteriormente, en el año 2017, se realizó el Estudio Nacional de Inglés a estudiantes de este mismo nivel en distintas regiones, tomando en cuenta factores de nivel socioeconómicos y género. En esta evaluación muestral, 7.340 estudiantes de 137 establecimientos fueron evaluados. Los resultados del estudio fueron similares a la evaluación del año 2014; 7 de cada 10 estudiantes del nivel no alcanzaron los aprendizajes esperados para el penúltimo año escolar (Agencia de calidad, 2018).

Dentro de las características de análisis de resultados, la que resulta más llamativa es la de nivel socioeconómico (NSE). El último estudio realizado muestra que existen grandes brechas de aprendizaje entre los estudiantes del NSE alto y bajo: mientras un 85% de los y las estudiantes del nivel más alto logran los resultados esperados, un 9% del alumnado del nivel menor lo alcanza. El informe final detalla que los logros de aprendizaje “están determinados por factores internos y externos a los establecimientos educacionales” (p. 10), especificando que los establecimientos no pueden modificar la condición socioeconómica de los y las estudiantes. Estas evaluaciones han sido de gran importancia para la enseñanza del Inglés en Chile, debido a que entregan cifras concretas del poco avance que ha ocurrido en la enseñanza de esta lengua; no obstante, estas evaluaciones no miden la producción oral de los y las estudiantes por lo que existen ciertas metas esperadas en el currículo que no son evaluadas.

Igualmente, la desigualdad en Chile es un elemento importante para comprender la diferencia entre los contextos escolares nacionales, donde las oportunidades de acceso a la lengua inglesa varían en distintos aspectos. Chile es uno de los países con mayor concentración de la riqueza entre los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), como también es el segundo país (detrás de México) en desigualdad salarial entre el 10% más rico y el 10 % más pobre (OCDE, 2019). Esto genera situaciones contextuales distantes entre ambos niveles económicos, lo que conlleva a oportunidades de aprendizaje diferenciadas por la situación económica del entorno escolar.

De esta manera, se identifica que el contexto educativo y social de los estudiantes es un factor relevante para su aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. No obstante, este no es un elemento determinante para los resultados obtenidos en la asignatura. Tanto en la

evaluación SIMCE de Inglés, como en el Estudio Nacional de Inglés, estudiantes de NSE bajo y medio-bajo logran alcanzar los resultados esperados. Cabe mencionar que esto ha sido estudiado anteriormente; existen dos estudios realizados el año 2004 y 2014, los cuales se enfocan en los altos resultados en las pruebas estandarizadas nacionales en establecimientos de estos niveles socioeconómicos (Bellei et al, 2004; Bellei et al, 2014).

1.2 Justificación

Con esto dicho, se entiende que en la asignatura de Inglés como lengua extranjera en Chile existen diferencias entre los logros alcanzados, a pesar de utilizar el mismo instrumento curricular que define los Objetivos de Aprendizaje. Debido a una distribución desigual de la riqueza en el país, se reconoce que la población de un nivel socioeconómico alto presenta mayores oportunidades para relacionarse con el contexto anglosajón, y un uso auténtico de la lengua. En la última evaluación nacional de Inglés del año 2017, se reveló que 9% de los y las estudiantes del nivel socioeconómico bajo, y 14% del medio-bajo, lograron los resultados esperados para el nivel básico e intermedio; mientras un 85% del nivel alto lo alcanzó. Estas diferencias en los resultados evidencian que para un nivel socioeconómico específico pareciera más difícil alcanzar lo esperado en el currículo de la asignatura Inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, esta brecha en los resultados se relaciona con los beneficios laborales y académicos relacionados al Inglés como lengua extranjera en Chile, donde históricamente ha existido un énfasis del uso de esta lengua con consideraciones económicas (Glas, 2008; Matear, 2008; Lizasoain, 2017). Esto en base a un conocimiento técnico de la lengua, donde el conocimiento cultural y dialógico queda en segundo plano. Para intentar lograr que las instituciones puedan perfeccionar sus procesos de aprendizaje, se han buscado implementar distintas medidas que apuntan a la mejora del desempeño de los y las estudiantes al comunicarse en esta lengua, dirigidas mayoritariamente por el Programa Inglés Abre Puertas (PIAP). No obstante, los resultados en las pruebas estandarizadas no han presentado grandes mejoras, donde se ha mantenido la brecha en aprendizajes entre estudiantes por nivel

socioeconómico. Por lo mismo se reconoce que este es un problema latente en la asignatura, donde buena parte de las escuelas tienen mayores dificultades para lograr que sus alumnos alcancen los resultados esperados en las pruebas de dominio del Inglés para estudiantes de tercer medio.

Sin embargo, y a pesar de todos los obstáculos para los establecimientos envueltos en un entorno con menos recursos, existen ciertas escuelas que han podido lograr un buen desempeño de alumnos y alumnas en estas evaluaciones. Por lo mismo, este estudio pretende comprender las decisiones curriculares de una institución, para alcanzar los resultados que el currículo nacional prescrito pretende lograr. Como fue mencionado en la primera sección, la toma de decisiones de contextualización del currículo requiere de procesos de reflexión por parte de directivos y docentes, para así construir procesos educativos pertinentes al entorno en el cual se desenvuelve la institución. Por lo que se esperaría que las instituciones que han podido alcanzar lo esperado por el Ministerio, han transitado por procesos de toma de decisiones para hacer más significativo el aprendizaje para los y las estudiantes.

Asimismo, nace el interés de identificar las prácticas curriculares de directivos y docentes de la lengua en la escuela, y así reconocer su protagonismo en la gestión curricular. Desde un modelo curricular práctico-deliberativo, tanto docentes como directivos pasan a ser “reconocidos como actores, creadores y decisores en el campo del diseño y desarrollo curricular” (Moreno, 1999, p.123). Esta visión curricular ha predominado en las políticas curriculares en los últimos 30 años en Chile (Magendzo, 2008) donde la implementación de definiciones curriculares centrales dialogan con el trabajo realizado en la escuela por tanto directivos como docentes (Grundy, 1991; Moreno 1999; Gimeno, 2010). Por ende, este estudio pretende reconocer el trabajo que se realiza en la institución estudiada, para así aportar a las prácticas curriculares que realizan las escuelas en una situación económicamente desfavorable.

Asimismo, este estudio pretende resaltar las metas que el currículo nacional de Inglés como lengua extranjera busca alcanzar, en relación con los contextos locales. La prescripción nacional de la asignatura ha pasado por procesos de modificación en los últimos 20 años para que los y las estudiantes puedan comunicar y comprender mensajes auténticos de la lengua. Igualmente, se han incluido modelos internacionalmente aceptados para estar alineados con

procesos de enseñanza-aprendizaje reconocidos a nivel mundial. Por lo mismo, este el currículo de la asignatura se reconoce como pertinente para lo que se espera de hablantes de Inglés de segunda lengua. Asimismo, y desde la visión curricular prevalente en Chile, el contexto local es importante para lograr aprendizajes significativos en la asignatura. Por ende, esta investigación busca conocer ese dialogo entre la prescripción local y nacional, en un establecimiento que evidencia resultados exitosos en la asignatura.

Finalmente, se intentará aportar a la escuela estudiada con este reconocimiento de las prácticas desarrolladas. En el posicionamiento de que la toma de decisiones de agentes escolares cumple un rol principal en la implementación curricular; el conocer, comprender y dar a conocer estos procesos, puede beneficiar a la institución (u otra de contexto similar) para la reflexión y análisis de las decisiones a futuro. Todo esto con la intención de analizar sus prácticas destacadas, y compartiendo sus reflexiones para otras instituciones.

1.3 Preguntas orientadoras y objetivos

1.3.1 Preguntas orientadoras

En la formulación de las preguntas para estudiar el caso específico de un establecimiento de NSE medio-bajo con resultados destacados en una evaluación de habilidades de la lengua, se toma en consideración todos los antecedentes mencionados anteriormente. Esto con la finalidad de comprender la toma de decisiones curriculares de contextualización en la escuela, desde una visión que le entrega importancia al rol de actores educativos en la institución.

Dicho esto, se plantean las siguientes preguntas para orientar este estudio:

- ¿Cuáles son las decisiones curriculares de contextualización de las BBCC del Inglés como Idioma Extranjero desde la directiva, en un establecimiento de nivel

socioeconómico medio-bajo con resultados destacados en pruebas estandarizadas de inglés?

- ¿Qué decisiones curriculares de contextualización de las BBCC de Inglés como Idioma Extranjero toman las docentes de Inglés de un establecimiento de nivel socioeconómico medio-bajo con resultados destacados en pruebas estandarizadas de inglés?
- ¿Qué decisiones curriculares de contextualización de las BBCC de Inglés como Idioma Extranjero podrían favorecer la enseñanza de la lengua en un establecimiento de nivel socioeconómico medio-bajo?

1.3.2 Objetivos

Desde estas preguntas, se plantean los siguientes objetivos para conducir esta investigación. Estos objetivos se definen para reconocer decisiones curriculares en una institución con resultados destacados en la asignatura de inglés, en base a los niveles meso y micro de contextualización curricular. Se reconoce la importancia de este estudio en torno a que puede resultar de gran utilidad para las decisiones curriculares que otras instituciones pueden tomar en la asignatura, y así identificar las mejoras que puedan reconocer en relación a la prescripción nacional.

Objetivo General

- Comprender la toma de decisiones curriculares para la contextualización de las Bases Curriculares del Idioma Extranjero Inglés en un establecimiento de nivel socioeconómico medio-bajo, con altos resultados en el SIMCE 2014.

Objetivos específicos

- Identificar las decisiones curriculares para la contextualización de las Bases Curriculares presentes en documentos institucionales y en el discurso de directivos y docentes.
- Analizar las decisiones curriculares que favorecen y debilitan la contextualización de las Bases Curriculares del Idioma Extranjero Inglés.
- Proponer orientaciones para favorecer la toma de decisiones curriculares para la contextualización de las Bases Curriculares del Idioma Extranjero Inglés, en un establecimiento de nivel socioeconómico medio-bajo.

1.4 Metodología

En la siguiente sección se describirá los fundamentos metodológicos para seleccionar y analizar un caso en específico. Antes de mencionar la metodología, la explicación de las bases para este estudio de caso y la recogida de información en este, existe un factor contextual relevante a mencionar; la pandemia del año 2020. Como bien sabemos, esta crisis generó grandes cambios en los procesos escolares a nivel mundial. Esto obviamente modificó las decisiones que se tomaron durante este estudio, por lo que este tema es un elemento esencial y recurrente para la comprensión de los procesos en este análisis de caso.

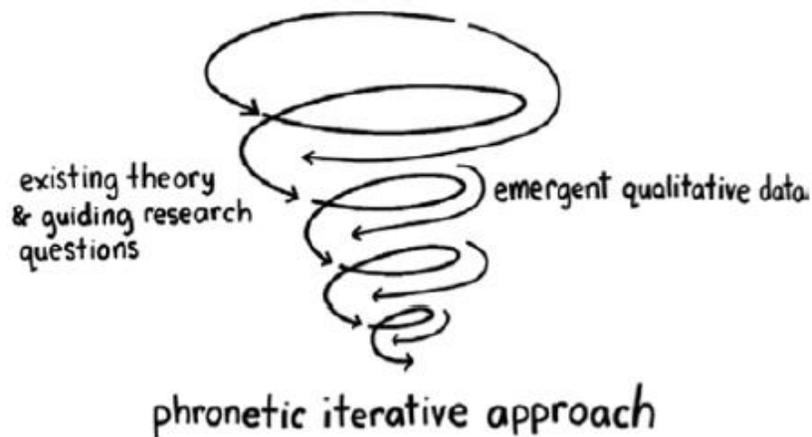
1.4.1 Metodología cualitativa

Al buscar analizar lo que ocurre en un caso en específico en su naturalidad, tomando en cuenta las decisiones de la institución y las docentes, se definió la metodología cualitativa como la más adecuada para este estudio. Directamente relacionada con este proyecto, esta metodología busca “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Sampieri et al., 2014, p.358). Asimismo, se toma en consideración la perspectiva fronética descrita por Sarah J. Tracy (2019) para la formulación de esta investigación, y el análisis de la información recolectada. Esta se enlaza con los objetivos de este estudio, debido a que ambos “prioritize

practice in context, assumes that perception always is related to a specific (self-reflexive) subject position, and that the social and historical roots of an issue precede individual motivations and actions” (p.6). En su libro, esta investigadora retrató el enfoque utilizado para el análisis en este estudio, el cual se observa por medio de la Figura 1.

Figura 1

Enfoque iterativo fronético



Nota: La figura es tomada del texto de Tracy (2019), la cual busca ilustrar este enfoque que está en constante movimiento entre la teoría existente y las preguntas de investigación, y la información cualitativa emergente.

Este modelo define tres conceptos claves para la investigación cualitativa, que nutren la base teórica de la metodología para esta investigación; estos son autorreflexividad, contexto y una descripción densa. El primero se basa en la consideración de que experiencias pasadas, roles y puntos de vista impactan nuestras interacciones y las interpretaciones de estas (Tracy, 2019). Esto se aplica para tomar en cuenta la experiencia y visión de los y las participantes del caso, pero también para reflexionar acerca de la labor del investigador. Al

hablar de contexto se refiere acerca de lo inmerso que estamos en el entorno, para comprender el sentido de este. Finalmente, se presenta una descripción densa como un relato potente de la cultura conocida y sus circunstancias. Estas tres definiciones serán parte de la base de este estudio, y con esto encaminar las decisiones para esta investigación.

Desde esta misma perspectiva, se reconocen los criterios de validez en una metodología cualitativa, que definirán el trabajo realizado en este estudio de caso. En esta delimitación del enfoque, el autor de este estudio está de acuerdo con la idea de establecer parámetros de evaluación claros en una investigación cualitativa, para un adecuado desarrollo de las prácticas de este. Por lo mismo se definen ocho criterios de validez, tomados desde la misma teoría respecto a la metodología cualitativa mencionada anteriormente (Tracy, 2010). Estos serán la base de validación del trabajo en este estudio en relación a la metodología de trabajo. Estos son: temas loables, rigurosidad rica, sinceridad, credibilidad, relevancia, contribución significativa, ética y coherencia significativa

Acompañado a estos, se revelan las ventajas de la investigación cualitativa. Se entiende que estas ayudan a consolidar el camino para este estudio, y así entregar una narración profunda y robusta. Según Tracy (2019), esta metodología permite a los investigadores conocer distintos entornos, entregando razones “válidas” para adentrarse en estos. Asimismo, permite conocer ambientes que quizás nunca serían visualizados, como también conocer temas que podrían ser estudiados con más profundidad. Además, permite alcanzar una comprensión profunda de una cultura, y quizás dentro de lo más importante nos ayuda para comprender el mundo, sus culturas y sus instituciones. Por ende, se entiende la investigación cualitativa como la más adecuada para abordar este estudio, y con esto alcanzar las metas para este.

1.4.2 Estudio de Caso

Esta misma autora define los enfoques más comunes de la investigación cualitativa como los “territorios claves” para esta metodología, siendo el estudio de caso el primero mencionado. Al hablar de esto, menciona su esencia de ser un análisis contextual profundo

de fenómenos naturales, utilizado en distintas áreas de investigación. La decisión de aceptar esta metodología para una investigación, requiere investigadores e investigadoras que

describe and interpret a contextual scene (rather than separating out specific variables), examine the networks and interactions of causes and effects (rather than delineating the statistical strength of a specific causal pathway), and interact empathically with those in the scene (rather than creating distance and perceived objectivity). (Tracy, p. 62, 2019)

Igualmente, y como fue mencionado anteriormente, este estudio se sostiene en la perspectiva fronética. Esta se refiere a la comprensión del contexto, en base a la adquisición de un conocimiento práctico del caso (Tracy, 2019). Consiguientemente, se establece una relación entre esta perspectiva con la metodología y los objetivos de investigación, debido a que los casos de estudio enfocados en la frónesis “incorporate aspects of the critical or “post” paradigms, such as considering power relations, asking what *should* be, and aiming for research that emancipates and transforms injustice” (p.62).

En este proceso de comprender la toma de decisiones curriculares de un caso específico, se procedió a fortalecer la mirada de esta decisión metodológica desde el campo de la educación, tomando en consideración distintas miradas. Dentro de estas, Marchant y Foster (2017) definen tres grandes variedades de casos de estudios en educación, donde este se identifica como un análisis en el contexto de las organizaciones, analizando la implementación y los efectos de las decisiones que se toman en la institución. Desde esta mirada, se intensifica la intención “comprender una realidad particular de un modo holístico y desde múltiples perspectivas para proponer caminos de acción que orienten la mejora y/o favorezcan la sustentabilidad de sus decisiones” (Marchant y Foster, 2017, p. 301). Adicionalmente, se menciona que esta metodología para la toma de decisiones educativas indaga en las distintas etapas y características del caso para comprenderlo en profundidad, y así favorecer las decisiones dentro del contexto escolar.

Luego de la definición y comprensión del análisis de caso en el campo educativo, se establecieron las categorías de análisis para alcanzar los objetivos propuestos para esta

investigación. Como bien sabemos, “un caso es una situación real que se vive a nivel micro, meso o macro” (Stake, 1998; Mendoza, 2006; Simons, 2011 en Marchant y Foster, 2017, p.302). Además, la toma de decisiones curriculares de contextualización le entrega importancia a los procesos de distintos actores. Por ende, se erigen dos dimensiones para la comprensión de la toma de decisiones: la toma de decisiones a nivel meso (institucional) y a nivel micro (labor docentes de inglés). Estas se establecen para entregarle importancia a las situaciones reales en los distintos niveles, tomando en consideración lo dicho por Guzmán et al. (2007) en relación a que la contextualización curricular en Chile se relaciona a factores de la gestión pedagógica y de las capacidades profesionales/personales de los y las docentes.

1.4.3 Recogida y análisis de información

En la clarificación del enfoque metodológico, se delimita el camino para la recogida de información, y así comprender ciertas prácticas curriculares en un caso y área en específico. Para lograr esto, se reconoce que los “qualitative methods is an umbrella concept that covers interviews (group or one-on-one), participant observation (in person or online), and textual analysis (paper or electronic)” (Tracy, 2019, p. 4). Por lo mismo, originalmente se busca obtener la información para analizar el caso, por medio de entrevistas semi-estructuradas con directivos y profesores, análisis de documentos institucionales y observación de clases de docentes de inglés.

No obstante, el contexto de la pandemia del COVID-19 no permitió la realización de este último mecanismo, debido a que se dejaron de hacer clases de Inglés en el establecimiento durante gran parte del año 2020 (tampoco se realizaron clases en línea). Por ende, se realizaron únicamente entrevistas y análisis de documentos para comprender este caso. Todo esto en base a las dimensiones de análisis definidas en la metodología de este estudio, y sustentados con los procesos mencionados en el documento de Marchant y Foster (2017), y así comenzar a “construir, describir, explicar y comunicar la historia de un caso objeto de investigación” (p. 304). Dicho esto, se continuó a encontrar un establecimiento que cumpliera con los criterios de validez para esta investigación.

Con la intención de identificar una escuela que hubiera obtenido resultados destacados en la última medición nacional, y que perteneciera al nivel socioeconómico bajo

/ medio-bajo, se solicitaron los datos del Estudio Nacional de Inglés del año 2017 (última evaluación nacional estudiantil en la asignatura), por medio del organismo de transparencia de información del país. No obstante, y luego de dos peticiones formales, no se permitió acceder a estos resultados, bajo el argumento de que esta había sido una evaluación muestral y no censal, por lo que no contaban con los resultados diferenciados por establecimiento. Con este traspié, se tuvieron que tomar en consideración los resultados de la última evaluación censal del Inglés como lengua extranjera en las escuelas; el SIMCE de Inglés 2014.

Esta evaluación consiste en dos pruebas, comprensión auditiva y lectora, la cual fue rendida por 154.097 estudiantes de tercero medio, distribuidos en aproximadamente 94% de los establecimientos educacionales del país. A pesar de que transcurrieron 6 años entre la rendición de esta prueba, y la selección del establecimiento para estudio, esta instancia evaluativa se valida como criterio de selección para este estudio; y por lo mismo, es un elemento que se toma en consideración al momento de selección del establecimiento. Para esto, al acercarse a las instituciones, se conversa respecto al trabajo hecho en los últimos años; y si los procesos actuales se relacionan al trabajo realizado en el año 2014. Y por otro lado, esta evaluación fue elaborada por una Cambridge English Language Assessment, lo que entrega otro elemento de validez al instrumento rendido a nivel nacional. Cabe mencionar que estas pruebas estandarizadas también puede tener ciertos efectos negativos, reduciendo la calidad educativa, poniendo énfasis a ciertos ámbitos que componen la educación (Johnson, F.N.M y Barahona, C.I, 2020).

En esta selección se clasificó a los establecimientos por su nivel socioeconómico y por sus resultados en la prueba estandarizada, tomando en consideración factores como el número de alumnos, dependencia urbana o rural, tipo de dependencia (pública, particular-subsuencionada, particular), entre otros. Finalmente, se eligieron diversos establecimientos municipales con un índice de vulnerabilidad (IVE) superior al 80% en la medición del año 2019, y tomando en consideración los antecedentes mencionados previamente. Dentro de estos, el elegido para este estudio fue una institución escolar municipal de la comuna de Colina. Este establecimiento alcanzó uno de los puntajes más alto de los establecimientos municipales de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo – 73 de 100 posibles-, con más de 100 alumnos y alumnas que rindieron la evaluación. Además, presenta un porcentaje mayor al 85% de vulnerabilidad en la medición de dicho año.

Al intentar comunicarse con la institución, se utilizaron distintos mecanismos para establecer un diálogo inicial. Con el confinamiento del año 2020, se hizo complicado identificar algún canal de comunicación para un primer acercamiento a la escuela. Finalmente, y por medio de un contacto a través de la aplicación Linked In, se logró contactar al jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) de la institución. Este directivo se interesó bastante en el estudio, mencionando que podría servir para identificar brechas en sus procesos de aprendizaje. Con su autorización se comunicó con la directora del establecimiento por medio de una carta formal (Anexo 1), la cual permitió el estudio, mencionando que el trabajo y la comunicación con la escuela debían ser a través del directivo comunicado inicialmente. Con esto, se organizó una reunión inicial con él y la jefa del departamento de inglés, para identificar superficialmente las prácticas a nivel meso y micro. En esta se conversó con ambas personas simultáneamente, pero también hubo un espacio con la jefa de departamento para comenzar a reconocer las decisiones del departamento. Con la información obtenida en este acercamiento, se procedió a organizar los documentos necesarios para ambos mecanismos de recogida de información.

Cabe mencionar que todas las decisiones en este proceso se condicionan por factores contextuales sociales e institucionales. Para el análisis documental y selección de docentes para las entrevistas, se tomó la decisión de elegir ciertos niveles educativos, para ser estudiados en profundidad. Se seleccionan los niveles de séptimo y segundo medio por dos factores principalmente; ambos niveles presentaban las Bases Curriculares actualizadas e implementadas a la fecha, y para estos cursos los y las estudiantes deberían estar cercanos a dominar un nivel A2 y B1 según el Marco Común Europeo (niveles esperados para octavo y tercero medio).

Posterior a esto, se tomaron decisiones en relación a la documentación para el análisis. Cabe mencionar que en cada uno de los niveles seleccionados, coexisten dos planificaciones similares y que avanzan simultáneamente durante el año escolar. Para aclarar la conceptualización durante este estudio, estos documentos serán denominados como planificación de la Clase Lectiva y planificación de la Clase Taller. Para identificar las decisiones de las docentes en los instrumentos utilizados, se seleccionó una unidad de ocho semanas por nivel, con las planificaciones y evaluaciones correspondientes. Estos documentos fueron analizados en base a la pauta de análisis de planificación de la División

General de Educación del Ministerio de Educación (MINEDUC – DGE, 2017), pero con ciertas adaptaciones relacionadas a lo que se busca comprender en este caso en específico.

En este instrumento del Ministerio se entregan dos tablas; una para el análisis de la planificación anual, y otra para el análisis de una unidad didáctica. En los Programas de la asignatura para séptimo y segundo medio se menciona que una planificación anual identifica los Objetivos de Aprendizaje para el año completo; como también, calendariza las actividades pensando en el año de manera realista y ajustada a los tiempos reales (MINEDUC – UCE, 2016a; 2016b). Sin embargo, en el documento preparado en la escuela, se entregan los objetivos esperados para cada semana (sin mencionar los del año), sin tiempos de actividades escolares, ni feriados/celebraciones locales o nacionales.

Por ende, se decide tomar solamente la tabla para una unidad didáctica, adaptando ciertas categorías para incluir dimensiones relacionadas a las decisiones curriculares de contextualización del currículo prescrito. El instrumento finalmente usado para el análisis de las planificaciones y las evaluaciones se puede observar la Tabla 1.

Tabla 1

Pauta de análisis para planificaciones y evaluaciones

Sección	Atributos	Apreciación			Fundamentación
		Sí	Parcialmente	No	
Definición y organización de los Objetivos de Aprendizaje.	Plantea un objetivo de aprendizaje general por unidad, definiendo de manera clara y precisa lo que cada estudiante debe alcanzar, de acuerdo a las Bases Curriculares.				
	Presenta objetivos de unidad, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados curricularmente entre sí.				
	Declara los conceptos, las habilidades y las actitudes que aprenderán los estudiantes en la unidad.				

	Integra OA de otras asignaturas en sus unidades.				
	Se identifica cobertura curricular alineada a las habilidades presentadas en las BBCC del Inglés como lengua extranjera.				
Definiciones de evaluación para el aprendizaje	Define instrumentos de evaluación variados que permitan identificar el logro de los objetivos de aprendizaje de acuerdo al propósito de cada unidad.				
	Considera una evaluación de diagnóstico de conocimientos previos.				
	Genera el formato de análisis de resultados de las evaluaciones y una propuesta remedial, en caso de bajo desempeño.				
Preparación de procesos de enseñanza para el aprendizaje	Indica una secuenciación temporal de los objetivos.				
	Propone actividades para el aprendizaje, explicitando procesos didácticos.				
	Declara decisiones para adaptar lo declarado en texto de clases y/o programas de estudios.				
	Describe los recursos y medios requeridos para el desarrollo de las actividades.				
	Plantea actividades orientadas al desarrollo de habilidades comunicativas.				
	Planifica tiempos y procesos para el aprendizaje de rutinas y manejo de aula.				

Asimismo, se seleccionaron instrumentos de la gestión pedagógica de la escuela, para respaldar la información emanada del análisis de planificaciones y evaluaciones. Estos fueron cuatro documentos, de los cuales dos son parte de la gestión institucional y dos acerca de la gestión del Inglés como lengua extranjera. Los primeros dos son un Proyecto de mejora para el año 2020, y el otro un Plan de Gestión anual para el mismo año; mientras que los segundos son un resumen de las prácticas del departamento – hecho específicamente para este estudio (Anexo 2), y un reporte de una medición externa para alumnos de tercero medio, acerca del dominio de habilidades (Anexo 3).

Para el análisis de la información de estos instrumentos, se utilizó la técnica de análisis de contenido (Mayring, 2015) que busca examinar sistemáticamente el material analizado. Específicamente se opta por el resumen de análisis de contenido (summarising content analysis) y el análisis de contenido estructurado (structuring content analysis). Estos se seleccionan con la finalidad de reducir el material para conservar contenidos esenciales, a través de un texto corto y manejable, y también filtrar la información y hacer un corte transversal de esta, en criterios determinados previamente. El análisis de los instrumentos curriculares creados por las docentes para ambos niveles, puede ser visto en el Anexo 4 para séptimo, y en el Anexo 5 para segundo medio.

Simultáneamente, se utilizó toda esta información para organizar el guion de las entrevistas a directivos y docentes. Se toma la decisión de realizar dos guiones distintos para así abordar la toma de decisiones curriculares en la escuela, pero diferenciando la visión de gestión a nivel meso y micro. En estas conversaciones se abordan las categorías de prácticas a nivel escolar, prácticas a nivel departamento, y las prácticas en el aula. Para la realización de estas se seleccionaron cuatro actores de la institución: jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (E1), jefa del departamento de Inglés (E2), docente de Inglés de séptimo básico (E3) y docente de Inglés de segundo medio (E4). Todas estas personas han sido parte de la institución por años, donde una de ellas tuvo la experiencia de ser alumna en la escuela; esto para aportar a la descripción densa en los testimonios de los y las participantes, acerca de la toma de decisiones curriculares en la institución.

Durante el proceso de selección de preguntas y documentación para las entrevistas, y con la intención de identificar prácticas relevantes en la institución, se utilizaron distintas aristas para abordar la toma de decisiones en la escuela. En el proceso de creación

y validación de los guiones, el cual fue monitoreado por la profesora guía de este proyecto de magíster, se tomaron en cuenta antecedentes teóricos y prácticos de los conceptos mencionados en la sección inicial de este escrito. Posterior a la primera validación de estos instrumentos, ambas entrevistas fueron piloteadas con personas que se desenvuelven en contextos similares a los de la escuela estudiada; una jefa de la UTP en un colegio con un grado alto de vulnerabilidad de la comuna de Recoleta, y un profesor de Inglés de una escuela de Maipú con resultados destacados en el dominio del Inglés como lengua extranjera. El guion final de la entrevista al directivo lo podemos observar a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2

Guion entrevista para el Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica

Dimensión	Pregunta	Temas para explorar
Experiencia laboral del directivo en la escuela	<p>1. Para iniciar esta conversación me gustaría me contaras tu experiencia como Jefe UTP en esta escuela</p> <p>2. ¿Cuáles son tus principales funciones como Jefe UTP en la escuela?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los antecedentes laborales del directivo - Conocer acerca de la experiencia del directivo en la institución - Identificar las tareas/focos del Jefe UTP - Identificar los hitos de trabajo para el jefe UTP
Prácticas de gestión curricular	<p>2- ¿Cuáles son los principales documentos institucionales utilizados para la gestión escolar?</p> <p>3. ¿Podrías mencionar cómo gestionan las Bases Curriculares con los y las docentes en la escuela?</p> <p>4. ¿Qué decisiones de la escuela destacarías (con ejemplos en lo posible) en relación a la implementación de las Bases Curriculares?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los documentos relevantes para la gestión curricular - Identificar los lineamientos en los documentos institucionales - Abordar las decisiones institucionales para la implementación de las Bases Curriculares

	<p>5. ¿Cuáles son los principales procesos de planificación (con hitos en lo posible) en un año escolar regular?</p> <p>6. ¿Cuáles son las principales indicaciones para los y las docentes en los procesos de planificación y evaluación del aprendizaje durante un año escolar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las orientaciones curriculares de la escuela - Identificar las prácticas curriculares que el jefe UTP valora - Conectar las decisiones destacadas con el contexto de la escuela - Intervenciones en distintos niveles de planificación - Conocer los modelos de planificación para las asignaturas - Reconocer los factores que se toman del contexto en los niveles de planificación - Abordar la importancia de la reflexión y colaboración docente en la planificación
<p>Prácticas de gestión específica en el área de la enseñanza del inglés</p>	<p>7. ¿Cuál es tu opinión acerca de la enseñanza del Inglés en Chile?</p> <p>8. ¿Cómo se organiza el colegio para la enseñanza del inglés?</p> <p>9. ¿Cuáles son las principales medidas de acompañamiento para el departamento de inglés?</p> <p>10. Según tu opinión ¿Qué prácticas favorecen la enseñanza del Inglés en la escuela?</p> <p>11. Asimismo, según su opinión ¿Qué prácticas obstaculizan la enseñanza del Inglés en la escuela?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los supuestos del Jefe UTP en la gestión de la enseñanza del inglés - Conocer la estructura de la enseñanza del Inglés en la escuela, desde la visión del directivo - Identificar los lineamientos institucionales a la asignatura - Reconocer la relación entre la dirección y el área específica - Relacionar los procesos de planificación de la escuela con los de la asignatura - Conocer la opinión del directivo acerca de las prácticas destacadas de la asignatura - Abordar las prácticas del departamento desde la gestión curricular

		<ul style="list-style-type: none"> - Conocer acerca del uso de material y/o actividades extra programáticas en la asignatura
--	--	---

A continuación, en la Tabla 3, podemos observar las preguntas para las docentes, con sus respectivas categorías y temas a explorar.

Tabla 3

Guion de entrevistas para docentes de inglés

Dimensión	Pregunta	Temas para explorar
Experiencia como docente	1. Para iniciar esta conversación me gustaría me comentaras respecto de tu experiencia en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia personal en la enseñanza del inglés - Antecedentes contextuales de las docentes
Visión de la enseñanza y uso de material de apoyo en la asignatura	<p>2. ¿Cuál es tu opinión acerca de la enseñanza del Inglés en Chile?</p> <p>3. Para ti ¿Cuál es la importancia del uso de libros de textos en la asignatura de Inglés para los y las docentes? (Tanto los del ministerio como otros)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la noción de la docente acerca de la enseñanza del Inglés en Chile - Identificar el paradigma que predomina en la enseñanza de las docentes - Reconocer la relación entre el idioma y el contexto nacional - Conocer la relevancia del material de apoyo al profesor/a

		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el uso y prácticas en el uso de textos escolares en la escuela
<p>Prácticas específicas a nivel meso</p>	<p>4. ¿Podrías contarme cuáles son y cómo se organizan los tiempos de planificación durante un año escolar?</p> <p>5. ¿Cuáles son los procesos de evaluación del aprendizaje (con hitos en lo posible) durante un año escolar?</p> <p>6. ¿Qué prácticas de la escuela valoras para el desarrollo de los procesos de evaluación y planificación durante el año?</p> <p>6. ¿Existen instancias extracurriculares para la enseñanza del Inglés en la escuela?</p> <p>6.1 En el caso de responder positivamente la pregunta anterior; ¿Cuáles serían estas instancias? Y según tu opinión ¿Cuál es la relevancia de estas para el aprendizaje del Inglés en la escuela?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los lineamientos escolares para los procesos de planificación - Identificar los pasos para los procesos de planificación - Conocer la opinión de las docentes acerca de los procesos de planificación - Identificar el uso de instrumentos curriculares nacionales en los procesos de planificación - Identificar el uso de textos de apoyo en los procesos de planificación - Abordar los espacios de dialogo para la reflexión y colaboración - Reconocer las intervenciones en distintos niveles de planificación - Identificar la importancia de actividades fuera del aula para la enseñanza del Inglés - Abordar la finalidad y organización de las actividades fuera del aula

<p>Prácticas específicas a nivel micro</p>	<p>7. ¿Cuál es la rol del texto escolar en la planificación de un año escolar?</p> <p>8. Según su opinión, ¿Qué importancia le atribuyen como escuela a las pruebas estandarizadas en la enseñanza del inglés?</p> <p>9. ¿En qué situaciones consideras necesaria una flexibilidad de la planificación establecida?</p> <p>10. Desde tu experiencia, ¿Qué prácticas consideras exitosas en el aula?</p> <p>11. ¿De qué manera motivan a los y las estudiantes para relacionarse con la lengua en actividades fuera de la escuela?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las decisiones en el proceso de planificación y evaluación - Identificar la importancia del texto de apoyo en la planificación y evaluación de las habilidades - Identificar las instancias donde las docentes flexibilizan la planificación del aprendizaje - Conocer la toma de decisiones en el aula, en base a la diversidad de aprendizaje - Reconocer la relevancia de la improvisación curricular en el aula - Abordar el uso de pruebas estandarizadas en la escuela - Relacionar la importancia de situaciones externas de aprendizaje para los procesos en el aula - Reconocer las competencias de las docentes - Identificar las prácticas exitosas en el aula, en relación a las competencias de las docentes - Abordar la motivación que las docentes entregan a sus alumnos en base a su contexto - Identificar las prácticas y decisiones de las docentes para motivar a sus alumnos y alumnas
---	---	---

El análisis detallado de tanto la entrevista al jefe de UTP, como a las docentes de Inglés puede ser visto en el Anexo 6 y Anexo 7, respectivamente

Como fue mencionado anteriormente, la información recolectada fue analizada en base al enfoque iterativo fronético sintetizado por Sarah J. Tracy (2019). Principalmente este se puede definir como un análisis “which alternates between emic, or emergent, readings of the data and an etic use of existing models, explanations and theories” (p. 209). En su escrito, define los métodos de análisis cualitativos para este enfoque, pero recalando que las decisiones durante este proceso son modificables y se toman en base la funcionalidad del estudio. Por lo mismo, durante este estudio se volvió constantemente a la teoría y las

preguntas de investigación, las cuales en este estudio se relacionan con la toma de decisiones curriculares de contextualización, en una escuela de nivel socioeconómico medio-bajo con resultados destacados en la asignatura de Inglés como lengua extranjera.

1.4.4. Resguardos éticos

Dentro de los criterios de validación para esta investigación (Tracy, 2010), la ética es uno necesario de recalcar. La autora define la ética procedimental como uno de los mecanismos para resguardar la privacidad de la información de los y las participantes. Asimismo, describe la ética relacional donde el investigador es consciente de las características, acciones y consecuencias en otros. Por esto, se comunicó previamente los y las participantes de esta investigación para informar respecto a los propósitos de la entrevista, duración de estas, riesgos asociados al estudio, protección de información, entre otros factores. Esto se realizó a través de dos consentimientos informados para entre directivo y docentes, debido a la diferencia de sus propósitos para los objetivos específicos de este estudio de caso. Ambos documentos pueden ser observados en el Anexo 8 y Anexo 9 respectivamente.

2. Contextualización del caso

Antes de adentrarse en la descripción del contexto institucional, se considera importante mencionar la situación actual respecto a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. Desde el año 2000 en adelante se comenzó a visualizar una cierta preocupación respecto a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, y su importancia para el siglo XXI. Programas como el PIAP y la medición nacional de desempeño en ciertas habilidades de la lengua (SIMCE 2010, 2012 y 2014), le entregaban relevancia a la enseñanza del idioma en las escuelas. Dentro de las políticas implementadas en los últimos años para la asignatura en las escuelas, se encuentra el Manual de Orientaciones del 2018 sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés, para directivos de establecimientos, jefes técnicos y autoridades ministeriales; y también el programa “English in English” del Ministerio de Educación. Esto último se origina luego del Estudio Nacional de Inglés del año 2017, y busca actualizar las herramientas de los y las docentes por medio de talleres y capacitaciones, con el foco de realizar las clases 100% en inglés.

En relación con esta importancia del Inglés para el presente siglo, esta perspectiva se toma como un elemento relevante para el establecimiento estudiado desde sus inicios en el año 2004. Este establecimiento municipal de la comuna de Colina nace a principios del siglo XXI, con la finalidad de ser un colegio de excelencia para alumnos y alumnas de la educación pública. Desde sus inicios la institución se ha suscrito a la Jornada Escolar Completa, (JEC), la cual entrega más horas del plan común obligatorio, para ser distribuidas por los establecimientos. En sus inicios comienza con los niveles de séptimo básico a primero medio, alcanzando cuarto medio para el año 2007.

Este establecimiento se emplazó en un lugar céntrico de Colina, y hasta la actualidad se encuentra en el mismo lugar. Esta comuna se encuentra ubicada en el sector norte de la ciudad de Santiago, y presenta un Índice de Vulnerabilidad Escolar de 86%. Al comenzar este estudio, el colegio poseía una matrícula de 1063 alumnos, divididos en cuatro cursos por nivel, y un cuerpo docente de 35 profesores y profesoras. Se reconoce que hasta la fecha el colegio mantiene el mismo sello del Proyecto Educativo Institucional (PEI) inicial. Este se basa en ser un colegio de excelencia académica para alumnos y alumnas del establecimiento, y con una preocupación por el desarrollo personal en perspectiva de otros indicadores

sociales (autoestima escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar y equidad de género).

A pesar de que el Índice de Vulnerabilidad de la institución es alto -79% para el año 2021, según el Ministerio de Educación – esta institución ha mostrado resultados altos en pruebas estandarizadas, en comparación a otras instituciones municipales. El año 2020 se ubicó dentro de los 50 primeros lugares en mejor rendimiento de colegios en la Prueba de Transición Universitaria. Asimismo, y la Agencia de Calidad en la Educación posicionó a esta institución en la categoría de desempeño Alta. Para esto, se toma en cuenta factores como niveles de aprendizaje, indicadores de desarrollo personal y social, contexto social de la institución, entre otros. En torno a la asignatura de Inglés como lengua extranjera, en la última evaluación SIMCE del año 2014, la institución logró el segundo puntaje más alto a nivel nacional para colegios de nivel socioeconómico medio-bajo, y donde 107 alumnos lograron la certificación esperada.

Respecto a la gestión administrativa del colegio, existe un equipo de gestión a cargo de las decisiones institucionales, con una persona con el rol de Director/a que dirige los procesos en la escuela. En la actualidad el equipo se encuentra en proceso de cambios importantes, con una nueva persona como directora y un nuevo Jefe de la UTP; y donde este último actor menciona que se busca incluir a los y las docentes en la toma de decisiones. Este último directivo mencionado tiene el rol de sustentar, fiscalizar y retroalimentar las decisiones pedagógicas de profesores y profesoras en la institución. Él trabaja con otra persona para acompañar a los y las docentes en sus decisiones, y favorecer los procesos formativos ya que su función es “ayuda[r] a monitorear más en detalle el tema de las pruebas y que los objetivos estén coherentes con las actividades” (E1). Cabe mencionar que la nueva persona elegida para ser Jefe de la UTP es un docente de matemáticas de la escuela, con ocho años de experiencia en la institución.

En relación a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la escuela, desde los inicios se establece una preocupación relevante del idioma, para el desarrollo personal de los y las estudiantes. Asimismo, según lo declarado por directivos y docentes, se le entrega gran importancia en su relación con la educación terciaria, para que alumnos y alumnas puedan llegar con alguna certificación de Inglés a sus carreras en universidades e institutos

profesionales. Para alcanzar esto, se entregan horas adicionales al plan común para todos los niveles, logrando hasta 3 horas más de las horas pedagógicas del plan común. Estas horas extras se diferencian conceptualmente, donde a las del plan común se le reconoce como las horas de la asignatura inglés, mientras que las de libre disposición se le denomina horas de taller de inglés. Al momento de realizar este estudio, cinco profesoras trabajaban en el departamento, las cuales distribuían los niveles a enseñar dependiendo de la experiencia y características personales de las docentes. Como fue mencionado anteriormente, para este estudio se seleccionaron tres docentes para ser entrevistadas; las docentes que enseñan en séptimo y segundo, debido a que son los niveles que son analizados, y la jefa de departamento.

Asimismo, la escuela posee una clara organización en el departamento de inglés. Las docentes se reúnen oficialmente cada semana, llevando un acta escrita de estas reuniones, con la finalidad de mantener canales de comunicación claros en el departamento. Además, existe una jefa de departamento con un trabajo de más de ocho años, dentro de los cuales se han alcanzado grandes avances en la institución. En estos destacan los altos puntajes en evaluación SIMCE, participación en debates en inglés, charlas para estudios en el extranjero, entre otros. Adicionalmente existen procesos establecidos de planificación de un año escolar, donde las docentes deben entregar una organización de las unidades didácticas de las horas de clase lectiva y las horas de clase taller.

Por otro lado, y a pesar de que gran parte de las decisiones nacen desde la gestión hecha por el departamento, también se identifica que la municipalidad apoya programas en relación a la enseñanza de la lengua. Desde el año 2016 la comuna acompaña a los departamentos de Inglés de ciertos establecimientos, logrando que alumnos y alumnas puedan certificar su nivel de Inglés y lograr pasantías a Nueva York por tres semanas para estudiantes de tercero medio. También se ha visualizado un apoyo de la comuna hacia la formación constante de los docentes, donde el año 2019, un grupo de docentes y directivos fueron capacitados para realizar la certificación del idioma en Estados Unidos. Sólo dos establecimientos fueron seleccionados para este último, siendo el colegio estudiado uno de estos.

Volviendo a las características de los procesos en la escuela, se entiende que el departamento posee cierta autonomía frente a las decisiones de distribución docente, elección

de material de apoyo y estrategias metodológicas. Todo esto dependiendo de los distintos recursos que la escuela posee y de la aprobación de la gestión de la escuela, pero reconociendo una directa comunicación entre directivos y el departamento. Esto ha permitido que en la asignatura se utilicen libros de apoyo particulares para el aprendizaje (pagados por los apoderados, con ayuda económica de la corporación municipal), los cuales son elegidos por el departamento específicamente para este contexto, decidiendo no utilizar los entregados gratuitamente por el Ministerio de Educación. Igualmente, se identifica un apoyo del centro de padres a las decisiones que se toman en la escuela, respecto a las actividades extracurriculares que los y las estudiantes realicen. Todo lo dicho en esta última sección se sustenta desde ciertos documentos institucionales y reuniones previas con el jefe UTP y la jefa de departamento.

3. Configuración del caso

En el siguiente apartado nos adentraremos a configurar el caso de un establecimiento de nivel socioeconómico medio-bajo, con resultados destacados en el dominio del Inglés como lengua extranjera. Como fue mencionado anteriormente, la metodología cualitativa fue la elegida para este estudio, y para la recolección de información se decidió tomar tanto documentos institucionales, como relatos a través de entrevistas semi-estructuradas. Por lo mismo, este capítulo estará dividido en la presentación de las evidencias recolectadas en la información escrita y desde los discursos de los y las participantes.

3.1 Análisis documental.

Para esta sección se identificaron instrumentos relacionados a la gestión de la escuela y de la asignatura, como también documentos utilizados para la planificación y evaluación del aprendizaje. En base a la teoría dispuesta al inicio de este estudio, se comprende la diferencia entre los procesos de toma de decisiones curriculares a nivel micro (en su relación al aula) y meso (en su relación a la institución), por lo que se decide disgregar esta información en los documentos para la gestión institucional y documentos para la planificación y evaluación de aprendizajes.

3.1.1 Gestión Institucional

Para facilitar la comprensión del lector, es necesario mencionar nuevamente que se seleccionaron cuatro documentos relacionados a las prácticas institucionales para esta configuración. Dos de estos se relacionan a la gestión escolar: un Proyecto de mejora institucional para el año 2020 y una Planificación anual de la gestión institucional. Adicionalmente, se toman dos documentos en relación a la enseñanza-aprendizaje del Inglés

como lengua extranjera en la institución; un reporte preparado por el departamento de Inglés respecto a las prácticas utilizadas en este, como también un informe de los resultados de una evaluación externa a alumnos de tercero medio, utilizada como diagnóstico para un curso de capacitación impulsado por la municipalidad.

En el **Proyecto de Mejora** institucional para el año 2020, se visualizan los fundamentos del Modelo de Gestión y del PEI de la escuela, como también los planes a implementar en la escuela en base a estas definiciones. En el Proyecto Educativo Institucional se definen cuatro sellos para la escuela: la formación integral, la convivencia escolar, altas expectativas personales y académicas, y formación valórica. Mientras que el Modelo de Gestión se centra en cuatro dimensiones: gestión pedagógica, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos. En este reporte se vinculan los sellos del PEI, con las dimensiones del modelo escolar, a través de distintos planes llevados a cabo. En este plan de mejora se definen los objetivos para cada dimensión, como también los planes para lograrlos. En la Tabla 4 podemos observar un cuadro que resume este Proyecto de mejora.

Tabla 4

Cuadro resumen del Proyecto de mejora para el año 2020

Dimensiones	Objetivos	Planes de gestión para alcanzar el objetivo
Gestión pedagógica	<p>- Instalar un modelo pedagógico centrado y enfocado en los procesos cognitivos, para todos los estudiantes, en todos los niveles y en todas las asignaturas, para una implementación curricular de calidad, a través de la práctica pedagógica de docentes mediadores.</p> <p>-Optimizar la orientación vocacional de los estudiantes, a fin de favorecer su desarrollo integral efectivo.</p>	<p>Plan de Gestión de la Convivencia Escolar</p> <p>Plan de Formación Ciudadana</p> <p>Plan de Apoyo a la Inclusión</p>
Liderazgo	<p>- Afianzar los principios de sustentación del ideario pedagógico del colegio - Visión, Misión y Sellos Institucionales-, para instaurar una cultura de altas expectativas en nuestros estudiantes.</p> <p>-Consolidar la sistematización de los distintos procesos de nuestra comunidad</p>	<p>Plan de Gestión de la Convivencia Escolar</p> <p>Plan de Sexualidad, Afectividad y Género</p> <p>Plan Integral de Seguridad Escolar</p>

	educativa (acompañamiento en el aula, metas institucionales pertinentes, vivencia de una comunicación de calidad, entre otros) para responder efectivamente a las exigencias de nuestro PEI.	Plan de Formación Ciudadana Plan de Apoyo a la Inclusión Plan de Desarrollo Profesional Docente
Convivencia Escolar	- Afianzar la vivencia de los protocolos de acción en todos los integrantes de la comunidad educativa, con el objeto de construir entre todos, espacios de inclusión y sana convivencia. -Fortalecer un programa de formación integral de nuestros estudiantes , enfatizando temáticas de habilidades psicosociales, de prevención de adicciones, de inclusión y de sexualidad, afectividad y género.	Plan de Gestión de la Convivencia Escolar Plan de Sexualidad, Afectividad y Género Plan Integral de Seguridad Escolar Plan de Formación Ciudadana Plan de Apoyo a la Inclusión
Gestión de recursos	- Optimizar la pertinencia del Plan de Desarrollo Profesional Docente, a través de capacitaciones y perfeccionamientos, para la mejora continua de su desempeño profesional. - Fortalecer la utilización de recursos educativos para reforzar y optimizar las prácticas pedagógicas de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes.	Plan de Apoyo a la Inclusión Plan de Desarrollo Profesional Docente

Nota: Esta tabla es creada por el autor en base a los documentos de planificación institucionales, entregados para el desarrollo de la investigación

Respecto a las decisiones curriculares en este documento, se declara que se han llevado a cabo distintas acciones para implementar el currículo nacional prescrito en la escuela. Entre las medidas descritas se mencionan reuniones de departamento, perfeccionamiento y atención personalizada a docentes, cambios en los modelos de planificación, entre otras. Asimismo, se resaltan las características personales de los y las docentes para fomentar las expectativas de los estudiantes, como también para trabajar en conjunto con directivos, con

la intención de relacionar la prescripción nacional con los sellos del proyecto educativo. Por otro lado, se menciona que han presentado dificultades en este proceso debido a los cambios en las Bases Curriculares y el desfase que poseen alumnos y alumnas en los Objetivos de Aprendizaje al entrar a séptimo básico. Por lo mismo, se espera continuar con la implementación de un modelo enfocado en procesos cognitivos, optimizando la orientación vocacional de los estudiantes, potenciando el acompañamiento docente y reforzando a docentes hacia estrategias pedagógicas que permitan dar respuesta a la diversidad de los y las estudiantes.

Respecto a la **Planificación del Modelo de Gestión** para un año escolar, se declaran distintas medidas en las cuatro dimensiones (gestión pedagógica, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos) mencionadas anteriormente, las cuales se fundamentan desde el Proyecto de Mejora descrito anteriormente. En esta planificación se describen las acciones para el año escolar, con sus indicadores respectivos. Entre algunas de estas, en relación al currículo prescrito nacional, se reconoce la planificación graduada en función a los Objetivos de Aprendizaje, con revisión y seguimiento por medio de entrevistas, atención personalizada de directivos a docentes; congruencia entre planificaciones, guías de aprendizaje e instrumentos de evaluación, incorporando capacidades de pensamiento demandadas en el documento nacional; reuniones en grupos de trabajo profesional para analizar, reflexionar y proponer mejoras acerca del trabajo colaborativo, colaboración institucional, resultados institucionales, entre otros; desarrollo de talleres de reforzamiento para estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje en ciertas asignaturas; desarrollo de olimpiadas de conocimientos o tertulias literarias (en los recreos) en relación a los Objetivos de Aprendizajes esperados.

En total se describe 43 acciones, divididas en las cuatro dimensiones del Modelo de Gestión. Un resumen de este documento puede ser observado en la Tabla 5.

Tabla 5

Resumen de la planificación anual del Modelo de Gestión de la institución estudiada

Dimensión del Modelo de Gestión	Sub dimensiones	Objetivo	Cantidad de acciones
Gestión pedagógica	Gestión curricular	Implantar un modelo centrado en habilidades cognitivas.	20
	Enseñanza y aprendizaje	Acortar brecha de desempeño en pruebas estandarizadas SIMCE y PSU	
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes	Organizar charlas y talleres para estudiantes y apoderados, y así consolidar procesos o detectar déficit de estos	
Liderazgo	Liderazgo del sostenedor	Vincular efectivamente los Planes de Gestión del PEI con las planificación de los proyectos de mejora del colegio	8
	Liderazgo del director	Corregir los cursos de acción de los procesos	
Convivencia escolar	Convivencia escolar	Planificar talleres de habilidades psico-sociales para estudiantes para el fortalecimiento de relaciones interpersonales	11
	Participación y vida democrática	Organizar oportunidades en las horas de libre disposición para tratar temas de inclusión, prevención de adicciones, sexualidad, afectividad y género	
	Formación		
Gestión de recursos	Gestión del personal	Planificar y ejecutar perfeccionamiento docente interno	4
	Gestión de los recursos educativos	Organizar capacitaciones docentes sobre recursos de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para apoyar los aprendizajes	

Nota: Esta tabla es creada por el autor en base a los documentos de planificación institucionales, entregados para el desarrollo de la investigación

Al adentrarnos en la gestión de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la escuela, el Departamento de Inglés preparó un documento (para esta investigación en específico) describiendo **las Prácticas del departamento** en la escuela (Anexo 2). En este se declara la importancia de la asignatura para el proyecto educativo de la institución; para luego describir las acciones tomadas tanto dentro y fuera del aula, que han permitido alcanzar

un destacable dominio del Inglés en relación al contexto. En este, se recalca que alumnos y alumnas destacadas puedan obtener una certificación internacional Cambridge. A continuación se resumen las prácticas realizadas y descritas por el departamento:

1. Fortalecer la autoestima de los y las estudiantes en la asignatura, concientizando la importancia del idioma, motivando la participación en oportunidades externas (escuchar canciones, ver películas, jugar videojuegos) e internas (talleres extraescolares).
2. Uso de textos especializados (SPRINT 1, 2, 3, 4) y foco en preparación de exámenes internacionales de Inglés (MOVERS, FLYERS, KET y PET).
3. Uso de guías para fortalecer las unidades trabajadas.
4. Uso de sets de modelos de pruebas internacionales (MOVERS, FLYERS, KET) desde 7mo a 2do medio.
5. Uso de páginas webs interactivas, para que trabajen personalmente. Algunas de estas son: English aula, Agenda Web y ESL.
6. División de cursos en tercero y cuarto medio, en relación a su dominio de las habilidades de la lengua. Se menciona que se abordan las mismas habilidades, pero con mayor complejidad en el grupo más avanzado. En este, se utiliza una forma de trabajo colaborativa con alumnos y alumnas, utilizando un modelo vivenciado en pasantía a colegios en Nueva York.
7. Uso de ejercicios de la prueba estandarizada PET para tercero y cuarto medio, desde lo más básico a lo más complejo, y además se revisan en plenarios para aclarar dudas en conjunto.
8. Uso de controles (Quizzes) pequeños, para evaluar constantemente los contenidos vistos en la unidad.
9. Uso de instrumentos variados de evaluación, para que evidencien su habilidad en idioma. Algunos mencionados son: pruebas de comprensión lectora y auditiva, trabajos de escritura, diálogos, presentaciones orales, entre otras.

10. Exámenes orales para terceros y cuartos medios, donde una profesora evalúa y otra se preocupa del curso.
11. Uso de prueba PET para todas las instancias evaluativas en tercero y cuarto medio. Con esto se espera que los y las estudiantes se familiaricen y practiquen con este tipo de instrumento. Adicionalmente, luego de una instancia evaluativa de comprensión auditiva o de lectura, se realiza un análisis escrito de este, donde los estudiantes obtienen un punto extra al resultado de la evaluación.
12. Promoción de alternativas extracurriculares para practicar y mejorar el nivel de Inglés como Winter y Summer Camps del MINEDUC.
13. Celebración del día del inglés, donde se realizan distintas actividades como juegos, cortometrajes, festival de la voz, entre otras. Esto para generar instancias donde poner en práctica el idioma.
14. Participación en un debate intercomunal y Spelling Bees. A pesar de que dos profesoras están a cargo de cada una de estas actividades respectivamente, el departamento tiene constante conocimiento del trabajo en estas. Se espera participar en otras actividades regionales-nacionales a futuro.
15. Intentar remplazar a una docente de la asignatura, con otra docente de la asignatura, al momento de una ausencia. Si esto no se logra, se espera que una profesora de Inglés de las indicaciones para el curso, y que realicen trabajo específico de traducción y comprensión lectora, preparado anteriormente.
16. Trabajo con el departamento de lenguaje para pasos y estrategias en la comprensión de textos escritos. Además se menciona que siempre se ha tratado que el Inglés sea una asignatura transversal, apoyándose con textos escritos y orales relacionados a otros sectores (ciencia, arte, historia, deporte, etc.).

Al final de este documento se menciona que el compromiso del departamento con la institución, relatando que se encuentra al servicio de las políticas y decisiones de su “querido colegio”. Relevando que sus acciones las realizan para que la institución pueda destacar en

distinto ámbitos, formando estudiantes integrales que alcancen éxito académico, personal y social.

Adicionalmente, y en relación con el trabajo específico hecho en tercero y cuarto medio, se presenta un **Informe de Diagnóstico** (Anexo 3) a alumnos de tercero medio en una evaluación de habilidades escritas y auditivas; todo esto hecho por un consultoría externa el año 2019, patrocinado por la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Colina. Este documento es utilizado para apoyar a las docentes y directivos del establecimiento, respecto a las habilidades alcanzadas y las debilidades en los aprendizajes esperados en las BBCC, y las metas definidas por la institución y la comuna.

Este documento es utilizado anualmente desde el 2016 para la distribución de los alumnos en talleres complementarios a las horas formales en la asignatura, los cuales son patrocinados por el municipio, y donde los alumnos se comprometen a participar (a través de una carta de compromiso). Estos se dividen en dos actividades extracurriculares: una de preparación para la prueba PET de Cambridge y otro de mejora de aprendizajes en inglés. Los alumnos son divididos respecto a sus resultados, donde los con mayor puntaje realizan el taller en base a prueba internacional, y los con resultados bajo la media realizan el taller para mejorar los aprendizajes en la asignatura.

El primero de estos finaliza con la rendición oficial de la prueba, administrada por la Universidad de Cambridge (*ESOL examinations*). Debido a esto, este taller está organizado en base a las secciones de la prueba, reforzando las habilidades con ejercicios de la prueba estandarizada. Desde esta misma experiencia, sumado al trabajo hecho en las horas de clase, se seleccionan ciertos alumnos que viajan a Nueva York por un periodo de tres semanas en vacaciones de verano a final de tercero medio. Por otro lado, el segundo taller está orientado a reforzar las habilidades en la lengua y apoyar los logros de los aprendizajes, recalcando que toman en cuenta las dificultades que presentan los y las estudiantes para insertarse en un mundo globalizado con un segundo idioma.

3.1.2 Planificación y evaluación del aprendizaje.

En la siguiente sección, se presenta el análisis de los instrumentos curriculares de planificación y evaluación del aprendizaje, seleccionados para este estudio. Estos corresponden a los que fueron preparados para el año 2019 en la asignatura de Inglés como lengua extranjera, el cual fue último año escolar completo (con algunas interrupciones finales por el estallido social de Octubre de ese año). Como fue mencionado anteriormente, y con la finalidad de tomar en consideración distintos niveles escolares, se analizaron dos instrumentos de planificación tanto en séptimo básico y segundo medio, como también ciertas evaluaciones de las unidades didácticas estudiadas. Además, se seleccionan estos niveles debido a que a la fecha de iniciado este estudio poseían las Bases Curriculares actualizadas (situación que no ocurría para tercero y cuarto medio).

Ambos niveles poseen dos planificaciones simultáneas durante el año escolar lectivo. Para unificar la comprensión de estas, durante este estudio se ha referido a una como la planificación de la Clase Lectiva y a la otra como la planificación de Clase Taller (por su caracterización de la escuela como “taller” para esas horas). Estos documentos presentan una estructura similar, donde se hace una división bimensual para cada unidad (cuatro unidades de ocho semanas, por año), en relación a las propuestas de los Programas de estudio ministerial para esos niveles. En estos documentos, se reconoce que tanto en el mes de julio ni el mes de diciembre se entrega libertad a las docentes para trabajar en actividades distintas a las unidades planificadas. Por lo que las bimensuales quedan divididas en Marzo-Abril, Mayo-Junio, Agosto-Septiembre y Octubre-Noviembre.

Ambos modelos tienen secciones para determinar los objetivos de aprendizaje o aprendizajes esperados, habilidades cognitivas y/o psicomotrices, procedimientos de la clase e instrumentos de evaluación. Las únicas diferencias entre ambas planificaciones es que la planificación de la Clase Lectiva presenta una sección de Actitudes y otra de Criterios de evaluación, mientras que la Clase Taller una sección de Recursos de aprendizaje. El modelo de ambas planificaciones puede ser observado en la Tabla 6 y en la tabla 7, respectivamente.

Tabla 6

Modelo de la planificación bimensual de la Clase Lectiva

Tiempo	Aprendizajes Esperados / Objetivos de Aprendizajes	Habilidades Cognitivas y/o Psicomotric es	Procedimientos	Criterios de evaluación	Instrumentos de Evaluación	Actitudes
Semana n° ____						

Nota: Modelo creado por la institución para las horas del plan común en la asignatura del Idioma extranjero inglés.

Tabla 7

Modelo de la planificación bimensual de la Clase Taller

Semana de trabajo	Aprendizajes Esperados / Objetivos de Aprendizajes	Habilidades Cognitivas y/o Psicomotrices	Procedimientos de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
Semana n° ____					

Nota: Modelo creado por la institución para las horas de las horas de libre disposición en la asignatura del Idioma extranjero inglés.

Para el análisis de las planificaciones con sus respectivas evaluaciones, se decidió realizar una sola descripción por nivel, unificando ambas planificaciones. A pesar de que ambos documentos no poseen exactamente el mismo formato, estos se planifican para trabajar simultáneamente, por lo que no se podría obtener una mirada del desarrollo de la asignatura tomando ambas planificaciones por separado. Como ya fue mencionado, para este análisis por nivel se tomó la decisión de utilizar una adaptación de la tabla de análisis de planificaciones de la División General de Educación (MINEDUC – DGE, 2017), debido a su fundamentación en base al currículo nacional prescrito. En séptimo se utilizó la unidad

número uno de la planificación anual, mientras que en segundo medio la última unidad del año. Esto para conocer los procesos de inicio y fin de año en los distintos niveles. Todo este análisis se realiza desde el enfoque iterativo fronético (Tracy, 2019) explicado en el capítulo de metodología de este estudio.

Dicho esto, en las siguientes secciones se procederá a describir los resultados obtenidos en ambos niveles, luego de ser analizados con la tabla preparada para este análisis. Estas especificaciones se desglosarán en las mismas secciones del instrumento de análisis, dialogando entre las planificaciones de séptimo y segundo medio, y evidenciando sus similitudes y diferencias.

Definición y organización de los Objetivos de Aprendizaje.

En relación a los Objetivos de Aprendizaje declarados en estos documentos, se reconoce que todos estos se declaran en el trabajo para cada semana. Se seleccionan todos los objetivos para cada semana de trabajo, a pesar de ser los esperados para el trabajo de todo el año escolar (en ambos niveles). En el único caso que se puede ver una excepción a esto es séptimo básico durante la semana de la evaluación diagnóstica de inicio de año, donde se seleccionan cuatro objetivos de aprendizaje para esa semana.

Por otro lado, se ve una diferencia de categorización entre uno de los ejes descritos en las Bases y su denominación en la planificación de la escuela. En las planificaciones de ambos niveles se puede observar que al referirse al eje de “Comunicación oral”, la escuela utiliza el concepto de “Comprensión oral”. Esto genera incoherencias entre lo declarado por la escuela y los Objetivos establecidos para cada nivel, debido a que la comunicación oral implica habilidades de comprensión y producción; por ende, el objetivo de “Comprensión oral” quedaría al debe respecto a lo que se espera de los Objetivos de Aprendizaje en este eje. Sin embargo, este foco en la comprensión podría relacionarse a las habilidades de las pruebas estandarizadas de la lengua.

Respecto a los criterios de evaluación presentes en las planificaciones, no se identifica relación con los Objetivos de Aprendizaje esperados semana a semana. A pesar de que los

OA definidos en las BBCC se relacionan con el desarrollo de las tres habilidades, en gran parte los criterios de evaluación presentes en las planificaciones se refieren a actividades como completar ejercicios escritos, uso de vocabulario y estructuras gramaticales, reconocer información específica (sin especificar si es en textos escritos o audios), entre otras.

En el documento nacional prescrito se refiere a los *conocimientos, habilidades y actitudes* como las partes que integran los Objetivos de Aprendizaje, para que los y las estudiantes puedan “avanzar en un desarrollo integral, mediante la comprensión de su entorno y la generación de las herramientas necesarias para participar activa, responsable y críticamente en el” (MINEDUC – UCE, 2016a, p.10). Los *conocimientos* son reconocidos en la sección de “Procedimientos de clase”, pero tomando en cuenta los seleccionados por el libro de apoyo para la asignatura sobre los expresados en los Objetivos de Aprendizaje. Respecto a las *habilidades* en la asignatura – las cuales son definidas en el currículo prescrito - estas se declaran en la sección de “Criterios de evaluación”. Entre las habilidades más comunes declaradas en las planificaciones, existe la de que los y las estudiantes pueden identificar información específica y comprender textos escritos y orales. Finalmente, las *actitudes* para el desarrollo del aprendizaje se encuentran declaradas en la Clase lectiva, pero no en la Clase taller, y estas se adecuan a las mencionadas en las BBCC.

Retomando la sección de los documentos de gestión a nivel meso, al mencionar las prácticas del departamento de Inglés se declara que se busca realizar trabajo integrado con otras asignaturas. En relación a esto, en ambos niveles se identificó que se utilizan textos con temáticas relacionadas a otras áreas para alcanzar lo esperado en los Objetivos de Aprendizaje. Esto se observa, por ejemplo, en temáticas relacionadas a la ciencia y el medioambiente, la historia y hechos pasados, entre otros. No obstante, la relación entre el Inglés como lengua extranjera y el trabajo en otras asignaturas no se encuentra explicitado en las planificaciones, y la inclusión de estas temáticas es dependiente de lo visto en el libro de apoyo.

Al mirar específicamente una unidad en ambas planificaciones, se identifica que ciertas definiciones de contenido léxico-gramatical descritas en las BBCC son distintas a las identificadas en los documentos de la escuela. En séptimo se observa una relación un poco más cercana entre estos, donde en ambas organizaciones hablan de ciertos términos similares

(presente simple de acciones en general y del verbo ser/estar), entre otros expresados. En cambio, en segundo medio la brecha entre ambos documentos se intensifica, ya que se expresan contenidos diferentes en la planificación de la escuela. Una situación similar ocurre entre el vocabulario de la asignatura declarado en el documento de la escuela y el de las Bases Curriculares. En la planificación se identifica el mismo orden cronológico establecido por el libro Sprint; mientras que no se observa el léxico de las BBCC en los instrumentos institucionales.

Al analizar la cobertura mencionada en las BBCC del Inglés como lengua extranjera, en comparación con las planificaciones de la Clase lectiva y Clase taller, se explicita que todos los Objetivos de Aprendizaje se intentan alcanzar en cada una de las semanas durante un año escolar. Con esto se espera que se aborden todos los objetivos descritos en el currículo nacional de la asignatura en las definiciones para el trabajo en aula. Sin embargo, en ambas planificaciones se presentan procedimientos de clase que no se alinean con los logros esperados para la asignatura, como también existen ciertos Objetivos (mayoritariamente los relacionados a la producción oral) que no son abordados en estos documentos institucionales.

Dentro de lo que resalta entre lo analizado en los procedimientos, criterios, habilidades y actitudes del documento curricular de la escuela, en comparación con el documento curricular ministerial; es la diferencia en ambos niveles respecto a los mecanismos para lograr específicamente lo esperado en los OA 5-6-7-8 de las BBCC de la asignatura. Estos objetivos se relacionan a la producción oral buscando que alumnos y alumnas puedan presentar información, interactuar, reaccionar oralmente a textos y demostrar el desarrollo de la habilidad comunicativa integradamente, a través de distintas actividades orales.

Esta diferencia se evidencia en la organización de la Clase taller. Se reconoce que en séptimo básico se presentan más actividades para el desarrollo de la producción oral, con énfasis de este trabajo en la planificación de la semana del taller. Por otro lado, en segundo medio se identifican actividades relacionadas a completar ejercicios gramaticales y de vocabulario (con algunas pocas de comprensión oral). Aunque al final de cada unidad del libro se presenta una sección de “Build your competences” (donde hay actividades de comunicación oral), no se menciona la metodología para abordar estas actividades en este

nivel, solo indicando las páginas donde estas se encuentran. De igual forma en ambos niveles se utilizan ejercicios de las pruebas estandarizadas para el trabajo en aula, pero enfocándose mayoritariamente en la comprensión oral (a través de ejercicios de Listening).

Definiciones de evaluación para el aprendizaje.

Respecto a las distintas instancias evaluativas para el aprendizaje, se observan tanto similitudes como diferencia entre ambos niveles. En séptimo básico se puede observar una mayor diversidad de instrumentos evaluativos, donde se planifican instancias evaluativas para las tres habilidades descritas en las BBCC. Esto en relación a lo mencionado en la sección anterior, donde en segundo medio se observa una priorización de otras habilidades sobre la comunicación oral. De igual forma se determina claramente que los controles acumulativos (Quizzes) se realizan en las horas de la Clase Taller, y las evaluaciones de habilidades de comprensión lectora, escrita u oral en la Clase Lectiva. En ambos niveles estos Quizzes, se centran en preguntas relacionadas a las distintas conjugaciones de verbos, y a completar oraciones con un tiempo verbal dependiendo del nivel.

Como instrumentos para evaluar el trabajo realizado semana a semana se declara la observación de clase y revisión de tareas como métodos de evaluación constante. Adicionalmente, en los procedimientos de las clases se menciona que todas las semanas el profesor o profesora guiará el trabajo, corregirá y retroalimentará a los y las estudiantes. Esto no se menciona como un instrumento de evaluación, sino en los procedimientos de clase; pero se entiende que la retroalimentación hecha por la docente es una instancia de evaluación formativa para el trabajo en aula.

Al observar las evaluaciones escritas realizadas en la Clase Lectiva, se puede identificar una preponderancia por completar oraciones de ejercicios gramaticales y de vocabulario. Esta situación ocurre en ambos niveles, donde las pruebas se basan en la organización de la pruebas estandarizadas; de estas se toman mayoritariamente ejercicios escritos – reescribir oraciones, completar oraciones con estructuras gramaticales, conexión de oraciones, entre otros - pero también de comprensión lectora. Asimismo, en estas se declaran

los Objetivos de Aprendizaje relacionados a la evaluación. Respecto a esto, se identifica que en todas las evaluaciones se repiten los OA 9 y 16, los cuales se centran en la lectura y comprensión de textos adaptados, y a demostrar conocimiento y uso del lenguaje en textos escritos (comprensión lectora y expresión escrita respectivamente). Esto último para referirse a ejercicios tales como completar oraciones con estructuras gramaticales, de vocabulario, a la corrección de errores en oraciones, entre otros.

Por otra parte, se reconoce que en tanto séptimo como en segundo medio se considera una herramienta de diagnóstico de conocimientos previos al inicio del año escolar. Tal y como las evaluaciones descritas en el párrafo anterior, estas son pruebas escritas donde se declaran los Objetivos de Aprendizaje que se evaluarán. Para el diagnóstico de séptimo se evalúan solamente objetivos relacionados a la comprensión de información en textos breves y procesos de escritura para ordenar oraciones. En cambio, en segundo medio se le entrega énfasis a las tres habilidades del Programa del nivel, donde se evalúa la comprensión de información específica en la lectura de cinco breves textos, responder correctamente a preguntas de selección múltiple en base a lo dicho en audio, y la comprensión escrita se evalúa por medio de la escritura de respuestas coherentes a preguntas abiertas.

De igual forma, se evalúa la producción oral en ambos niveles. En séptimo básico se planifican dos evaluaciones orales en el año escolar, mientras que en segundo medio realiza una al final de la penúltima unidad. En el primer nivel mencionado se declara que la evaluación será respecto a información personal de los estudiantes, mientras que en el nivel de educación media se menciona solamente que será un trabajo respecto a la unidad trabajada. Se identifica que tanto la semana de la evaluación, como la anterior, los y las estudiantes trabajan en la preparación de esta actividad.

Otro punto que resalta respecto a la definición de las evaluaciones para el aprendizaje, es que en todas las semanas de evaluación escrita en la Clase Lectiva, se realiza una instancia de retroalimentación junto a la prueba. No obstante, se identifican distintas formas para abordar este “feedback”; en séptimo se reconoce la realización de una guía de trabajo la cual se retroalimenta antes de la prueba, mientras que en segundo medio se ejecuta la semana después de todas las evaluaciones escritas. No obstante, en tanto la planificación como la evaluación no se pudo identificar como se aborda esta retroalimentación.

Preparación de procesos de enseñanza para el aprendizaje.

Al observar los procesos de enseñanza para el aprendizaje en las planificaciones, se plantea una secuenciación y temporalización efectiva. En estas se plantean cuatro unidades, las cuales son las definidas en los Programas de Estudio ministeriales, y donde se declaran distintas instancias evaluativas en los periodos estipulados, con criterios previamente definidos. Respecto a la preparación de esta secuencia en los procedimientos para la Clase Taller y la Clase Lectiva, se reconoce claramente la diferencia entre el trabajo realizado en unas horas, en comparación a las otras. Se identifica la intención de realizar actividades prácticas en la Clase Taller, ya que no se evidencia presentación de contenidos conceptuales en esas horas.

En esta misma preparación de los procesos de aprendizaje no se observa evidencia de las decisiones docentes para conectar temáticas del libro de apoyo al entorno en que los alumnos se desenvuelven. En los procedimientos para el aula se reconoce un seguimiento lineal de los libros en torno a las unidades y temas presentados para abordar el aprendizaje. En estos, se identifica un predominio de experiencias culturales relacionada a la cultura anglosajona, con ejemplos de actividades comunes a un entorno distante al de alumnos y alumnas. En la documentación analizada no se identifican decisiones para enlazar las experiencias descritas con la vivida por los y las estudiantes de la institución.

En relación a los recursos y medios para el desarrollo de actividades, se identifican parcialmente entre ambas planificaciones por nivel. En la preparación de los procesos para la Clase Taller se declaran explícitamente en la sección de recursos de aprendizajes, mencionando distintos implementos como libro de inglés, guías de trabajo, pizarra interactiva, audios, entre otros. En cambio, en la planificación de Clase Lectiva no existe una sección para mencionar estos implementos, pero sí se logran identificar en los procedimientos de clase donde ciertas veces se mencionan guías de trabajo, el libro de Inglés y audios.

Acerca de la preparación de procesos para el desarrollo equitativo de las habilidades de la lengua, se observa que no se realiza una mayor distribución de estas que las hechas por

el mismo libro de apoyo para la asignatura. Las unidades del libro se planifican para ser realizadas en un mes cronológico, y así realizar dos unidades del texto en cada planificación bimensual. Estas tienen un orden establecido de presentación de una temática, para luego continuar con el vocabulario y una sección amplia de gramática, finalizando con actividades para construir competencias de producción oral y escrita al final. A pesar de que se menciona que se llevaran a cabo estas actividades, no se identifica la preparación de los procesos y los procedimientos para que estudiantes puedan utilizar la lengua en instancias comunicativas.

3.2. Análisis de entrevistas

Según Guzmán et al. (2007), la contextualización curricular se ve influida principalmente por dos factores: institucionales y de capacidades profesionales. Los primeros se vinculan a la gestión pedagógica del establecimiento, la cual se relaciona directamente con la visión de la directiva sobre el rol docente y del trabajo que realizan profesores y profesoras en la escuela. Al hablar del factor de capacidades profesionales, se refiere a las competencias profesionales o personales para relacionar el aprendizaje con las características cognitivas, valóricas y activas de alumnos y alumnas.

Por lo mismo, el siguiente análisis se origina desde estos dos factores, para así identificar el trabajo que realizan distintos actores en la escuela en relación a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera.

3.2.1 Prácticas institucionales

El siguiente análisis se dividirá en tres grandes temáticas: Trabajo del equipo directivo, formación académica y socioemocional, y planificación para el aprendizaje. Estas subcategorías emergen desde la voz de los distintos actores de la escuela, y la relevancia que le entregan a estas para los procesos en la escuela.

Trabajo del equipo directivo

A partir del relato del directivo y de las profesoras entrevistadas se reconoce que desde los inicios del colegio, la gestión pedagógica le ha entregado relevancia a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. Como menciona una docente que trabaja desde la fundación de la institución, “lo original, digamos, que tenía este instituto es que iba a tener un énfasis en el inglés. Entonces se le asignaron de las horas de libre disposición, se le asignaron horas a Inglés. Se dividió en lenguaje, matemática e inglés” (E3). Esto evidencia la importancia que le entrega la escuela, y por ende su equipo directivo, a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. Por lo mismo, el Jefe de la UTP declara que “el colegio según su misión, su visión, su proyecto educativo decide qué asignatura se les van a dar estas horas (de libre disposición). Pueden ser asignaturas, pueden ser talleres, puede ser cualquier cosa. Y en colegio se le dio más horas a inglés” (E1).

Dentro del trabajo del equipo directivo, se distingue una destacada labor de apoyo docente para los procesos de aprendizaje. Podemos encontrar esto en lo mencionado tanto por el Jefe de la UTP, como por las docentes. El directivo menciona que su labor en la escuela se centra en la observación de aula y evaluaciones para retroalimentar a docentes; sin embargo, menciona que la función del equipo en su totalidad es preocuparse por gestionar los recursos necesarios para el aula. Por ejemplo, al hablar del trabajo que realizan con el departamento de Inglés específicamente, él dice que “como directivos gestionamos más que nada que tengan la herramienta que ellas en algún momento solicitan” (E1). Asimismo, el entrevistado declara su función específica de trabajo es con las Bases Curriculares, apoyando a los y las docentes a cumplir los objetivos declarados en la planificación para el aprendizaje.

Igualmente, son las mismas docentes que comprueban esta labor de apoyo docente desde el equipo directivo. La jefa de departamento, al hablar de las prácticas valoradas de la institución, destaca la confianza “en el trabajo que uno hace, que hacen los profesores, eso es como súper positivo porque no están cuestionando lo que tú estás haciendo; si no que están apoyando lo que tú estás haciendo” (E2). Esto se fomenta con lo mencionado por una docente que en pocos años de experiencia en la escuela, declara que el equipo directivo espera que profesores y profesoras centren su preocupación en el trabajo que realizan en el aula,

declarando que el director “siempre nos dijo, la idea es que ustedes se dediquen a enseñar; no que tengan que estar lidiando con, a lo mejor, un estudiantes que hace problemas” (E4).

A esto se debe sumar que la corporación municipal realizó cambios en el equipo directivo, para aumentar la participación de los y las docentes en la toma de decisiones. A pesar de que no existía un cuestionamiento del trabajo de profesores y profesoras en cuanto a lo hecho en el aula, se reconoce que en la gestión anterior existía una toma de decisiones centrada en el director con “una gestión vertical. En donde el director tomaba decisiones, y eso se hacía” (E1). Por lo mismo, el jefe de la UTP menciona que “hubo un cambio de directivos. Entonces este año pasamos de una dirección vertical; este año pasamos a una dirección horizontal. En donde incluimos bastante a los profesores en la toma de decisiones.”(E1). Hasta la fecha, esta inclusión de docentes en las decisiones se ha centrado en el trabajo a realizar durante la pandemia del 2020.

Todo esto hace concluir que desde la visión de la directiva existe una preocupación por el apoyo a los y las docentes, para alcanzar lo estipulado en la misión y visión del establecimiento. Se reconoce que el trabajo que realizan se centra en apoyar los procesos de aprendizaje, por medio de acompañar el desarrollo del trabajo docente en el aula. El directivo entrevistado reconoce que para el equipo directivo “lo que le damos más prioridad nosotros, es al material que se lleva al aula.” (E1). Esto con la finalidad de que los y las docentes puedan tener un material de apoyo que complemente lo declarado en los objetivos de cada clase, y lo que la escuela espera de sus estudiantes.

Formación académica y acompañamiento socioemocional de los y las estudiantes

Desde las entrevistas hechas, se puede observar que la escuela enfatiza la importancia de los resultados académicos en pruebas estandarizadas. El directivo entrevistado, menciona que cuando el tiempo no es suficiente para cumplir en su totalidad los objetivos esperados en las Bases Curriculares, seleccionan “en función de lo que pide el SIMCE y lo que pide la PTU” (E1). Esto mismo se refleja desde la experiencia de una docente, la que relata que al momento de comenzar con el SIMCE de inglés, las horas de taller se modificaron donde “ya

no fue esto de aplicar y ser tan lúdicos, sino que fue empezar a hacer más test” (E3). Esto en relación con la visión de la escuela, la cual busca alcanzar la excelencia académica.

Para lograr esto, se manifiesta una gran importancia a la disciplina de los y las estudiantes. Al hablar del material que utilizan los y las docentes en el aula, el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica lo relaciona con la disciplina, declarando que “una guía con buenas actividades va a tener alumnos concentrados; vamos a tener alumnos disciplinados porque van a estar enfocados en la actividad más que en otra cosa” (E1). Igualmente, las docentes expresan que la preocupación por esta área es una de las decisiones destacan de la institución. Desde la visión de una docente, lo que más valora de sus clases es la disciplina, mencionando que el colegio tiene esa característica, “que sí hay disciplina, que sí se mantiene la disciplina por parte de la autoridad, de la dirección” (E3). Asimismo, otra docente expresa que la disciplina de la institución ayuda bastante, ya que esa no es una preocupación al realizar una clase.

Por otro lado, se observa que la institución le entrega bastante importancia a los factores socioemocionales de los y las estudiantes. Al preguntarle al directivo de las decisiones que destaca en la escuela, lo primero que menciona es la preocupación por el entorno socioemocional de alumnos y alumnas, en relación a los antecedentes socioeconómico de los estudiantes. Para argumentar la relevancia de esto, sostiene que “muchos alumnos que tenían problemas académicos han mejorado gracias a que se le ha dado contención socioemocional” (E1). De igual forma, la jefa del departamento de Inglés lo menciona en las prácticas que considera exitosa en el aula. Según ella, esto lleva a cabo en el monitoreo de los y las estudiantes al realizar actividades en el aula, ya que en esa instancia puede conversar ellos y ellas, poniendo atención a la confianza que ellos y ellas depositan en la docente, para así conocer sus dudas, problemas, motivaciones, etc.

Para alcanzar este equilibrio entre formación académica y acompañamiento socioemocional en la escuela, tanto el directivo como las docentes revelan que es muy importante el trabajo comunicativo entre múltiples actores. Desde la visión del Jefe UTP se reconoce la importancia del trabajo entre distintos actores institucionales, expresando que “eso se trabaja con orientación, con convivencia escolar y con inspectoría; y con la dupla sicosocial” (E1). Por otro lado, las docentes expresan que “el apoyo a los inspectores es

fundamental a la hora de realizar una buena clase” (E4), debido a que siempre están a disposición para asistir a los profesores en problemas de convivencia en el aula; e igualmente estando en comunicación con las docentes respecto a casos específicos con los cursos.

Finalmente, esta preocupación por los resultados académicos, con la comunicación existente entre el departamento de Inglés y el cuerpo administrativo, ha producido que la escuela le entregue un papel importante al Inglés dentro de la formación académica. Según el directivo, “el Inglés les habría más la puerta a los chicos, a la educación superior” (E1), por lo que gradualmente se le ha ido entregando más oportunidades al departamento. Todo esto desde una mirada que espera que los y las estudiantes alcancen excelencia académica para ir a la universidad, por lo cual se decide que esta lengua extranjera tuviera más horas que las mínimas establecidas por el ministerio.

Planificación para el aprendizaje

De las prácticas institucionales evidenciadas en las entrevistas, se toma la planificación para el aprendizaje como una de las categorías más relevantes en esta escuela. Desde lo dicho tanto por el directivo como las docentes, se puede asimilar que existe una flexibilidad constante de la planificación de las unidades bimensuales; la cual es el único documento de organización del aprendizaje que el cuerpo docente pone a disposición previo al año escolar regular. Esta planificación se prepara luego de finalizado el año escolar para alumnos y alumnas, donde se entrega tiempo de planificación para cada departamento dependiendo de lo realizado el año anterior. En este proceso la dirección les pide que inicialmente preparen un mapa de ruta, “en donde los profesores organizan sus Objetivos de Aprendizajes” (E1), para luego documentar la organización anual en la planificación bimensual. El Jefe de la UTP explica que este documento se flexibiliza durante el año, con énfasis en el periodo antes de vacaciones de invierno donde se busca nivelar a los y las estudiantes con lo esperado a la fecha, y se visualiza cómo será el segundo semestre.

Esta forma de planificación es valorada por las docentes de Inglés desde distintos puntos de vista. Primero que todo, encuentran que es necesario la creación de una planificación anual porque genera un panorama general de antemano. De la misma forma, declaran que existe libertad sobre los cambios en el documento de planificación, el cual se preocupan de ir modificando informalmente, diciendo que cuando hay “ciertos episodios, uno la va modificando. Pero no es algo que el colegio te pida” (E4). Debido a esto se evidencia que este bajo monitoreo del documento anual se centra en el valor y la confianza que directivos entregan al trabajo que realizan las docentes, expresando que “no están cuestionando lo que tú estás haciendo, si no que están apoyando lo que tú estás haciendo” (E2).

Esto va de la mano con la autonomía que tiene el departamento para tomar decisiones en la planificación, como también con los espacios de interacción que se le entrega a las docentes. El directivo expresa que la preparación de este documento se realiza en base a la experiencia de los y las docentes, en relación a los años de trabajo en la escuela. Esto para que los departamentos puedan decidir cómo trabajar el próximo año escolar, entregando

libertad para realizar modificaciones; por ejemplo, el departamento de Inglés decidió no planificar procedimientos de clase, ni seleccionar objetivos de aprendizaje para el mes de Julio “porque esas dos semanas las dejamos como para todo lo que nos faltó, si queremos adecuar ciertas cosas” (E2). Además, se valora que los departamentos realizan reuniones semanales para así realizar modificaciones al documento creado. En estas, los departamentos “llevan un acta, donde van conversando sobre las diferentes situaciones que van ocurriendo a lo largo del año” (E1).

3.2.2 Prácticas profesionales de docentes de Inglés como lengua extranjera

A continuación se describirán las prácticas específicas en el departamento de Inglés que se destacan en las entrevistas. Esta sección se organiza en el liderazgo de la jefa de departamento, trabajo del equipo docente y apoyo externo al departamento. Se seleccionan estas tres subcategorías debido a que tanto el directivo como las docentes valoran lo realizado por la encargada del departamento de Inglés con su equipo, y la relevancia del apoyo de otros actores a los procesos de aprendizaje.

Liderazgo de jefa de departamento

El rol del jefe o jefa de departamento en la escuela es fundamental para el desarrollo de las prácticas profesionales en las distintas asignaturas. El directivo reconoce que “el jefe de departamento, es titánica la pega que hace porque tiene que estar en el aula también la mayor parte de su jornada laboral. Y tiene muy poquitas horas para dedicarse al departamento” (E1). Por lo mismo, las prácticas del departamento de Inglés se basan en el trabajo realizado por la jefa de departamento. Este mismo entrevistado, al referirse a la función de la encargada de la asignatura de inglés, expresa que

la profesora de Inglés que tenemos, aparte de tener habilidades en Inglés bastante fuerte; tiene también habilidades blandas. Entonces tiene la capacidad de convocar a sus profesores, de venderle su cuento y que los profesores le crean. Y hayan resultados como los que hubieron en el 2014, no me acuerdo; en el SIMCE de Inglés donde tuvieron muy buenos resultados (E1).

Dentro de los factores relacionados al liderazgo de la jefa de departamento en esta escuela, se infiere que lo más relevante se centra en su experiencia enseñando inglés, su conocimiento del contexto de los y las estudiantes y su capacidad de comunicación con el equipo de trabajo. Luego de 21 años de experiencia enseñando inglés, la profesora le entrega gran valor a su experiencia laboral para su desempeño. Iniciando en un colegio pequeño de una comuna de estatus socio económico medio-alto, prefirió trasladarse a su comuna de origen por conceptos de cercanía laboral, para trabajar un colegio que ella define como “muy muy conflictivo. Con niñitos de muchos problemas de todo tipo; familiares, sociales, de aprendizaje.” (E2). Según su relato, esta última experiencia fue un gran aprendizaje para enfrentar distintos tipos de problemas, que son base para parte del trabajo que ella realiza en su cargo.

Desde esta misma experiencia, la docente reconoce que ha podido lograr herramientas para alcanzar una cierta cercanía con sus estudiantes, lo cual es la práctica más valorada por la docente en el cómo se relaciona con sus estudiantes. Tal y como expresa, “no hay otra cosa más importante; tú puedes ser un profesor universitario con todos los títulos, magíster. Pero si tú no tienes una llegada con tus niños, no te sirve de nada; absolutamente de nada.” (E2). En su discurso también le entrega importancia al tipo de actividades dependiendo de los intereses de alumnos y alumnas, y la comunicación constante evidenciando cercanía con ellos y ellas. Para lograr experiencias exitosas en estos dos factores, menciona que es relevante un trabajo cercano con los actores que se relacionan (apoderados, directivos, corporación municipal), para conocer los intereses y motivaciones de los diferentes niveles. Esto se complementa con las oportunidades que el departamento ha podido conseguir con ella a cargo (viajes a EEUU, certificación de inglés, talleres complementarios, etc.), siempre basándose en las características y proyecciones de los y las estudiantes de la escuela.

Otro factor relevante para su liderazgo es el trabajo comunicativo con las docentes del departamento de inglés, el cual se compromete a la labor dirigida por ella. Adicionalmente a lo declarado por el jefe de la UTP, las profesoras entrevistadas complementan la labor realizada por la encargada del departamento. Una docente expresa que al conversar de los cambios que realizan a las planificaciones, la jefa de departamento “es súper insistente en ese tema. Está preguntando siempre, oye ¿cómo vas con este nivel? , Vas atrasada, bien, normal” (E4). Igualmente, la misma docente comenta que existe una constante comunicación con la jefa de departamento para saber qué tan cómodas están con los niveles, lo que se toma en consideración para la distribución horaria. Este compromiso del equipo con la labor de la jefa de departamento se visualiza en que voluntariamente las mismas docentes reemplazan a alguna docente que se ausente, para no cortar el avance de algún nivel. Además, consideran que existe libertad y confianza para conversar distintos temas en las reuniones, con una cierta informalidad que para la docente es beneficioso para el trabajo en equipo.

Trabajo cooperativo del equipo docente del departamento

Si bien el trabajo realizado por la jefa de departamento es importante para lograr prácticas exitosas en la asignatura, es importante revelar la labor hecha por el resto de las docentes para lograr las aspiraciones esperadas por la escuela. Primero que todo se resalta que el proceso de selección de docentes involucra distintas etapas, con la preocupación de contratar docentes con las habilidades esperadas. Esto se reconoce desde el discurso de una docente que también fue alumna del colegio, la que destaca el proceso en comparación a su visión de estudiante, mencionando que ahora “de hecho hay pruebas. Hay pruebas para poder entrar. Entrevista con el director, te hacen prueba de inglés, pero en realidad es una entrevista; y una clase, una clase observada” (E4).

Otro punto a resaltar de las docentes es la capacidad para tomar decisiones en base a la experiencia, para alcanzar las metas propuestas por la escuela. Como se mencionó anteriormente, el equipo directivo realiza una labor de apoyo docente, más que un monitoreo del trabajo en aula. Esto ha generado que las docentes puedan tener libertad para desarrollar

sus capacidades profesionales, en vez de sentirse cuestionadas del trabajo que están realizando. Esto se distingue al hablar de las prácticas destacadas de la escuela, ya que todas mencionan que agradecen la libertad que tienen para poder elegir los niveles que les sean más cómodos, para seleccionar las actividades que consideran relevantes para los estudiantes, y así realizar las modificaciones necesarias a la planificación establecida. Esto refleja que ellas toman sus decisiones en base a su experiencia profesional y laboral, con un trabajo lineal y comunicativo dentro del equipo, logrando conseguir altos resultados en la lengua en comparación con los otros colegios de contextos similares.

Dentro de las decisiones que el equipo valora para el desarrollo de estas capacidades, se destaca la apertura de la escuela para hacer modificaciones a la planificación y sus actividades, y así acercarlo a las distintas situaciones que ocurren en un año. Todas las profesoras concuerdan que un orden en la asignatura es muy necesario, pero enfatizando la necesidad de cambios en ciertas situaciones. Por ende, este proceso de modificaciones es dependiente de la docente, pero con base en la preparación de una planificación completa. La jefa de departamento refleja la relevancia de este proceso de planificación, diciendo que “es fundamental el tema de la planificación a fin de año, porque te da una guía” (E2). Con esto se espera que las modificaciones no interrumpen lo organizado para el año escolar.

Dentro de los cambios importantes que mencionan las docentes, se menciona el de conocer las situaciones comunes para los y las estudiantes, dependiendo del rango etario, y así lograr una relación más cercana con ellos y ellas. Desde la voz de la profesora de Inglés con más experiencia en la escuela, se escucha que

tú vas a tener que modificar en la sala, y que tú vas a tener que no sé, 10 cosas distinta por lo que su planificación no va a surtir efecto en otro contexto, porque la hiciste para otro tipo de niños, porque la hiciste en base a un libro que no era para el que tienes ahora (E3).

De las situaciones descritas por esta docente, cuenta una experiencia donde decidió familiarizarse con un videojuego popular entre los jóvenes, a pesar de que no lo encuentra agradable, para así “tener un contacto más cercano con ellos” (E3).

Finalmente, se reconoce que todas las docentes encuentran relevante el uso de español en el aula. En las políticas implementadas en la enseñanza del Inglés en los últimos años, se ha intentado que docentes dicten su clase en su totalidad en inglés. No obstante, y desde la visión de las docentes que han logrado grandes avances en la asignatura, no es posible hacer esto. Ellas consideran que estas medidas son menos beneficiosas para el desarrollo de la lengua en aula en este contexto, por factores como las pocas oportunidades para uso auténtico de la lengua, baja comprensión nacional por el tardío desarrollo del idioma, complejidad para explicar situaciones incomprensibles para un curso, entre otras. En conclusión, consideran que el uso de la lengua en el aula es muy importante, pero siempre anteponiendo la comprensión y uso que alumnos y alumnas tengan respecto al inglés.

Apoyo externo para prácticas del departamento

Dentro de lo dicho en las entrevistas, se distingue que el departamento ha podido conseguir distintas oportunidades de apoyo para el desarrollo de la lengua en la escuela. Dentro de estas, el libro de texto para el aula es una de las más relevantes, ya que se reconoce como un elemento esencial para el desarrollo de un año escolar. Respecto a los textos usados en la escuela, primero se comenzó a trabajar con los que entregaba el Ministerio, y luego se decidió cambiar por una editorial privada. Si bien, dos docentes antiguas reconocen que al principio los libros del Ministerio de Educación podían funcionar en el contexto de esta escuela, mencionan que estos aspiraban a un nivel muy alto para estudiantes que comenzaban con la enseñanza de la lengua en quinto básico. Además, consideran que al existir un cambio en la empresa que creaba los libros, hubo elementos contradictorios con lo que ya se había enseñado. Por lo mismo, se tomó la decisión de elegir un libro de una editorial externa; experiencia que las docentes estiman que fue beneficiosa para el desarrollo de la lengua y para la diversificación de actividades y temas que motiven a los y las estudiantes.

Otra gran oportunidad externa para el apoyo de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, es el viaje que algunos y algunas estudiantes pueden conseguir en tercero medio para ir a Estados Unidos por tres semanas. En esto la corporación municipal jugó un rol importante, ya que ellos han incitado al desarrollo de programas en relación al aprendizaje de esta lengua extranjera. Por lo mismo, nace esta iniciativa para que estudiantes de establecimientos públicos puedan conseguir desenvolverse en un ambiente auténtico, conociendo una ciudad importante del país de Norteamérica. Se considera este viaje dentro de las oportunidades destacadas para el departamento, debido a que las docentes identifican que esta es una gran motivación para los estudiantes de séptimo en adelante, y que ha generado mayor interés en la asignatura. De igual forma, existe apoyo económico desde la municipalidad para realizar actividades fuera del horario de clases (debates y spelling bees), con el respectivo apoyo del equipo directivo de la institución.

Con todo la información presentada anteriormente, se establecen las conclusiones para buscar responder la incógnita generada al inicio del estudio. Esta se delimita en la siguiente pregunta: ¿qué decisiones curriculares están favoreciendo la contextualización del currículo, y aportando a tener buenos resultados?

4. Análisis del caso

Como fue mencionado anteriormente, la visión de currículo para esta investigación se relaciona con la mirada de modelos curriculares prácticas o praxeológicas, donde la escuela adquiere mayor autonomía en la implementación de instrumentos curriculares nacionales. Este se caracteriza como un proceso que

nos lleva a distinguir entre el proyecto educativo o texto del currículum explícitamente pretendido (el currículum oficial) y su realización (el currículum en la acción). El enlace entre ambas facetas intentan establecer las estrategias de diseño curricular, a lo que en un lenguaje más tradicional se denominaba programación de las enseñanzas (Gimeno, 2010, p. 6).

Desde esta mirada, se acepta la construcción curricular como un elemento descentralizado (Pascual, 2001; Esperidión, 2020) donde se presenta una prescripción nacional, pero a la vez instrumentos de organización pedagógica y administrativa del establecimiento, como también instrumentos curriculares propios de planificación y evaluación de la enseñanza-aprendizaje, para su puesta en práctica con los y las estudiantes. Para reconocer este currículo oficial y currículo en la acción en este estudio, se analizó las Bases Curriculares para el idioma extranjero Inglés, los Programas de estudio para la asignatura y los documentos institucionales para la organización y evaluación del aprendizaje. Asimismo, se recogieron testimonios para identificar el currículo en la acción desde la visión de docentes y un directivo.

Desde esta misma visión, se comprende la implementación curricular como un elemento dialógico donde se presta atención a la relación entre las prescripciones nacionales, los actores de la institución y el contexto local. En este,

el rol de la institución escolar y de los docentes es clave puesto que se aspira a una relación más dialógica y creativa que permita una ‘implementación’ que, junto con responder a los requerimientos de carácter nacional, sea sensible a las características del contexto, poniendo de esa forma las definiciones curriculares centralmente diseñadas, al servicio de unas necesidades localizadas (Espinoza et al., 2017, p.3)

En las siguientes secciones se expondrá los resultados obtenidos, en base a las preguntas para este estudio, y al trabajo realizado en la escuela en relación a la contextualización del currículo prescrito.

4.1. Toma de decisiones de gestión escolar que favorecen la contextualización del currículo.

Las decisiones de gestión que son relevantes para la contextualización del currículo en la escuela estudiada pueden ser resumidas en la siguiente tabla.

Tabla 8

Decisiones de gestión escolar que potencian la contextualización curricular

- Promover el acompañamiento socioemocional y orientación vocacional de los y las estudiantes, para un desarrollo integral efectivo.
- Orientar el trabajo de la gestión escolar hacia los procesos de aprendizaje en el aula.
- Potenciar la autonomía a los y las docentes para flexibilizar la programación del aprendizaje.
- Promover espacios de reflexión docente, para el trabajo colaborativo en la escuela.
- Promover la experiencia y práctica de actores institucionales sobre enfoques pedagógicos establecidos.
- Promover el liderazgo directivo y docente para facilitar el trabajo en el aula.
- Entrega de oportunidades para perfeccionamiento docente.

Santos Guerra (2010) menciona que “no se puede realizar un buen proyecto de escuela sin tener en cuenta el contexto en el que va a realizarse” (p. 298). Para esto menciona la comprensión de tres contextos (cultural, inmediato e institucional), donde el contexto inmediato y el contexto institucional se toman como los relacionados directamente con el entorno de cada institución. El primero menciona que para lograr un proyecto eficaz y con significado, debe estar contextualizado, y para esto se debe tener en cuenta el nivel socioeconómico del barrio y las familias de la institución; peculiaridades culturales; expectativas académicas y configuración familiar. Mientras que el segundo se basa en comprender la relación del entorno con las prescripciones legales, condiciones organizativas, medios personales y materiales, tiempos disponibles y espacios utilizables.

Desde estos puntos se identifican decisiones en la escuela que promueven la comprensión del contexto para hacer más pertinente el aprendizaje. Respecto al conocimiento del contexto inmediato, la escuela estudiada define como uno de sus objetivos primordiales la optimización de la orientación vocacional de alumnos y alumnas, relacionándolo con un desarrollo integral efectivo. Asimismo, se prioriza el acompañamiento socioemocional de los estudiantes, entregándole misma relevancia que al desarrollo académico, con un trabajo

colaborativo entre distintos actores para acompañar a los y las estudiantes. En cuanto a tomar en cuenta el contexto institucional, se identifica que la escuela realiza prácticas para la relacionar entorno con los documentos institucionales. Esto último se reconoce desde tanto en el discurso del directivo y las docentes, en los documentos de gestión institucional; pero queda al debe en los documentos para la planificación y evaluación para el aula

A pesar de que la contextualización se entiende “como prácticas decisionales, realizadas por las instituciones educativas y los docentes, respecto del Curriculum prescrito” (Espinoza et al, 2017, p.8); existen **decisiones de la gestión escolar** que potencian el desarrollo de la contextualización curricular. En este estudio, esta gestión es comprendida “como una disciplina aplicada, un campo de acción” (Quintana-Torres, 2018, p.8), la cual es orientada a la solución de problemas propios de la institución y el alcance de los aprendizajes. De las más valoradas por los actores institucionales se menciona el apoyo desde la jefatura para conseguir recursos económicos y materiales necesarios para los documentos de apoyo para el aprendizaje. El Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica le entrega valor a esta práctica mencionando que desde la visión de la escuela, “los aprendizajes se ven reflejados en el material que el profesor lleva al aula. Si el profesor lleva un mal material, va a haber un mal aprendizaje; si el profesor lleva un buen material, van a haber buenos aprendizajes” (E1). Esto también se identifica en los discursos del equipo docente para la selección y preparación del material de apoyo para la asignatura. Asimismo, esta preocupación por el material de apoyo para docentes se observa desde la gestión de recursos, entregando medios y oportunidades para tener a disposición estos materiales.

Otra decisión de la gestión escolar para favorecer la contextualización es la autonomía de docentes en la creación /adaptación de planificaciones y evaluación del aprendizaje. Esta cierta libertad del docente en el proceso de programación, se refleja claramente al escuchar al Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica diciendo: “sabemos que la planificación es dinámica, y que de un momento a otro el profesor quizás iba con la planificación hecha, y salió una situación emergente en la sala de clase y tuvo que dejar la planificación” (E1). Adicionalmente, el directivo enfatiza que este instrumento es preparado según la experiencia de los departamentos, entregando tiempo a final del año lectivo para esto, y tomando como base lo vivido el año anterior. Por lo mismo, el departamento de Inglés toma la decisión de

no planificar inicialmente actividades en las dos últimas semanas de cada semestre, para así “ponerse al día” (frase utilizada por dos docentes).

Con la promulgación de la ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente, se ha buscado reconocer la labor docente, y el carácter profesional de estos. (Ruffinelli, 2016). En Chile, desde la dictadura cívico-militar ha preponderado un modelo “ligado a los principios de la burocracia: eficiencia, estandarización de objetivos, procedimientos y mediciones con resultados esperados predefinidos, que entiende al profesor como un tecnócrata, con un rol de didacta, siendo clave el componente científico técnico del oficio” (p. 262). Y con la creación de este sistema se intenta modificar este enfoque para instaurar “la mirada de construcción colaborativa, mediada, reflexiva y trascendente de la profesión” (p. 273); mirada que se visualiza notoriamente en la institución estudiada.

Esta concepción de docentes autónomos capaz de tomar decisiones pedagógicas dirigidas al aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, se toma “a partir de unos saberes especializados, experiencia, reflexión y trabajo colaborativo” (p.262). En la información analizada para este caso, se observan ejemplos en el departamento de Inglés en estos últimos conceptos mencionados. Respecto a la reflexión, se identifican procesos de dialogo reflexivo constante, originados por tanto los directivos como la profesora a cargo de dar las direcciones para las docentes de inglés. Esto se visualiza en la importancia de las reuniones de departamento semanales, donde las docentes platican respecto a los procesos de aprendizaje en todos los niveles, para realizar las modificaciones necesarias. Esto se observa en no solo en los discursos de las docentes, sino también en el del directivo que declara que las profesoras “van conversando sobre las diferentes situaciones que van ocurriendo a lo largo del año; ya sea evaluativa o casos especiales en el curso” (E1). Igualmente, la jefa de departamento organiza momentos para que las docentes puedan visualizar sus capacidades, y analizar su desempeño con los distintos niveles.

Esta reflexión se relaciona directamente con el trabajo colaborativo internalizado en el departamento. Se identifica una colaboración constante entre docentes de la especialidad, tomando la decisión voluntaria de reemplazar a alguna docente por otra profesora de Inglés en su ausencia, para que los y las estudiantes no interrumpen sus procesos de aprendizaje. Igualmente existe un trabajo colaborativo entre todo el departamento para las actividades

extracurriculares, independiente de que sean ciertas docentes las encargadas de estas. Desde la misma institución valoran este trabajo colaborativo hecho por el departamento, reconociendo que esto permitió la autonomía para tomar sus propias decisiones respecto a la programación para la asignatura. Esto se relaciona con la política de profesionalización docente debido a se basa en “promover mayor reconocimiento y confianza en los docentes, a valorar la naturaleza colaborativa del trabajo de los profesores, y a poner mayor énfasis en los apoyos al desarrollo docente que en las acciones punitivas y de control” (p.268)

Este mismo reforzamiento de la labor docente que potencia la toma de decisiones curriculares, se refleja en la independencia del departamento para la elección del libro de apoyo en la asignatura y material para la asignatura. Es la misma jefa de departamento la que entrega evidencia de esto, ya que menciona que la práctica más valorada para alcanzar los altos resultados es el poco cuestionamiento a la labor docente, reemplazándolo por un apoyo al trabajo realizado por las profesoras y profesores. Desde esta misma perspectiva, el departamento selecciona el libro de Inglés utilizado para el desarrollo del aula, en relación a las características específicas de los y las estudiantes de este establecimiento. Esta decisión de gestión no solo favorece el trabajo docente en el aula, sino que también se condice con las políticas implementadas para fortalecer la profesión docente en Chile.

Igualmente se puede observar una gestión institucional ordenada que busca poner el aprendizaje en el centro de sus acciones. En un estudio hecho en Chile por un grupo de investigadores e investigadoras (Bellei et al., 2004), respecto a las escuelas con altos resultados en situación de vulnerabilidad, se definió que nunca es sólo un solo factor el responsable para alcanzar mejoras respecto a la condición socioeconómica. No obstante, se visualiza un foco en el trabajo que ocurre dentro del aula, para el favorecimiento de “todos y cada uno de sus alumnos y alumnas” (p.4); lo cual se toma como un principio esencial en la institución estudiada. Esta conclusión es visible desde la preocupación de la gestión institucional para fortalecer los recursos académicos, privilegiar el trabajo autónomo docente en el aula, optimizar las prácticas pedagógicas, perfeccionar constantemente a sus docentes, entre otras.

Asimismo, se reconoce que las escuelas que alcanzan los resultados esperados, a pesar de ser parte del nivel socioeconómico bajo, construyen buenos resultados desde la

experiencia y práctica, dejando en segundo lugar enfoques pedagógicos determinados (Bellei et al, 2004). Esta fue una de las características más destacadas en el discurso de los actores de la institución estudiada, donde la experiencia de estos mismos se toma como base para distintos procesos. Entre estos, destaca el hecho de seleccionar a personas a cargos administrativos que hayan formado parte de la institución, como también la elección de una jefa de departamento con experiencia en el contexto comunal e institucional. Igualmente se le entrega relevancia a alianza entre padres y apoderados para alcanzar estos procesos beneficiosos para los las estudiantes; relación que queda clara en las prácticas de la gestión administrativa y pedagógica de la escuela, involucrando a estos actores en los procesos de desarrollo académico y socioemocional

Otro de los elementos relevantes de la gestión escolar para potenciar la contextualización del currículo desde la gestión institucional, es el liderazgo directivo/técnico para optimizar las prácticas pedagógicas. Se puede observar que directivos y directivas están constantemente preocupados por la labor docente, realizando entrevistas personales con profesores y profesoras respecto al funcionamiento de trabajo de la escuela. Este seguimiento no se asimila como un cuestionamiento por parte de las docentes; según la misma jefa de departamento esto se observa como una preocupación por el trabajo realizado en el aula. Esto se relaciona con el punto de *compromiso e identidad institucional* definido por Bellei et al. (2004) el cual se reconoce como un factor que influye en los buenos resultados en establecimientos con un alto de índice de vulnerabilidad. Según las docentes, el trabajo presentado por el equipo de gestión genera confianza, identificando que todas las decisiones que toman son para el bienestar de la escuela y sus alumnos y alumnas.

No obstante, es necesario entregarle importancia a no sólo la gestión pedagógica de liderazgo directivo, sino también al trabajo realizado por la líder del departamento de Inglés para alcanzar los resultados obtenidos. Tanto docentes como el jefe de la UTP reconoce el trabajo de esta persona para motivar a su equipo, y mantener un trabajo cooperativo y comunicativo entre todo el departamento; todo esto a pesar del poco tiempo remunerado para realizar este trabajo. De hecho, es el mismo directivo que le entrega valor a lo hecho por la jefa de departamento, mencionando la complicada labor que ella realiza en las pocas horas dispuestas para esto, teniendo reuniones hasta en los recreos con las docentes.

Este trabajo hecho tanto por la jefa del departamento de inglés como por directivos y directivas de la escuela, se caracteriza en lo descrito por Hargreaves et al. (2008), los cuales definieron siete elementos para el liderazgo sostenible en escuelas innovadoras. Estos son la profundidad (propósito de un aprendizaje profundo y amplio), duración (un liderazgo que perdure), la amplitud (sustente del liderazgo de otros), la justicia (comparte conocimientos y no sustrae a una experiencia sobre otra), la diversidad (promueve y aprende de la diversidad y avanza cohesionadamente), la capacidad inventiva (desarrolla recursos propios cuidando de estos) y la conservación (preserva para luego avanzar a partir de lo mejor del pasado). Para alcanzar esto, los autores le entregan gran valor a la idea de *confianza*. Esto lo relacionan directamente con un liderazgo sostenible y distribuido, el cual se define como “un acto de confianza por parte de aquellos que detentan poder y están dispuestos a compartir ese poder, involucrando a otros en la búsqueda colectiva de un aprendizaje profundo para todos los estudiantes” (Fink, 2019, p. 192). Esto se distingue constantemente en la escuela, donde se reconoce una confianza hacia el trabajo de otros actores, siempre priorizando el aprendizaje de alumnos y alumnas, y la identidad institucional.

Este liderazgo se complementa con otro de los resultados obtenidos en este estudio, el cual destaca la importancia de la corporación municipal a los programas dirigidos a mejorar el desempeño de los y las estudiantes. Desde los inicios de la escuela, la municipalidad le entregó relevancia al fortalecimiento de los procesos de enseñanza de la lengua, entregando más horas de libre de disposición a la asignatura. Asimismo, se impulsaron medidas para mejorar el desempeño de los y las estudiantes en el idioma extranjero inglés. En estas decisiones destaca el perfeccionamiento de docentes en el extranjero, apoyo para uso de libros de inglés seleccionados por la institución, viajes estudiantiles a Nueva York, entre otras. Esto se conecta con uno de los principales descubrimientos de los autores (Hargreaves et al, 2008), el cual menciona que gran parte de las escuelas que alcanzan un liderazgo sostenible, los cambios son impulsados por agentes externos, los cuales se involucran con factores internos de la escuela. Entre estos últimos se utilizan mecanismos como la participación y compromiso de docentes, prioridades establecidas previamente entre distintos actores, perfeccionamiento docente, actualización de la concepción del manejo de la disciplina, la identidad de la escuela, entre otros.

Finalmente, se identifican recursos y medidas para perfeccionamiento docente en la planificación anual de modelo de gestión. Espinoza et al. (2017) categorizan esto como parte de la comprensión de la dimensión “técnica” del currículo, el cual es uno de los ejes que “orienta la toma de decisiones específica para la contextualización curricular que desarrollan las instituciones, y muy especialmente, los docentes” (p.7). Esta comprensión posibilita fundamentar la toma de decisiones respecto al alcance, secuencia, integración y progresión curricular, entre otras. En esto, las oportunidades de formación docente continua generadas por la institución educativa y la municipalidad de Colina son de gran utilidad para esta comprensión del conocimiento disciplinar presente en el currículo, el conocimiento pedagógico de la disciplina y el lenguaje curricular. Esto se visibiliza en el apoyo constante a docentes de la lengua, promoviendo capacitaciones en el extranjero, perfeccionamiento curricular, oportunidades de aprendizaje de nuevas metodologías, acompañamiento docente, entre otras.

4.2. Toma de decisiones curriculares de contextualización de las BBCC del Inglés como lengua extranjera

Según Guzmán et. Al, 2007, la contextualización curricular busca “hacer más pertinente el currículo a transmitir y otorgarle mayor identidad a la acción pedagógica de los profesores, para que logren aprendizajes más significativos y efectivos en sus eventuales alumnos” (p. 219). Para esto se debe valorar su comprensión como intención estratégica en el planteamiento de la acción pedagógica y curricular, y en la acción en las clases por medio de objetivos que consideren entorno de alumnos y alumnas. Como fue mencionado durante este estudio, no se lograron obtener datos relacionados al desarrollo en el aula, por medio de observación de clases, debido a las complicaciones por la pandemia del COVID-19. Por lo mismo es que las decisiones se basan en el planteamiento del trabajo curricular en la escuela y en planificación para el aula, a través de los testimonios y documentos mencionados anteriormente.

Luego del análisis de contenido (Mayring, 2015) hecho a los documentos institucionales de organización y planteamiento de la acción pedagógica, se identifican

elementos interesantes respecto al trabajo hecho para hacer más pertinente el currículo a impartir. Se concluye que existen decisiones curriculares que favorecen y otras que debilitan la contextualización de las Bases Curriculares, las cuales pueden ser observadas en la siguiente Tabla.

Tabla 9

Decisiones curriculares que favorecen y debilitan la contextualización curricular en la escuela estudiada

Decisiones curriculares que favorecen la contextualización curricular en la escuela	Decisiones curriculares que debilitan la contextualización curricular en la escuela
Promover las Actitudes definidas en el currículo nacional.	Desalineación de planificaciones y evaluaciones con el enfoque de la asignatura.
Inclusión de estándares de evaluaciones internacionales en las instancias de aprendizaje curricular.	Programación de cobertura parcial en relación a las habilidades definidas en el currículo nacional prescrito.
Estructuración el plan de estudio con distintas instancias formales de aprendizaje.	Desalineación de Criterios de evaluación declarados con los Objetivos de Aprendizaje definidos en el currículo nacional.
Promover actividades extracurriculares vinculadas con el desarrollo de habilidades comunicativas en Inglés.	Relevar el trabajo en base al dominio de conocimientos gramaticales.
Realizar conexiones declaradas en el currículo de la asignatura a través del uso de español en el aula.	Sobrestimación de temáticas anglosajonas planificaciones y evaluaciones, con leve evidencia de contextualización a la realidad local.

4.2.1 Toma de decisiones curriculares que favorecen la contextualización de las BBCC de Inglés como lengua extranjera.

Zabalza (2012) se refiere a la contextualización curricular como una respuesta a las necesidades educativas propias, por medio de comunidades locales fortalecidas. Todo esto “para tomarlas como una base de experiencias y significados desde los cuales poder entender mejor el mundo en su conjunto” (p. 31). Desde este enfoque el entorno se hace más presente, lo cotidiano se transforma en un elemento básico de aprendizaje, y docentes crean oportunidades de aprendizaje combinando elementos y situaciones académicas con las de su vida real. Para esto último, el docente debe tener un acercamiento al texto curricular como un diálogo situado, donde “evoca sus comprensiones y saberes previos, rescata los sentidos del texto curricular reconociendo su textura (énfasis, tensiones, aportes y limitaciones), y los pone en diálogo permanente con sus estudiantes” (Espinoza et al, 2017, p.6). En esto, es relevante que la institución educativa permita oportunidades potenciadoras para este acercamiento de los y las docentes en la programación del aprendizaje, y así entregarle mayor identidad al trabajo docente (Guzmán et al., 2007).

Respecto a las decisiones curriculares de contextualización en la escuela, uno de los puntos que resalta es la importancia que entrega la institución respecto a las actitudes expresadas en el currículo nacional. En el documento curricular se promueve un conjunto de actitudes, las cuales se establecen para el desarrollo social y moral de los y las alumnas. Se espera que esas se logren “de manera sistemática y sostenida mediante las actividades de aprendizaje, las interacciones en la clase, las actividades extraprogramáticas, las rutinas escolares y, también, mediante el ejemplo y la acción cotidiana de la o el docente y la comunidad escolar”(MINEDUC – UCE, 2015, p.224). Esto se visualiza en el documento entregado de las prácticas del departamento de inglés, donde como primer punto se menciona el fortalecimiento de la autoestima de alumnos y alumnas, concientizando la importancia del idioma, y motivando que participen en oportunidades dentro y fuera de la escuela, respecto al aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Igualmente, la docente que realiza clases en séptimo (primer nivel del establecimiento) describe que ella se preocupa por motivar a los

alumnos a aprender Inglés a través de música, películas, etc; lo que se enfatiza como un hito relevante para el trabajo a realizar en los niveles en adelante.

En el currículo prescrito de Inglés como lengua extranjera, se toma como uno de sus fundamentos los niveles de aprendizaje definidos por el Marco Común Europeo, para la medición del desarrollo de habilidades. Para esto, se utilizan pruebas estandarizadas de la lengua que definen el nivel alcanzado de los hablantes de esta segunda lengua. Por lo mismo, es que la institución le entrega un papel relevante a las evaluaciones estandarizadas (MOVERS, FLYERS, PET, Y KET) para el trabajo que realizan en el año escolar. En el documento de prácticas del departamento, en las planificaciones, y en los discursos de las docentes se identifica que estas mediciones se utilizan constantemente para preparar a los estudiantes a la rendición de estas, y alcanzar los niveles esperados por el sistema educativo chileno. Asimismo, las docentes expresan que este uso de evaluaciones estandarizadas motiva a los estudiantes a reconocer las certificaciones en la lengua, y a ser más conscientes de la importancia del inglés para nuevas oportunidades.

En esta preparación para alcanzar lo esperado en las Bases Curriculares, se reconoce que la distinción entre Clase Lectiva y Clase Taller ayuda a que los y las estudiantes puedan tener instancias diferenciadas de aprendizaje. Las tres docentes entrevistadas valoran la separación entre estas dos instancias (a pesar de enfocarse en el mismo contenido disciplinar) debido a que genera espacios para enfocarse en ciertas habilidades específicas. Por ejemplo la jefa del departamento, al referirse al taller menciona que en este realizan “lo un poquito más “lúdico”, más participativo” (E2). Asimismo, se identifica que este espacio ha sido de preparación para las pruebas estandarizadas mencionadas anteriormente, donde los y las estudiantes realizan actividades de comprensión lectora y auditiva respecto a estas. Por otro lado, una docente reconoce que generar espacios distintos en las horas de la asignatura es positivo para que alumnos y alumnas puedan establecer relaciones con otras docentes de inglés. Debido a las cargas laborales, en ciertos niveles, es una profesora encargada para la Clase Lectiva y otra para el taller, y según esta docente “esto también nos juega hartito a favor porque después cuando me enfermaba yo, e iba otra profesora a un curso, ellos ya la conocían. (E4).

En este trabajo, la labor realizada por la municipalidad y la institución respecto a las actividades extracurriculares ofrecidas también ha sido un elemento a resaltar en esta

institución. Zabalza (2012) propone una lectura desde el ámbito pedagógico en la cual describe una cultura de la contextualización la cual afecta a todos los actores de la toma de decisiones, “desde la legislación que establece los marcos curriculares y las instituciones que los adaptan y operativizan, hasta llegar a los profesores que lideran el trabajo dentro del aula y median los aprendizajes.” (p.10). En esto, la municipalidad ha cumplido un rol fundamental para que los y las estudiantes puedan alcanzar los resultados esperados en el documento curricular nacional. Las medidas destacadas en relación con la contextualización curricular, se centran en la capacitación profesional docente (cursos en el extranjero, talleres metodológicos, aumento de recursos y material, entre otros) y el generar oportunidades para que los estudiantes puedan poner en práctica sus habilidades (talleres semanales para tercero medio, pasantías en el extranjero, debates interescolares, entre otras). Esto también se identifica en otras asignaturas en la planificación institucional para el año en 2019, en oportunidades como olimpiadas de conocimientos matemáticos y tertulias.

En relación a las decisiones de las docentes de Inglés respecto al currículo, que según su experiencia posibilitan hacer el aprendizaje más pertinente, se reconoce que el uso del español en el aula como un elemento importante para este tipo de contexto socioeconómico. Esto debido a que los y las estudiantes no se encuentran inmersos en un contexto con oportunidades y experiencias para comunicarse en esta lengua. Desde los testimonios de las docentes, se concluye que al hablar completamente en Inglés se dificulta el enlace con las *conexiones* que espera el currículo de Inglés como lengua extranjera, ya que al utilizar la lengua materna, él y la estudiante puede ver “conexiones entre lo que estudian y el mundo alrededor de ellos” (p. 220). Esto podría conllevar a una desmotivación de parte de los y las estudiantes, al constantemente no comprender lo que el docente pretende comunicar. Para reflejar esto, dos docentes (E2; E3) utilizan el ejemplo de que si uno aprende un idioma complejo para hablantes de español (mencionando el idioma chino), se imposibilitaría el reconocimiento de patrones en la lengua. Esto llama la atención debido a que se contradice con una de las políticas implementadas luego de obtenido los resultados luego del Estudio Nacional de Inglés en las escuelas – programa “English in English”, la cual fomenta el uso de la lengua en la totalidad de las clases (Agencia de calidad, 2018)

4.2.2 Toma de decisiones curriculares que debilitan la contextualización del currículo prescrito nacional

A pesar de todos los puntos mencionados anteriormente, se identifican decisiones curriculares que debilitan la contextualización del currículo prescrito en distintos puntos. La primera de estas se reconoce desde la dimensión “técnica” del currículo expresada en el texto de Espinoza et al (2017). Se valora la generación de oportunidades para que los y las docentes puedan conocer y comprender el documento curricular, para generar una programación para el año escolar. No obstante, desde el análisis de las planificaciones y las evaluaciones se visualizan aspectos del currículo que no son tomados en consideración, sobre todos los relacionados al conocimiento disciplinar de la asignatura. Dentro de los elementos más importantes de los instrumentos institucionales que debilita el contenido del documento curricular, es el uso del eje de las BBCC de “Comunicación Oral” como de “Comprensión oral”. Esto afecta no solo a la contextualización del currículo, sino también debilita la cobertura que se tiene respecto al instrumento curricular nacional, ya que se desfavorecen las oportunidades de producción de habilidades orales.

Esta misma lectura “compleja” del currículo para la contextualización enfatiza el “disponer de capacidades específicas no sólo de análisis, sino también de actuación respecto de las prescripciones curriculares” (Espinoza et al, 2017, p.8). Respecto a esto, se observan debilidades en la distribución de Objetivos de Aprendizajes para los periodos semanales, debido a que se incluyen los 16 OA del año semana a semana. Asimismo, se reconoce más importancia a ciertas habilidades sobre otras, en los procedimientos a realizar en la clase. Se identifica que la comprensión de lectura es el eje que más se utiliza en la escuela, donde semana a semana realizan ejercicios de este estilo, como también es utilizado en todas las evaluaciones escritas de la Clase Lectiva. Se concluye que esto debilita la contextualización debido a que el currículo aspira a que todas esas habilidades se desarrollen durante un año escolar, dificultando que esto se logre solamente en el trabajo de una semana.

Tanto en el trabajo realizado en clase, como en los objetivos declarados en las evaluaciones, se menciona constantemente el eje expresión escrita para las metas a alcanzar. Si bien se reconocen ejercicios escritos, estos mayoritariamente se centran en completar

ejercicios escritos, más que comunicar mensajes; no obstante en segundo medio existe una evaluación ligada directamente con la expresión escrita, donde los alumnos deben escribir un correo electrónico. En relación a la comunicación oral, se observa una diferencia abrupta entre cómo se aborda la comprensión auditiva y la expresión oral. Para la primera de estas se entregan bastantes momentos en la Clase Taller, pero la segunda se observa insuficiente para alcanzar lo que se espera en el currículo nacional.

Todas las decisiones respecto al currículo mencionadas anteriormente son acciones que podrían van en una línea distinta a las metas esperadas en la prescripción curricular, pero las docentes admiten que hay un buen nivel de Inglés en el colegio. Por lo mismo se cree que estas medidas se llevan a cabo para enfatizar las habilidades mayormente evaluadas en las pruebas estandarizadas; como también para fomentar el desarrollo académico de pruebas escritas que los y las estudiantes pueden tener en la educación superior. Dentro de las razones analizadas que podría tener conexión con estas decisiones, se encuentra con la lógica del mercado en el sistema educativo chilena de los últimos años (Corvalán y García-Huidrobro, 2015); o la relación de la lengua con el acceso a mejores oportunidades educacionales, laborales y económicas (Lizasoain, 2017); o las consecuencia de las pruebas estandarizadas sobre el desarrollo de una educación integral (Johnson, F. N. M., y Barahona, C. I, 2020).

Por otro lado, no se observa coherencia entre el Programa de estudio para la asignatura, y los contenidos disciplinares declarados en la planificación. Recordando que la escuela no presenta Programas de estudios propios, y utiliza los entregados por el Ministerio de Educación, la escuela decide dividir la programación en unidades bimensuales, utilizando las definiciones descritas en el documento nacional. No obstante, se identifica un desarrollo lineal del contenido del libro de apoyo para la asignatura, sobre los declarados en los Programas de estudio. Adicionalmente, durante el desarrollo de este texto se evidencia una preponderancia de elementos anglosajones en las temáticas y ejemplos; y en la programación del aprendizaje no se presentan elementos para realizar para conexiones a la cultura de los y las estudiantes. Todo lo dicho anteriormente debilita la contextualización del currículo prescrito debido a que elementos fundamentales del instrumento – como el aprendizaje por medio de tareas comunicativas, conexiones con el mundo de ellos y ellas, procesos de

escritura, entre otros – no logran ser visualizados en las planificaciones, lo que impediría el énfasis en desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua.

Estas debilidades también se reconocen en la conceptualización de las habilidades y criterios de evaluación en la planificación de ambos niveles, en relación a los descritos en las Bases Curriculares. Esto se relaciona con la comprensión del tecnolecto curricular para la contextualización, la cual distingue “cuáles son y a qué refieren los supuestos teóricos de los componentes de la estructura y arquitectura curricular” (Espinoza et al, 2017, p.8). En la programación podemos observar que existe una confusión entre la denominación de los criterios de evaluación, debido a que son *habilidades* tomadas desde el documento prescrito nacional; esto se identifica en ejemplos como *demostrar comprensión de textos escritos, identificar palabras, frases y/o expresiones clave*, entre otros que son declarados como criterios de evaluación.

Igualmente, se reconoce un distanciamiento entre lo expresado en las BBCC y gran parte de las instancias evaluativas, lo cual dificulta la contextualización de lo esperado en el documento curricular. En estas se enfatiza el uso y comprensión de estructuras gramaticales, con ejercicios de completar oraciones escritos con alguna estructura verbal. Esto se declara como parte del Objetivo de Aprendizaje de expresión escrita, pero esto no cumple lo mencionado para los procesos de escritura descritos en el currículo nacional. Asimismo, se observan leves intentos para hacer conexiones entre los temas de los ejercicios escritos y la realidad de los estudiantes, debido a que se utilizan temas de países como Japón, o Estados Unidos; situaciones de ofertas laborales en séptimo básico; utilización de nombres anglosajones; entre algunos de los ejercicios vistos en las pruebas de ambos niveles. Esta situación se repite en las pruebas de la Clase Lectiva, como en los controles (Quizzes) de la Clase Taller, donde en estos últimos mencionados se pregunta constantemente acerca de la conjugación de verbos.

Las situaciones descritas anteriormente debilitan la contextualización del currículo prescrito debido a que para alcanzar estas prácticas decisionales pertinentes, se requiere de un cuerpo docente que considere las orientaciones del instrumento nacional. (Espinoza et al, 2017). Gran parte de estas debilidades fueron observadas en los documentos de programación para el año escolar. Sin embargo, todo esto se define desde el posicionamiento que no se logró observar la implementación del currículo en el aula, lo cual dificultó la comprensión

de toma de decisiones curriculares, en la formación de la imaginación y el carácter en el aula. Esto desde la concepción que la planificación puede ser un elemento más en el proceso reflexivo para planificar el aprendizaje, pero no un todo.

4.3 Conclusiones

En esta comprensión de la toma de decisiones curriculares para la contextualización de las BBCC en la asignatura se logró identificar prácticas destacadas, como otras que debilitan este proceso. El contexto en el cual se encuentra inmersa la escuela juega un papel relevante para estas prácticas. La institución logró altos resultados en evaluaciones estandarizadas, en comparación con otras escuelas de un contexto socioeconómico similar; recalcando que gran parte de las instituciones de entornos similares, no logran alcanzar los resultados esperados. Cabe mencionar que desde los primeros acercamientos con la escuela, se observó disposición y cooperación al momento de recoger información para ser analizada.

A pesar de identificar debilidades en las decisiones curriculares para la contextualización del currículo de Inglés, se reconoce que en la institución existen diversos factores que posibilitan la contextualización de las BBCC en la asignatura. El trabajo cooperativo reflejado desde los inicios de esta evaluación es uno de los más relevantes. Tanto en el departamento de Inglés, como en la relación entre directivos y docentes, se evidencian procesos reflexivos y de acompañamiento constante, que promueve que las profesoras puedan tomar decisiones para fortalecer los aprendizajes esperados. Asimismo, se promueve la comprensión del entorno para alcanzar un desarrollo integral de los y las estudiantes, con énfasis en las expectativas académicas y acompañamiento socioemocional. Para los altos resultados, el liderazgo directivo y de la jefa de departamento es esencial ya que promueven el favorecimiento del trabajo en aula, en base a las experiencias vividas en procesos anteriores.

En base a lo esperado para este estudio, se identificaron decisiones curriculares de contextualización en las prácticas del departamento de inglés. Algunas de estas se centran en las Actitudes del currículo, como con el uso de mediciones internacionales y español en el

aula para realizar las conexiones esperadas en el currículo. Igualmente, el incluir actividades diferenciadas de aprendizaje (clase y taller) es una buena oportunidad para realizar esta contextualización, ya que logra generar distintas instancias para el desarrollo de las habilidades. Un gran factor que influye en la apertura para estas decisiones es la mirada formativa de la institución para alcanzar experiencias de aprendizajes más ricas, y así ampliar las posibilidades de desarrollo de los y las estudiantes. En esto, las decisiones de la gestión influyen para que la jefa de departamento y su equipo tengan libertad sobre decisiones respecto al trabajo que realiza con el currículo, como la elección del libro, autonomía en el aula, planificación anual con un mapa de ruta, entre otras.

A pesar de que la planificación se reconoce como un elemento flexible, esta es un elemento necesario para la organización del currículo en acción. Por lo mismo, se debilita la contextualización del currículo en la baja coherencia entre la categorización de ciertas habilidades y principios declarados en el currículo nacional, con la información emanada de los instrumentos escolares. El utilizar temáticas tomadas textualmente del libro de apoyo para la asignatura también desfavorece la contextualización curricular, debido a que se presentan temáticas que no privilegian las características de los y las estudiantes, para hacer más pertinente el aprendizaje. En esta misma línea, se reconoció que la gramática se relevaba sobre el desarrollo de las habilidades de la lengua, lo cual difiere con el enfoque comunicativo que pretende la prescripción nacional.

En base a esto, nace la incógnita de analizar la decisión que limita la contextualización del currículo. Se deduce que debido al énfasis en pruebas estandarizadas en el sistema educativo chileno, como también la importancia que estas se entregan para alcanzar mejores oportunidades educativas, económicas y laborales, se prepondera el uso de pruebas estandarizadas. Asimismo, y en relación a la cantidad de alumnos por sala (45 aprox), para el trabajo con todos los estudiantes, el uso de actividades relacionadas a la comprensión favorece un trabajo en común que puede ser retroalimentado por una docente. No obstante, no se pueden sacar conclusiones respecto a esto debido a que esto no se encuentra dentro de los objetivos esperados para este estudio.

A modo de síntesis, se puede concluir que los altos resultados en esta institución de nivel socioeconómico medio-bajo, se relacionan con ciertos factores de toma de decisiones

curriculares acerca de la contextualización curricular, pero también con elementos de la gestión institucional. De igual forma, se reconocen elementos que debilitan la toma de decisiones curriculares en relación a la contextualización. Por lo mismo, se espera que si se realizan ciertas medidas para potenciar estas debilidades, podrían alcanzar mejoras en distintas instancias para que sus estudiantes se desempeñen en la lengua.

4.4. Limitaciones y proyecciones

Respecto a las limitaciones para este estudio que buscaba comprender la toma de decisiones curriculares en relación a la contextualización del currículo nacional chileno en la asignatura de idioma extranjero inglés, se reconocen algunas que interfirieron en los distintos procesos durante el desarrollo de esta investigación. Como la de mayor influencia en esta investigación se identifica la imposibilidad de realizar observación de clase para comprender la toma de decisiones en el aula. El año 2020 el mundo vivió su primera pandemia en un mundo globalizado, lo que alteró los procesos establecidos de enseñanza. Las escuelas vulnerables tuvieron bastantes dificultades con sus medios y recursos para realizar clases a distancia, por lo que la municipalidad decidió no realizar clase lectiva de inglés durante el periodo que se realizó este estudio.

Por otro lado, se reconoce que esta investigación estuvo condicionada por no haber tenido a disposición los resultados por establecimiento del Estudio Nacional de Inglés (Agencia de Calidad, 2018). A través del mecanismo de Transparencia se buscó identificar los resultados por establecimiento en esta última medición nacional, para identificar las instituciones de nivel socioeconómico medio-bajo que lograron altos resultados. Sin embargo, no se pudo conocer el desempeño de alumnos y alumnas en esta evaluación, ya que esta fue una evaluación muestral, y los resultados no se disgregaron por establecimiento. Por esto es que se seleccionaron los establecimientos en la última evaluación censal; el SIMCE de Inglés 2014. Se categoriza esta situación como limitación debido a que existe una diferencia de cuatro años entre este estudio y la evaluación nacional, lo que genera problemas en identificar resultados contemporáneos en mediciones estandarizadas en la lengua.

Luego de reconocidas las limitaciones, se identificaron las proyecciones para otros estudios. Primero que todo se determinó que el establecimiento presenta decisiones que favorecen la contextualización curricular del idioma extranjero inglés. Por lo mismo, se espera que para otras investigaciones se indague si estas decisiones ocurren en el aula, y si se descubren patrones para contextualizar los objetivos de aprendizaje. Desde esta visión se consideraría relevante tomar en consideración la motivación de los y las estudiantes al aprender una segunda lengua, y así identificar factores del alumnado para acercar lo esperado en la prescripción nacional al entorno de alumnos y alumnas. Para esto se identifica el enfoque socio-construccionista de Dörnyei (2005) como un punto de inicio adecuado para conocer la motivación de los y las estudiantes de un establecimiento de nivel socioeconómico medio-bajo, al aprender inglés. En este, el autor plantea la teoría del Sistema del Yo Motivacional del Aprendizaje de una segunda lengua, el cual utiliza conceptualizaciones ligadas a la psicología y la motivación para el aprendizaje de una lengua adicional.

Finalmente, se proyecta que para próximos estudios se podría tomar en cuenta inicialmente la relación entre las dificultades del contexto socioeconómico y las decisiones que favorecen la contextualización de currículo nacional. En esto, sería interesante comenzar desde la base de la influencia de las pruebas estandarizadas para el trabajo en aula en este tipo de establecimientos. Se reconoce que en un país con una desigualdad económica como la presentada en Chile, la realidad socioeconómica de la institución juega un papel fundamental para el trabajo realizado. Por lo mismo, si esta institución se logró identificar decisiones que posibilitan contextualizar prescripciones nacionales a las experiencias de la comunidad educativa, significa que reconocer este proceso preliminarmente, entrega información certera del trabajo realizado. Por ende, esta investigación podría ser la piedra angular para conectar estas dos conceptualizaciones, incluyendo los procesos psicológicos de motivación de los y las estudiantes al desarrollar las habilidades de la lengua Inglés como idioma extranjero inglés.

5. Propuesta de mejora

Desde el análisis hecho al corpus de esta investigación emanan ciertas propuestas para potenciar las debilidades declaradas anteriormente. Estas se orientan a la gestión ya realizada por la escuela, fortaleciendo ciertas prácticas en relación a la toma de decisiones curriculares. Estas medidas se respaldan desde la información emanada desde los testimonios y los documentos analizados, como también desde la teoría, para hacer más pertinente el aprendizaje. Estas se presentan para ser comenzadas desde finales de este año, en el tiempo de preparación de la planificación para el año 2022; con la intención de comenzar a ser implementadas gradualmente desde el próximo año. En la siguiente Tabla, se observa un cuadro resumen con el objetivo y las acciones en esta propuesta de mejora.

Tabla 10

Propuesta de mejora para la institución

Propuestas de mejora	
Objetivo	Acciones
Fortalecer la contextualización curricular en la escuela	<ul style="list-style-type: none">- Generar espacios de discusión entre docentes para reflexionar respecto a las mejoras respecto a su trabajo con el currículo, y las mejoras en su puesta en práctica en ese contexto específico.- Entregar trabajo específico (horas no lectivas) para que las docentes puedan fortalecer la inclusión del entorno en la planificación el aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none">- Fortalecer las instancias formativas para el desarrollo de todas las habilidades, realizando	<ul style="list-style-type: none">- Modificar el formato de planificación del aprendizaje para la Clase Lectiva y la Clase Taller, para la inclusión de secciones relacionadas a la diversificación de habilidades.

<p>conexiones al entorno con los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificar las oportunidades de desarrollo de todas las habilidades equitativamente, manteniendo la distribución de actividades entre la Clase Lectiva y la Clase Taller. - Hacer conexiones con la cultura de los y las estudiantes, donde los estudiantes tengan espacios para reflexionar respecto al trabajo hecho en aula.
<ul style="list-style-type: none"> - Hacer más coherente la cobertura del instrumento curricular con los documentos de planificación y evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Acotar los Objetivos de Aprendizaje a las actividades a realizar semanalmente. - Conectar los criterios de evaluación y actividades de contenido de la asignatura, con las definiciones de las Bases Curriculares. -

Como la primera medida mencionada, se espera que las docentes de la asignatura puedan apropiarse del currículo de la asignatura, a través de instancias formales de capacitación docente. Se reconoce una capacidad de liderazgo y apoyo docente desde distintos actores en la escuela, lo cual facilita la apertura de oportunidades de perfeccionamiento curricular. Asimismo, se propone repensar las oportunidades de capacitación docente, para así dirigir las en base a las debilidades que vayan apareciendo; por ejemplo, se plantea entregar oportunidades de perfeccionamiento curricular a la jefa de departamento, para luego ir incluyendo a las docentes. Esta medida sería dirigida por el equipo directivo, para conseguir recursos y oportunidades para este tipo de capacitación. Todo esto desde la noción que para la toma de decisiones curriculares de contextualización es necesario conocer los fundamentos, principios y nociones expresadas en la prescripción nacional.

En relación a lo mismo, se espera reflexionar sobre las instancias formales de aprendizaje para el desarrollo equitativo de las tres habilidades declaradas en el currículo de Inglés. Esto a través de los espacios de colaboración docente ya presentes en la institución, y dirigido por la jefa de departamento; y en base al libro de apoyo para la asignatura, debido a

que este fue seleccionado por el mismo equipo. Con esto, se incentiva a repensar mayoritariamente el cómo abordan las instancias de producción oral, debido a que fue la habilidad más débil observada en las planificaciones y evaluaciones. Para esto la clase taller puede cumplir un rol importante, como también la apertura a nuevas actividades por parte de la municipalidad (talleres de conversación, grupos de lectura, discusión de películas.,etc). En este proceso, se propone realizar adaptaciones a temáticas y experiencias distante de lo familiar a los y las estudiantes, para incluir aspectos ligados a su entorno.

Finalmente, y apuntando a la preparación de documentos para el próximo año, se espera hacer más coherente la cobertura del instrumento curricular con los documentos de planificación y evaluación para el año 2022. Posterior a una reflexión respecto a la implementación del instrumento curricular, se propone meditar respecto a los Objetivos seleccionados para el trabajo semanal, y así dirigir el trabajo a una planificación que tome en cuenta lo esperado en el documento institucional. Igualmente, se busca que conectar los criterios de evaluación en las planificaciones y evaluaciones, para adecuarlos a los esperados en la prescripción nacional. Este trabajo en relación al currículo se planifica aspirando a que para finales del año 2022 y principios del año 2023, el departamento pueda trabajar en una propuesta de Planes de estudio propios en la asignatura, y así delimitar la planificación al trabajo específico que realizan en la escuela.

A pesar de que no ser parte de las propuestas mencionados en la Tabla 10, se propone que a largo plazo la jefa de departamento tengo horario específico para realizar la labor de dirección del departamento. Esto para así entregarle espacios para poder realizar esta labor, y buscar distintas oportunidades de mejora en la asignatura. Todo lo mencionado se respalda desde el trabajo ya realizado en esta escuela de nivel socioeconómico medio-bajo, respetando a la autonomía y organización que ya han podido alcanzar.

6. Referencias bibliográficas

- Agencia de calidad (2018) Informe de Resultados Estudio Nacional Inglés III medio. Chile.
- Barahona, M. (2017). *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory perspective* (Routledge research in education; 145). Routledge.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., & Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede. *Santiago de Chile: Unicef*.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela.¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar. *Santiago de Chile: LOM*.
- Corvalán, J., y García-Huidobro, J. E. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Espinoza, O., Riquelme, S. y Salas, A. (2017) *Contextualización curricular* (Documento de trabajo)
- Esperidión, C. (2020). Diseño curricular desde una perspectiva nacional chilena: visiones y sus incógnitas. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 128-140.
- Fink, D. (2019). Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio (Towards sustainable, deeper, longer and broader leadership). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 182-195.
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., y Figueiredo, C. (2013). Curricular Contextualization: Tracking the Meanings of a Concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425.
- Glas, K. (2008). El Inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del Inglés en Chile, 2003-2006. *Revista Educación Y Pedagogía*, 20(51), 111-122.

- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J. (comp). *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- Guzmán, M., Meza, I., Pascual, E. y Pinto, R. (2007). La contextualización curricular com estrategia de construcción curricular. *Boletín de Investigación educacional*, N°1, vol. 22, pp. 209-230.
- Hargreaves, A., Fink, D., y Escolà, R. F. (2008). *El liderazgo sostenible*. Morata.
- Johnson, F. N. M., y Barahona, C. I. (2020). Políticas educativas, evaluaciones estandarizadas y formación escolar integral en Chile: análisis de la desvalorización a diferentes materias del currículo. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction.
- Lizasoain, A. (2017). El lugar del Inglés como lengua extranjera en las políticas y planificación lingüísticas chilenas:¿de dónde venimos y hacia dónde vamos?. *Lenguas Modernas*, (49), ág-121.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago de Chile: LOM.
- Marchant, P. y Foster, C. (2017). Una metodología de análisis de casos para orientar la toma de decisiones en el contexto escolar. *El poder de la evaluación en el aula*, 301-339.
- Matear, A. (2006). Barriers to Equitable Access: Higher Education Policy and Practice in Chile Since 1990. *Higher Education Policy*, 19(1), 31-49.
- Matear, A. (2008). English language learning and education policy in Chile: can English really open doors for all? *Asia Pacific Journal of Education*, 28(2), 131-147.
- Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 365-380). Springer, Dordrecht.
- Mendoza, A. (2006). El estudio de casos: un enfoque cognitivo. México: Editorial Trillas.

- Meza, I., Pascual, E. & Pinto, R. (2004). Caracterización de las planificaciones de aula elaboradas por los centros escolares. *Boletín de investigación educacional*, 19(1), 165-189.
- Meza, I., Pinto, R. & Pascual, E. (2005). La influencia de las variables institucionales y profesionales en los niveles de contextualización curricular de los centros escolares. *Boletín de investigación educativa. Facultad de Educación PUCCH*, 125-155.
- Meza, I., Pinto, R. & Pascual, E. (2006). La contextualización como estrategia de construcción curricular". *Boletín de Investigación Educacional. Revista de la Facultad de Educación, PUCCH*, 22(1).
- MINEDUC - DGE. (2017). Pauta de análisis de la planificación anual. Chile
- MINEDUC – UCE (2009). Fundamentos del Ajuste Curricular, en el sector de Idioma Extranjero, Inglés. Chile.
- MINEDUC – UCE (2011). Fundamentos Bases Curriculares 2011 Educación Básica. Chile.
- MINEDUC – UCE (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Chile
- MINEDUC – UCE (2016a). Programa de Estudio Séptimo Básico Idioma Extranjero Inglés. Chile.
- MINEDUC – UCE (2016b). Programa de Estudio Segundo Medio Idioma Extranjero Inglés. Chile.
- Moreno, J. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. En Escudero, J. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 123-144). Madrid: Síntesis.
- OCDE (2019). Society at a glance 2019: OECD Social Indicators. OECD Publishing, Paris.
- Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, 29, 37-73.
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y educadores*, 21(2), 259-281.

- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Education.
- Santos Guerra, M (2010). El proyecto de centro: una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 294.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudios de casos. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight a "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*, 8(22)

7. Anexos

Anexo 1: Carta invitación participación estudio de caso

Santiago, 28 de Agosto 2020

Sra. Josefina Orrego
Directora Colegio XXXXXXXXXXXXXXXX

Presente

Estimada Directora

Junto con saludarla, me dirijo a usted para presentarme como tesista del Programa de Magister en Educación, mención Curriculum Escolar de la Facultad de Educación de la UC. Me encuentro desarrollando el Proyecto de magíster titulado “*Contextualización curricular en la enseñanza del Inglés: Estudio de Caso en una escuela de nivel socioeconómico medio-bajo con buenos resultados en el SIMCE 2014*”, cuyo objetivo es comprender la toma de decisiones para la contextualización de las bases curriculares en establecimientos con buenos resultados, de grupo socioeconómico medio-bajo. La profesora guía del proyecto es Olga Espinoza A, académica del Departamento de Curriculum, Evaluación y Tecnología y cuyo correo electrónico es: omespino@uc.cl

Me interesa mucho darle a conocer de qué se trata el proyecto e invitar a que el establecimiento que usted dirige pueda ser parte de éste, mediante documentos institucionales (proyecto educativo institucional y/o proyecto curricular, planes educativos, planificaciones anuales y mensuales, y evaluaciones) y entrevistas a docentes de inglés de básica y media, y entrevista a Jefe Unidad Técnico pedagógica. Si para usted también es de interés y desea conocer más antecedentes, le solicito agendemos una breve reunión vía zoom, para presentarle el proyecto y las actividades implicadas.

Agradezco desde ya su atención, y quedo atento su respuesta

Christian Esperidión
ciesperidion@uc.cl
+56998945717

Anexo 2: Prácticas recurrentes usadas por el departamento de inglés

Estimada Jefa de UTP:

Nos dirigimos a usted para informar sobre nuestras prácticas usadas por el departamento de Inglés en la enseñanza de esta asignatura ya que es sabido por nuestra comunidad educativa que en nuestro colegio el dominio de un segundo idioma es fundamental para el futuro y desarrollo de nuestros estudiantes en un mundo globalizado; siendo este, por lo tanto, un **desafío institucional y parte de nuestro proyecto educativo**.

Es por esto, que es importante que usted conozcan a cabalidad nuestras acciones que como departamento realizamos **dentro y fuera** del aula para que así **sigan apoyando** nuestra labor que tiene como objetivo final entregar una **herramienta fundamental** que beneficie a **todos** nuestros estudiantes.

Esto se ve reflejado en que año tras año nuestros estudiantes salen con un **mejor nivel de Inglés**; el cual les permite desenvolverse mejor en sus estudios superiores. Además de obtener una Certificación internacional Cambridge a nuestros estudiantes más destacados.

Las prácticas que realizamos en concreto las enumeramos a continuación:

1. Fortalecemos constantemente la autoestima a nuestros alumnos, concientizándolos de la importancia del manejo de un segundo idioma; motivándolos desde séptimos para que escuchen canciones, vean películas, jueguen videos y participen en talleres extraescolares para lograr mejorar su nivel de inglés.
2. Usamos texto especializados en todos los cursos llamados **SPRINT** (1,2,3,4) ,que van enfocados en la preparación de exámenes internacionales de inglés (**MOVERS ,FLYERS, KET y PET**). Que permiten la práctica constante de las **4 habilidades** (Speaking, Reading, Writing and Reading) desde 7mo básico a 4to medio.
3. Usamos guías que refuerzan las unidades trabajadas en los textos; las cuales son **fotocopiadas** desde el libro del docente.
4. Trabajamos con **sets de modelos** de pruebas internacionales (**MOVERS ,FLYERS, KET**) desde 7mo a 2do medio.
5. Usamos programas de paginas web interactivas para que nuestros estudiantes trabajen personalizada mente las 4 habilidades del idioma como por ejemplo **English aula, agenda web and ESL** .Por lo tanto el buen funcionamiento de internet es esencial para la asignatura.
6. En 3° y 4° medios los cursos son divididos según su nivel y su ritmo de Aprendizaje. Esto nos permite trabajar en forma más personalizada con ellos. El **contenido** es el mismo pero se refuerza más con el nivel con menos habilidad en el idioma y por el contrario con el

grupo más avanzado se estudian con un poco más de complejidad. Además la forma de trabajo con los grupos más avanzados es **colaborativa**; donde la retroalimentación parte por ellos mismos (modelo vivenciado en pasantía a colegios en Nueva York 2017)

7. Con los 3ros y 4tos usamos guías con ejercicios tipo **PET** enfocadas desde lo más básico a lo más complejo y revisadas en forma de plenarios para aclarar dudas en conjunto con los estudiantes.

8. Aplicamos mini-controles (**Quizzes**) con el fin de mantener a los estudiantes en constante estudio de los contenidos que se están viendo en cada unidad.

9. Evaluamos con distintos tipos de instrumentos para darles la oportunidad de demostrar sus habilidades en el idioma. Estos son: pruebas de comprensión lectora, pruebas de comprensión auditiva, trabajos de escritura, diálogos, presentaciones individuales y grupales, interrogaciones escritas y exámenes orales.

10. Cuando realizamos exámenes orales en 3ros y 4tos una profesora toma al curso completo y la otra evalúa individualmente o en parejas a los estudiantes.

11. En los 3ros y 4tos medios las evaluaciones son todas tipo **PET**. La idea es que el estudiante se familiarice, conozca y practique con este tipo de instrumento. Además siempre después de una prueba de comprensión auditiva o lectora; los estudiantes hacen un análisis escrito exhaustivo de ésta, con la cual obtienen un punto extra al resultado de su evaluación.

12. Promocionamos constantemente las distintas alternativas que tienen para practicar y mejorar su nivel de inglés como por ejemplo los **Winter y Summer camps** que organiza el Mineduc. Donde cada año tenemos varios alumnos participando.

13. Es una tradición de nuestro Departamento celebrar **el día del Inglés** donde se realizan distintas actividades para poner en práctica el idioma. Algunas de ellas son el festival de la voz, juegos, cortometrajes, stand de alimentos, disfraces y festividades.

14. Como departamento realizamos dos actividades destacadas que involucra activamente a nuestros estudiantes fuera del aula: **Debate intercomunal** (a cargo de La profesora Margie Gonzalez) y **Spelling bee** (a cargo de La profesora Nicole Farías). Estas dos profesoras dirigen y nos mantienen al resto de las profesoras del departamento informados con todo lo que tenga que ver con estas 2 grandes actividades. Nuestra meta futura **es participar en el programa de Inglés a nivel regional-nacional** que tiene el ministerio de Educación con estas dos actividades; siempre que el colegio nos lo permita.

15. Cuando falta algún profesor de la asignatura nuestro compromiso dentro de lo que se pueda es que una de las profesoras de Inglés de 3° y 4° principalmente, reemplace a la colega ausente. Y si no se puede, que a lo menos una profesora de la asignatura dé las indicaciones al curso para que así continúen trabajando con el profesor designado para cubrir. Respecto a esto último, las actividades que realizarán los estudiantes serán principalmente de traducción y comprensión lectora; material que está al final del libro de los estudiantes.

15. Como Departamento siempre hemos tratado de que sea una asignatura transversal, apoyando con textos escritos y orales relacionadas con distintos subsectores: ciencias, arte, historia, deporte etc. En comprensión lectora se trabaja de una forma similar al departamento de lenguaje practicando los mismos pasos y estrategias que se necesitan para lograr una buena comprensión en textos escritos. Además en escritura; nuestro apoyo se ve a través de traducciones y análisis que los estudiantes realizan en español donde se les evalúa coherencia, escritura y puntuación.

Finalmente queremos mencionar que siempre estamos al servicio de las políticas y directrices de nuestro querido XXXXXXXXXXXXXXXX y es por eso que todas las acciones que realizamos son para que nuestro colegio se destaque en todos los ámbitos, formando alumnos académicamente, personal y socialmente exitosos e integrales.

Atte.

Departamento de inglés

Anexo 3: Informe Preliminar de Programa de Capacitación de Inglés

El presente informe preliminar en la primera parte describe los resultados obtenidos por los estudiantes XXXXXXXXXXXXXXXX de 3° Medio tras la aplicación de un instrumento de evaluación en la asignatura de Inglés. En su segunda parte se explica las clases realizadas a los alumnos en los cursos de capacitación de inglés llamados: “Curso de inglés preparatorio para el examen PET (Preliminary English Test)” y curso de Inglés Comunicativo denominado “Mejora de Aprendizajes en Inglés”.

El siguiente estudio realizado por Ortega, Labbé y Asociados Ltda. se enmarca en los lineamientos la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Colina para apoyar los procesos de Gestión Educativa y Curricular de los establecimientos, con el fin de orientar los procesos de mejoramiento educativo.

El primer objetivo de este programa fue la aplicación de evaluación para obtener información detallada sobre el logro de aprendizaje de los estudiantes de cada nivel en Inglés, con el fin de orientar a los docentes del establecimiento y a los directivos del Colegio, respecto de los niveles alcanzados y los aspectos deficitarios de los aprendizajes especificados en los Planes y Programas del Ministerio de Educación y de las metas proyectadas a Nivel Institucional y Comunal.

El segundo objetivo fue realizar cursos de capacitación en el idioma con el propósito de mejorar las falencias.

Toda institución educacional tiene como misión la formación integral de personas, de tal forma que se puedan desempeñar eficazmente en el futuro, y que tengan éxito en sus vidas personales.

El cumplimiento de esta misión se expresa, entre muchas otras consecuencias, en la preparación de sus alumnos para enfrentar exitosamente un mundo globalizado, donde el idioma inglés es un factor esencial en muchas actividades.

La nueva concepción trata al idioma Inglés como un elemento importante de la formación general que un alumno debe lograrla a la par de habilidades de comunicación oral y escrita en castellano, capacidad de trabajo en grupo, y manejo básico de herramientas computacionales.

El objetivo por lo tanto ahora es que el alumno logre conocer, comprender y comunicarse en inglés, en el grado que lo requiera.

Para cumplir con este objetivo, es necesario disponer de cursos de Inglés comunicativo, en el que se incorporen no solo clases teóricas o de gramática, donde se enfatizan las habilidades de lectura y de escritura, sino el desarrollo integral de competencias comunicacionales que requieren del desarrollo de las habilidades básicas para usar el idioma Inglés y lograr una comunicación efectiva.

Para esto, se propuso a los colegios de la Corporación Municipal de Educación de Colina innovar en una nueva política de enseñanza de inglés, la que se concreta en cursos de Inglés Intensivo, para apoyar la labor del Departamento de Inglés de cada establecimiento.

- Fin a lograr

El fin de nuestro proyecto es aumentar en los alumnos de los colegios, la capacidad de comprensión oral y escrita, de integrar conceptos sin traducir al español y entender que el aprendizaje de un idioma extranjero no es solo el aprender el lenguaje en si, sino también su cultura y así poder aplicar el idioma inglés en su hacer diario y lograr aprendizajes significativos.

Este programa académico contempla una enseñanza de inglés con una metodología que permite la interacción y la comunicación oral.

Para Iniciar el proceso de adquisición y desarrollo del inglés como idioma extranjero fue necesario:

1. Contar con material para cada alumno.
2. Disponer de recursos complementarios para el proceso pedagógico.
3. Educadores motivados por el tema.
4. Equipo profesional en el Departamento de Educación preparado y comprometido con el proceso.
5. Apoyo profesional externo de alta calidad.

- Capacitación

El 20 de Marzo se realizó la prueba de diagnóstico en el XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, dando inicio con esto su Programa de Inglés. Se constituyeron 2 cursos, uno preparatorio para PET y otro de Inglés Intermedio

La prueba de diagnóstico solo se realizó en el XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX el día 20 de Marzo del 2019.

Esto se realizó así, dado a que los alumnos de este establecimiento presentan diferentes niveles de aprendizaje en el idioma Inglés por el número de horas que tienen en su currículo.

La prueba se aplicó en una sola forma. Cada uno de los instrumentos contuvo 32 preguntas de selección múltiple con tres alternativas y con un valor por pregunta de 1 punto.

Adicionalmente, se realizaron 2 preguntas de desarrollo con un valor de 5 puntos cada una. Los estudiantes debieron responder utilizando la hoja de respuestas. Además, en el caso de Writing este se realizó en la hoja final del cuadernillo de la prueba

Anexo 4: Tabla de análisis de instrumentos de planificación y evaluación del aprendizaje del año 2019, para séptimo básico en la asignatura de inglés como lengua extranjera.

Sección	Atributos	Apreciación			Fundamentación
		Sí	Parcialmente	No	
Organización de los Objetivos de Aprendizaje.	Plantea un objetivo de aprendizaje general por unidad, definiendo de manera clara y precisa lo que cada estudiante debe alcanzar, de acuerdo a las Bases Curriculares.		X		Para tanto la clase lectiva, como la clase taller se observa que los Objetivos de aprendizaje seleccionados para cada semana son los esperados para todo el año lectivo. La única excepción es la primera semana donde se seleccionan ciertos objetivos para la clase lectiva, pero de igual forma, en la clase taller se incluyen todos los Objetivos esperado para el año escolar. Se espera que cada estudiante pueda alcanzar todos los Objetivos de Aprendizaje por cada semana, pero no se plantea un solo OA por la unidad bimensual.
	Diseña objetivos de unidad, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados curricularmente entre sí.		X		No se diseñan objetivos propios para cada unidad, ni objetivos de aprendizaje para la clase a clase. Se toman los mismos esperados para el nivel en tanto las Bases Curriculares y el programa de séptimo básico, los cuales se repiten semana a semana (exceptuando la primera) La institución define la habilidad relacionada con la comunicación oral como “comprensión oral”, pero no como “comunicación oral” como definen las Bases Curriculares y los programas Se diseñan criterios de evaluación por semana. Estos criterios se encuentran declarados para la planificación de la unidad de la clase lectiva, pero no para la clase taller. Existe inconsistencia en los verbos para estos criterios. Algunas oportunidades se

				<p>refieren a un alumno, en otras a alumnos y alumnas. (Utiliza v/s utilizan)</p> <p>Se observa una dicotomía entre algunos criterios de evaluación y los Objetivos esperados para él semana a semana. Los OA esperados para cada semana se relacionan a tareas comunicativas, pero ciertos criterios se relacionan a información lexicológica y gramatical (ej.: completan ejercicios del texto utilizando vocabulario; completan ejercicios del texto presente continuo).</p>
	<p>Organiza esquemáticamente los conceptos, las habilidades y las actitudes que aprenderán los estudiantes en la unidad.</p>		X	<p>“Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse en los ámbitos intelectual, psicomotriz o psicosocial.” (Progama 7mo p.8)</p> <p>Respecto a los conceptos, no se encuentran declarado en el semana a semana. Se pueden deducir su utilización en los procedimientos de clase, pero no se encuentran explícitos en la planificación.</p> <p>Las habilidades se declaran en la planificación por Unidad didáctica de la clase lectiva y de la clase taller. No obstante, existen inconsistencias en la declaración de alguna de estas. Por ejemplo, ciertas habilidades se definen como criterios de evaluación (ej: Identificar información específica y demostrar comprensión de textos escritos y orales), cuando estas deberían estar declaradas como las habilidades que se desarrollaran en la asignatura (ej: comprensión auditiva o lectora de textos adaptados).</p> <p>Las actitudes se declaran solamente en la planificación por Unidad Didáctica de la</p>

				clase lectiva, pero no en la clase taller. Algunas de estas son tomadas desde las Bases Curriculares y los Programas, y otras son definidas por la institución
	Integra otras asignaturas en sus unidades.		X	No se observa integración con otras asignaturas en la Unidad Didáctica.
	Establece una cobertura curricular alineada a los programas educacionales.		X	Existe una división de las unidades didácticas alineadas con los programas educacionales. No obstante, las funciones del lenguaje para la unidad en el programa, no son las mismas que las observadas en la planificación. Se observa que los conceptos Se busca cubrir lo esperado para el semestre en el semana a semana.
Definiciones de evaluación para el aprendizaje	Define instrumentos de evaluación variados que permitan identificar el logro de los objetivos de aprendizaje de acuerdo al propósito de cada unidad.		X	En el transcurso de la unidad (8 semanas) se definen distintos instrumentos de evaluación; desde Quizzes hasta pruebas formales. Además se entrega una instancia de evaluación Oral, con una rúbrica establecida para evaluar esta. Con los objetivos de aprendizaje esperados para cada semana, no se visualiza que los instrumentos permitan identificar el logro de estos. Se observa que a pesar de que hay variedad de instrumentos, estos se basan en completar estructuras gramaticales. Además, respecto a la habilidad de expresión escrita, no se visualiza la motivación para la escritura de textos breves. Evaluaciones divididas por habilidad o por contenido gramatical y lexicológico. Ver las instrucciones en las pruebas; si están en español va en contra de un objetivo de aprendizaje.

	Considera una herramienta de diagnóstico de conocimientos previos.	X		Considera una herramienta de diagnóstico para el inicio de la unidad. Cabe mencionar que no se menciona una retroalimentación o las remediales para los objetivos no logrados.	
	Genera el formato de análisis de resultados de las evaluaciones y una propuesta remedial, en caso de bajo desempeño.		X	No existe un formato de análisis de estos resultados, pero sí se realizan propuestas remediales para el bajo desempeño, entregando una clase de retroalimentación, luego de las pruebas de la unidad.	
Preparación de procesos de enseñanza para el aprendizaje	Plantea una secuenciación y temporalización efectiva.	X		Realiza una secuencia y temporalización efectiva, pero en base al libro de apoyo para la asignatura.	
	Propone actividades para el aprendizaje, explicitando procesos didácticos y metodologías activas que se adapten mejor a las motivaciones de los estudiantes.		X	Se proponen actividades para el aprendizaje, pero no se reflejan metodologías activas. Más que nada, se mencionan las páginas del libro, con las actividades del libro que completar. En general no se explicitan procesos relacionados a las motivaciones de los y las estudiantes. Propone ejercicios en base a la prueba estandarizada MOVERS. Estos ejercicios se realizan solamente en la clase de taller.	
	Evidencia decisiones para contextualizar el aprendizaje al entorno escolar.			X	Al mencionar solamente actividades del libro, no se identifican decisiones para acercar el aprendizaje al contexto de este entorno en específico. No se especifica cómo se abordarán las actividades del libro, ni modificaciones de las actividades.
	Describe los recursos y medios requeridos para el desarrollo de las actividades.		X		Se definen parcialmente. Se mencionan solamente en el taller pero no en la asignatura, a pesar de que libro de apoyo se utiliza en ambas clases.
	Plantea actividades orientadas a la comunicación y desarrollo de habilidades comunicativas.		X		Esto se puede visualizar más en profundidad en la clase de taller que en la clase lectiva. Igualmente no se explicita mucho respecto a estas actividades, un ejemplo sería: “Realizan árbol genealógico y

				<p>presentan a su familia oralmente.”</p> <p>Al seguir el lineamiento del libro de apoyo, se distinguen separadamente las actividades (página dedicada a gramática, otra a vocabulario, otra a funciones, etc). Cabe mencionar que las actividades orientadas a la comunicación se encuentran al final de la unidad. Y relativo al tiempo que se le entrega para esto en la unidad, comparado con lo que se le entrega a las otras es bastante menor.</p> <p>Poca evidencia de actividades relacionadas a la comunicación escrita de textos breves. Se observa que lo escrito se basa en completar oraciones con vocabulario y reglas gramaticales.</p>
	Planifica tiempos y procesos para el aprendizaje de rutinas y manejo de aula.			<p>X</p> <p>No se observan rutinas en el aula, ni actividades de manejo de aula en relación al inglés.</p>

Anexo 5: Tabla de análisis de instrumentos de planificación y evaluación del aprendizaje del año 2019, para segundo medio en la asignatura de inglés como lengua extranjera.

Sección	Atributos	Apreciación			Fundamentación
		S í	Parci al ment e	N o	
Organización de los Objetivos de Aprendizaje.	Plantea un objetivo de aprendizaje general por unidad, definiendo de manera clara y precisa lo que cada estudiante debe alcanzar, de acuerdo a las Bases Curriculares.		X		Para tanto la clase lectiva, como la clase taller se observa que los Objetivos de aprendizaje seleccionados para cada semana son los esperados para todo el año lectivo. Se espera que cada estudiante pueda alcanzar todos los Objetivos de Aprendizaje por cada semana, pero no se plantea un solo OA por la unidad bimensual.
	Diseña objetivos de unidad, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados curricularmente entre sí.		X		No se diseñan objetivos propios para cada unidad, ni objetivos de aprendizaje para la clase a clase. Se toman los mismos esperados para el nivel en tanto las Bases Curriculares y el programa de séptimo básico, los cuales se repiten semana a semana (exceptuando la primera) La institución define la habilidad relacionada con la comunicación oral como “comprensión oral”, pero no como “comunicación oral” como definen las Bases Curriculares y los programas. Se diseñan criterios de evaluación por semana. Estos criterios se encuentran declarados para la planificación de la unidad de la clase lectiva, pero no para la clase taller. Los criterios de evaluación que se mencionan constantemente son: “reconoce información específica y general”, y acciones como es uso de vocabulario y estructuras gramaticales en ejercicios escritos. No se observan criterios relacionados a la comunicación oral. Puede que estos hayan estado en la clase no lectiva, pero no se encuentran especificados.
	Organiza esquemáticamente los conceptos, las habilidades y		X		“Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse en los ámbitos intelectual, psicomotriz o psicosocial.” (Progama 7mo p.8)

<p>las actitudes que aprenderán los estudiantes en la unidad.</p>				<p>Respecto a los conceptos, no se encuentran declarado en el semana a semana. Tampoco se observan en los procedimientos en el aula, pero sí se encuentran en las habilidades. Ej: “Conocen vocabulario de Medioambiente.” “Recuerdan, identifican y aplican estructuras gramaticales a distintos ejercicios con reported speech, must y can`t para especular”</p> <p>HABILIDADES EN EL PROGRAMA PARA LA UNIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión auditiva de textos adaptados y auténticos simples, literarios y no literarios. - Expresión oral por medio de interacciones y exposiciones en torno a temas como experiencias personales, temas de otras asignaturas, del contexto inmediato, de actualidad e interés global y de otras culturas. - Comprensión de lectura de textos adaptados y auténticos simples, literarios y no literarios. - Expresión escrita por medio de un proceso en torno a temas como experiencias personales, temas de otras asignaturas, del contexto inmediato, de actualidad e interés global y de otras culturas. <p>Las habilidades se declaran en la planificación por Unidad didáctica de la clase lectiva y de la clase taller. No obstante, existen inconsistencias en la declaración de alguna de estas. Por ejemplo, ciertas habilidades se definen como criterios de evaluación (ej: Identificar información específica y demostrar comprensión de textos escritos y orales), cuando estas deberían estar declaradas como las habilidades que se desarrollaran en la asignatura (ej: comprensión auditiva o lectora de textos adaptados).</p> <p>Las actitudes se declaran solamente en la planificación por Unidad Didáctica de la clase lectiva, pero no en la clase taller. Algunas de estas son tomadas desde las Bases Curriculares y los Programas, y otras son definidas por la institución</p>
<p>Integra otras asignaturas en sus unidades.</p>			X	<p>No se observa integración con otras asignaturas en la Unidad Didáctica.</p>
<p>Establece una cobertura curricular alineada a los</p>		X		<p>Existe una división de las unidades didácticas alineadas con los programas educacionales. No obstante, los conocimientos para la unidad en el programa, no son los mismos que los observados en la planificación. Se identifica que los utilizados por la institución son de mayor complejidad que los del programa.</p>

	programas educativos.				<p>Cierto vocabulario relacionado con el Medioambiente se relaciona entre la planificación de la escuela y los programas.</p> <p>Respecto a la cobertura de los objetivos de aprendizaje de la asignatura, es necesario recordar que estas se dividen en tres habilidades a desarrollar: comunicación oral, comprensión de lectura y expresión escrita. El primero de estos la escuela lo denomina “comprensión oral”.</p> <p>A pesar de que en la semana a semana se espera que los y las estudiantes logren los ocho objetivos relacionados a esta habilidad, no se observan procesos para el desarrollo de la expresión oral durante gran parte de la unidad.</p>
Definiciones de evaluación para el aprendizaje	Define instrumentos de evaluación variados que permitan identificar el logro de los objetivos de aprendizaje de acuerdo al propósito de cada unidad.		X		<p>En el transcurso de la unidad (8 semanas) se definen distintos instrumentos de evaluación. No obstante estos se relacionan mayoritariamente al uso de vocabulario, estructuras gramaticales y comprensión lectora.</p> <p>Durante toda la unidad no se visualiza una evaluación de la comunicación oral.</p> <p>En todas las clases define que los instrumentos de evaluación de estas son la observación de clases y/o la revisión de tareas en clase. Además se realizan mini contrales de pruebas estandarizadas (PET)</p> <p>Con los objetivos de aprendizaje esperados para cada semana, no se visualiza que los instrumentos permitan identificar el logro de estos.</p> <p>Respecto a la habilidad de expresión escrita, no se visualiza la motivación para la escritura de textos breves.</p>
	Considera una herramienta de diagnóstico de conocimientos previos.			X	No se considera una herramienta de diagnósticos de conocimientos previos.
	Genera el formato de análisis de resultados de las evaluaciones y una propuesta remedial, en caso de bajo desempeño.		X		<p>No existe un formato de análisis de estos resultados, pero sí se realizan propuestas remediales para el bajo desempeño, entregando una clase de retroalimentación, luego de las pruebas de la unidad.</p> <p>Esta medida es relevante en el colegio, ya que la utilizan no sólo en esta asignatura, sino en todas”</p>
Preparación de procesos de enseñanza	Plantea una secuenciación y temporalización efectiva.	X			Realiza una secuencia y temporalización efectiva, pero en base al libro de apoyo para la asignatura.

para el aprendizaje	Propone actividades para el aprendizaje, explicitando procesos didácticos y metodologías activas que se adapten mejor a las motivaciones de los estudiantes.		X		Se proponen actividades para el aprendizaje, pero no se reflejan metodologías activas. Más que nada, se mencionan las páginas del libro, con las actividades del libro que completar. En general no se explicitan procesos relacionados a las motivaciones de los y las estudiantes. Propone ejercicios en base a la prueba estandarizada PET. Estos ejercicios se realizan solamente en la clase de taller.
	Evidencia decisiones para contextualizar el aprendizaje al entorno escolar.			X	Al mencionar solamente actividades del libro, no se identifican decisiones para acercar el aprendizaje al contexto de este entorno en específico. No se especifica cómo se abordarán las actividades del libro, ni modificaciones de las actividades.
	Describe los recursos y medios requeridos para el desarrollo de las actividades.		X		Se definen parcialmente. Se mencionan solamente en el taller pero no en la asignatura, a pesar de que libro de apoyo se utiliza en ambas clases.
	Plantea actividades orientadas a la comunicación y desarrollo de habilidades comunicativas.			x	Al seguir el lineamiento del libro de apoyo, se distinguen separadamente las actividades (página dedicada a gramática, otra a vocabulario, otra a funciones, etc). Cabe mencionar que las actividades orientadas a la comunicación se encuentran al final de la unidad. Y relativo al tiempo que se le entrega para esto en la unidad, comparado con lo que se le entrega a las otras es bastante menor. En estas actividades orientadas a la comunicación, se encuentra una sección en la unidad que se llama "Build your competence". A pesar de que Poca evidencia de actividades relacionadas a la comunicación escrita de textos breves. Se observa que lo escrito se basa en completar oraciones con vocabulario y reglas gramaticales.
	Planifica tiempos y procesos para el aprendizaje de rutinas y manejo de aula.			X	No se observan rutinas en el aula, ni actividades de manejo de aula en relación al inglés.

Anexo 6: Análisis entrevista Jefe UTP.

Categorías	Unidad de sentido	Comentarios para el análisis
<p>Prácticas de gestión curricular</p>	<p>“Acá hemos estado trabajando como equipo directivo, entonces tomamos decisiones entre todos los del equipo directivo que sería la directora, la subdirectora, orientadora, encargada de convivencia escolar, hay una persona que es encargada de plataformas, que también está en el equipo directivo”</p> <p>“Observando clases, observando instrumentos de evaluación, que los objetivos sean coherentes con las preguntas, revisando planificaciones, que la planificación se esté respetando; también se revisan bastante los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas, que si hay un objetivo que no se logró, que el profesor esté haciendo la retroalimentación correspondiente, eso.”</p> <p>“Utilizamos las Bases Curriculares. Ahí está todo lo nosotros apuntamos que se haga al 100% de los aprendizajes. Tratamos que sea ese el objetivo, que se haga el 100%, y para eso trabajamos con los profesores ayudándolos a no, quizás, entramparse con las Bases Curriculares a estar mucho tiempo en un aprendizaje, y saltarse otro.”</p> <p>“Acompañamos bastante a los profesores para que logren hacer su cobertura curricular, y que esa cobertura curricular sea coherente con los resultados que obtengan los estudiantes; es decir que las calificaciones digan si el alumno aprendió o no aprendió.”</p> <p>“Mira, lo que le damos más prioridad nosotros, es al material que se lleva al aula.</p>	<p>Trabajo colectivo entre equipo directivo, tomando decisiones en conjunto</p> <p>Gestión curricular del jefe UTP en base al trabajo de observación de aula y material complementario a este, como también de seguimiento del aprendizaje. Tanto a docentes nuevos como antiguos</p> <p>Al hablar de documentos, el primero que se menciona son las BBCC. Énfasis en que los docentes se relacionen con las bases curriculares</p> <p>Al hablar de los documentos del establecimiento que toman como base en un año regular, le entrega importancia al material que el docente lleva al aula</p> <p>Se solicita un “mapa de ruta” a fin de año, con lo que se espera ver para el próximo año, y se planifica el año en base a eso. Esto nace desde los y las docentes y su experiencia, dirigido por la jefa de departamento</p> <p>Al hablar de las decisiones que destacaría, lo primero que menciona es la preocupación socioemocional del establecimiento con los y las estudiantes. Igualmente menciona un recurso académico, el cual se basa en el aumento de una nota formativa por medio de la corrección adecuada del instrumento de evaluación. Esta medida</p>

	<p>Sabemos que son importante las planificaciones, sabemos que son importantes las evaluaciones, sabemos que es importante todo el plan de mejora que pueda haber en el establecimiento. Pero creemos que los aprendizajes se dan en el aula. Y en el aula los aprendizajes se ven reflejados el material que el profesor lleva al aula.”</p> <p>“Al termino del año, donde los profesores hacen una carta Gantt, que nosotros le llamamos mapa de ruta, en donde los profesores organizan sus objetivos de aprendizajes los organizan durante el año. Entonces ellos según su experiencia, nos dicen, ya, por ejemplo, las Bases Curriculares para matemáticas tiene 18 objetivos de aprendizaje, entonces lo dividimos bimensualmente</p> <p>“Después de eso, de esa carta Gantt u ordenamiento, se comienza a planificar según la experiencia de los profesores. Hay actividades que han resultado, entonces se actualizan las planificaciones que ya hay, y lo que ha funcionado se deja o se mejora, y lo que no ha funcionado se cambia simplemente.”</p> <p>“Los jefes de departamento tienen reuniones semanales de departamento, llevan un acta, donde van conversando sobre las diferentes situaciones que van ocurriendo a lo largo del año; ya sea evaluativa o casos especiales en el curso, o quizás que el profesor tenía ciertas expectativas, y al entrar al curso se dio cuenta que no se cumplieron esas expectativas, entonces tiene que cambiar la planificación, etc. Pero todo eso se hace con el jefe de departamento, propiamente tal. Y después el jefe de departamento hace la bajada a sus profesores. Entonces con el jefe de departamento, UTP trabaja muy de la mano; es la mano derecha del UTP por así decirlo.”</p> <p>“Por un lado, estar preocupado de la parte socioemocional de los estudiantes, porque la mayoría viene de lugares vulnerables, entonces hay que estar constantemente con ellos ese aspecto, y eso se trabaja con</p>	<p>se toman en base a que alumnos y alumnas intenten realizar el mayor trabajo académico posible en la escuela, disminuyendo la cantidad de trabajo que ellos y ellas llevan a su hogar.</p> <p>Se toman en cuenta los espacios de corrección de instrumentos de evaluación en la planificación inicial, y no se evidencian presiones frente a cambios en la planificación inicial.</p> <p>Se habla de énfasis en ciertos objetivos de aprendizaje, los cuales están relacionados a las pruebas estandarizadas (SIMCE / PTU), desde la experiencia de los y las docentes</p> <p>El colegio se está abriendo a nuevos cambios para introducir un equipo directivo vertical, en vez de uno horizontal. Esto con la finalidad de aumentar la participación de docentes en las decisiones</p>
--	--	---

	<p>orientación, con convivencia escolar y con inspectoría; y con la dupla sicosocial. Entonces hay intervenciones en los cursos, o a veces con uno o dos alumnos. Entonces yo encuentro que esa es una de las mejores decisiones. Trabajar a la mano con ellos. No separar lo académico de emocional.”</p> <p>“Y otro trabajo bastante importante es el de la; nosotros le llamamos recursividad o el “feedback”, la corrección de los errores. Entonces a eso le damos bastante énfasis. Los alumnos tienen su oportunidad de dar la prueba; por ejemplo un alumno se sacó un tres. No queda ahí en el tres la nota simplemente, se conversa con el curso en general, o individualmente con el alumno y hay una corrección de eso con el profesor. Hay un tiempo para hacer la corrección del instrumento del cual les fue mal.”</p> <p>“Se les dice a los profesores que dejen tiempo para el tema de la retroalimentación, y si es necesario cambiar una planificación durante el año, se hace. Simplemente se hace; se cambia la planificación, se cambian los tiempos porque le damos bastante énfasis al tema del que el día a día a veces hace que se cambien cosas.”</p> <p>“Y sabemos también que hay partes del currículum que hay que dar énfasis, y hay partes que no hay que darles énfasis. Entonces la parte que no hay que darle énfasis, lo pasamos, se hace esas actividades, esos objetivos; pero quizás no le damos el tiempo que le damos a las partes que hay que darle énfasis en el currículum.”</p> <p>“Como somos un colegio que se basa en la excelencia académica por la misión, los hacemos en función de lo que pide el SIMCE y lo que pide la PTU. Generalmente en base a eso se hacen esos énfasis.”</p> <p>“Que con respecto a la planificación en esta carta Gantt que yo te digo, se basa como en la experiencia de los profesores.”</p> <p>“Lo que pasa que este año hubo un cambio de directivos. Entonces este año pasamos de una dirección vertical; este año pasamos a</p>	
--	--	--

	<p>una dirección horizontal. En donde incluimos bastante a los profesores en la toma de decisiones. No haciendo un tipo de asambleísmo, pero si incluyéndolos en decisiones que tenga que ver con lo pedagógico, con lo que ellos trabajan día a día con los alumnos.”</p>	
--	--	--

Anexo 7: Análisis de entrevista de docentes.

Categorías	Unidad de sentido	Comentarios para el análisis
<p>Visión de la docente acerca de la enseñanza y uso de material de apoyo en la asignatura</p>	<p>“Primero la enseñanza en Chile, yo encuentro que es totalmente; está como, como todo en Chile, perdona. Pero los de arriba, no tienen idea de lo que se está haciendo abajo. Entonces, te ponen suponte, hasta hace un tiempo atrás, te digo no sé, como hace cuatro años atrás.” (E3)</p> <p>“Es porque ha avanzado tan rápido últimamente todo que los mayorcitos no nos alcanzamos ni siquiera a dar cuenta, y no creo que sea un cabro chico el que va a hacer el libro. O sea, deben ser personas que han estado siempre haciendo libros.” (E3)</p> <p>“Entonces ya, ese por un lado. Por otro lado, con la cantidad de horas que otorga el ministerio, más imposible.” (E3)</p> <p>“En tercer medio también hay dos horas; bueno. Tercero y cuarto con el nuevo currículum, ¿te das cuenta? Entonces el tema es que ni siquiera lo dan como un ramo de profundización, que antiguamente tenía esa posibilidad, pero ahora nada. Entonces tú te preguntas, ¿y por qué hablan de que el inglés es tan importante? La gente del Ministerio hace SIMCE de inglés, si nos están quitando horas de inglés, ¿Por qué ya saben mucho los niños a segundo medio? Esa es la pregunta. Entonces es lo que uno no se explica, no hay una concordancia entre lo que se quiere y lo que se hace.” (E2)</p> <p>“Bueno, igual uno como profesor de lengua, de un lenguaje, sabe que para aprender</p>	<p>Incongruencia entre los planes nacionales implementados, y lo que ocurre en el aula</p> <p>Pocas horas a nivel nacional y comienzo tardío para la enseñanza del inglés</p> <p>Cambio constante entre libros dependiendo de la licitación. Avance y retroceso.</p> <p>Material de apoyo ministerial alejado de los intereses de los y las estudiantes. Además, encaja en establecimientos donde hay un mayor interés y dominio de la lengua inglesa.</p> <p>Material de apoyo siempre es útil, pero se hacen modificaciones dependiendo de las motivaciones de los y las estudiantes.</p>

	<p>realmente una lengua se necesita mucha práctica. Y desgraciadamente los programas ministeriales, eso no lo considera. Incluso ahora están quitando horas, sobre todo en la media, a la enseñanza del inglés” (E2)</p> <p>“Que se parta desde quinto básico, según en los colegio municipales, no?; de quinto básico. Olvídate, si los niños cuando más aprenden es cuando son chiquititos. Ahí ellos van aprendiendo. Entonces que en quinto básico te empiecen a enseñar.” (E3)</p> <p>“Debiera ser obligatorio desde pre-kinder, ahora que es obligatorio desde la enseñanza formal”(E2)</p> <p>“Eran del ministerio. Pero después, se lo ganó otra licitación y yo no sé en qué mundo saltaron, en donde fue totalmente distinto.” (E3)</p> <p>“Ya, la otra cosa que cuando cambian de proveedor o de licitación, no toman en cuenta lo que hizo el otro grupo, la otra editorial.” (E2)</p> <p>“Séptimo y octavo lo trabajé hace como cinco años atrás. Ese ese tiempo no encontraba tan mal el tipo de libro que llegaba, por ejemplo, del ministerio. Porque no eran muy elevados, pero eran de término medio. Pero ese tipo de material que mandaba el ministerio es bueno para un colegio como el nuestro. El nuestro tenemos como ciertos puntos a favor en el sentido de que los chicos, por sí, quieren estudiar.”(E2)</p> <p>“En cuanto a los textos del ministerio desgraciadamente lo que nosotros hemos visto es que últimamente no es así. Porque hay, por ejemplo, lecturas que son muy elevadas para un séptimos; donde no se ha visto nada” (E2)</p> <p>“Hay muchos texto que son muy muy buenos, pero desgraciadamente los textos del ministerios no lo son. Una es por eso; una razón es porque son a veces muy elevados, y otra porque de repente hay cambios de editoriales, por ejemplo, séptimo y octavo</p>	
--	--	--

	<p>cierta editorial es la que hace el texto, y en primero y segundo es otra.” (E2)</p> <p>“En el sentido que no tienen mucho sentido. O sea, les pasan un texto donde los cabros no estaban motivados con eso.” (E3)</p> <p>“Mira siempre encuentre que los del Ministerio no se adecuaban bien al contexto tampoco. Intentaban ser “modernos” de repente, y no lo eran. Las temáticas que ocupaban no eran como “catching”.” (E3)</p> <p>“Tiene que existir un material de apoyo” (E3)</p> <p>“Yo creo que es súper importante usar texto; súper súper importante porque es como tu guía de trabajo. Generalmente los textos traen como una forma de trabajo desde lo más básico a lo más complejo” (E2)</p> <p>“Pero antes, mira, si uno se mete en el libro, lo estudia, empieza a cómo hacer aterrizar al curso, le das como toda una vuelta, vas bien preparada para la clase; los libros podrían a llegar a ser útil los del Ministerio. Pero si tu tomas el libro, y llegas a la clase, es como tan tirado para cualquier lado.” (E3)</p> <p>“Pero si tú eliges un buen texto, y lo usas como guía te ayuda ser muy ordenado, a entregar los contenidos como corresponde, para ir viendo los avances como corresponde.” (E2)</p>	
<p>Prácticas docentes a nivel meso</p>	<p>“</p> <p>Y lo original digamos que tenía este instituto es que iba a tener un énfasis en el inglés. Entonces se le asignaron de las horas de libre disposición, se le asignaron horas a Inglés” (E3)</p>	<p>Desde inicio se le dio énfasis al inglés</p> <p>Se destaca la decisión institucional de entregarle valor a la corrección de la prueba, y permitiendo que realicen</p>

	<p>“¿Cómo yo creo que alcancé buenos resultados? Porque, bueno, con las notas, y con lo que uno va viendo; y aunque no regalo mucho las notas. Pero lo que encontré, y me dio muy buen resultado, que en el colegio al comienzo empezaron que nosotros teníamos que hacer la prueba, y que después se la dábamos para que la corrigieran. Y cuando ellos la corregían, uno sacaba un porcentaje, no sé, cinco décimas por haberla corregido, y uno se la subía a la nota.” (E2)</p> <p>“A lo mejor en séptimo los chicos llegan con muchos; son muy distintos sus conocimientos, por lo tanto la profesora le cuesta más trabajar con un libro en séptimo por ejemplo; con el que nosotros habíamos elegido, pero ella igual trata de adaptarse de alguna manera al texto, y trabajar los contenidos del texto. Pero ella lo primero que trata es como nivelar a los estudiantes en los séptimo. Pero ya como en octavo o en otros cursos se trabaja como muy metódicamente con los textos, en sí.” (E3)</p> <p>“Personalmente, para mí ha sido muy buena (elegir un texto de apoyo distinto al del Ministerio). Buenísima porque como te digo, uno puede trabajar con los contenidos de lo más básico a lo más complejo, porque por algo elegimos ese tipo de texto.” (E2)</p> <p>“Usamos textos de séptimo a segundo, y en tercero también usamos textos. No el mismo. En tercero nosotros cambiamos porque como los preparamos -.... en tercero y cuarto es como una preparación casi exclusiva, con el tema PET” (E2)</p> <p>“Pero yo encuentro que es fundamental el tema de la planificación a fin de año, porque te da una guía; y por ejemplo, si se te va un profesor, ese profesor que entra al siguiente año ya no empieza de cero, y de donde saco; ¿qué hago?; sino que mire, aquí está la planificación de su curso, así que usted trabaje con esta planificación y vea en el camino si es que hay que hacerles algunas modificaciones” (E2)</p> <p>“Error para mí. ¿Por qué razón? Primero, hay veces que ni siquiera sabemos que cursos te</p>	<p>modificaciones por parte de la profesora.</p> <p>Valora la elección y uso de libros de apoyo (distintos a los del Ministerio)</p> <p>Necesidad de una planificación anual para organizar el aprendizaje</p> <p>Errores en la planificación anual al solicitar material específico sin notificar los cursos a los cuales se les hará clase.</p> <p>Se reconoce claramente proceso desde séptimo a cuarto medio, con una nivelación en los primeros dos, y especialización en pruebas estandarizadas en los últimos dos. Todo esto en base a el Marco Europeo</p> <p>Se reconoce que la planificación anual no se cumple en su totalidad por distintos factores de la escuela. Se observa que no existen presiones frente a eso, y las profesoras tienen la libertad de hacerlo, valorando esto.</p> <p>Proceso de planificación anual a principio de año, y de evaluación a mitad de año. Sin entrega de documentos de planificación durante el año, lo cual es valorado por las docentes</p> <p>Se toman los textos escolares como base para la planificación, pero tomando en consideración los objetivos de las Bases Curriculares</p> <p>Libertad del departamento para la elección de las instancias de evaluación, pero con fechas establecidas. Acción valorada por las docentes</p> <p>Valoración del trabajo comunicativo entre las profesoras del departamento durante los procesos de planificación en un año escolar</p> <p>Evaluaciones más centradas en habilidades receptivas (Reading y</p>
--	--	---

	<p>van a dar, y tú estás planificando para algo que ni siquiera vas a saber. No te digo a lo mejor en inglés, pero he visto en otras asignaturas que el profe está planificando y no sabe qué le va a tocar.” (E3)</p> <p>“Pero acá en el colegio te piden un poco como mes a mes. Y además, nos piden un mapa de ruta. Que es más específico aún. Que te digo, nunca se cumple. Aunque uno trata no se cumple, entonces yo encuentro que es un poco... debería ser como más general porque es una pérdida de tiempo.” (E3)</p> <p>El tema de las pruebas estandarizadas se va viendo desde séptimo a cuarto medio. El tema es que en tercero y cuarto es muy intensivo porque los libros que nosotros trabajamos, por ejemplo los “sprint”, va colocandote los niveles; nivel A1, nivel B1, A2, suponte. Entones nosotros trabajamos suponte desde séptimo trabajamos con el, A1; séptimo y octavo. Y después A2. Y después en tercero ya empezamos a ver el tema de B1, que es en realidad el PET.” (E2)</p> <p>“Y bueno, uno ya a fin de año trata como octubre, ver lo que nos ha faltado, de acuerdo a nuestra planificación, y tratar de ver lo más importante. Al final uno como profesor va tratando de que se cumpla lo más importantes de esas planificaciones, pero si se van cambiando, van variando un poquito. Un poco, no como el grueso de la planificación, por las circunstancias externas que nosotros no podemos adivinar de que van a pasar.” (E2)</p> <p>“Con los cuartos hay que tener todo muy muy ordenadito, pensando que te los van a sacar en algún momento. Uno planifica en el fondo pensando cuanto te lo van a sacar durante el año. Entonces yo ya me manejo en ese sentido, porque he hecho tantos años cuartos, que ya sé más menos cuantas clases reales voy a tener. La variación es muy mínima; planifico pensando en aquello, entonces eso.” (E2)</p> <p>“Entonces si tú vas con el mapa de ruta, te vas quedando atrás. Entonces tú tienes que ir re adecuando, o te vas quedando tan atrás, que</p>	<p>Listening) que productivas (Speaking y Reading) por factores externos.</p> <p>Valoración por la elección de las profesoras por nivel desde el departamento de inglés, dependiendo del funcionamiento anterior.</p> <p>Valoración del taller por el aumento de hora.</p> <p>Mantener misma profesora para tanto el taller como la asignatura en lo posible.</p> <p><i>Cambios en la modalidad del taller, centrándose en pruebas estandarizadas en vez de actividades lúdicas. Ambos focos se valoran.</i></p>
--	--	--

	<p>no alcanzas a pasar lo otro. Entonces tienes que ir saltando ciertas cosas.” (E3)</p> <p>“Igual (valorar de la escuela) el cómo confiar en el trabajo que uno hace, que hacen los profesores, eso es como súper positivo porque no están cuestionando lo que tú estás haciendo; si no que están apoyando lo que tú estás haciendo.” (E2)</p> <p>“Obviamente por ciertos episodios, uno la va modificando. Pero no es algo como que el colegio te pida; oye, hay que cambiar la planificación y tienen que enviarlas formalmente. Entonces si uno ve que se atrasó una semana, trata de condensar un poco los contenidos, evitar una actividades que son un poco menos fundamentales para cumplir los objetivos y tratar de ponerse al día.” (E4)</p> <p>“Ahora, en Julio hay como una evaluación, como si tú has logrado los objetivos.” (E3)</p> <p>“Incluso por ejemplo, cuando hacemos las planificaciones Julio nunca lo planificamos porque esas dos semanas las dejamos como para todo lo que nos faltó, si queremos adecuar ciertas cosas.” (E2)</p> <p>“Como en diciembre nos piden la planificación del año siguiente, y después nos vuelven a preguntar si tenemos algún cambio. Y ahí uno puede hacer un cambio como en marzo, y eso principalmente. No es tanta carga, porque yo sé que hay colegios que te atrasaste una semana y hay que cambiar todo. No, en este caso no es tan agobiante en ese sentido.” (E4)</p> <p>“Nosotros tomamos el libro y vamos lineal en el libro. O sea, nos seguimos por el libro, pero si llega un inspector de estos que van a revisar, tiene que estar por el ministerio, tienen que coincidir” (E3)</p> <p>“No, tratamos de usar linealmente porque los textos vienen secuenciados. Desde lo básico hasta lo complejo, por eso. Entonces ahí vamos tratando de meter lo que dice el Ministerio, con lo que se pide. Generalmente los textos igual en los temas no es distinto a</p>	
--	---	--

	<p>los temas del Ministerio. Coinciden; si coinciden las unidades. En el fondo, las unidades del Ministerio son con título. Y de verdad que van coincidiendo con los temas que uno ve en el libro” (E2)</p> <p>“Ahí me explicaron el tema que planifican de acuerdo a lo que dice el Ministerio, pero en realidad las clases que se llevan a cabo son en base a los contenidos del libro” (E4)</p> <p>“Es que lo que hacemos ahí también es un contraste con la planificación del Ministerio. También tenemos a mano lo que se espera que los chiquillos sepan en ese nivel, y lo que el libro incluye. Por lo general el libro incluye mucho más de lo que el Ministerio pide para ese nivel. Pero la idea es concentrarnos en que cumpla como lo mínimo, lo mínimo que pide el Ministerio.” (E4)</p> <p>“O sea, la cantidad de pruebas; no que tienen que hacer una prueba de esto, de eso; no. Uno va viendo, y yo por ejemplo iba una que era de gramática, comprensión lectora, después una de Listening; así nosotros como departamento las vamos intercalando; una y una. Y también si hay como sugerencias, que te tiene que haber uno de estos trabajos grupal, etc.” (E3)</p> <p>“Nosotros nos ponemos más de acuerdo en la evaluación porque el colegio da como el lineamiento en general. Tienes en esta fecha que tener una nota, en esta fecha tienes que tener otra nota.” (E3)</p> <p>“Me gusta que el colegio tenga un calendario claro, porque yo soy súper cuadrada” (E3)</p> <p>“Es súper libre el tema de las evaluaciones. Osea, uno no puede basar el trabajo solamente en no sé, actividades lúdicas, pero tratamos de mantener un equilibrio. Por supuesto, también se le informa a la jefa de departamento. Uno hace una prueba, y se la envía a ella. Pero sí hago pruebas formales, todas con su reading, etc. Pero también hay otras que son como actividades ya distintas a una evaluación formal” (E4)</p>	
--	---	--

	<p>“Libertad entre comillas, más que nada como en el decidir qué tipo de evaluación uno va a hacer, porque igual tenemos como un calendario de evaluaciones para ciertas fechas.” (E4)</p> <p>“Las hace de todas maneras las profesoras por su cuenta, y obviamente si está trabajando con otro profesor que no sé en el taller, que la está apoyando, ella se lo comunica al otro profesor.”(E2)</p> <p>“Entonces el tema de que por ejemplo nos permitan trabajar como departamento; que digan así como oye todas las semanas tienen que tener una reunión, y tiene que haber un acta de reunión donde puedan planificar bien, o discutir temas importantes de cada asignatura; esto es en todas las asignaturas. Eso es bueno. Que te den el tiempo para y que como colegio te digan como, existe un departamento”(E2)</p> <p>“Nosotras bueno desde siempre en realidad, nos hemos sentido súper en confianza como para decir: yo soy capaz de esto, o no me siento tan capaz de esto. Yo creo que esta colega de inglés, a lo mejor, es más capaz de llevar a cabo tal actividad, nos reconocemos bien en ese sentido. En que es más hábil una y la otra. (E4)”</p> <p>“Nosotras nos guiamos por un mapa de ruta entonces previo a las planificaciones, igual tenemos reunión. Nos comentamos, como con séptimo yo alcancé a ver esto y no sé, como tuvimos, inventando, la peña, no pudimos ver tal contenido. Y todo el mundo toma conocimiento de eso, antes de la planificación. Esa es la ventaja que tiene el departamento de inglés, entre todas nos comunicamos mucho. Hasta en los recreo” (E4)</p> <p>“Entonces después también los mapas de ruta también los discutimos. Ponte una vez, que había que incluir... cláusulas; como eran nuevas, no sabía que había que hacer un filtro en alguno de los contenidos, y ahí me</p>	
--	---	--

	<p>dijeron las colegas, sabes que clausulas a lo mejor no es tan importante que lo veas” (E4)</p> <p>“Y llegar a un colegio donde había un departamento de inglés así, es un cambio súper brusco, pero positivo también.” (E4)</p> <p>“Pero es imposible, imposible tener 45 alumnos dentro de la sala haciendo ese tipo de actividad para que todos puedan expresarse en forma oral.” (E3)</p> <p>“Listening se hace bastante, pero no tanto evaluado, sino más práctica en realidad. Se hace bastante listening y reading; bastante bastante. Si lo que menos se hace evaluado, es el writing que se hace cuando se hace la prueba no más, que se hace un poquito” (E2)</p> <p>“Mira, generalmente son más escritas (las pruebas) que... son mucha lectura. En todas hay comprensión lectora, por lo menos es lo que son una vez al mes, en todas hay comprensión lectora. Y bueno, también uso del inglés, generalmente eso. Y escritura, un poquito de escritura se les coloca a las pruebas; pero una escritura bien básica, bien poco.”(E2)</p> <p>“Me gusta que el departamento de inglés tenemos la libertad de que tenemos por nivel. Yo tengo los séptimos, entonces yo sé exactamente cómo va el otro séptimo, en donde tengo que apurarme, el que perdió clase, entonces lo llevo parejito. Eso me gusta.”(E3)</p> <p>“De hecho la Mariela, la jefa de departamento, nos pregunta. El año pasado nos preguntó: chiquillas, como se sienten ustedes en el nivel que están. A mí por lo menos me encantan los segundos medios, con lo problemático que son y todo, me gustan.” (E3)</p> <p>“Sí, hemos tratado durante varios años hacer eso (elegir una profesora por nivel), pero no significa que ella trabaje solamente... por ejemplo en séptimo y octavo la idea es que la</p>	
--	---	--

	<p>profe trabaje séptimo, y después al otro año octavo con ellos.” (E2)</p> <p>“Es que una persona va a aprender un segundo idioma, mientras más esté inserto en un ambiente de aprendizaje. Mientras más horas tú le pongas, obvio que va a aprender más porque va a aprender cosas distintas.” (E3)</p> <p>“Bueno, horas de más obviamente siempre vienen bien, con el tema del proceso de aprendizaje.” (E2)</p> <p>“Sí, por ejemplo si yo hago séptimo, y yo hago el taller. Yo planifico el taller. Uno se hace cargo de todo el nivel.” (E3)</p> <p>“Se planifica una de taller y una de la asignatura, pero el taller siempre va en función de la asignatura; siempre, siempre. Por ejemplo, lo un poquito más “lúdico”, más participativo, se coloca en el taller” (E2)</p> <p>“Entonces, en el taller revisábamos la guía del porque te habías equivocado; porque como son 45 minutos nada más. Entonces en repasar eso. A veces también la hora de taller era para hacer esa guía; y las horas de inglés era para pasar el contenido, pasar, pasar, pasar contenido. Y ahí era la aplicación para mi pensamiento, ahí yo los hacía que aplicaran. Pero nada casi creativo, así como ya chicos ahora van a hacer un poema, si es del cielo en forma de cielo. No sé, me entiendes.” (E2)</p>	
--	---	--

<p>Prácticas docentes a nivel micro</p>	<p>“El taller que eran esas tres horas, yo las enfoqué en aplicar todo lo que yo enseñaba en la asignatura. En la asignatura yo me dedicaba a enseñar gramática, suponte. A hacer test de listening, reading”(E3)</p> <p>“Si en realidad es parte de la asignatura, si no que la nota es un poco más “light” porque se evalúan diálogos, se evalúan trabajos, se evalúa el trabajo de todo el semestre, son varias notas que uno va poniendo; e incluso también nos piden una nota mensual debiésemos tener cada uno, de eso, de los talleres. Quizzes pequeños que hacemos, y es como más dinámico.” (E2)</p> <p>“Pero se usa por ejemplo el libro, estamos viendo esto, y en taller vamos a reforzar esto, de esta manera. Cosa que ellos puedan practicar un poquito más, pero siempre en relación a la asignatura” (E3).</p> <p>“La idea del taller es reforzar las habilidades que menos trabajamos en las clases de inglés, la idea, insisto, es la idea. Pero cuando vamos un poco más atrasada en la planificación, también nos tomamos una clase de taller para poder ponernos al día en la planificación.” (E4)</p> <p>“Entonces por ejemplo, ahí se repasaban contenidos que no estaban tan bien vistos, el tema de los verbos, speaking, writing, que son habilidades que uno en las clases de inglés, sobre todo con 45 alumnos, no puede trabajar de tan buena manera.”(E4)</p> <p>“Pero ahora cuando llego a hacerlo; mi manera de evaluar los trabajos grupales. Que a lo mejor te puede servir en algún momento. Mira, un trabajo grupal, yo lo hago de proceso, ya. Entonces el primer día yo digo: el primer día se van a entregar cinco puntos, ya. Son cinco los integrantes; cinco puntos sería el máximo. Y hoy día vamos a hacer, no sé, el diseño del trabajo suponte” (E3)</p>	<p>A pesar de que todo se encuadra dentro de la asignatura de inglés, existe una diferencia marcada entre las horas de clase y las horas de taller, donde se realizan actividades distintas</p> <p>Distintas formas de evaluación entre las docentes, dependiendo de los intereses profesora y del nivel</p> <p>Modificaciones a la planificación hecha por el conocimiento previo que tengan los estudiantes. También cuando la profesora observa una baja motivación de las y los estudiantes</p> <p>Decisiones en el aula dependiendo de la importancia para los objetivos</p> <p>Valoración de la disciplina para el desarrollo del aprendizaje en el aula, la que se reconoce como trabajo institucional</p> <p>Valoración de mantener una buena relación con los y las estudiantes, y realizar actividades en relación a sus intereses</p> <p>Preocupación por el avance de los estudiantes con menos habilidades</p> <p>Motivación a las y los estudiantes por medio de distintos factores (viaje a Estados Unidos, vida cotidiana y futuro académico)</p> <p>Uso de ambas lenguas en el aula</p>
--	--	--

	<p>“Pero nosotros, aparte de esas notas (pedidas en fechas por el colegio), nosotros evaluamos de distintas maneras. Entonces aparte de esas, tenemos nuestras notas como propias.”(E2)</p> <p>“Ah bueno, cuando uno se da cuenta que las conductas de entrada; cero. O sea, tú tienes una planificación, y te das cuenta que estás hablando, lo que te decía, planificar el verbo “To be”, y te das cuenta que no saben ni los pronombres personales; cambiemos” (E3)</p> <p>“Es decir a lo mejor una actividad que la había planificado de cierta manera, de acuerdo al curso, uno la hace de otra manera. Uno va adaptándose al curso. El mismo contenido uno lo va viendo de una manera un poco más lúdica en los cursos que tú ves que son más de hacer cosas, de moverse; en cambio hay otros que son muy intelectuales.” (E2)</p> <p>“Ah respecto a cuándo cambiar la planificación y las actividades. Me paso de hecho. Que hubo contenidos que no quedaron muy claro con las actividades, y las actividades que presentaba el libro son por niveles, entonces en segundo medio ellos esperan que ya tengan cierto nivel y la verdad es que todos los niños lo tenían, entonces las actividades que nos presentaba el texto eran mucho más avanzadas de que las que mayor parte del curso tenía.” (E3)</p> <p>También cuando uno ve que no están motivados con el tema. Hay veces que uno les pasa un tema, y dicen uhh pero qué fome. (E3)</p> <p>“Cuando veo que estamos muy atrasados. Y que ese tema es como... no irrelevante, pero podríamos retomarlo como todos los días un poquito.” (E3)</p> <p>“Ya, primero creo que lo principal para mi es la disciplina. Habiendo disciplina en el aula, tú ya tienes el 50% avanzado.” (E3)</p> <p>“Porque en el XXXXXXXXXXXXXXXX, por ejemplo, la disciplina ayuda un montón” (E4)</p>	
--	--	--

	<p>“El apoyo a los inspectores es fundamental a la hora de realizar una buena clase.” (E4)</p> <p>“El XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX tiene esa característica. Que sí hay disciplina, que sí mantiene la disciplina por parte de la autoridad, de la dirección.” (E3)</p> <p>“Yo creo que lo más importante es la empatía que tengas; el cómo te llevas con tus alumnos. Lo más importante es llegar a la persona primera; lo más importante.” (E2)</p> <p>“Hacer algo que la idea es que el profesor se sienta bien haciéndolo. Porque no sé, si a mí me carga como profesor decir trabalenguas, no voy a decirle todas las clases a los chicos que hagamos trabalenguas. No po la idea es hacer algo que a ti te agrada, pero que también tú ves que la recepción de los chicos es buena, entonces esa es como una de las buenas prácticas para hacer con los niños.”(E2)</p> <p>“Es que uno a través de la cercanía es capaz de reconocer ciertas cosas, o los chiquillos son capaces de expresarte claramente si tienen el contenido dominado o no.” (E1)</p> <p>“Por supuesto que las actividades que uno hace en clases tienen que ser relevantes, tienen que tener un objetivo claro, un desarrollo; pero es muy importante la relación que uno tiene con ellos.” (E3)</p> <p>“Hacer participar a todos los alumnos. No hacer participar a todos los que saben. O con los que yo sé que me voy a lucir. O con los que yo sé que me van a dar la respuesta correcta, y yo voy a poder seguir adelante. Aunque se me aburra el que sabe mucho; yo prefiero que se aburra el que sabe mucho, a dejar atrás al que no sabe.” (E3)</p> <p>“Incluso, no sé po, en un mismo curso también tenemos de esos alumnos que son más rápidos, y uno les da otra guía, otra cosa para trabajar, mientras está apoyando al grupo que más les cuesta.” (E2)</p> <p>“Yo siempre les digo; el lavado de cerebro, y empiezo ahí con los chiquillos a hablar la</p>	
--	---	--

	<p>importancia del inglés, de que se auto reflexionen como ellos practican su inglés afuera diariamente, entonces ahí yo refuerzo el tema.” (E2)</p> <p>“Bueno, la mejor motivación que tienen ellos es que en algún momento podrían ser seleccionados para ir a Estados Unidos.” (E3)</p> <p>“Otra que cosa que por lo menos yo los motivo a que sea otra cosa que tengan interés, es decirles que: lo que ustedes estudien, van a tener inglés” (E3)</p> <p>“Buenos los chicos, como te decía, en tercero tienen talleres de; otros años han venido instituciones externas a hacerles talleres en tercero. Y esos talleres al final el resultado era que sacaban a seis alumnos para llevarlos a Nueva York.” (E3)</p> <p>“Les mencionaba la música, de hecho en tercero medio el año pasado, tuvimos un proyecto musical. Que ellos cantaron, hicieron un desglose de las letras, todo eso. Al menos yo les recomiendo unos videos, o canales de Youtube.”(E4)</p> <p>“En segundo, el año pasado, fue el tema de Estados Unidos. Los chiquillos de cuarto fueron a dar la charla de que ellos habían ido, mostraron fotos de qué hicieron, donde estuvieron.”(E4)</p> <p>“No, cuando uno les habla a los niños 100% en inglés ten por seguro que los primeros 10 minutos van a estar, oh que lindo que habla el profe. Después como a los 15 minutos, como que les cuesta entender un poquito. A los 20, tienes la mitad del curso mirando a otro lado.” (E3)</p> <p>“Yo soy más como la mayor parte (hablar en inglés) pero hay temas de gramática que yo entiendo que son un poco más denso y ahí prefiero hablarlo en español.” (E4)</p> <p>“La realidad, por lo menos en un colegio municipal, es muy difícil que tú puedas hacer eso (clase 100% en inglés), porque los chicos vienen de algunos colegios de básica, que no han tenido inglés regular para nada, entonces</p>	
--	---	--

	<p>para ellos es como si a ti te estuvieran hablando chino mandarín en una clase, y se sientes frustrados, entonces no.” (E3)</p>	
--	---	--

Anexo 8: Consentimiento informado para jefe de la Unidad Técnico Pedagógica.

Entrevista Proyecto de Magister. Contextualización Curricular en la enseñanza del Idioma Extranjero Inglés: Estudio de caso en un colegio de nivel socioeconómico medio-bajo con buenos resultados

CONTEXTUALIZACIÓN

La siguiente entrevista tiene como propósito abordar las toma de decisiones en una escuela de nivel socioeconómico medio-bajo, con altos resultados en la enseñanza del inglés, en relación a la contextualización del currículum prescrito. Para esto, se conversará acerca de las prácticas de gestión curricular del Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica.

Lo anterior cobra relevancia ya que al observar las decisiones que se toman en una escuela con altos resultados, podemos identificar cómo estas evidencian el potencial liderazgo creativo del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica, en relación a las prescripciones nacionales. En Chile existen bajos resultados en el dominio del inglés como lengua extranjera, y estos se agudizan entre grupos económicos, donde 9% de los establecimientos de nivel socioeconómico logra los resultados esperados para tercero medio, mientras que el 84% de los colegios del nivel alto lo alcanza. Por lo mismo se espera conocer las prácticas

de gestión curricular en esta escuela, y en la asignatura en específico; para así identificar las decisiones institucionales en relación a su contexto.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO JEFE DE UTP

Usted ha sido invitado a participar de una entrevista sobre la “Contextualización Curricular en la enseñanza del Idioma Extranjero Inglés: Estudio de caso en un colegio de nivel socioeconómico medio-bajo con buenos resultados” a cargo del estudiante de Magíster en Educación, mención currículum Escolar, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el marco de su Proyecto de Magister. Las autoridades del programa de formación están informadas de esta actividad y han autorizado la realización de la misma, y por tanto la ejecución de la entrevista. El objeto de esta carta, además de informarle los propósitos de esta instancia, es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente entrevista.

¿De qué se trata la entrevista a la que se le invita a participar?

La presente entrevista busca indagar acerca de la toma de decisiones para la enseñanza del inglés en la escuela. Igualmente, se busca identificar las prácticas que fortalecen el contexto que rodea la escuela, como también las decisiones que se toman con las docentes de inglés para la implementación de las Bases Curriculares del Idioma Extranjero Inglés.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Usted ha sido convocada por su trabajo como jefe de la Unidad Técnico Pedagógica en el establecimiento escolar, como también por el conocimiento que tiene acerca del contexto que rodea a los y las estudiantes.

¿En qué consiste su participación?

Usted participará de una entrevista con una duración de aproximadamente 45 minutos, que tiene como objetivo recoger su conocimiento acerca de las prácticas institucionales, y las decisiones que se toman para planificar el aprendizaje. El registro de esta entrevista se hará de manera individual a través de una grabación.

Acepto grabar audio: Sí No

¿Cuánto durará su participación?

La duración de la entrevista durará alrededor de 30 a 45 minutos aproximadamente y de forma voluntaria.

¿Qué beneficios puede obtener de su participación?

Esta entrevista busca aproximarse al conocimiento acerca de las decisiones que toman los establecimientos para contextualizar un documento nacional prescrito.

¿Qué riesgos corre al participar?

Esta investigación no comporta ningún riesgo para usted.

¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?

Los datos obtenidos en esta entrevista serán manejados por el estudiante, gestionados de manera confidencial y solo para fines de Proyecto de Magíster.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en esta entrevista. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted.

¿Qué uso se va a dar a la información que usted entregue?

Los datos serán usados solo para fines académicos en el marco de este Proyecto de Magíster.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Olga Espinoza de la Pontificia Universidad Católica de Chile, al correo electrónico omespino@uc.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE MAGISTER, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE.

Firma del/la Participante

Fecha

Nombre del/la Participante

Firma del entrevistador/a

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador/a)

Anexo 9: Consentimiento informado docentes de inglés

Entrevista Proyecto de Magister. Contextualización Curricular en la enseñanza del Idioma Extranjero Inglés: Estudio de caso en un colegio de nivel socioeconómico medio-bajo con buenos resultados

CONTEXTUALIZACIÓN

La siguiente entrevista tiene como propósito abordar las toma de decisiones en una escuela de nivel socioeconómico medio-bajo, con altos resultados en la enseñanza del inglés, en relación a la contextualización del currículum prescrito. Para esto, se conversará acerca de las prácticas en la planificación y evaluación del inglés como lengua extranjera, que realizan docentes de inglés en la escuela.

Lo anterior cobra relevancia ya que al observar las decisiones que se toman en la escuela, podemos identificar cómo estas evidencian el potencial liderazgo creativo de las docentes de inglés, en relación a las prescripciones nacionales. En Chile existen bajos resultados en el dominio del inglés como lengua extranjera, y estos se agudizan entre grupos económicos, donde 9% de los establecimientos de nivel socioeconómico logra los resultados esperados para tercero medio, mientras que el 84% de los colegios del nivel alto lo alcanza.

Por lo mismo se espera conocer las prácticas en la planificación y evaluación del inglés como lengua extranjera, para así reconocer las decisiones de las docentes en relación al contexto.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES DE INGLÉS

Usted ha sido invitado a participar de una entrevista sobre la “Contextualización Curricular en la enseñanza del Idioma Extranjero Inglés: Estudio de caso en un colegio de nivel socioeconómico medio-bajo con buenos resultados” a cargo del estudiante de Magíster en Educación, mención currículum Escolar, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el marco de su Proyecto de Magister. Las autoridades del programa de formación están informadas de esta actividad y han autorizado la realización de la misma, y por tanto la ejecución de la entrevista. El objeto de esta carta, además de informarle los propósitos de esta instancia, es ayudarla a tomar la decisión de participar en la presente entrevista.

¿De qué se trata la entrevista a la que se lo invita a participar?

La presente entrevista busca indagar acerca de la toma de decisiones para la contextualización curricular en un establecimiento de nivel socioeconómico medio-bajo, con altos resultados. Igualmente, se busca reconocer las decisiones que las docentes de inglés toman para contextualizar las Bases Curriculares del Idioma Extranjero Inglés.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Usted ha sido convocada por su trabajo docente en el establecimiento escolar, como también por el conocimiento que tiene acerca del contexto que rodea a los y las estudiantes.

¿En qué consiste su participación?

Usted participará de una breve entrevista que tiene como objetivo recoger su experiencia en la investigación periodística en relación a la rendición de cuentas a la autoridad. El registro de esta entrevista se hará de manera individual a través de una grabación.

Acepto grabar audio: Sí No

¿Cuánto durará su participación?

La duración de la entrevista durará alrededor de 30 a 45 minutos aproximadamente y de forma voluntaria.

¿Qué beneficios puede obtener de su participación?

Esta entrevista busca aproximarse al conocimiento acerca de las decisiones que toman los establecimientos para contextualizar un documento nacional prescrito.

¿Qué riesgos corre al participar?

Esta investigación no comporta ningún riesgo para usted.

¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?

Los datos obtenidos en esta entrevista serán manejados por el estudiante, gestionados de manera confidencial y solo para fines de Proyecto de Magíster.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en esta entrevista. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted.

¿Qué uso se va a dar a la información que usted entregue?

Los datos serán usados solo para fines académicos en el marco de este Proyecto de Magíster.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Olga Espinoza de la Pontificia Universidad Católica de Chile, al correo electrónico omespino@uc.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE MAGISTER, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE.

Firma del/la Participante

Fecha

Nombre del/la Participante

Firma del entrevistador/a

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador/a)