

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA MAGISTER EN EDUCACIÓN

**REPRESENTACIONES DE DOCENTES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR, DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO, EN ESTABLECIMIENTO VULNERABLE EN LA COMUNA DE RECOLETA**

---

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

**Tesista**

IGNACIO ANDRÉS FARIÁS D'ACHIARDI

**Director de Tesis**

MANUEL SILVA ÁGUILA

Santiago de Chile

2019

## **RESUMEN TESIS**

Esta investigación se enmarca en el contexto de la educación escolar en Chile, en torno a las prácticas de gestión curricular en escuelas vulnerables. A partir del reconocimiento de una tensión en los procesos de gestión del currículum al interior de las escuelas (gestión institucional versus gestión docente), se evidencia una incertidumbre entre los docentes sobre su rol en la toma de decisiones sobre el currículum. A partir de esta situación, el estudio pretende comprender las representaciones que profesores le atribuyen a sus prácticas de gestión curricular desde el enfoque del Conocimiento Didáctico del Contenido, en un establecimiento vulnerable de Recoleta.

La metodología de investigación se sustentó en un enfoque cualitativo, desde un paradigma hermenéutico interpretativo. Se llevó a cabo un estudio de caso intrínseco en una escuela particular subvencionada de la comuna de Recoleta, donde se aplicaron entrevistas semiestructuradas en profundidad con el objetivo de develar el universo simbólico de ocho docentes en torno a su percepción sobre la gestión del currículum, con el objeto de llevar a cabo un análisis de datos cualitativos, mediante el modelo de teorización encalada.

Este estudio, permitió caracterizar las principales representaciones sobre gestión curricular que reconocen los docentes, en torno a las formas de definir las prácticas cotidianas y la valoración del fenómeno en cuestión. Desde allí, se logró develar una problemática relevante de los docentes en torno a la gestión, vinculada a la existencia de una tensión en la comprensión profesional de los docentes vinculada a las tareas de gestión curricular.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia, la que quiero por sobre todo y que me apoyó en todo momento.

A Daniela, por ayudarme en este camino y siempre estar dispuesta a darme una palabra de ánimo y cariño.

A María, por su ayuda desinteresada.

A mis compañeros del Magister, por las alegrías constantes y sus sabios consejos.

A mis profesores del Magister, por todo el conocimiento entregado.

Un especial agradecimiento al profesor Manuel Silva, por su apoyo y dedicación en este proyecto.

**Estos estudios de postgrado fueron financiados por CONICYT programa de Magister Nacional para profesionales de la Educación, convocatoria 2017- folio: 50170155**

## **DEDICATORIA**

Esta tesis está dedicada con todo el cariño a mis queridos estudiantes, quienes han iluminado el día a día de mi amada profesión y a los docentes de este país, los que luchan a diario para generar una sociedad mejor.

# ÍNDICE

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1. 1 Formulación del problema.....	1
1. 2 Pregunta de investigación.....	5
1. 3 Objetivo general.....	5
1. 3. 1 Objetivos específico.....	5
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	6
2. 1 Introducción.....	6
2. 2 Currículum.....	7
2. 2. 1 Dimensiones y estructura del currículum.....	9
2. 3 Gestión Curricular.....	12
2. 3. 1 Actores de la Gestión Curricular.....	13
2. 4 Teoría de las representaciones sociales.....	16
2. 4. 1. Surgimiento y dinámica de las representaciones sociales.....	17
2. 5 Conocimiento didáctico del contenido.....	19
2. 5. 1 Las fuentes del Conocimiento didáctico del contenido.....	21
2. 5. 2 Razonamiento pedagógico del Conocimiento didáctico del contenido.....	22
CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO.....	25
3. 1 Introducción.....	25
3. 2 Gestión Curricular desde la Política pública.....	25
3. 3 Gestión Curricular desde los equipos directivos.....	31
3. 4 Gestión Curricular desde la perspectiva docente.....	36
CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO.....	41
4.1 Enfoque.....	41
4.2 Tipo de estudio.....	41
4.3 Técnica.....	42
4.4 Muestra y criterios de selección.....	43
4.5 Credibilidad.....	44
4.6 Análisis.....	45

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	46
5. 1 Introducción.....	46
5. 2 Construcción Categorías.....	47
5. 2. 1 Categoría uno: Concepción docente de Currículum Escolar.....	48
5. 2. 2 Categoría dos: Comprensión docente de Gestión Curricular.....	51
5. 2. 3 Categoría tres: Prácticas docentes de Gestión Curricular.....	56
5. 2. 4 Categoría cuatro: Valoración docente de la Gestión curricular.....	63
5. 3 Relación entre categorías.....	68
5. 4 Integración de categorías.....	74
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....	78
6. 1 Conclusiones centrales.....	78
6. 2 Aportes de la investigación.....	82
BIBLIOGRAFÍA.....	85
ANEXOS.....	92
ENTREVISTA N° 1.....	92
ENTREVISTA N° 2.....	102
ENTREVISTA N° 3.....	111
ENTREVISTA N° 4.....	121
ENTREVISTA N° 5.....	130
ENTREVISTA N° 6.....	140
ENTREVISTA N° 7.....	149
ENTREVISTA N° 8.....	160
DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	172

# CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1. 1 Formulación del problema

El presente proyecto de investigación se enmarca dentro del campo de la educación formal, focalizando en las representaciones sobre las prácticas de gestión curricular que desarrollan los docentes, desde la perspectiva del Conocimiento Didáctico del Contenido en un establecimiento vulnerable.

El sistema educativo chileno se caracteriza por la existencia del fenómeno de la vulnerabilidad educativa, entendido como “*el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno*” (Dirección General de Cultura y Educación, 2009, p. 3).

Existen diversos contextos marcados por una alta vulnerabilidad educativa, caracterizados por la existencia de estudiantes con un bajo nivel socioeconómico y con importantes carencias, como ausentismo, dificultades en el aprendizaje, extra edad, estudiantes trabajadores, entre otras características (Rojas, 2010).

En torno al fenómeno de las escuelas vulnerables se han desarrollado diversas investigaciones y trabajos de tesis (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012; Rojas, 2010; Silva y Jiménez, 2015; Sotomayor, 2006) que reconocen la temática como un foco de atención relevante en nuestra sociedad, por lo tanto, es una realidad que debe ser abordada desde la investigación.

En las últimas décadas, nuestro país ha desarrollado importantes procesos de cambios en su sistema educacional, con el fin de apoyar a las escuelas vulnerables. Para esto se han llevado a cabo “reformas educativas” en diferentes áreas del sistema escolar chileno, como la generación de condiciones políticas y materiales en las salas de clases, la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC) y adaptaciones curriculares en diversos niveles del sistema educativo (Cox, 2003).

Uno de los enfoques que ha tenido mayor auge en las políticas públicas educativas en nuestro país ha sido el de la Rendición de cuentas (RdC), el cual es definido por Luís Parcerisa y Antoni Verger (2016) como un modelo que busca generar prácticas al interior de las instituciones escolares que permitan el cumplimiento de sus obligaciones y generen mayor sensibilidad con sus públicos específicos.

Dicho modelo presenta una alta centralidad en la agenda educativa, dado que ha sido fuertemente promovido por organismos internacionales que tienen una alta injerencia en el desarrollo educativo a nivel internacional, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial y la UNESCO (Parcerisa y Verger, 2016).

El enfoque de RdC tiene diversas perspectivas en su comprensión dependiendo de su lugar de aplicación, por lo tanto, reconoce diversas tipologías y modelos, como la política, la legal, burocrática, de mercado o modelo social, entre otras. Pero el que ha tenido mayor relevancia en el ámbito de la educación ha sido el “modelo gerencial”, el cual centra su atención en los resultados obtenidos, incentivando enfoques de evaluación estandarizada que permiten la medición masiva de estudiantes y profesores (Parcerisa y Verger, 2016).

Los efectos del modelo de RdC, sobre todo el modelo gerencial, han sido analizados por diversos autores (Ingersoll y Collins, 2017; Parcerisa y Verger, 2016) y se reconoce una fuerte influencia en el trabajo del profesorado, dado que el enfoque de RdC genera un cuestionamiento al rol del docente en la escuela al reconocerlo como un sujeto que debe rendir cuentas constantemente para asegurar la calidad en la escuela. Por lo tanto, se genera un proceso de centralización en la toma de decisión al interior de las escuelas, en donde el profesorado debe aplicar las disposiciones definidas por directores, encargados provinciales, ministros, entre otros.

Los autores Richard Ingersoll y Gregory Collins (2017) realizaron un estudio sobre los efectos del modelo de RdC en Estados Unidos y plantean que las prácticas de centralización de decisiones de la realidad norteamericana son generalizables a otros contextos. Dichas prácticas se caracterizan por otorgar un poder muy limitado a los docentes en las decisiones

relevantes de los establecimientos, lo que genera un fuerte desequilibrio entre las responsabilidades y el poder real otorgado a los docentes.

En el marco del modelo de RdC, los profesores evidencian escasa o nula participación en varios aspectos del trabajo cotidiano en las escuelas, como por ejemplo la contratación y evaluación de personal, las medidas sobre el trabajo con el currículum, las decisiones sobre tareas académicas, el determinar políticas sobre la disciplina en la escuela, la promoción de estudiantes, el control de presupuesto escolar, entre otros. Lo que deriva en una baja valoración del profesorado y una desmotivación por parte del mismo al reconocer que tienen una menor implicancia sobre las decisiones de su trabajo y una alta responsabilidad sobre los resultados del mismo (Ingersoll y Collins, 2017).

En relación a las transformaciones del sistema educativo chileno y al alero del enfoque de RdC, se reconoce un contexto de permanentes adecuaciones y/o ajustes en relación al trabajo con el currículum en nuestro país. Vinculando este desarrollo a un proceso de “reformas curriculares”, como estrategias de mejora hacia el sistema educativo chileno (Espinoza, 2014).

A partir de estos procesos de transformación educativa, en nuestro país se ha generado una tensión constante en torno al docente y su rol en el manejo del currículum (Gaete, 2011), en donde se confrontan dos perspectivas de la gestión curricular dentro de la escuela en la fase de enseñanza preinteractiva (Jackson, 1992).

En la actualidad, se puede evidenciar la existencia de una mirada institucional, que comprende la gestión curricular como una tarea propia de los equipos directivos, con el fin de asegurar la cobertura de todo el currículum prescrito, sumados al trabajo de alineamiento curricular (MINEDUC, 2015a; Volante, Bogolasky y Derby, 2015).

Esta perspectiva se ve refrendada en diversos documentos ministeriales en donde se plantea que la gestión curricular se vincula con las competencias y habilidades refrendadas en las estrategias de gestión mediante las cuales los equipos directivos aseguran el aprendizaje

efectivo en aula, considerando la cultura y el Proyecto Educativo del Establecimiento (MINEDUC, 2015b).

La visión institucional, se contrapone con una segunda mirada “desde la gestión pedagógica”, donde existe un reconocimiento a la labor del profesorado, vinculado a las tareas de organizar secuencias de objetivos y contenidos curriculares, vinculada al reconocimiento del profesor como sujeto activo en la gestión del currículum, (Manzi et al, 2011; MINEDUC, 2008; Tardiff, 2004; Zabalza, 2000).

La perspectiva de la gestión pedagógica del currículum, se sustenta en la teoría sistémica y relacional de los Conocimientos Didácticos del Contenido (CDC) de Lee Shulman (1987). Donde se reconoce al docente como un sujeto reflexivo y activo dentro de la acción de enseñanza y aprendizaje, el cual no se queda en la mera transmisión de conocimiento y reproducción de directrices institucionales.

Este cruce de perspectivas sobre el rol de los docentes en la gestión del currículum, genera una incertidumbre en los profesores sobre su rol al interior de las escuelas, lo que ha derivado en una pugna entre saberes instrumentales y subjetivos, conflicto que se evidencia en contradictorias a la hora de tomar decisiones en la escuela (Gaete, 2011).

A raíz de lo expuesto, se investigó las representaciones que tienen los docentes sobre las prácticas de gestión curricular que desarrollan en sus escuelas vulnerables desde una perspectiva que reconozca su rol activo y profesional en el trabajo con el currículum. Por lo tanto, se planteó la siguiente pregunta de investigación *¿Cuáles son las representaciones que tienen los docentes sobre sus prácticas de gestión curricular, en un establecimiento vulnerable de Recoleta, desde el enfoque del CDC?*.

## **1. 2 Pregunta de investigación:**

- ¿Cuáles son las representaciones que tienen los docentes sobre sus prácticas de gestión curricular, en un establecimiento vulnerable de Recoleta, desde el enfoque del CDC?.

## **1. 3 Objetivo general:**

- Comprender las representaciones que profesores le atribuyen a sus prácticas de gestión curricular desde el enfoque del CDC, en un establecimiento vulnerable de Recoleta.

### **1. 3. 1 Objetivos Específicos:**

1. Identificar las definiciones de gestión curricular de los docentes desde el enfoque del CDC, en un establecimiento vulnerable de Recoleta.
2. Caracterizar las prácticas de gestión curricular de los docentes desde el enfoque del CDC, en un establecimiento vulnerable de Recoleta.
3. Describir la valoración sobre la gestión curricular de los docentes desde el enfoque del CDC, en un establecimiento vulnerable de Recoleta.

## **CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO**

### **2. 1 Introducción**

El siguiente apartado, corresponde al desarrollo del marco teórico de la investigación realizada. En relación a la pregunta y los objetivos de investigación planteado, este se dividirá en cuatro temáticas teóricas que sustentan el objeto de estudio, el enfoque metodológico y la perspectiva educativa planteada.

El primer apartado desarrolla el concepto de currículum, en donde se presentarán algunas definiciones de autores que han abordado en profundidad dicho fenómeno. Además, se expondrán dimensiones y estructuraciones sobre el currículum desde diversos enfoques teóricos, lo que permitirá abordar de forma precisa este concepto en el marco de la investigación realizada.

El segundo apartado, aborda el tema de la Gestión Curricular, presentando las principales definiciones teóricas. Además, se busca plantear una diferenciación entre los enfoques de la gestión curricular, al caracterizar los actores asociado a dicha práctica. Por una parte, se expondrán las principales características de una perspectiva de gestión desde los equipos directivos y, por otra, se presentarán las particularidades de una mirada de la gestión desde el profesorado.

El tercer apartado, presenta el enfoque metodológico desde la cual se aborda este proyecto de investigación, ofreciendo una caracterización de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979), sumado a la explicación del surgimiento y desarrollo de las representaciones sociales.

Finalmente, en el cuarto apartado, se expondrán las características centrales de la perspectiva teórica del conocimiento didáctico del contenido, puntualizando en las fuentes del cual emerge y el razonamiento pedagógico asociado a esta perspectiva teórica.

## 2. 2 Currículum

Dentro del espacio escolar el currículum tiene una alta relevancia para los diferentes actores que se involucran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dada su relevancia en las diferentes instancias de toma de decisiones que se desarrollan en los espacios educativos. A partir de esta realidad, es importante entregar una comprensión amplia para entender el fenómeno del currículum en las escuelas.

Definir el currículum escolar es un proceso complejo, ya que es un fenómeno histórico abordado desde diversos cuerpos teóricos los cuales han esgrimido conceptualizaciones que reconocen múltiples ámbitos y dimensiones. A partir de estas premisas se vuelve complejo sintetizar el currículum en una sola definición, lo que nos plantea la polisemia del fenómeno abordado. Por lo tanto, el currículum es un terreno confuso que presenta una epistemología compleja (Da Silva, 2002; Googlad, 1989; Jackson, 1992).

En relación a los planteamientos anteriores, el currículum se entiende como un entramado complejo, el cual *“ya no sólo supone el desarrollo de capacidades a nivel cognitivo y/o académico, sino que pretenda hacerse cargo e incluir dimensiones relacionadas con el desarrollo personal, social, ético, político y valórico.”* (Insunza, 2011, p. 184). Por lo tanto, podemos comprender que el fenómeno curricular, es de una alta complejidad, la cual influye en los procesos de comprensión y apropiación por parte de directivos, docentes y estudiantes del espacio escolar.

A raíz de la complejidad expuesta, cabe plantear la pregunta ¿qué es el currículum?. Para responder esta interrogante se debe mencionar que el fenómeno curricular tiene un “significado político”, por lo que las diversas definiciones y comprensiones de este se verán altamente relacionadas con los valores, opciones e ideologías de quien elabora o toma decisiones sobre el currículum (Levin, 2007).

Desde una perspectiva integradora, Antonio Bolívar (2008) reconoce un sentido polisémico del concepto currículum, al explicitar diversas acepciones con las cuales se ha vinculado tradicionalmente el concepto de currículum escolar, como por ejemplo el proceso educativo

complejo que se desarrolla al interior de las escuelas, el programa de estudios o contenidos para cada curso, las experiencias educativas en instancias áulicas o un campo de decisiones de diversos actores que participan en el sistema educativo. Pero se plantea una concepción general del currículum escolar, mencionando que este *“es todo aprendizaje que es planificado o guiado por la institución escolar, ya sea en grupos o individualmente, dentro o fuera de la escuela”* (Bolívar, 2008, p. 134).

Desde una perspectiva sistémica, el currículum puede ser comprendido como

*“el modo como el conocimiento es seleccionado y organizado en materias y campos con propósitos educativos [...] un modo de plantear cuestiones sobre cómo las ideas sobre el conocimiento y enseñanza están unidas a propósitos educativos particulares y, además, de ideas sobre la sociedad y el tipo de ciudadanos y padres que deseamos que la gente joven llegue a ser”* (Young, 1999, p. 463).

Por lo tanto, el currículum puede ser comprendido como un instrumento cultural que configura la sociedad que se busca o pretende desarrollar, lo que pone el énfasis en qué conceptos o ideas se buscará transmitir en el espacio escolar.

En relación a los planteamientos de Young, el investigador Carlos Cullen (1997) reconoce que el currículum explicita las relaciones del conocimiento con la sociedad, dado que este representa una selección y legitimación de algunos conocimientos por sobre otros, aspirando a generar pautas socioculturales determinadas y valoradas por un grupo humano específico.

Recogiendo las diversas posturas teóricas, podemos plantear que el currículum es un fenómeno complejo, vinculado al proceso de selección cultural que realizan diversos agentes, en pos de generar un cuerpo de saberes que sea transmisible a las diversas generaciones que componen un grupo social determinado.

## 2. 2. 1 Dimensiones y estructura del currículum

El currículum escolar ha sido abordado desde diversas dimensiones y perspectivas dada la complejidad del fenómeno en sí. Bolívar (2008) reconoce dos dimensiones del currículum escolar al plantear la noción de *currículum como ámbito de la realidad* y *currículum como campo de estudio*. La primera se vincula con una lógica existencial, relacionada con las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en torno al currículum y la segunda hace referencia a la teoría que busca comprender los fenómenos educativos cotidianos.

A raíz del enfoque investigativo, se vuelve relevante profundizar en la dimensión del currículum como ámbito de la realidad, dado que permitirá conceptualizar de forma clara el fenómeno curricular que se quiere abordar. Esta dimensión, presenta un *nivel substantivo y procesual*. La primera incluye los elementos definidos de forma oficial por los diversos niveles del sistema escolar (estatal, organismos intermedios y escuelas), como por ejemplo objetivos, contenidos, estrategias, materiales o evaluaciones. Desde la perspectiva procesual, se comprenden los procesos que se relacionan al currículum en su lógica substantiva, como la planificación, adaptación, desarrollo, implementación o evaluación del currículum (Bolívar, 2008).

Sumado a lo anterior, se plantea que el currículum define como deben ser las cosas y también como son realmente los salones de clase. Ellis (2004) plantea la dimensión *prescriptiva* y *descriptiva* del currículum. La primera se vincula a los aspectos normativos y formales del currículum, como documentos, principios y normativas curriculares. En cambio, la noción descriptiva se refiere a la experiencia de la aplicación curricular, vinculada a la puesta en marcha del Currículum. Esta conceptualización aporta a la división planteada por Bolívar, al reconocer una lógica curricular vinculada a una concepción tradicional del currículum (prescripción, substantiva) y una lógica práctica y activa del currículum (procesual, descriptiva).

Desde la dimensión procesual del currículum, se utilizará la perspectiva teórica de Allan Glatthorn (2009) quien reconoce una estructura curricular dividida en siete dimensiones, las cuales permiten generar una comprensión amplia del fenómeno curricular en su puesta en marcha dentro del sistema escolar. Glatthorn reconoce el currículum (i) escrito, (ii) apoyado, (iii) enseñado y (iv) evaluado, los cuales son partes de un currículum intencionado. Y añade las conceptualizaciones de currículum (v) recomendado, (vi) aprendido y (vii) oculto.

Dentro del esquema del currículum intencionado en el contexto escolar, el (i) *currículum escrito* se refiere a los documentos que establecen prescripciones sobre los objetivos generales que se quieren alcanzar en el sistema educativo. Es un currículum específico que presenta los objetivos generales y específicos a conseguir, la secuencia en la que los objetivos deben ser estudiados, y los tipos de actividades de aprendizaje que se deben utilizar. Se asocia con marcos curriculares, planes, programas, entre otros. (Glatthorn, 2009).

El (ii) *currículum apoyado* se vincula con las formas y los recursos asignados para apoyar o desarrollar el currículo, como por ejemplo el tiempo para el trabajo docente, el personal de los establecimientos, los materiales de aprendizaje como libros de texto, guías de trabajo, recursos de aula, entre otros (Glatthorn, 2009).

El (iii) *currículum enseñado* hace referencia al entregado por el profesorado de manera efectiva en los espacios de enseñanza-aprendizaje al interior de las escuelas. Se vincula con las prácticas cotidianas y observables que se llevan a cabo por parte de los docentes, como estrategias de planificación, la toma de decisiones, las estrategias utilizadas en durante la enseñanza, entre otros. (Glatthorn, 2009).

En relación al planteamiento anterior, el (iv) *currículum evaluado* se refiere al conjunto de aprendizajes curriculares que se evalúan en el aula a partir de las pruebas elaboradas por los docentes o el sistema escolar, por ejemplo, evaluaciones estandarizadas externas o la diversidad de instancias evaluativas realizadas por la escuela. Dicho currículum no siempre

se corresponde con las dimensiones escritas o enseñadas, por lo tanto, se debe aspirar a la coherencia curricular a la hora de evaluar (Glatthorn, 2009).

Fuera del currículum intencionado por la escuela, podemos reconocer la dimensión de (v) *currículum recomendado*, entendido como la selección realizada por expertos, profesionales, comisiones, organismos consultores y estatales sobre saberes y conocimientos que se deben establecer en los currículums escritos. Se vincula con un currículum ideológico, ya que en él se juega la capacidad de decisión de diversos grupos de poder que tienen influencia sobre la política pública curricular (Glatthorn, 2009).

El (vi) *currículum aprendido* se refiere a los cambios, por parte de los estudiantes, de percepciones, conocimiento y comportamiento que se generan como resultado de las experiencias curriculares intencionadas en el contexto escolar (Glatthorn, 2009).

Finalmente, el (vii) *currículum oculto* se refiere a aquellos aspectos del currículum aprendido que se encuentran fuera de los límites de las de aprendizaje intencionales de la escuela. Algunos de ellos son ideologías imperantes, estructuras sociales, roles socioculturales, habilidades y actitudes, entre otros (Glatthorn, 2009).

Cabe mencionar, que esta investigación busca abordar desde la perspectiva docente los procesos de gestión del currículum que se desarrollan en espacios escolares, por lo tanto, este trabajo se centrará en la dimensión procesuales del currículum, dado que se busca comprender desde las prácticas cotidianas del quehacer docente sus representaciones sobre currículum. Además, se abordará la relación entre la dimensión de currículum escrito y enseñado propuestas por Glatthorn (2009) al intentar develar el significado que le otorgan los docentes a su trabajo curricular.

## 2. 3 Gestión Curricular

En los últimos años se ha teorizado el aspecto operacional y práctico del currículum en los espacios escolares, generando definiciones sobre las prácticas que se llevan a cabo para adaptar y aplicar el currículum prescriptivo al interior de las escuelas, dada la heterogeneidad de realidades educativas.

La Gestión Curricular (GC) es un fenómeno que ha sido abordado por diversos autores, quienes han puntualizado diversos aspectos de lo que se comprende por GC. En primer lugar, se recalca la concepción procesual de la GC, comprendiendo el carácter sistemático que comprende el tomar decisiones sobre el currículum, dando espacio a momentos de selección de contenidos, definición de tiempos o formatos de evaluación. Como señala Francy Castro (2005), la GC *“se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar”* (p. 14).

La GC reconoce un transcurso de etapas y momentos en donde las escuelas deben tomar decisiones, para lograr la apropiación de la currícula nacional por parte de los centros educativos en sus diversos niveles. Dicha afirmación se sustenta en la perspectiva de Paulo Volante et al (2015) quien define la GC como:

*“el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes”.* (p. 97)

Dicha aproximación, plantea un objetivo claro de las tareas de gestión, el cual se relaciona con vincular el currículum prescriptivo con lo que efectivamente sucede en los espacios de enseñanza-aprendizaje. Lo que se relaciona con un empoderamiento de las escuelas, las cuales tienen la capacidad de decidir sobre planes y programas para realizar una GC efectiva.

Desde una definición más contextualizada, la GC se puede comprender desde la política pública chilena, como las prácticas en los establecimientos educacionales que buscan asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de la propuesta curricular (MINEDUC, 2015b). Lo que reconoce una comprensión estatal de la GC vinculada al grupo de acciones que permiten poner en práctica y asegurar la propuesta curricular esbozada en los planes y programas propuestos.

En síntesis, al recoger los diversos referentes teóricos la gestión curricular se vincula con las prácticas y decisiones en torno a los tiempos, contenidos, actividades y evaluaciones que se llevan a cabo para adaptar y conseguir los objetivos del currículum nacional en las diversas realidades escolares.

### **2. 3. 1 Actores de la Gestión Curricular**

Una pregunta fundamental a hablar de gestión curricular es quién se encarga de llevar a cabo dicho proceso. La literatura actual reconoce dos grupos encargados de la GC en los espacios escolares, por una parte, la gestión curricular directiva y por otro la gestión curricular docente (MINEDUC, 2015; Rodríguez, 2017; Volante et al, 2015).

Cada uno de estos grupos tiene roles y tareas específicas en relación al currículum, lo que genera una división del trabajo en torno a la gestión, lo que deriva en prácticas y roles específicos que deben tomar directivos y profesores al desarrollar la GC.

Se destaca la existencia de diversas definiciones sobre el rol de los equipos directivos (directores, encargados de administración, académicos, conductuales, entre otros) en la GC. Una perspectiva de las responsabilidades de los equipos directivos, se vincula con la administración de recursos y condiciones materiales que posibiliten el cumplimiento de los objetivos curriculares al interior de las escuelas (Antúnez, 2000). Dicha definición, plantea que los equipos directivos se deben hacer cargo del entorno que rodea la acción pedagógica, en cuanto a satisfacer necesidades mínimas para que estudiantes y docentes puedan desarrollar las tareas de enseñanza-aprendizaje.

Sumado a lo anterior, Arroyo (2009) agrega mayores atribuciones a la gestión directiva cuando plantea esta se vincula a las determinaciones de diseño, dirección y desarrollo de lo que debe ser enseñado, aprendido y evaluado al interior de las escuelas, lo que debe ser coherente con el marco social establecido en el currículum, escolar. El autor le asigna un rol de mayor preponderancia a los equipos directivos, dado que estos deben involucrarse en las tareas de preparación de la enseñanza, ya entrando al terreno de la sala de clases.

Existen perspectivas que van más lejos, al reconocer mayores atribuciones a los equipos directivos en las tareas de enseñanza vinculadas a la gestión curricular. Volante et al (2015) plantea que los equipos directivos deben:

*“asegurar el cumplimiento del currículum prescrito o declarado, a través de la definición de metas de aprendizaje por niveles y por cursos, difundiendo y asegurando que estas sean conocidas por todos los profesores y distribuyéndolas a lo largo de la trayectoria escolar. Al mismo tiempo, la dirección debe asegurar un tiempo adecuado para cada una de las metas, por lo que es necesario planificar y elaborar materiales orientados a partir de las mismas; además de retroalimentar y mantener una supervisión focalizada que genere compromisos de cumplimiento y logro” (p. 97)*

El planteamiento del autor, propone un rol directivo de alta relevancia y control en la GC, dado que este debe delinear la enseñanza, generar espacios de reflexión y fiscalizar el cumplimiento de la misma. Esta perspectiva reconoce una posición de poder de los equipos directivos, quienes debiesen tener una alta injerencia en el desarrollo de las tareas vinculadas al cumplimiento del currículum en la escuela.

El segundo tipo de gestión curricular se vincula con la acción de los docentes, a quienes se les reconoce un rol activo en los procesos de adaptación del currículum, en torno a las tareas de enseñanza y aprendizaje. Se plantea que la gestión docente es el grupo de actividades que los profesores y profesoras realizan para mediar el currículo desde su dimensión prescrita, pasando por el moldeamiento y adaptación del mismo, hasta la su aplicación concreta (Zabalza, 2000). Esta perspectiva reconoce la capacidad del profesorado

de tomar decisiones en el proceso de gestión, entregando un rol fundamental en la organización del currículum en la escuela.

Cabe remarcar que la gestión curricular docente va más allá de la dimensión técnica, también se asocia con las creencias pedagógicas que mantienen los docentes, lo que determinará sus estrategias y formas de selección curricular. Grossman (2005) plantea que el conocimiento curricular *”incluye el conocimiento y las creencias sobre la selección y organización del contenido para la enseñanza”* (p. 9), lo que plantea que el trabajo de GC no es la aplicación de una técnica homogénea, sino que se vincula con la trayectoria e ideología de cada docente.

Vinculado a la dimensión práctica del trabajo docente en torno a la GC, el profesorado debe llevar a cabo a diversas tareas con el fin de asegurar el cumplimiento del currículum escolar. Se reconocen labores de diseño de objetivos y actividades, articulación de saberes y conocimientos, evaluación del currículo prescrito, implementado y evaluado en todas las disciplinas, asignaturas o ámbitos de enseñanza (Rohlehr, 2006).

Por su parte Shulman (1987), reconoce en la acción docente diversas tareas concretas que cumple el profesorado al abordar la temática de la organización del currículum. El autor identifica dentro del razonamiento pedagógico una etapa llamada de “transformación”, en donde el profesorado debe llevar a cabo prácticas de organización de la enseñanza, como definir metas de aprendizaje, seleccionar un repertorio didáctico acorde a los objetivos propuestos, adaptar y ajustar los contenidos y materiales a las características de sus estudiantes, entre otras actividades.

En síntesis, podemos reconocer que la gestión curricular docente se asocia con las creencias y tareas que desarrolla el profesorado para asegurar el cumplimiento de los objetivos curriculares establecidos, desde una lógica autónoma y creativa, adaptando las diversas experiencias educativas, a las necesidades de sus estudiantes.

## **2. 4 Teoría de las representaciones sociales**

Esta investigación se posicionará desde la teoría de las *Representaciones Sociales* (RS) de Serge Moscovici (1979), un enfoque psicológico - sociológico que permitirá comprender los fenómenos de la Gestión Curricular desde la perspectiva de docentes en espacios escolares.

La teoría de las Representaciones Sociales se enmarca en la corriente de la Psicología social explicitada por Wilhelm Wundt en la segunda mitad del siglo XIX. Dicha corriente psicológica se diferencia de la psicología experimental y centra su análisis en los procesos cognoscitivos y emocionales del ser humano en función de la relación con otros (Mora, 2002).

Los planteamientos de Moscovici sobre las RS, se sustentan en los aportes realizados por George Herber Mead (1999) y su teoría del “interaccionismo simbólico”, en la cual se plantea una comprensión de la acción social desde la perspectiva de los participantes que interactúan en dicha realidad y el fenómeno de la comunicación como constructor del universo simbólico de los individuos y las sociedades.

Un segundo sustento teórico para la teoría de las RS es la noción de “representaciones colectivas” planteada por Émilie Durkheim (1971), en donde se reconoce la existencia de una conciencia colectiva caracterizada por ser un saber normativo y común a los miembros de una sociedad (Martín-Baró, 1985). Esta teoría, junto con la del interaccionismo simbólico aportan a Moscovici la noción de una realidad simbólica subjetiva que difiere de una realidad natural, premisa que sustenta la teoría de las representaciones sociales.

Serge Moscovici define las RS como un modo particular de conocimiento, cuya función es elaborar los comportamientos y pautas de comunicación entre individuos, además, de comprender la realidad física y social de las comunidades en las cuales se está inmerso. Este cuerpo de conocimiento se refleja mediante el discernimiento del “sentido común” que integra un ambiente social (Moscovici, 1979).

Sumado a los planteamientos de Moscovici, diversos autores han aportado a la definición de las RS señalando sus variadas características. Se comprenden como un saber de sentido común que hace alusión a una forma de pensamiento social, el cual permite hacer familiar el mundo social que nos rodea (Farr, 1986; Jodelet, 1986).

Aportando a la conceptualización realizada, Robert Farr (1986), estudioso de las RS, las reconoce como un sistema de conocimiento con una lógica y lenguaje propio, el cual refleja la construcción de teorías de conocimiento propio y complejo para descubrir y organizar la realidad social que se habita. Otra conceptualización sobre el tema, la aporta Maria Auxiliadora Banchs (1982), quien recalca el doble carácter de las RS, como contenido y proceso, en tanto modo de conocimiento y también como una estrategia de adquisición y difusión de la comprensión de la realidad.

En cuanto a sus funciones, las representaciones sociales cumplen una tarea de sociabilización comunitaria, específicamente permiten la selección de hechos relevantes en relación con otros que comparten un medio social, categorizar los discursos recibidos del entorno, construir modelos de comprensión a partir de la información obtenida y otorgarle sentido a la vida social para volverla comprensibles a los individuos que componen una sociedad determinada (Páez, 1987).

#### **2. 4. 1. Surgimiento y dinámica de las representaciones sociales**

Comprender la función de las representaciones sociales requiere profundizar en su desarrollo. Moscovici plantea que el surgimiento de una RS emerge en situaciones de crisis y conflicto cognitivo, como un proceso de mediación entre el individuo y el entorno social. A partir de esta premisa, se reconoce que el surgimiento de una RS responde a las necesidades de clasificar acontecimientos complejos, justificar acciones cometidas y diferenciar grupos sociales que se asemejen (Páez, 1987).

En relación a las situaciones de emergencia, Moscovici postula tres situaciones primordiales, la (i) *dispersión de la información*, la (ii) *focalización del sujeto individual o colectivo* y la (iii) *presión inferencial*.

La (i) *dispersión de la información* conlleva una desorganización de los contenidos mentales, a raíz de la naturaleza infinita de la misma, por lo tanto, siempre existe una carencia de información en torno al mundo físico y social que habitamos. A partir de esta situación surgen las RS como una estrategia de comprender y organizar el conocimiento social (Moscovici, 1979).

Una segunda situación que incita a la aparición de RS es la (ii) *focalización*, fenómeno que conlleva la implicación social de acuerdo a los intereses particulares de los sujetos colectivos. Esto sucede a partir de la implicación de las personas en la interacción social cotidiana, lo que promueve vínculos con la información. En concordancia con lo anterior, la RS permite generar y aportar al proceso de focalización de los diferentes agentes sociales (Materán, 2008).

Una tercera variable de emergencia es la (iii) *presión inferencial*, la cual se comprende como la necesidad del contexto social por exigir a los individuos opiniones, posturas y acciones sobre los hechos que tienen una focalización de interés público. Por lo tanto, las RS permiten generar “universos de opinión” para poder responder a la presión inferencial exigida por la sociedad (Moscovici, 1979).

A partir del surgimiento de las RS Moscovici plantea una teoría de funcionamiento de las mismas, explicando como la dinámica social transforma un conocimiento en representación colectiva y como esta representación afecta el ámbito social. Ante lo cual reconoce dos procesos básicos, la objetivación y el anclaje (Materán, 2008).

El proceso de objetivación “*va desde la selección y descontextualización de los elementos, ideas o conceptos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza enseguida; es decir, los conceptos abstractos, relaciones o atributos son transformados en imágenes concretas*”

(Materán. 2008, p. 246). Por lo tanto, este proceso explica el paso de un conocimiento científico al dominio social de un grupo determinado.

En tanto, el proceso de anclaje según Materán (2008) *“implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones. Se trata, de una inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido”* (p. 246). Dicho proceso permite que las situaciones y objetos de la realidad social sean inteligibles y conocidos por los miembros de un grupo social.

En síntesis, la objetivación y anclaje trasladan el conocimiento científico al dominio público y delimitan la acción social en torno a dicho conocimiento, generando una comprensión del entorno social en el cual se habita (Moscovici, 1979).

La teoría de las representaciones sociales será la perspectiva desde la cual se abordará el fenómeno de la gestión curricular en espacios escolares, por lo tanto, se buscará reconocer el universo simbólico y las representaciones que los docentes le otorgan a las tareas curriculares de organización y selección curricular.

En síntesis, la perspectiva de las RS permitirá abordar el fenómeno de la gestión curricular desde las representaciones que los docentes han construido en su proceso de socialización en la escuela en donde se realizará el estudio.

## **2. 5 Conocimiento didáctico del contenido**

La investigación realizada se posiciona desde la perspectiva teórica del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de Lee Shulman (1987), en donde se reconocen las características básicas del saber docente, sus fuentes y razonamientos propios, los cuales otorgan un rol activo y preponderante del profesorado en el espacio escolar.

Shulman aboga por ampliar la mirada sobre conocimiento base docente, criticando la noción de docencia efectiva, exclusiva y preponderante en las políticas públicas en Estados Unidos en los años 80. El autor busca agregar a las nociones de docencia efectiva una teoría sobre el conocimiento básico para la enseñanza por parte del docente, en donde enfatiza los procesos reflexivos y de raciocinio de los profesores, lo que deriva posteriormente en líneas de investigación y trabajo académico.

En esta propuesta se hace referencia a los siguientes conocimientos base que debe poseer el docente para realizar su tarea: el (a) *conocimiento del contenido*, (b) *conocimiento didáctico general*, (c) *conocimiento del currículo*, (d) *conocimiento didáctico del contenido*, (f) *conocimiento de los alumnos*, (g) *conocimiento de los contextos educativos* y (h) *conocimientos de los objetivos y finalidades educativas* (Shulman, 1987).

Cabe mencionar que Grossman (2005), colaboradora de Shulman, realizó una redefinición de los tipos de saberes base y realizó una propuesta más general al reconocer cuatro tipos de saberes: (i) *conocimiento didáctico general*, (ii) *conocimiento del contenido*, (iii) *conocimiento didáctico del contenido* y (iv) *conocimiento del contexto*.

En ambas definiciones de saber base, el conocimiento didáctico del contenido se vuelve muy relevante, ya que es comprendido como el vínculo entre el saber de la materia o el contenido y la didáctica que permite a los maestros una comprensión de como seleccionar, organizar representar y adaptar una temática para ser enseñada de forma efectiva en un espacio escolar (Shulman, 1987).

Cabe mencionar que el CDC es un concepto complejo y polisémico, dado que a partir de él se concluyen una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los docentes para realizar una enseñanza que cumpla con sus fines propuestos (Acevedo, 2009), por lo tanto, es importante abordar en mayor profundidad las bases y consecuencias del CDC.

### 2. 5. 1 Las fuentes del Conocimiento didáctico del contenido

Para comprender la perspectiva teórica del CDC es relevante examinar sus fuentes e implicancias en la práctica docente. En primer lugar, se reconocen al menos cuatro fuentes del conocimiento base para la enseñanza: la (a) *formación académica en la disciplina a enseñar*, (b) *los materiales y contexto del proceso educativo institucionalizado*, la (c) *investigación teórica sobre el fenómeno de la enseñanza* y la (d) *sabiduría de la experiencia práctica* (Shulman, 1987).

La (a) *formación académica* se relaciona con los referentes bibliográficos y el saber académico vinculado a los diferentes campos de estudio que se enseñan en la escuela, por ejemplo, un docente de historia y ciencias sociales, debiese manejar corrientes y procesos históricos diversos, sumado a la estructura de su campo de conocimiento (Shulman, 1987).

Por otro lado, una segunda fuente son los (b) *materiales y contexto del proceso educativo institucionalizado*, los cuales determinan, potencian o limitan los conocimientos de los docentes. Se pueden incluir currículos, evaluaciones, texto de estudio, la cultura institucional, jerarquías, estrategias organizativas, dependencia administrativa, mecanismos de gestión entre otros (Shulman, 1987).

En tercer lugar, la (c) *investigación teórica especializada*, aporta a la comprensión de los docentes de los procesos académicos y didácticos que acontecen al interior de los espacios educativos. En este ámbito se incluyen hallazgos investigativos vinculados a estrategias didácticas, metodologías de enseñanza y evaluación que se desprenden de procesos empíricos (Shulman, 1987).

Finalmente, la (d) *sabiduría adquirida con la práctica* se erige como una cuarta fuente del currículum, la cual tiene una alta relevancia en las prácticas docentes, ya que estas se constituyen en justificaciones para el actuar docente cotidiano, por lo tanto, aporta un sustento fundamental a la praxis del profesorado (Shulman, 1987).

Cabe mencionar que el conocimiento base para la enseñanza es variable y aleatorio, al reconocer no existe una estructura determinada de como aportan las diferentes fuentes mencionadas al proceso de conformación de conocimiento de los docentes. Pero es clave reconocer el peso sustantivo de dichas fuentes para realizar una comprensión amplia y compleja de las prácticas docentes.

### **2. 5. 2 Razonamiento pedagógico del Conocimiento didáctico del contenido**

Un aspecto fundamental de la teoría del CDC hace referencia al reconocimiento de los procesos de razonamiento inherentes a los docentes en el ejercicio de su práctica profesional. En este proceso se evidencia la complejidad y actividad de la labor docente, dado que se reconoce que la labor docente es un acto de toma de decisiones constantes, por lo tanto, le posiciona como un profesional activo en sus labores curriculares.

Shulman (1987) plantea que el saber base del docente encarna un proceso de razonamiento vinculado a una serie de acciones pedagógicas que adquieren un grado de recurrencia en el sistema escolar. Se trazan seis procesos de raciocinio pedagógico: la *comprensión*, la *transformación*, la *enseñanza*, la *evaluación*, la *reflexión* y la *adquisición de nuevas maneras de comprender*.

La *comprensión* se vincula con el acto de hacer suyo, de manera crítica, un cuerpo de conocimiento establecido, el cual debe comprender en su estructura y relaciones. Por ejemplo, objetivos de una disciplina, ideas centrales de una materia o la organización de dicho conocimiento. Este acto de raciocinio será un paso fundamental para poder realizar las tareas de enseñanza posteriores (Shulman, 1987).

El proceso de *transformación* se comprende como el momento en que el docente debe ordenar el conocimiento para generar un camino lógico y desafiante para el estudiante, el cual le permita cumplir los objetivos de aprendizaje propuestos. Para esto el profesorado debe preparar su repertorio curricular, representar los conceptos o ideas fundamentales a sus estudiantes, seleccionar un repertorio didáctico de actividades y estímulos para sus

estudiantes, además debe adaptar dicho repertorio a las características de sus estudiantes respondiendo a las necesidades que presentan (Shulman, 1987).

La *enseñanza* se relaciona con el proceso observable o la puesta en escena de la actividad de enseñanza y aprendizaje. Se vincula con los momentos de interacción concreta entre estudiantes y profesorado por medio de estrategias de organización grupal, manejo disciplinario, actividades de enseñanza, preguntas y respuestas, estímulos presentados por el docente, entre otros (Shulman, 1987).

El proceso de *evaluación* es todo evento en donde el docente controla el aprendizaje adquirido por parte del estudiante, intentando reconocer errores de comprensión o grados de adquisición y cumplimiento de los objetivos educativos establecidos. Este proceso de evaluación se encarna en los diferentes momentos en que se verifica la comprensión, ya sea desde preguntas en la clase hasta instancias evaluativas formales (prueba). Cabe destacar que esta instancia permite evaluar el propio desempeño docente y adaptarse a las exigencias del contexto específico (Shulman, 1987).

La instancia de *reflexión* se vincula con la etapa de meditación retrospectiva del proceso de enseñanza realizado, intentando recordar hechos y situaciones que se constituyan en evidencia concretas de los errores o logros alcanzados en las instancias de enseñanza. Con este proceso se busca generar explicaciones justificadas que permitan llegar a conclusiones relevantes sobre el transcurso pedagógico realizado con los estudiantes (Shulman, 1987).

Finalmente, la *adquisición de nuevas maneras de comprender* es el resultado de la reflexión profunda de su quehacer pedagógico. Las conclusiones obtenidas permitirán al profesorado tener una perspectiva de mayor profundidad sobre los objetivos perseguidos, las estrategias utilizadas y el sentido de su actuar como docente, entregando herramientas para poder mejorar su praxis cotidiana en la sala de clases (Shulman, 1987).

Cabe mencionar que el proceso de raciocinio que se vincula con la teoría del CDC, reconoce un rol activo del docente en las tareas de trabajo escolar. Desde esta perspectiva se comprende que en las tareas de gestión curricular los docentes tienen un rol preponderante y profesional. Por lo tanto, para esta investigación la perspectiva del CDC es fundamental para mirar el fenómeno educativo y se pone a la base de la tarea de reconocer las representaciones que tienen los docentes sobre la gestión curricular en las escuelas.

## **CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO**

### **3. 1 Introducción**

En el apartado de marco empírico, se presentará una contextualización detallada del campo de estudio sobre el fenómeno de la gestión curricular. Esta sección se encuentra dividida en tres sub apartados, caracterizando desde una mirada general del sistema educativo, a un particular en torno a la temática de la gestión curricular.

En la primera sección, se caracterizarán los principales lineamientos sobre la gestión curricular desde la política pública, haciendo referencia a los marcos estatales, como lo son el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo y el Marco para la Buena Enseñanza, los que definen las tareas y roles que deben cumplir los actores del sistema educativo en torno a la gestión. Además, se hará una revisión de documentos estatales sobre la apropiación curricular.

En la segunda sección, se caracterizarán los principales hallazgos de investigaciones referidas a la gestión curricular realizada desde la mirada de los equipos directivos al interior de las escuelas.

Finalmente, en la tercera sección se expondrán las principales conclusiones de investigaciones y tesis que abordan la gestión curricular desde una perspectiva de los docentes.

### **3. 2 Gestión Curricular desde la Política pública**

El fenómeno de la Gestión Curricular ha sido abordado teóricamente desde diversas perspectivas y niveles de análisis, como la mirada de los docentes, los equipos directivos o los diferentes documentos gubernamentales que vienen a normar el quehacer en la escuela. Toda esta investigación ha permitido generar un cuerpo de conocimiento relevante en torno a la GC.

Un cuerpo teórico relevante hace referencia a la mirada sobre la GC desde el Estado chileno, el cual han generado una serie de referentes curriculares plasmados en documentos que guían las prácticas cotidianas de directivos y docentes en torno a la gestión del currículum, como lo son el Marco para la buena enseñanza (2008), el Marco para la buena dirección y liderazgo (2015) y el documento de Orientaciones para la apropiación de las bases curriculares de 7° básico a 2° medio (2017). Además, podemos hacer referencia al documento de Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular (2016) generado para dar respuesta a las necesidades actuales de la política pública chilena en torno al currículum.

Estos referentes curriculares entregan una perspectiva sobre el rol que deben cumplir los docentes en torno a las tareas vinculadas con la GC en los espacios escolares, entregando una representación técnica del papel que juegan los profesores a la hora de gestionar el currículum.

*El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo (MBDL)* es un documento que busca orientar la acción y prácticas de directivos escolares en su quehacer cotidiano. Surge como una actualización del documento ministerial llamado Marco para la Buena Dirección (MBD) del año 2005. Con el fin de consolidar el rol los equipos de directivos, en un contexto de transformación del sistema escuela en nuestro país (MINEDUC, 2015b).

Este marco es un documento fundamental para alinear la política pública chilena desde la perspectiva de los equipos directivos, a quienes se les acompaña con una serie de principios y definiciones vinculadas a prácticas necesarias dentro de las escuelas. Una de definición relevante es lo que se entiende por “gestión de la instrucción”, lo que se comprende como *“proveer apoyo técnico/supervisión de la enseñanza, monitoreo de resultados de los estudiantes y evitar la distracción de los profesores y profesionales de apoyo en lo que no es el centro de su trabajo.”* (MINEDUC, 2015b, p. 11).

La concepción sobre gestión de la instrucción reconoce una perspectiva de rendición de cuentas, donde el equipo directivo debe supervisar el trabajo de los docentes desde una lógica vertical, vinculando al profesorado con una labor secundaria en torno a la GC.

El MBDL presenta una estructura binaria, en primer lugar, presenta cinco dimensiones prácticas y luego tres habilidades que deben desarrollar los equipos directivos. En torno a la GC se plantea la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, en la cual se explica el rol que debe cumplir el equipo directivo en torno a la gestión del currículum.

Se pueden destacar diversas tareas que establece el documento en torno a dicha dimensión, como por ejemplo que los equipos directivos

*“1. Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.*

*2. Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.”*

(MINEDUC, 2015b, p. 25).

Cabe mencionar que dicha dimensión, “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, responde al ámbito del *Marcos para la Buena Dirección* (MBD) (2005) de “Gestión Curricular”, la cual es comprendida como “la manera por la cual el director debe asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y proyecto educativo.” (MINEDUC, 2005, p. 11).

A partir de los lineamientos establecidos en ambos marcos para la dirección escolar, se reconoce una clara perspectiva de gestión curricular liderada y promovida por los equipos directivos, donde se puede inferir que el docente adquiere un rol secundario desde una lógica técnica. La gestión curricular se vincula con las competencias y habilidades que deben desarrollar los equipos de gestión para asegurar el aprendizaje efectivo en aula, considerando la cultura y el Proyecto Educativo del establecimiento. (MINEDUC, 2015b).

Entre los referentes curriculares nacionales, también podemos reconocer una perspectiva pedagógica de la GC, vinculada al posicionamiento del docente con un rol activo en el trabajo con el currículum. Podemos hacer referencia al *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE), el cual busca “*representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos*” (MINEDUC, 2008, p. 8).

El Marco para la Buena Enseñanza define los lineamientos del trabajo docente, en torno a tres 3 preguntas centrales que debe responder el cada profesor: ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? (MINEDUC, 2008).

En relación a la GC, el MBE establece cuatro dominios que sirven como parámetro de acción para el profesorado. Un dominio fundamental, es el de A) Preparación de la enseñanza, donde se definen los “*principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes*” (MINEDUC, 2008, p. 9). Este ámbito establece criterios que definen el buen desempeño que debe tener un docente frente al desafío de preparar la enseñanza.

Se explicitan prácticas vinculadas a la gestión curricular, tales como el criterio A4 “Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular”, o el criterio A5 “Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje” (MINEDUC 2008). A partir de dicho instrumento, se reconoce que el docente es un sujeto activo en la gestión del Currículum dentro de las escuelas.

Cabe mencionar que los principios del MBE tienen una alta incidencia en los espacios evaluativos del profesorado chileno, ya que a partir de este marco se construyen mecanismos de revisión como los es la *Evaluación Docente* (ED). Esta medición, se encuentra fuertemente permeada por la lógica del MBE, ya que también se reconoce la relevancia del docente en los procesos de gestión curricular.

Para ejemplificar esto, podemos hacer referencia a un estudio realizado por Jorge Manzi, Roberto González y Yulan Sun, (2011), en donde se analiza la estructura y alcances de la Evaluación Docente en Chile. Dicha investigación explica la estructura que conlleva la ED, explicitando las dimensiones que componen la medición.

Cabe destacar la dimensión de “Organización de los elementos de la unidad”, la cual mide:

*“la capacidad del docente para establecer objetivos de aprendizajes que estén correctamente formulados y que sean coherentes entre sí, como, asimismo, la capacidad de abordar pedagógicamente los objetivos de aprendizaje propuestos y realizar actividades coherentes con ellos. También se evalúa la capacidad de organizar las clases de la unidad en una secuencia pedagógica coherente”* (Manzi et al, 2011, p. 55).

A partir de los constructos que sustentan la evaluación docente, existe un reconocimiento de la labor de gestión del docente vinculado a las tareas de organizar secuencias de objetivos y contenidos, el definir estrategias de evaluación coherentes a los objetivos. Desde el cual se desprende un rol activo y preponderante del docente en la gestión curricular.

Además de los referentes curriculares mencionados, se debe hacer mención de los documentos de apoyo a la gestión del currículum, los cuales entregan orientaciones desde una perspectiva concreta y sistémica. Dichos instrumentos curriculares son las Orientaciones para la apropiación de las bases curriculares 7° básico a 2° medio (MINEDUC, 2017) y el documento de Recomendaciones para la política nacional curricular (MINEDUC, 2016).

El Ministerio de Educación ha generado documentos de apoyo para la práctica cotidiana en los establecimientos, los cuales han ayudado al desarrollo de actividades curriculares al interior de las escuelas, donde la reflexión pedagógica toma un lugar preponderante.

El documento de *Orientaciones para la apropiación de las bases curriculares 7° básico a 2° medio* se plantea como objetivo el aportar a las escuelas una aproximación teórica a las posibilidades que entregan las bases curriculares para el desarrollo de aprendizajes, el promover estrategias para la gestión pedagógica del currículum y generar posibilidades de reflexión en torno al marco curricular (MINEDUC, 2017).

A partir de esta propuesta del ministerio, se puede identificar algunos ejes que se encuentran a la base de las prácticas vinculadas a la gestión del currículum por parte de los docentes, como lo son el Manejo Bases curriculares, Inclusión, planificación, generación de estrategias, evaluación (MINEDUC, 2017).

Estos focos que se posicionan a la base de la GC, evidencian la necesidad de contar docentes que adquieran un rol activo y reflexivo en la toma de decisiones curriculares, ya que los profesores deben articular su conocimiento en espacios de planificación con un paradigma inclusivo que considere las necesidades e intereses de todos y todas las estudiantes.

Un segundo documento de apoyo, relevante para la GC, son las *Recomendaciones para la política nacional curricular*. Este documento surge en un contexto de discusión sobre el currículum nacional, para lo cual se constituyó una mesa de trabajo con una amplia gama de actores, tanto del mundo educacional público y privado, académico, social, laboral y cultural. Con el objetivo de “*generar recomendaciones en torno a la Política de Desarrollo Curricular*” (MINEDUC. 2016, p. 4).

Las recomendaciones propuestas se agruparon en cinco núcleos, a) Orientaciones generales para el currículum nacional, b) Producción curricular, c) Implementación y desarrollo curricular, d) Evaluación curricular y e) Institucionalidad. En estos núcleos se exponen diversas propuestas y principios que deben guiar el desarrollo de la política curricular nacional.

El núcleo de “Implementación y desarrollo curricular”, plantea recomendaciones vinculados a los procesos de apropiación, adecuación, enriquecimiento e implementación del currículum nacional, como por ejemplo que “*Los docentes y las comunidades educativas son actores centrales en los procesos de apropiación, adecuación, enriquecimiento e implementación del currículum nacional*” (MINEDUC. 2016, p. 31). A partir de estos planteamientos se evidencia la relevancia de los equipos docentes en torno al trabajo del currículum, dado que su perspectiva enriquece las políticas de desarrollo curricular.

El documento plantea que se deben generar condiciones que promuevan la autonomía de los agentes locales en la escuela, vinculado al desarrollo de tiempos, espacios y procedimientos que apoyen procesos de análisis y reflexión en torno al currículum (MINEDUC, 2016). Estos énfasis ayudarán a contextualizar el currículum en las escuelas, mediado por una lógica reflexiva.

Desde los planteamientos de las Recomendaciones para la política nacional curricular se desprende una comprensión activa de los docentes en los desafíos que subyacen a la GC en las escuelas chilenas. Lo que se evidencia en la necesidad de otorgarle mayores espacios y tiempos a los docentes, para generar prácticas contextualizadas y efectivas en el aula, como se plantea en uno de los desafíos del documento “*proponer acciones específicas para que el profesorado y los centros educativos dispongan de tiempos, procedimientos y apoyos para emprender procesos efectivos de análisis y desarrollo del currículum nacional*” (MINEDUC, 2016, p. 33).

A partir de lo expuesto en los diferentes referentes de la política pública nacional, se esgrime una visión dicotómica en torno al rol que cumple el profesorado vinculado a las tareas de gestión del currículum. Por una parte, se plantea una lógica que le quita atribuciones a la labor del profesorado en la GC (MINEDUC, 2015b, 2005), lo que se contrapone a un raciocinio que posiciona al docente con un actor central en los procesos de GC (Manzi et al, 2011; MINEDUC, 2008, 2015a). Cabe mencionar que esta dicotomía en los documentos de política pública, complejiza la comprensión del rol que cumple el profesorado en la gestión de los espacios escolares.

### **3. 3 Gestión Curricular desde los equipos directivos**

Existen diversas investigaciones sobre la GC que aborda el fenómeno desde la perspectiva de los equipos directivos escolares. Este cuerpo de conocimiento proviene mayoritariamente de experiencias en Chile y ha centrado su atención en las tareas que deben cumplir los equipos directivos al interior de las escuelas.

A la base de diversas investigaciones se reconoce el principio de que la GC es una tarea que le compete principalmente de los equipos directivos en las escuelas, sumado al reconocimiento de diversas problemáticas asociadas a la GC de los equipos directivos (Beltrán-Véliz, 2014, 2016; Carrasco, 2013; Catalán, 2014).

Se puede hacer referencia a dos investigaciones relevantes al respecto realizadas por Juan Carlos Beltrán-Véliz (2014). Las cuales abordan el fenómeno de la GC desde la mirada de los equipos directivos en la región de la Araucanía.

La primera investigación se titula *Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico pedagógicas* (Beltrán-Véliz, 2014) en donde analiza los factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades Técnico Pedagógicas en liceos de la Araucanía chilena. Mediante una investigación de carácter cualitativo, realizó un estudio de caso analizando documentos institucionales y realizando entrevistas a jefes de unidades técnico pedagógicas (JUTP) y diez docentes de liceos públicos de la Araucanía en torno a la temática de la Gestión Curricular.

El segundo estudio se llama *Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía: develando la racionalidad técnico-instrumental, los mecanismos de control y el poder subyacentes* (Beltrán-Véliz, 2016). En ella se busca dar cuenta del tipo de liderazgo y relaciones que se desarrollan en las prácticas de gestión curricular de coordinaciones pedagógicas de las escuelas de la Araucanía. El estudio presenta un enfoque cualitativo, para lo cual se llevó a cabo la entrevista de doce encargados de unidades técnico pedagógicas y veintidós docentes, sumado al análisis de textos institucionales.

A partir de sus estudios, Beltrán-Véliz identifica diversas problemáticas que atañen a los JUTP en sus prácticas de GC. En primer lugar, se plantea que “*las funciones de los jutp están centradas en el aspecto administrativo, desatendiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje.*” ((Beltrán-Véliz, 2014, p. 955). Por lo tanto, se evidencia el desarrollo de una “gestión burocrática” de los jefes de UTP, lo que deriva en una gestión del currículum que

desatiende las prácticas de aula concretas. Lo que es refrendado por el mismo autor en su investigación del año 2016 al plantear que *“la gestión de los JUTP está centrada en aspectos meramente administrativos burocráticos con eje en el control de tareas y la ejecución de actividades apartadas de sus funciones como tales”* (Beltrán-Véliz, 2016, p. 14)

Un segundo hallazgo realizado, es la *“falta de liderazgo y capacidades técnicas de los jefes de UTP”*, lo que afecta el trabajo docente: *“emerge la incertidumbre entre los profesores, puesto que los jutp no cuentan con dominio de competencias y conocimientos que permitan llevar a cabo la coordinación de acciones centradas en los procesos pedagógicos”* (Beltrán-Véliz, 2014, p. 956). A raíz de este planteamiento, el autor evidencia una dificultad en el desarrollo de una GC eficaz, dado que los equipos de coordinación carecen de una perspectiva pedagógica, lo que se vuelve crucial en contextos de mayor vulnerabilidad (Beltrán-Véliz, 2014).

Se puede hacer referencia a un tercer planteamiento del autor, en donde reconoce como una problemática generalizada la *ausencia de espacios de reflexión* para la GC, lo que se vincula a un posicionamiento de autoridad por parte de los JUTP al no plantear espacios de mayor horizontalidad entre los miembros del espacio escolar, tal como lo plantea Beltrán-Véliz *“ausencia de espacios para la reflexión y para la crítica constructiva, esto por la imposición de poder de parte de los JUTP”* (Beltrán-Véliz, 2016, p. 14).

Las investigaciones de Beltrán-Véliz, permiten reconocer algunas falencias que presentan los equipos directivos en sus prácticas de GC en una región específica como es la Araucanía, pero entregan luces de dificultades y problemáticas que se pueden extrapolar a otras realidades a nivel nacional, lo que se puede percibir a partir de otros estudios analizados, en diferentes regiones del país.

Ahondando en más investigaciones, podemos hacer referencia a las tesis para optar al grado de magister en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile, de las autoras Andrea Carrasco (2013) y Jocelyn Catalán (2014), quienes abordan desde la perspectiva de los directores de escuelas el fenómeno de la GC.

En sus estudios logran reconocer algunas dificultades que afrontan los directivos de escuelas en torno a la gestión del currículum, además de dar cuenta de prácticas asociadas a una GC eficiente por parte de los equipos de coordinación en los espacios educativos (Carrasco, 2013; Catalán, 2014).

En primer lugar, Carrasco (2013) realiza una investigación titulada *El discurso de los directores sobre la Gestión Escolar: de Administradores a Gestores en una Institución Educativa*, en donde busca conocer, comprender y comparar el significado que le otorgan los directores de establecimientos municipalizados de enseñanza básica de la comuna de Viña del Mar a sus prácticas de gestión curricular según orientaciones ministeriales,

A través de una metodología cualitativa, utilizando la técnica del estudio de caso, en donde se entrevistó en profundidad a directores de escuelas municipalizadas en viña del mar. La investigadora da cuenta de comprensiones y prácticas, por parte de los directivos, que generan obstáculos para una GC eficiente.

Entre las conclusiones más destacables, el investigador plantea que *“las prácticas de gestión curricular del director son meramente reproductivas, mecanizadas y están vinculadas a: organización y preparación de los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (p. 182). A partir de este planteamiento, se identifica una Concepción de GC vinculada a práctica reproductiva del currículum, en donde se prima el cumplir con las tareas de gestión en menoscabo del crear, deliberar e innovar en torno a la GC, lo que habla de la pérdida de oportunidades pedagógicas al interior de las escuelas.

Una segunda reflexión sobre el trabajo de los directores, plantea que los UTP carecen de una práctica reflexiva profunda sobre la GC. Carrasco esgrime la siguiente afirmación *“La reflexividad que posee el sujeto director los hace ser consciente de las debilidades de su gestión curricular, pero no lo faculta para generar cambios en la estructura de la gestión”* (p. 181). A partir de estos planteamientos, se evidencia un quehacer directivo que adolece de habilidades de desarrollo institucional en torno a la gestión, en donde no se logra

generar innovaciones para el desarrollo de mejoras institucionales en torno a la gestión curricular.

La segunda tesis analizada, titulada *El nivel de institucionalización de la gestión curricular en establecimientos educativos con trayectorias de mejoramiento escolar en Chile* (Catalán, 2014), tiene por objetivo analizar los niveles de institucionalización de la Gestión Curricular en escuelas con trayectoria de mejoramiento en Chile.

Mediante un estudio de enfoque cualitativo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, observación de clases, entrevistas post observación de clases y análisis de documentos institucionales en doce establecimientos con trayectoria de mejoramiento sostenido a lo largo de Chile.

La tesis de Jocelyn Catalán logra reconocer diversas prácticas institucionalizadas de GC en escuelas que presentan una mejora en indicadores académicos en años continuos, lo que habla de buenas prácticas en torno a las tareas curriculares de las instituciones.

Una primera conclusión relevante hace referencia a que solo los establecimientos que logran condiciones básicas para el mejoramiento le otorgan una alta relevancia a la GC (Catalán, 2014), lo que se visualiza en escuelas que logran instalar prácticas de autoevaluación y tienen un personal altamente comprometido con dichas tareas. Este planteamiento reconoce que la valoración de la GC depende, en una alta medida, de una perspectiva y condiciones institucionales dadas principalmente por los equipos directivos de las escuelas.

Una segunda conclusión relevante, hace referencia a las dimensiones de GC de mayor institucionalización en las escuelas estudiadas. Se plantea que el ámbito de mayor auge en torno a la GC es la planificación didáctica. Catalán plantea que “*se ha concretado a través de detallados y rigurosos procesos de planificación, siendo una práctica muy apreciada por docentes y directivos*” (p. 101-102). Por lo tanto, al hablar de gestión curricular, las escuelas desarrollan las tareas de la preparación de procesos áulicos, lo que se condice con una perspectiva tradicional de la labor de los docentes y equipos directivos.

Finalmente, podemos hacer referencia a una tercera conclusión, en donde la autora plantea que “*las escuelas han visto la importancia de formalizar el trabajo colaborativo docente, por lo que han otorgado mayor cantidad de horas disponibles, y también han incentivado el trabajo paralelo entre docentes de un mismo nivel.*” (p. 102). Estos planteamientos reconocen la alta institucionalización de la acción docente, lo que reconoce la relevancia de la acción del profesorado a la hora la GC en las escuelas efectivas.

En síntesis, la investigación desde la perspectiva institucional plantea diversas problemáticas que afronta la GC desde los equipos directivos, como por ejemplo el desarrollo de prácticas de GC de tipo burocráticas y de baja reflexión, lo que se vincula con la falta de liderazgo y desarrollo de habilidades de gestión por parte de los equipos directivos en las escuelas (Beltrán-Véliz, 2016; Carrasco, 2013; Catalán, 2014).

### **3. 4 Gestión Curricular desde la perspectiva docente**

En torno a la Gestión Curricular, también se puede hacer referencia a la existencia de diversas investigaciones sobre la GC abordada desde la perspectiva de los docentes. Estos documentos provienen de diversos países latinoamericanos y reconocen características sobre el trabajo de la GC por parte de los docentes (Gaete, 2011; García-Martínez et al, 2018; Zamudio, 2012).

Una primera investigación relevante, es la realizada por José Ignacio Zamudio (2012), la cual se titula *El conocimiento del profesor que enseña historia*. En ella, el autor busca analizar la influencia del conocimiento que poseen los profesores en las prácticas pedagógicas que desarrollan docentes en Colombia. Para esto llevó un acabo un estudio de enfoque mixto, donde aplicó cuestionarios, entrevistas y un estudio focal a veinticinco profesores y profesoras del sistema público y privado en Colombia.

El estudio de Zamudio se posiciona desde la perspectiva del Conocimiento didáctico del contenido (Shulman,1987) y desde esta teoría analiza las diferentes dimensiones del conocimiento docente. En a partir del conocimiento curricular de los profesores de historia, se plantean diversas conclusiones relevantes para comprender las prácticas y perspectivas de la GC que realizan los docentes estudiados.

El autor plantea que los docentes demuestran una validación del currículum nacional, planteando que *“Un 24% de los profesores considera que los programas del Ministerio de Educación están diseñados por personal idóneo, ya que cuenta con los recursos adecuados para ello. Para ellos, esta propuesta representa la legitimidad y la legalidad”* (Zamudio, 2012, p. 11). Lo antes planteado, se relaciona con una escasa autonomía de los docentes a la hora llevar a cabo la GC al interior de las escuelas, lo que se refrenda en el desarrollo prácticas de enseñanza tradicionales y expositivas (Zamudio, 2012).

Las problemáticas planteadas en la investigación de Zamudio en el contexto colombiano, se suman los planteamientos realizados por Marcela Gaete (2011) en su publicación *Acciones docentes: saberes en pugna*. En donde busca comprender el sentido, que han construido los profesores de filosofía chilenos en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina y que subyace en la configuración de un saber para la escuela.

Mediante un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad y análisis de materiales didácticos de docentes de filosofía chilenos, a partir de los cuales la autora plantea diversas conclusiones vinculadas a las características que tiene el trabajo del docente en espacios escolares.

En primer lugar, se plantea que el trabajo de los docentes se ve caracterizado por el permanente control institucional, dejando un escaso espacios a la autodeterminación de sus prácticas. Se puede ejemplificar esta afirmación a partir de la siguiente cita:

*“El docente en este escenario es atrapado por mecanismos calculados de programación que no le dejan espacios temporales, territoriales ni simbólicos para reflexionar acerca de su actuar docente, ahogándolos en*

*tareas administrativas, evaluaciones de desempeño, estándares de calidad, medición de los rendimientos estudiantiles, planificación eficiente y trabajo en solitario.” (Gaete, 2011, p. 30).*

Este planteamiento, reconoce una problemática de los docentes en torno a sus labores dentro de la escuela, la cual se vincula a la falta de autonomía para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas y de GC.

Una segunda conclusión relevante, se relaciona con las formas de trabajo que llevan a cabo los docentes. Gaete plantea como una tendencia que dentro de la escuela “*el profesorado va generando una cultura de trabajo en solitario debido a las diversas condicionantes de la escuela como horarios, espacios, sobrecarga laboral, etc*” (p. 30). Por lo tanto, se hace latente el desarrollo de una tendencia al trabajo docente en solitario, lo que reconoce una lógica fragmentada del rol de los docentes en las escuelas, impidiendo el trabajo mancomunado en labores fundamentales como la preparación de la enseñanza y la gestión del currículum.

Finalmente, se puede hacer referencia a la investigación realizada por los autores García-Martínez, Cerdas-Montano y Torres-Vitoria (2018), titulada *Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección*. En donde analizan la gestión curricular desde la perspectiva docentes y de la dirección de escuelas costarricenses.

El estudio, de enfoque mixto, llevó a cabo cuestionarios a docentes y entrevistas semiestructuradas a responsables de centros educativos en Costa Rica y permitió reconocer diversas características de la comprensión que tienen los docentes en torno a la GC.

Desde una mirada estructural a la gestión del currículum, los investigadores reconocen una alta relevancia de los programas de estudio (currículum oficial) en las concepciones y prácticas de GC (García-Martínez et al, 2018), lo que plantea una valoración por los referentes estatales en las prácticas de gestión realizadas por los docentes.

Sumado a lo anterior, los autores reconocen una alta valoración, por parte del profesorado, de que la participación docente en el desarrollo de políticas curriculares es esencial para generar mejores prácticas de GC en las escuelas.

*“Cuando se abren espacios de diálogo académico se incrementan posibilidades de una comprensión multidimensional del quehacer educativo. La participación docente en espacios de diálogo académico permitiría mayor comprensión de la dimensión integral de la educación y no desde una visión fragmentada”* (García-Martínez et al, 2018, p. 22).

Por lo tanto, se hace latente la profunda intención del profesorado de ser parte y participar en la toma de decisiones en los espacios escolares, reconociendo su autovaloración en torno a las tareas de GC.

En síntesis, las investigaciones vinculadas a la GC desde la perspectiva del profesorado, reconocen problemáticas como la falta de autonomía del profesorado a la hora de realizar tareas vinculadas a la GC (Gaete, 2011; Zamudio, 2012). Pero, también plantea la intención de los docentes por contar con un rol activo en la discusión y realización de prácticas vinculadas a la GC (García-Martínez et al, 2018; Zamudio, 2012).

Es importante mencionar que tanto el marco teórico como empírico, recién expuestos, son un aporte para dar una respuesta contundente a la pregunta de investigación planteada en este trabajo (*¿Cuáles son las representaciones que tienen los docentes sobre sus prácticas de gestión curricular, en un establecimiento vulnerable de Recoleta, desde el enfoque del CDC?*), dado que entregan un sustento al fenómeno abordado.

Por su parte el marco teórico, entrega las bases para comprender los conceptos centrales y enfoques metodológicos utilizados en este trabajo, lo que permite generar un lenguaje común en torno a las temáticas de currículum, gestión curricular, representaciones sociales y conocimiento didáctico del contenido.

Por otro lado, el marco empírico entrega las principales conceptualizaciones y reflexiones en torno al fenómeno de la gestión curricular, desde las dimensiones de políticas públicas, gestión de equipos directivos y gestión de profesores. Lo que permite generar un diálogo actualizado sobre la temática de la gestión curricular.

## CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO

### 4.1 Enfoque

El diseño de investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, en relación al paradigma hermenéutico interpretativo, por lo tanto, se asume que la realidad social se construye en base a los marcos de referencia de los diversos actores que la componen. Dando espacio a la existencia de diversas realidades, construidas por los actores individuales. Lo que nos permite comprender que no existen verdades únicas, sino que podemos acercarnos a diversos significados que las personas asignan a ciertas situaciones (Briones, 2000).

### 4.2 Tipo de estudio

En función del enfoque de investigación planteado, se utiliza el estudio de caso intrínseco para lograr comprender el fenómeno de la gestión curricular desde una perspectiva particular. Esta estrategia permite el entendimiento en profundidad de una realidad específica como lo plantea Stake (1999):

*“El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver que es, qué hace” (p. 20).*

En esta ocasión, se investigó la situación de un colegio particular subvencionado de la comuna de Recoleta, el cual se seleccionó por ser un caso que responde al fenómeno que se quiere observar desde la mirada institucional. El colegio presenta una estructura organizacional similar a otros casos de escuelas vulnerables, por lo tanto, es útil para el proyecto de investigación planteado.

Cabe mencionar, que este enfoque metodológico se vuelve pertinente, ya que nos permitirá un análisis en profundidad del caso escogido mediante el agotamiento del espacio simbólico de los docentes sobre de las concepciones sobre gestión curricular de diversos docentes en la realidad seleccionada.

### **4.3 Técnica**

Para el desarrollo de esta investigación se utiliza la técnica de la *entrevista semiestructurada en profundidad*, la cual permite develar las concepciones sobre la gestión del currículum por parte de los docentes de una realidad específica en Recoleta. Delgado y Gutiérrez (1995) comprenden la entrevista como un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae información de una persona, por lo tanto, esta técnica nos entrega la posibilidad de conocer la realidad de la escuela seleccionada en la comuna de Recoleta a partir de diversos discursos que nos entreguen los sujetos entrevistados y de esta manera conocer el significado social que le otorga un grupo específico al fenómeno de la gestión curricular.

La técnica escogida se complementa con la investigación planteada, ya que, al querer conocer las perspectivas de sujetos específicos dentro del mundo escolar, la entrevista nos permite diversos niveles de análisis, ya que la técnica de la entrevista es útil para obtener informaciones de carácter pragmático, al darnos información de cómo los sujetos diversos, actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Cabe mencionar que la entrevista nos aporta diversos beneficios, en primer lugar, conocer las perspectivas intelectuales y emocionales de los diversos sujetos, lo que nos entrega mayores herramientas para interpretar el fenómeno estudiado. Además, existe una utilidad de la entrevista en profundidad para conocer cómo las personas reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales (Delgado y Gutiérrez, 1995).

#### **4.4 Muestra y criterios de selección**

A partir de los objetivos de investigación la muestra es de tipo estructural, por lo tanto, se seleccionaron diversos docentes de un establecimiento vulnerable de la comuna de Recoleta, los cuales aportan acotando el universo simbólico de la realidad seleccionada, mediante sus experiencias y perspectivas.

En esta investigación se respondió a un muestreo de casos típicos (Martinez-Salgado, 2011), en consecuencia, los docentes seleccionados aportaron desde su construcción de significado, entregando una visión representativa como sujetos docentes.

La muestra fue seleccionada en base a tres criterios, el primero, de “experiencia laboral” segmentada entre 0 y 4 años (profesor novel) y entre 5 o más años de experiencia laboral (profesor experimentado). Esta segmentación ayuda a obtener datos sobre las concepciones curriculares desde diferentes perspectivas, en primer lugar, la de un docente novel que se inicia en el trabajo como profesor y la concepción de un profesor experto. Este criterio permitirá abordar con mayor profundidad esta temática, en relación a la expertís que cada docente tiene acerca del currículum prescrito.

Un segundo criterio es el “área de conocimiento”, donde se seleccionó a docentes de diferentes áreas disciplinares, como lenguaje y matemática. La selección de estas asignaturas se sustenta en el conocer con mayor profundidad, las perspectivas sobre gestión curricular desde diferentes áreas de conocimiento que se desarrollan en la escuela.

Un tercer criterio es el “Nivel de desempeño”, segmentando la muestra según el ciclo donde se desempeña como docente. Se reconocen dos niveles, ciclo básico, (desde segundo a sexto básico) y ciclo medio (desde primero a cuarto medio).

En síntesis, se trabajó con una muestra compuesta por docentes que responden a los criterios de experiencia laboral, área de conocimiento y ciclo de desempeño, con el objetivo de agotar el universo de significados de la comunidad educativa seleccionada, generando un

entendimiento profundo del fenómeno de la gestión curricular desde la perspectiva docente Hernández, Fernández y Baptista (2010).

#### **4.5 Credibilidad**

La credibilidad se considera como un elemento fundamental, ya que dentro de la investigación de tipo cualitativa se debe responder a criterios de calidad que nos permitan confiar en los datos y estrategias realizadas en los diversos procesos de exploración. Como plantea Robert Stake (1999)

*“tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones. Necesitamos determinadas estrategias o procedimientos A que esperan tanto los investigadores como los lectores; esfuerzos que van más allá de la simple repetición de la recogida de datos” (p. 95).*

Como primer criterio de credibilidad, se hace referencia a la saturación simbólica que entregarán las entrevistas a realizar, lo cual se comprende cómo el momento en que estas no aportan nueva información en relación al objeto de estudio, llegando así a un agotamiento del “espacio simbólico” (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Como segundo criterio de credibilidad se hace referencia a la triangulación, la cual se comprende como una estrategia que permite darle precisión y credibilidad a los datos que serán levantados por la investigación planteada desde la utilización de diversas fuentes, enfoques y metodologías (Mardones, 2010). En este caso se realizó una triangulación desde las fuentes de datos (docentes), en donde se busca reconocer las concepciones sobre gestión curricular de profesionales de la educación y la bibliografía sobre el tema abordado.

## **4.6 Análisis**

Se realizó un análisis mediante el modelo de Teorización Anclada (Paillé, 1994). Dicho modelo busca generar una teorización del fenómeno estudiado a partir de un análisis de datos empíricos de tipo cualitativos, los cuales se buscará relacionar de manera progresiva (Mucchielli, 2001).

Este análisis de datos se llevó a cabo tres etapas, una de construcción de categorías a partir de diversos discursos, con el objetivo de lograr un grado de abstracción del discurso analizado. Una segunda acción fue el relacionar las categorías creadas, con el objetivo de buscar vínculos en dentro del discurso analizado. Y finalmente, un ejercicio de interpretación del discurso a partir de los pasos ya realizados, mediante la integración de las categorías construidas.

## CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

### 5. 1 Introducción

El siguiente apartado, presenta el proceso de análisis de datos de carácter cualitativo, desde el modelo de Teorización Anclada (Mucchielli, 2001). En el marco de este enfoque, se realizará una teorización del fenómeno estudiado a partir de un análisis de datos empíricos, los cuales se buscará relacionar de manera progresiva para llegar a una comprensión del fenómeno estudiado, a partir de la experiencia de los informantes.

La realización de este análisis por teorización anclada, se llevó a cabo tres etapas, una de construcción de categorías a partir de las entrevistas realizadas a diferentes docentes, con el objetivo de lograr un grado de abstracción del discurso de los entrevistados. Una segunda acción fue el relacionar las categorías creadas, con el objetivo de buscar vínculos dentro del discurso analizado. Y finalmente, un ejercicio de interpretación del discurso a partir de los pasos ya realizados, mediante la integración de las categorías construidas.

A continuación, se presenta una codificación de los diferentes entrevistados para poder distinguir las opiniones o reflexiones realizadas por ellos en función de las categorías presentadas.

<b>Entrevistado</b>	<b>Código</b>
Docente Lenguaje enseñanza básica novel	LB01
Docente Lenguaje enseñanza básica experto	LB02
Docente Lenguaje enseñanza media novel	LM01
Docente Lenguaje enseñanza media experto	LM02
Docente Matemática enseñanza básica novel	MB01
Docente Matemática enseñanza básica experto	MB02
Docente Matemática enseñanza media novel	MM01
Docente Matemática enseñanza media experto	MM01

## 5. 2 Construcción Categorías

A continuación, se presenta un cuadro de las categorías construidas (tabla 1) con el fin de sistematizar la información y facilitar la comprensión del proceso de análisis de datos. Las categorías presentadas resultan de la etapa de codificación, a partir de los discursos de los informantes y se componen de diversas dimensiones que representan los principales postulados planteados por los entrevistados.

<b>Tabla 1: Construcción categorías</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Dimensiones emergentes</b>
<b>I. Concepción docente de Currículum Escolar</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Currículum como contenidos a enseñar.</li><li>2. Currículum como formas de enseñanza.</li></ol>
<b>II. Comprensión docente de Gestión Curricular</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Lo qué tiene que hacer el docente.</li><li>2. Considerar a los estudiantes.</li><li>3. Preparación previa al comienzo del año escolar.</li><li>4. Posibilidades de adaptación curricular.</li></ol>
<b>III. Prácticas docentes de Gestión Curricular</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Creación de planificación, material y evaluaciones.</li><li>2. Utilización de matriz de planificación institucional.</li><li>3. Utilización de libros de texto y documentos curriculares.</li><li>4. Planifico con mi compañera paralela.</li></ol>
<b>IV. Valoración docente de la Gestión Curricular</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Fundamental para ordenar la clase.</li><li>2. Profesor actor principal en la planificación.</li><li>3. Currículum como guía o punto de partida en la gestión.</li></ol>

### 5. 2. 1 Categoría uno: Concepción docente de Currículum Escolar

El contexto educativo actual exige a los docentes tener diversas posiciones teóricas y prácticas sobre diferentes fenómenos que abarcan la tarea de enseñanza y gestión, en este contexto, la investigación realizada logró identificar perspectivas relevantes del profesorado en torno al fenómeno del currículum, el cual tiene una directa relación con las representaciones o prácticas de gestión curricular.

El currículum es un concepto polisémico, por lo tanto, conlleva una alta complejidad al momento de interpretarlo (Bolívar, 2008). En torno a esta premisa, se logra reconocer una comprensión curricular, por parte de los docentes entrevistados, vinculada a la dimensión **“Currículum como contenidos a enseñar”**, en donde se comprende el currículum como el cuerpo de aprendizajes que debiese abordarse durante el año escolar, esto se reafirma en los siguientes discursos de los informantes:

*“Lo entiendo como **toda la malla del contenido y el aprendizaje que se debería tratar durante el año, según el nivel escolar, el curso.**” (LB01: 6D).*

*“Es la forma en que uno lleva a la práctica, la forma en que pasas en clases **esa cantidad de contenidos que uno tiene que pasar en el año. Hay una cantidad de materia por pasar, y hay que llevarla a la práctica.** “ (LB02: 10D).*

*“Es la base o lo mínimo que te da el ministerio de **lo que uno debería enseñar a los alumnos. En qué orden hay que hacerlo, qué conviene hacer primero, qué conviene hacer después, cómo desglosar el contenido. También qué estrategia utilizar para poder enseñar ese contenido, cómo evaluarlo. Pero lo principal es eso, una guía de cómo abarcar todo lo que hay que enseñar, y organizarlo a lo largo del año.** “ (MB01: 6D).*

*“Es un **compilado ordenado de contenidos y habilidades que se esperan cubrir dentro de la formación regular de la escuela, digamos, enseñanza básica y enseñanza***

*media. Ordenando en el sentido de agrupados, también jerarquizados, también en términos de cronología, etcétera. “ (MM01: 8D).*

A partir de estos discursos, se logra identificar una noción del currículum vinculada a un orden determinado y establecido de aprendizajes, materias o puntos temáticos que debiesen abordarse a lo largo del proceso educativo, por parte de los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, la dimensión de “Currículum como contenidos a enseñar”, se vincula estrechamente con la concepción substantiva del currículum (Bolívar, 2008), la cual comprende lo curricular como los elementos definidos de manera oficial (Estado) que se encuentran presentes en planes y programas, tales como objetivos, contenidos o materias.

Los informantes, evidencian una comprensión curricular donde existe una matriz de contenidos, entendida como los mínimos de enseñanza que deben ser entregados al alumnado, con el fin de cumplir los objetivos que se plantean en el sistema educativo.

Sumado a la dimensión anterior, se reconoce en los discursos de los profesores que la comprensión de un fenómeno puede abarcar diversas perspectivas. Esto se refleja en las nociones sobre currículum que esbozan los docentes, ya que son variadas y demuestran la complejidad del conocimiento del profesorado a la hora de realizar sus tareas de enseñanza.

En relación a lo anterior, esta categoría también se compone de la dimensión “***Currículum como formas de enseñanza***”, la cual hace referencia al currículum como las prácticas que se deben llevar a cabo en el aula para cumplir con objetivos y metas de aprendizaje. Los siguientes discursos sustentan esta dimensión:

*“Es la forma en que uno lleva a la práctica, la forma en que pasas en clases esa cantidad de contenidos que uno tiene que pasar en el año”. (LB02: 10D).*

*“Para mí eso tiene que ver con los planes, con las horas, con los programas, con los objetivos, las metodologías, **la forma en que uno aborda las cosas**. Y eso en el fondo tiene que ver con el tema de cómo uno hace las clases dentro de la misma sala.” (LM01: 10D).*

*“En qué **orden hay que hacerlo, qué conviene hacer primero, qué conviene hacer después**, cómo desglosar el contenido. También qué estrategia utilizar para poder enseñar ese contenido, cómo evaluarlo. Pero lo principal es eso, una **guía de cómo abarcar todo lo que hay que enseñar**, y organizarlo a lo largo del año.” (MB01: 6D).*

*“Objetivos, aprendizajes, experiencias clave, espiritualidad, en el caso de este colegio, **formas de enseñanza**. Todo lo que permea el aprendizaje o la estadía de un alumno en un colegio.” (MB02: 8D).*

A partir de estos discursos, queda en evidencia que los informantes reconocen como parte del currículum los procesos, estrategias, pasos u orden en que se desarrollan los contenidos establecidos a nivel curricular. Por lo tanto, existe una dimensión activa del currículum.

La dimensión de “Currículum como formas de enseñanza”, se vincula teóricamente con una concepción “descriptiva del currículum”, en donde se hace énfasis a en las experiencias o tareas que se deben llevar a cabo, en este caso el profesorado, para cumplir con el currículum (Ellis, 2004).

Los informantes presentan una noción “descriptiva” al plantear que el currículum son pasos o estrategias que se llevan a cabo para abordar de manera efectiva las tareas de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, en la categoría “Concepción docente de Currículum Escolar”, se evidencia una noción compleja de este fenómeno, ya que los informantes comprenden el currículum desde una doble mirada, por un lado, una lógica substantiva de contenidos y por otro una noción descriptiva o procesual, la cual se enmarca en prácticas realizadas por el profesorado.

### 5. 2. 2 Categoría dos: Comprensión docente de Gestión Curricular

A partir del proceso de codificación, emerge la categoría de representaciones sobre el fenómeno de la Gestión Curricular, se puede plantear que los informantes conciben el fenómeno como un proceso propio del docente, amplio y que incluye diversos recursos.

Lo antes dicho, se evidencia en una primera dimensión, en la cual los docentes comprenden la gestión curricular como **“Lo qué tiene que hacer el docente”**. Este postulado reconoce un rol protagónico del profesorado a la hora de gestionar, ordenar y organizar la enseñanza. Esta dimensión se ve refrendada en las siguientes afirmaciones:

*“... lo que tiene que hacer, uno busca herramienta, estrategias, metodologías nuevas, porque además no todos los cursos son iguales. Por eso, es un proceso fundamental, porque si uno no tiene orden para enseñar, tu no le estás brindando el orden para aprender a los niños.” (LM01: 12D).*

*“Preparar la clase es tener en cuenta el nivel que están abordando, el contenido que tienes que abordar, y preparar también distintas estrategias y actividades para los alumnos. Yo diría que es como un todo, un conocimiento muy amplio de lo que tiene que hacer el docente.” (LM02: 14D).*

*“Para mí, el proceso es larguísimo. Parte con la primera pincelada a principio de año, para ver en qué orden voy a ver los contenidos, y algunas actividades para cada uno de ellos. Pero luego viene ya cada bimestre, desglosarlo en las planificaciones, y ahí ver clase a clase.” (MB01: 8D).*

*“Planificar es tener claro lo que tienes que hacer. Entonces a tu jefa tú le deberías dar una pauta, pero no escribir “los niños se sentarán en círculo, los niños van a sacar su lápiz”. Y tener en tu planificación siempre cómo solucionar el problema que van a ocurrir...” (MM02: 12D).*

La dimensión de “Lo qué tiene que hacer el docente”, se asocia con los planteamientos de Zabalza (2000), quien reconoce una perspectiva de la gestión curricular vinculada a las acciones docentes que se realizan para poder adaptar el proceso de enseñanza a su puesta en marcha de forma concreta.

Esta perspectiva teórica se ve refrendada en los discursos emergentes, ya que la gestión curricular es comprendida como un proceso relacionado a diversas tareas que debe realizar o tener en cuenta el docente, como definir los elementos curriculares a utilizar, las estrategias que se van a desarrollar, evaluaciones, entre otros.

Al mismo tiempo, los informantes comprenden la gestión curricular como una serie de competencias profesionales que debe desarrollar el docente, tales como el orden al momento de secuenciar actividades y responsabilidad en cuanto a cumplir con los aspectos administrativos para poder realizar la labor educativa.

Continuando con la categoría de representaciones sobre la gestión curricular, desde los discursos analizados se puede evidenciar una serie de características que debe contemplar la tarea de gestión. Un elemento central se encuentra en la segunda dimensión establecida, la cual se refiere a “*Considerar a los estudiantes*” en los procesos de gestión curricular.

A partir de los planteamientos de los informantes, estos plantean que las tareas de gestión deben siempre considerar a los estudiantes, dado que son calificados como actores centrales en el proceso de enseñanza. Esta dimensión se sustenta en los siguientes discursos:

*“entendiendo que esta guía tiene que tener todas las **consideraciones de acuerdo al grupo de estudiantes al cual se está aplicando** ...”* (LB01: 8D).

*“Son un montón de pasos. **De partida, ver el curso al cual le vas a hacer. Qué contenidos vas a pasarle a ese curso.**”* (LB02: 16D).

*“...porque a lo mejor el contenido es muy complejo para los estudiantes, y también tener súper claro el nivel en que se está abordando.” (LM02: 16D).*

*“Hay un objetivo que plantea el ministerio, que uno tiene que cumplir, pero también uno tiene que tener en cuenta que no todos los alumnos son iguales ni aprenden de la misma manera.” (MB02: 10D).*

*“Primero, los alumnos. Obviamente que eso implica el nivel en que están, nivel socioeconómico en que están, el nivel de aprendizaje que tienen, la cantidad de alumnos PIE, todo lo que afecta a ellos. Los niños que llegan tarde, los que vienen con sueño. Primero hay que ver todo eso.” (MM02: 14D).*

La perspectiva de los informantes se vincula con los planteamientos de Rohlehr (2006), quien señala que el proceso de gestión curricular debe generar una articulación de conocimientos que permitan el aprendizaje. En este proceso de conjunción de saberes, también debe integrarse a los estudiantes desde sus diversas dimensiones, conocimientos, necesidades, capacidades, entre otras.

En relación a lo anterior, los informantes comprenden que la gestión curricular debe considerar a los estudiantes desde sus diversas perspectivas, sus características generales, como edad y género, sus particularidades en cuanto a ritmos de aprendizaje, necesidades educativas, gustos, entre otras características, al momento de tomar decisiones de gestión.

A partir de lo expuesto, se comprende que la vinculación entre prácticas curriculares, estrategias didácticas y estudiantes, permitirá desarrollar un proceso de gestión curricular eficiente, que responda a las particularidades del grupo al que se pretende enseñar.

Una segunda característica sobre la gestión del currículum, desde la perspectiva de los docentes, se vincula con los espacios temporales en que debe ejecutarse esta práctica. A partir de los discursos de los informantes se desprende la dimensión *“Preparación previa al comienzo del año escolar”*.

Los docentes entrevistados plantean que la instancia propicia para llevar a cabo la gestión curricular es en los momentos previos al inicio de los procesos de enseñanza. Este planteamiento se sostiene en las siguientes afirmaciones:

*“Si a mí me hubieran dicho algún consejo **a principio de año es aprovechar todo ese tiempo en que los niños no están, para planificar.**”* (LB01: 16D).

*“**Sí o sí a principio de año** hay que tener un cronograma de qué vamos a hacer el primer bimestre y el segundo, cómo vamos a dividir el contenido según el currículum.”* (MB01: 24D).

*“**Nosotros planificamos en enero, entregamos cronograma y primer bimestre.**”* (MB02: 26D).

*“**...creo que debería hacerse muy previamente, en términos de proyectar el año...**”* (MM01: 16D).

Desde estos discursos, los docentes evidencian una alta valoración por realizar las tareas de gestión curricular en los periodos donde los estudiantes no se encuentran en los establecimientos, dado que esto permite contar con el tiempo necesario para realizar dicha labor y también contar con una planificación concreta al momento de iniciar los periodos de enseñanza.

La perspectiva temporal que se evidencia en el discurso de los informantes, se relaciona con el esquema temporal planteado por Phil Jackson (1992a) en donde reconoce tres momentos del ejercicio docente, la etapa preinteractiva, interactiva y postinteractiva.

La primera etapa son los momentos previos a las interacciones en aula, donde los alumnos no se encuentran presentes (vacaciones o momentos previos al ingreso al centro educativo) y los docentes realizan labores de planificación. La etapa interactiva son los momentos de relación directa docente/estudiante en el aula (momentos de enseñanza y aprendizaje). Y

finalmente la etapa postinteractiva se relaciona con los espacios de reflexión por parte del docente, luego de realizar las labores de enseñanza.

En este estudio, los informantes vinculan la gestión curricular con el momento preinteractivo de la enseñanza, al plantear que esta debe ser en los meses previos al inicio de clases, con el objetivo de llegar a los momentos de enseñanza con la mayor claridad posible la práctica a realizar.

Una tercera característica que se consigna en torno a la comprensión docente de gestión curricular, se relaciona con las representaciones docentes en torno a la capacidad que poseen de manipular el currículum en los momentos de gestión. En torno a esta temática, emerge la dimensión de “**Posibilidades de adaptación curricular**”, la cual evidencia una mirada flexible sobre el currículum en los momentos de gestión. Esta conceptualización se sustenta en las siguientes afirmaciones:

*“Creo que, **en el currículum, y siempre desde mi área, es flexible. El hecho de que el currículum sea tan general también da la posibilidad de flexibilizar.**”* (LM01: 24D).

*“Nosotras sí lo hacemos, porque **ajustamos los objetivos a trabajar, dependiendo de la unidad que vamos a abordar, y también a partir de las necesidades de los estudiantes...**”* (LM02: 34D).

*“Sí, en matemática sí se da que **puedes ajustarlo en el orden, porque hay unidades que no tienen mucha relación con otra.**”* (MB01: 26D).

*“...pero **uno puede proponer otras actividades, pero siempre y cuando apunten a cumplir esos objetivos. Uno puede cambiar las actividades, que es como el medio para cumplir los objetivos.**”* (MB02: 30D).

*“Sí lo puedo adaptar. Porque no es algo estático. El currículum son como las bases, la línea.” (MM02: 18D).*

Desde estos discursos, los informantes reconocen la posibilidad de generar modificaciones y ajustes en los momentos de gestión, lo que se vincula con el principio de flexibilidad curricular planteado por el Ministerio de Educación (2017). El cual reconoce que el docente puede tomar decisiones curriculares con el objeto de adaptar su proceso de enseñanza a las diversas características y necesidades de los estudiantes con los cuales se trabaja.

En este caso, la flexibilidad curricular es reconocida y validada por los profesores entrevistados al momento de organizar el currículum, dado que reconocen prácticas de adaptación como modificar la ubicación temporal de unidades de trabajo o la selección y priorización de objetivos de aprendizaje.

También se evidencia la lógica de flexibilidad curricular en la toma de decisiones sobre actividades o evaluaciones a realizar, llevando a cabo adaptaciones específicas o generales, para que todos puedan acceder al currículum planteado.

En síntesis, la categoría de Comprensión docente de Gestión Curricular, reconoce una mirada amplia sobre la gestión, al reconocer que es una labor vinculada al quehacer docente y que se debiese caracterizar por diversas prácticas, como el considerar a los estudiantes en todo momento, el desarrollarse a inicios del periodo escolar y que permite altas posibilidades de adaptación.

### **5. 2. 3 Categoría tres: Prácticas docentes de Gestión Curricular**

A partir de la revisión de los discursos de los informantes, se establece una tercera categoría sobre las prácticas de Gestión Curricular identificadas por los docentes. En esta categoría, los informantes reconocen una serie de actividades vinculadas entre sí, las cuales les permiten llevar a cabo las labores de gestión al interior del establecimiento educativo.

Una primera dimensión de esta categoría se relaciona con las prácticas cotidianas y concretas en torno a la gestión en el espacio escolar, la “**Creación de planificación, material y evaluaciones**”. Esta dimensión se sustenta en los siguientes discursos:

“...voy **planificando**, cuando tengo que **adaptar la planificación**, voy a la par con ese PPT, que me ayuda mucho. Y al final **hago todo el material que es como la guía**, y en general todo lo que es de aplicación...” (LB01: 22D).

“Después, cuando ya estoy en el colegio armo todo lo que tengo que buscar, veo **materiales** que se adecuen al contexto, siempre trato de llevar videos o música. Lo bueno que tiene mi área es que la puedo vincular con todas las áreas, y es fácil atraer a los chiquillos, desde imágenes, pintura, etc”. (LM01: 26D).

“**Hago el material**, trato de que ninguna clase sea solo escribir en el cuaderno, o que incluya algo del libro, o alguna actividad de inicio entretenida, o de cierre entretenido.” (MB01: 36D).

“...los lunes nos juntamos en la reunión PIE y ahí trabajamos o **vemos qué vamos a hacer durante la semana**, con mi paralela. Después, la siguiente hora es **preparación de algún material**.” (MB02: 36D).

“Yo llevo un seguimiento de mis clases, en términos de **cronograma**, un desglose del currículum, la manera de gestionar el currículum en el colegio. [...] Además de eso, voy **gestionando cada clase**, dependiendo de la clase, **reviso cuál va a ser la actividad central a partir del objetivo**. [...] **Preparar también una guía, material**. Semana a semana también tengo una lista de los materiales que necesito para cada clase...” (MM01: 30D).

“...busco en el libro del ministerio los planes y programas. Busco, veo, leo, **veo cuál es el propósito**, qué es lo que quiere el ministerio. [...] Después veo el libro que manda el ministerio, **después me pongo a hacer mis guías de trabajo provisionarias**. [...] **divido el contenido en el tiempo que tengo en el cronograma**, y anoto cuándo

*tiene que ser la evaluación. [...]En mi tiempo me gusta hacer guías, busco videos, y todo eso va en mi planificación ...”* (MM02: 20D).

Desde los discursos docentes, se observa que las prácticas de gestión son variadas, las principales se vinculan con un proceso de organización de la enseñanza, donde los profesores “piensan” o estructuran su clase en cuanto a metas, etapas, estrategias, entre otras dinámicas. Esta tarea se identifica como una de las tareas fundamentales, lo que se vincula con el proceso de planificación.

Una segunda práctica de gestión, es la preparación o creación de material y evaluaciones. Esta instancia se vincula con “hacer” guías, materiales concretos, evaluaciones, presentaciones power point, etc.

La dimensión de “Creación de planificación, material y evaluaciones”, se relaciona con la “concepción procesual” de la gestión curricular (Castro, 2005), la cual le otorga un carácter sistémico a la toma de decisiones sobre el currículum, generando diferentes etapas e instancias, como en este caso, una primera etapa de planificación y una segunda y tercera de creación de materiales y evaluaciones.

Continuando con las prácticas realizadas por docentes, vinculadas a la gestión curricular, desde los discursos analizados se evidencian diversas tareas docentes, las cuales complementan las actividades centrales de gestión. El trabajo de planificación se encuentra asociado a la dimensión de “*Utilización de matriz de planificación institucional*”, la cual hace referencia a una estrategia institucional del trabajo de planificación.

Los docentes reconocen que el trabajo de planificación se estructura en torno a un documento, entregado por la institución, en el cual se debe establecer una serie de aspectos estructurales de la enseñanza, como objetivos, estrategias, evaluaciones, entre otros. Esta dimensión se sustenta en los siguientes discursos:

*“... tienen un formato de planificación que a mí me ha costado hartito usar...” (LB01: 30D).*

*“Tiene que ver con escribir el inicio, el desarrollo, la conclusión de tu clase, nos dicen que siempre escribamos la meta. Han ido cambiando. Pero se supone que sí, antes de evaluarte te dicen “tu clase debe tener estos pasos.” (LB02: 66D).*

*“Hay un formato de planificación que uno tiene que cumplir, y que no tiene que ver solamente con la estructura, también tiene una forma de llenado.” (LM01: 28D).*

*“Sí, la planificación que es obligatoria, el formato, y que no me gusta. (LM02: 62D).  
...las planificaciones se hacen según a matriz que da el colegio, pero que en lo personal, mis planificaciones en esa matriz son muy generales.” (MB01: 52D).*

Desde los discursos expuesto se reconoce la existencia de una matriz de planificación, la cual se asocia al llenado de una planilla de forma obligatoria, en donde los docentes declaran sus futuras prácticas al interior del aula.

Esta práctica se vincula con la lógica del “modelo gerencial” en la estructura de rendición de cuentas planteada por Parcerisa y Verger (2016), en donde se utilizan estrategias para cumplir con los objetivos institucionales, lo cuales tienen un valor fundamental. En este caso los docentes declaran la existencia de una estrategia de planificación de carácter obligatoria, la cual permite estandarizar el proceso de enseñanza.

Otro elemento central asociado a las prácticas de gestión curricular, es el tipo de documentos utilizados para realizar dicho trabajo, en este caso se logra hacer referencia a la dimensión de *“Utilización de libros de texto y documentos curriculares”* por parte de los informantes. Esta dimensión, reconoce el tipo de documentos utilizados para llevar a cabo la gestión al interior de los establecimientos y se sustenta en las siguientes afirmaciones:

*“... Uso las bases curriculares como de guía [...] Los programas de repente, porque hay ejemplos y también bibliografía que uno puede buscar. [...] el libro de texto de la asignatura..”* (LB01: 38D).

*“El libro de texto ocupo. Depende del tiempo, pero también miro el currículum de quinto y sexto, los planteamientos, los objetivos, entonces ahí me voy apoyando también.”* (LB02: 74D).

*“Sí, los libros del ministerio. Considero que, si no fuese por la extrema ambición en términos educativos, o de contenido que tiene el ministerio, los libros están bastante bien estructurados, por lo que los considero hartos.”* (LM01: 38D).

*“Uso mucho las bases curriculares, y uso mucho el material de la universidad.”* (MB01: 64D).

*“Las bases curriculares, a veces los PFN. Los libros del ministerio, también. Y los que no son del ministerio.”* (MB02: 52D).

*“Ocupo libros, e internet, sobre todo para recopilar ejemplos. Sobre todo porque muchas veces en matemática, o yo lo veo desde las matemáticas, es importante que ejemplo dar, y ser súper específico en eso, a partir del método que vas a desarrollar. Entonces ocupo libros, los de los estudiantes, o los complementarios que están dando, los ocupo mucho. Y también internet.”* (MM01: 50D).

En torno a la estructura curricular, Allan Glatthorn (2009) reconoce la dimensión del “currículum de apoyo” el cual se comprende como los diversos documentos y recursos que enriquecen el desarrollo curricular. Este currículum es fundamental, ya que permite la puesta en marcha de las acciones pedagógicas.

En este caso, desde los discursos expuestos, los docentes identifican un currículum de apoyo sustentado en los documentos curriculares ministeriales, como las Bases Curriculares, los Planes y Programas, los cuales sirven como guía para realizar el proceso de gestión. Por otra parte, un segundo elemento constitutivo del currículum de apoyo, son los libros de texto, los cuales tienen una alta significancia para los profesores, ya que en ellos ven un desarrollo concreto y estructurado del proceso de enseñanza, sumado a que es el material que utilizarán los estudiantes.

Continuando con la categoría de prácticas docentes de gestión curricular, emerge un cuarto postulado vinculado al personal involucrado en el proceso de gestión. Los informantes, en sus discursos reconoce estrategias de trabajo asociadas al proceso de planificación, lo cual deriva en la dimensión “*Planifico con mi compañera paralela*”. Esta dimensión se basa en los siguientes discursos:

*“... Se involucra la coordinadora cuando tengo dudas, cuando no estoy tan segura si debería profundizar o saltarme algún contenido. Y también, este segundo semestre, que dejé a un cuarto básico, **también lo hablo con la profesora que está haciendo lenguaje en ese cuarto básico...**”* (LB01: 26D).

*“Los niños, yo, **mi paralela, cuando nos juntamos vemos la planificación, más que la coordinadora voy conversando con mi paralela.**”* (LB02: 60D).

*“Después, la siguiente hora es preparación de algún material. El martes en la mañana, **tengo una permanencia con mi paralela, y ahí trabajamos y avanzamos.**”* (MB02: 36D).

*“**En la preparación de clases participamos yo y mi paralela.**”* (MB02: 40D).

*“La encargada de ciclo, directamente. O sea, ella es lo más directo en lo que vendría a ser la figura del colegio, porque ella también es la que se encarga de que veamos las fechas. **Mis paralelos en la misma asignatura, del nivel.** Las encargadas del PIE. E intento ir levantando información de los estudiantes...”* (MM01: 34D).

***“Mis compañeros de la media, porque como te contaba, dentro del proceso que hago yo, del englobar toda la información, ahí pregunto a los chiquillos qué contenidos necesitan ellos para que pase yo para que cuando pasen ellos el contenido hablemos en el mismo lenguaje. Así que me comunico hartito con ellos.”*** (MM02: 24D).

En sus discursos, los informantes reconocen como una práctica cotidiana el trabajo con otros docentes del mismo nivel de enseñanza. Teniendo en cuenta el trabajo de planificación, discutiendo las estrategias a utilizar en el aula, realizando material didáctico o evaluaciones.

Esta práctica es muy valorada, ya que permite en los docentes un trabajo en colaboración y eficiente en cuanto a la utilización del tiempo y las prácticas de enseñanza. Por medio del diálogo y la discusión, los informantes reconocen que pueden mejorar sus prácticas.

El discurso de los docentes responde a la lógica de “trabajo colaborativo”, la cual reconoce un horizonte comunitario en los espacios de enseñanza. Esto queda demostrado desde el Ministerio de Educación, que también valora esta práctica:

*“La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos.”*  
(MINEDUC, 2008, p.34).

A partir de esta referencia, se evidencia que el trabajo en común favorece el conocimiento de los estudiantes y por lo tanto se estipula en los marcos que regulan la práctica docente.

En este caso, los profesores demuestran un fuerte arraigo a las lógicas de trabajo colaborativo, ya que ven en ellas mejoras en sus prácticas cotidianas y le entrega mayor seguridad a la hora de realizar sus prácticas como docentes.

En resumen, la categoría de Prácticas docentes de Gestión Curricular, especifica una diversidad de prácticas asociadas a los momentos de gestión. Reconociendo tareas fundamentales como la planificación, las cuales se encuentran asociadas a la utilización de documentos ministeriales, institucionales y el trabajo colaborativo con los compañeros del nivel.

#### **5. 2. 4 Categoría cuatro: Valoración docente de la Gestión Curricular**

Un elemento fundamental para comprender las prácticas docentes es la valoración y motivación hacia sus tareas cotidianas. Bajo esta premisa los informantes entregan reflexiones en torno al valor otorgado a sus prácticas de Gestión Curricular.

A partir de la revisión de los discursos se desprende una primera dimensión sobre la valoración de la gestión curricular en su establecimiento, la cual reconoce que la gestión es **“Fundamental para ordenar la clase”**. Esta dimensión se sustenta en los siguientes discursos:

*“Yo creo que es clave. [...] si no tengo planificada una forma de enseñarles lo que les quiero enseñar, probablemente no aprendan como a mí me gustaría que aprendieran. La planificación es una guía, es el mínimo de lo que debería poder lograrse en la clase..”* (LB01: 46D).

*Entonces la preparación de clases te obliga a centrarte, entonces uno puede pasar cinco minutos hablando de actualidad con los niños, pero la preparación, la planificación te va ordenando, te guía, porque si no es un caos..* (LB02: 82D).

*Creo que es fundamental, porque da orden, estructura, lineamientos, y es una herramienta demasiado útil y necesaria, sobre todo si uno quiere tener una continuidad en términos de aprendizaje.* (LM01: 44D).

*Lo encuentro súper importante, creo que es fundamental, porque uno no puede estar improvisando en la vida. (LM02: 76D).*

*Porque si uno no las prepara no sabe hacia dónde va. Sí o sí uno tiene que tener una meta o un objetivo al que quiero llegar. Y sobre todo metas cortas. (MB01: 76D).*

*Es importantísimo. Los profesores tienen que tomar conciencia de que ese tiempo hay que aprovecharlo, por eso ahora dieron más tiempo de permanencias. (MM02: 41D).*

Cabe recalcar, que en los discursos existe una fuerte asociación entre la tarea de planificar con las tareas de gestión, por lo tanto, la valoración planteada se condice fuertemente con los formatos y esquemas de planificación de la enseñanza.

En los discursos existe una alta valoración del proceso de gestión, dado que permite estructurar de forma clara y coherente los momentos de enseñanza. Se plantea que este lineamiento permite a los docentes realizar prácticas de docencia que apunten a cumplir los objetivos propuestos, por lo tanto, la gestión es considerada como clave para el éxito del proceso de enseñanza.

Esta dimensión que concibe la gestión como “Fundamental para ordenar la clase”, se vincula con una “noción de proceso” del trabajo de gestión esbozada por Volante et al (2015). El autor entiende la gestión como un conjunto de prácticas que conllevan a la consecución de los objetivos educativos. Por lo tanto, la realización de una planificación correcta es altamente valorada, ya que permitirá cumplir las metas trazadas en la enseñanza.

Una segunda dimensión que se identifica, tiene relación con el valor asignado al rol docente en los procesos de planificación, desde esta perspectiva se esboza la dimensión “**Profesor actor principal en la planificación**”, en la cual se aprecia profundamente la labor del docente de aula asociado a las tareas de gestión. Dimensión que se sustenta en los siguientes discursos:

*“Es el eje fundamental, si el docente no realiza bien su trabajo, creo que los resultados no van a ser los correctos, y por es tan importante, porque ahí se está jugando el futuro de los estudiantes.” (LM02: 80D).*

*“Es fundamental, no se puede improvisar una clase o un contenido. Yo creo que manejar el contenido es muy distinto o está muy alejado de poder enseñarlo. Sí o sí el profesor tiene que tener estrategias para poder enseñar, porque una cosa es saber todo, pero otra cosa es llegar al alumno.” (MB01: 78D).*

*“Es fundamental, porque uno tiene que ser protagonista, es tu clase, en la medida que uno se hace parte te apropias, y vas a hacer algo que los niños van a aprender.” (MB02: 58D).*

*“Yo creo que la mayor importancia está en el docente [...] En el fondo, es el que tiene más contacto con todos estos actores, y puede gestionar también no solo lo que pasa en la clase, también los aportes de estos actores, y cómo dialogan entre sí, por ejemplo, lo que dicen los estudiantes con lo que dice la UTP.” (MM01: 56D).*

*“Es el docente el que está dentro de la sala, es el que conoce a sus alumnos, el que conoce la realidad, el que toma las decisiones, finalmente. Porque uno al entrar a su clase sabe qué hacer ahí.” (MM02: 44D).*

Se evidencia en estos discursos, que los informantes valoran profundamente el rol del docente en los procesos de gestión, argumentando que este es el encargado principal de realizar la planificación y coordinación de la enseñanza. Además, este rol primordial le permite al docente tener un mayor manejo del proceso de enseñanza estructurado.

Sumado a lo anterior, también se esgrime una alta valoración del profesorado en la gestión, por su conocimiento de los estudiantes y la realidad educativa de forma concreta. Se plantea que el docente puede articular de mejor manera su trabajo de planificación, con las

necesidades y características de sus estudiantes, dado el conocimiento in situ que tiene de dicha realidad.

Los discursos analizados, se relacionan con los planteamientos de Zabalza (2000), quien reconoce un rol preponderante de los docentes en las labores de gestión del currículum, dada su capacidad de mediación entre la lógica prescrita del currículum y su puesta en práctica en la sala de clases.

Desde esta perspectiva, los informantes reconocen un alto valor al docente, a partir de una lógica articuladora del profesor, el cual debe liderar el trabajo de gestión, dadas sus capacidades y conocimiento concreto de la realidad educativa en la cual participa.

Finalmente, se enuncia una dimensión relacionada al valor entregado al currículum en los procesos de gestión, por parte de los docentes. Se enuncia la dimensión “***Currículum como guía o punto de partida en la gestión***”, la cual se sustenta en los siguientes discursos:

*“Yo creo que es como a lo que uno tiene que volver para darse cuenta de que no está faltando nada de lo mínimo. Es el punto de partida, la base para enseñar.”* (LB01: 50D).

*“Es importante, porque es una guía, a mí me guía. Tengo que pasar estos objetivos, si no estaría en el aire, se aterriza.”* (LB02: 88D).

*“El currículum es de donde uno parte. Ahí están los programas, los planes, la metodología, ahí está todo. Es lo central, es como una guía que me ayuda, que me coordina, que me ordena, pero siempre desde la perspectiva del trabajo del profesor.”* (LM01: 48D).

*“Es lo que te da el punto de partida de cómo planificar tu año. Si no fuera por el currículum yo no sabría qué enseñar en quinto o qué enseñar en sexto.”* (MB01: 82D).

*“Es importante, porque siempre tiene que haber un lineamiento, independiente de las libertades que te dan, no es que cada uno haga lo que quiera, sino esto sería una anarquía...” (MM02: 48D).*

A partir de los discursos esgrimidos por los informantes, se puede identificar una comprensión del currículum desde la lógica escrita (Glatthorn, 2009), en donde se concibe este como un documento que define prescripciones sobre los objetivos educativos que se quieren alcanzar en el sistema escolar.

Este currículum prescrito se vuelve importante para los informantes, dado que funciona como un referente central en los procesos de gestión, al entregar la base de la enseñanza, contenidos u objetivos, dictar lineamientos sobre el trabajo docente, entregar estrategias, actividades y cronologías de procesos de gestión.

Además, se plantea que el currículum permite que los docentes tiendan al cumplimiento de los objetivos que se proponen y desarrollen una gestión efectiva, lo que deriva en una alta valoración del currículum por parte del profesorado, al momento de realizar las labores de gestión curricular.

En resumen, la categoría de Valoración docente de la Gestión Curricular, reconoce un alto aprecio a las tareas de gestión al interior de las escuelas. Por una parte, considera fundamental la gestión curricular para el orden y éxito de la enseñanza. Por otro lado, valora la labor del docente, el cual es considerado un actor principal en las tareas de gestión. Además, considera relevante al currículum, dado que entrega los lineamientos centrales en las instancias de planificación de la enseñanza.

### **5. 3 Relación entre categorías**

En el siguiente apartado, se procederá a desarrollar el proceso de relación de categorías establecido en la metodología de la teorización anclada (Mucchielli, 2001). Esta vinculación de categorías se sustenta en el proceso de codificación de los discursos entregados por los informantes. Al alero de una lógica interpretativa se busca construir una teoría desde las subjetividades de los docentes entrevistados.

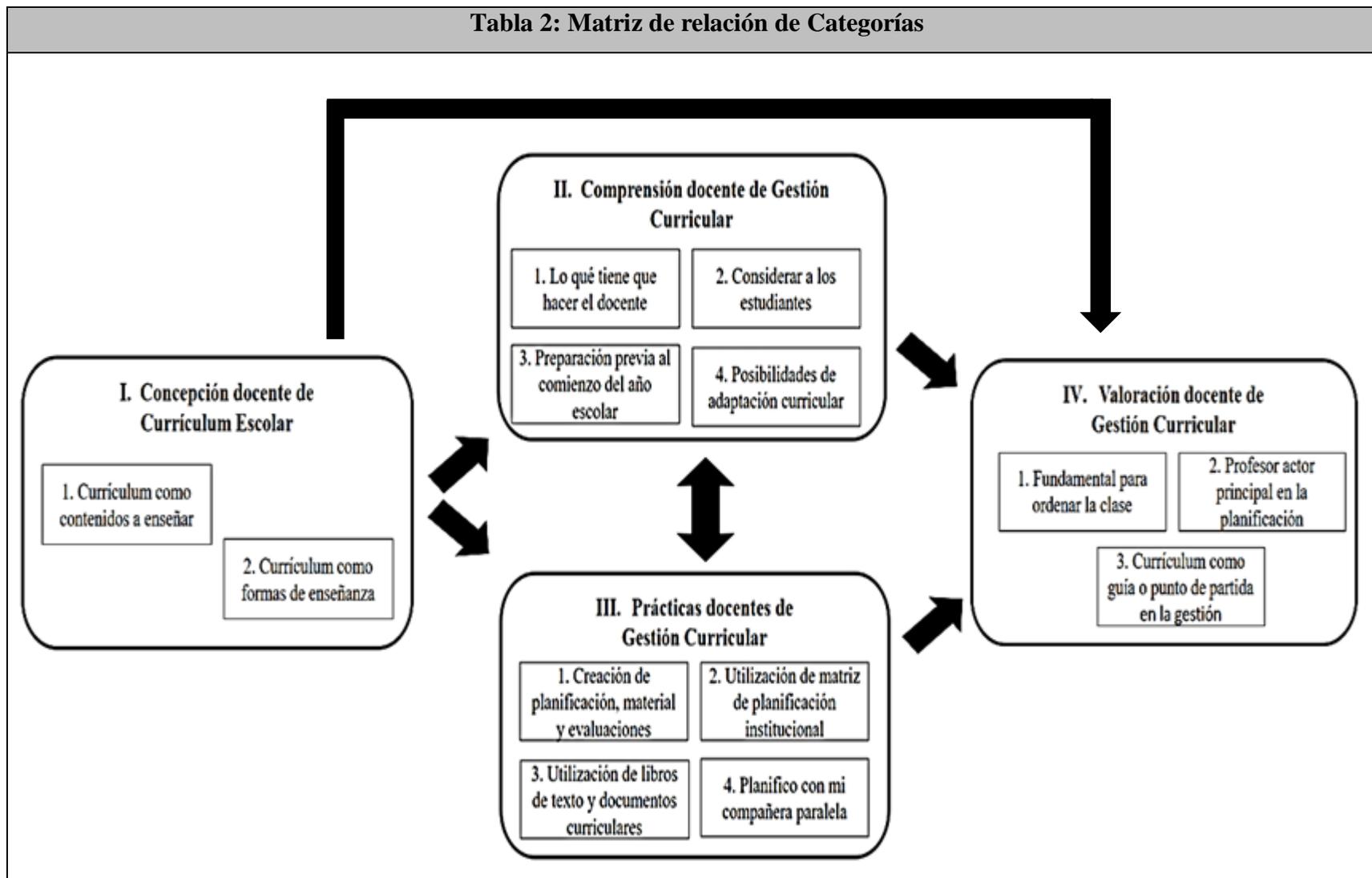
Cabe mencionar, que el objetivo de la etapa de relación es aportar a la construcción de un relato lógico e integrado sobre el fenómeno de la gestión curricular, que permita especificar la naturaleza de las relaciones entre las categorías construidas previamente.

Para desarrollar este proceso de vinculación, podemos hacer referencia a la matriz de relación de categorías propuesta (tabla 2), en la cual se sintetiza la estructura de relaciones de esta investigación.

A partir de la tabla 2, se evidencia la existencia de múltiples relaciones en los discursos categorizados, por lo tanto, al hablar de gestión curricular en la realidad abordada, nos referimos a un fenómeno de alta complejidad en su comprensión y desarrollo.

Para el establecimiento de relaciones, en primer lugar, se analizaron por separado las categorías asociadas a la concepción del currículum escolar, a la comprensión de gestión y a las prácticas de gestión curricular, haciendo referencia a los efectos que estas tienen sobre el resto de categorizaciones construidas. Finalmente, se procede a caracterizar la última categoría construida, reconociendo como es afectada la valoración de la gestión curricular.

**Tabla 2: Matriz de relación de Categorías**



A partir de los datos analizados, el fenómeno de la gestión curricular presenta una diversidad de características, definiciones y acciones planteadas por los informantes de forma individual. A raíz de estos discursos, es relevante reconstruir el sentido lógico e integrado que los docentes le otorgan a sus representaciones sobre gestión, ya que esto permitirá entender de manera profunda el funcionamiento de la gestión curricular en la realidad abordada.

Para llevar a cabo esta tarea de reconstrucción lógica, puede hacerse referencia a las relaciones que se establecen entre las representaciones identificadas en los discursos docentes. En primer lugar, podemos plantear que la categoría “*Concepción docente de Currículum Escolar*”, influye de forma relevante en las conceptualizaciones vinculadas a la comprensión y las prácticas de gestión curricular.

La representación sobre currículum escolar afecta la comprensión que tienen los docentes sobre gestión curricular (segunda categoría), dado que en los informantes prima una mirada del currículum escolar desde una lógica substantiva (Bolívar, 2008; Schwab, 1970), en donde comprenden lo curricular como una serie de contenidos y aprendizajes que deben ser abordados. Esta perspectiva curricular determina una gestión asociada al “manejar” dicho cuerpo de contenidos, por lo tanto, se busca establecer un “encargado” de esta tarea, el cual es vinculado con la figura del docente.

En relación a lo anterior, se comprende la gestión curricular como una tarea personalizada en el profesorado, como lo plantean los informantes:

*“El año pasado yo hice clases en séptimo básico, y me sentí renovada, porque no tenía ningún material, por lo que tenía que preparar todo, las presentaciones, los trabajos, las pruebas, y es fácil quedarse pegada en lo que sé, y en los mismos niveles, pero siento que así uno no crece y es cómodo.”* (MB02: 10D).

Es el docente el que debe cumplir una variedad de tareas para desarrollar de manera efectiva la tarea de gestión del currículum.

Como una segunda relación, podemos afirmar que las representaciones sobre currículum escolar, afectan las prácticas que tienen los docentes, asociadas a la gestión del currículum (tercera categoría). Ya que la mirada de currículum desde el enfoque substantivo (Bolívar, 2008; Schwab, 1970), condiciona prácticas de gestión asociadas a la organización de los contenidos prescritos en el currículum.

El enfoque de contenidos, lleva al docente a entregarle un alto valor a dichos aprendizajes, por lo tanto, declaran que la gestión es el crear planificaciones y materiales que permitan organizar el cuerpo curricular ya establecido:

*“Yo tengo una planificación de la unidad, pero para mí es muy general, me dice más o menos cuáles contenidos voy a ver, en cuántas clases, y alguna que otra actividad. [...] Y cada semana tengo un cronograma de cada curso, y ahí sí es más específico...”*  
(MB01: 34D).

Por lo tanto, es importante recalcar que la comprensión que se tiene del currículum, determina las prácticas asociadas a la gestión del mismo.

Continuando con las relaciones entre categorías, se puede hacer referencia a la conceptualización de *“Comprensión docente de Gestión Curricular”*. A partir de los datos analizados, se evidencia que la gestión del currículum se comprende como una tarea propia del docente, lo que determina las formas de realizar las labores de gestión.

Al hablar de prácticas de gestión, los informantes declaran que sus tareas se relacionan con organizar contenidos: *“...me fijo en lo que tengo que pasar, ya sea contenido o habilidad, lo que esté viendo en el curso, la meta que quiero lograr con ellos...”* (LB02: 50D). Esta práctica, está determinada por la noción centrada en el docente que entrega la categoría de comprensión de la gestión, ya que se concibe el quehacer cotidiano desde una “lógica procesual” (Castro, 2005) en donde el profesor debe secuenciar contenidos, elaborar el material de enseñanza y desarrollar evaluaciones. Por lo tanto, se comprende que las prácticas de gestión, se encuentran determinadas por una concepción enfocada en el docente como actor principal del proceso.

En tercer lugar, para poder explicar el fenómeno de la gestión curricular podemos plantear que la categoría de *Prácticas docentes de Gestión Curricular*, también tiene una alta injerencia en las formas de concebir y valorar la gestión en la escuela.

Las prácticas cotidianas van estructurando una representación específica sobre la gestión en los docentes entrevistados, por un lado, podemos plantear que en el trabajo de gestión se reconoce como una práctica común la modalidad de “trabajo colaborativo” (MINEDUC, 2008) a la hora de planificar, *“Los niños, yo, mi paralela, cuando nos juntamos vemos la planificación, más que la coordinadora voy conversando con mi paralela.”* (LB02: 60D).

Esta práctica de trabajo entre pares, fortalece la concepción de gestión centrada en el docente (segunda categoría), dado que reconoce en el profesorado a los principales encargados de realizar las tareas de gestión. Por lo tanto, se evidencia de forma clara como el trabajo cotidiano incide en la construcción y representación del fenómeno de la gestión.

Por otro lado, también podemos reconocer una vinculación entre las prácticas docentes y la comprensión de gestión curricular, al evidenciar la utilización de matrices de planificación entregadas por la institución educativa, a la hora de realizar procesos de gestión.

Los informantes declaran que *“Hay un formato de planificación que uno tiene que cumplir, y que no tiene que ver solamente con la estructura, también tiene una forma de llenado.”* (LM01: 28D). Esta práctica aporta a una comprensión de la gestión centrada en el docente, ya que son estos los que realizan las labores de planificación de manera cotidiana.

Por lo tanto, la existencia de la planificación en la matriz institucional aporta a un entendimiento a los docentes, donde el trabajo de gestión se asocia al cumplimiento de “organizaciones y secuencia curriculares”, las cuales deben ser llevadas a cabo por el profesorado de forma exclusiva.

Finalmente, podemos plantear que los diferentes discursos y prácticas identificadas en los discursos de los informantes, tienen una alta influencia en la categoría de “*Valoración docente de Gestión Curricular*” (cuarta categoría), al evidenciar dimensiones que rescatan la importancia de la práctica de gestión curricular, el rol del docente y del currículum escolar.

Podemos plantear, que la concepción sobre el currículum que presentan los informantes, la cual ha sido comprendida como los contenidos a enseñar o currículum escrito (Glatthorn, 2009), influye en generar una alta valoración del currículum escolar a la hora de realizar la gestión, ya que al ser el documento que prescribe los elementos que deben ser entregados en la enseñanza, se entiende como un punto de partida central a la hora de realizar las labores e gestión.

Los docentes reconocen el currículum como un elemento central en el campo de la gestión curricular, “*Es lo que te da el punto de partida de cómo planificar tu año. Si no fuera por el currículum yo no sabría qué enseñar en quinto o qué enseñar en sexto.*” (MB01: 82D). Por lo tanto, se reconoce que la comprensión del currículum incide positivamente en la percepción que tiene el profesorado de este en el momento de realizar gestión.

La categoría de valoración de la gestión curricular también se ve influenciada por la conceptualización de “*comprensión docente de gestión curricular*” (segunda categoría), dado que, al comprender la gestión como el trabajo del profesorado, se le atribuye una alta valoración a la figura del docente a la hora de realizar labores asociadas a la planificación.

En los discursos de los docentes, se reconoce al profesorado como un eje central dentro del proceso de gestión curricular, “*Sin docente no hay planificación, el docente es el encargado de la planificación, para mí.*” (LB01: 48D). Esta representación, evidencia que la valoración de la gestión se encuentra condicionada por un entendimiento preponderante del docente a la hora de realizar tareas de planificación, dada su capacidad de mediador curricular (Zabalza, 2000).

Finalmente, podemos plantear que la categoría de “*Prácticas docentes de Gestión Curricular*” explica la alta valoración atribuida al trabajo de gestión curricular. Esto se sustenta en que los informantes comprenden las prácticas de gestión como el trabajo de planificación y elaboración de materiales de aprendizaje, esta asociación es crucial para comprender el valor otorgado a la gestión, ya que los docentes reconocen la práctica de organización curricular como un aspecto central, dado que es una de las actividades más recurrentes en su quehacer cotidiano.

Por lo tanto, a partir de estos planteamientos se evidencia que la práctica habitual centrada en tareas específicas, como la planificación y construcción de materiales, influye en otorgarles un alto valor en torno al fenómeno de la gestión curricular.

En síntesis, el proceso de relación de categorías permite identificar una comprensión elaborada de los informantes, en torno al fenómeno de la gestión curricular. Esta forma de entender la gestión se caracteriza por concebir el currículum, con un énfasis en su dimensión escrita o prescriptiva, lo que influye en las formas de definir y llevar a cabo la gestión del currículum en las escuelas, reconociendo la importancia del docente y las tareas de planificación. Esta comprensión, influye en la valoración de la gestión, la cual reconoce la importancia fundamental del docente y del currículum prescrito como elementos centrales para gestionar el currículum en las escuelas.

#### **5. 4 Integración de categorías**

En el siguiente apartado, se llevará a cabo la etapa de integración de categorías propuesto en el modelo de teorización anclada (Mucchielli, 2001). Esta etapa tiene por objetivo caracterizar el fenómeno central identificado mediante la investigación, develado a partir de los discursos entregados por los informantes entrevistados, en torno a la gestión curricular.

A partir del proceso de análisis de resultados, se puede plantear que el principal fenómeno develado es la existencia de una “*Tensión en la comprensión profesional de los docentes en torno a las tareas de gestión curricular*”. Este problema se relaciona con la comprensión que evidencian los informantes sobre el rol y valoración otorgada a los docentes vinculado a las tareas de gestión curricular.

Los docentes entrevistados, tienen una comprensión profesional del rol docente en donde le atribuyen características y prácticas a la labor del profesorado en torno a la gestión curricular, reconociendo grados de participación, actividades centrales a desarrollar, modos de realizar su práctica cotidiana, entre otros aspectos.

Esta comprensión profesional presenta una tensión, dado que existen visiones sobre el docente que provienen de concepciones pedagógicas diversas, lo que genera un cruce de perspectivas a la hora de caracterizar el rol del docente en torno a la gestión curricular. Este fenómeno se vincula con las ideas de Grossman (2005), quien reconoce que en los espacios de gestión las “creencias pedagógicas docentes” tienen una alta influencia explicativa de sus prácticas y concepciones educativas. Cabe mencionar, que esta tensión se vincula con el sentido polisémico que posee el concepto de gestión curricular, al ser un constructo amplio que involucra prácticas, creencias, actores y decisiones entre otros aspectos.

La tensión en torno a la comprensión profesional de los docentes en la gestión curricular se compone por dos aspectos centrales, por un lado, una (a) *visión del docente como actor principal en el proceso de gestión* y por otra, una (b) *comprensión de la gestión curricular reducida a las prácticas de planificación de unidades*. Elementos que tienen un diálogo, pero que apuntan a diferentes horizontes de comprensión del rol pedagógico de los docentes.

La *visión del docente como actor principal en el proceso de gestión*, se sustenta en la idea de que el profesorado juega un rol fundamental en la toma de decisiones curriculares. Los discursos analizados plantean que es el profesorado el que debe liderar la gestión y que mediante el trabajo colaborativo pueden generar procesos educativos exitosos.

Se justifica esta premisa en la idea de que el docente es el profesional que puede realizar una gestión eficiente, dado que tiene un conocimiento específico de los estudiantes en cuanto a sus características, lo que permitiría que desarrolle una gestión curricular acorde a las necesidades de los educandos.

Esta perspectiva, reconoce un “rol profesional del docente amplio”, dado que lo posiciona como un agente autónomo, capaz de liderar el trabajo educativo desde una perspectiva propositiva. Reconoce sus capacidades y posibilidades de generar experiencias educativas efectivas, dada sus habilidades para “mediar el currículum” (Zabalza, 2000) desde una perspectiva prescrita hasta su dimensión práctica.

Por otro lado, la *comprensión de la gestión curricular reducida a las prácticas de planificación de unidades*, plantea que la labor de gestión se vincula principalmente a la actividad de planificación de clases.

Los discursos de los docentes, plantean que la gestión curricular se encuentra relacionada con el desarrollo de planificaciones, mediante la utilización de una matriz institucional que debe ser rellena por los docentes con el fin de estructurar la enseñanza, lo que evidencia una lógica del trabajo de gestión, vinculada a la tarea de asegurar el cumplimiento del currículum (Rohlehr, 2006).

Esta comprensión de la gestión curricular como planificación, reconoce un “rol profesional del docente reducido”, ya que se vincula con una mirada técnica del profesorado, en donde este debe cumplir con la entrega de documentos establecidos, dejando pocas oportunidades a la adaptación profunda del currículum por parte del profesorado.

Esta doble concepción del rol profesional docente en la gestión, en donde se le identifica como “actor principal” y como “planificador institucional”, genera una fuerte tensión, dado que se reconocen concepciones pedagógicas diferentes en un mismo constructo teórico.

Esta contradicción, afecta las condiciones docentes al interior de las escuelas, ya que el profesorado se comprende como un actor importante, pero dedicado principalmente al trabajo de tipo administrativo, en torno a la gestión curricular.

El problema identificado se vincula con la temática de la autonomía docente y el rol que debe cumplir el profesorado al interior de las escuelas, lo que se relaciona con los planteamientos de Ingersoll y Collins (2017), quienes reconocen la baja participación del profesorado en la toma de decisiones desde el enfoque de rendición de cuentas.

La comprensión que presentan los informantes de este estudio sobre la gestión curricular, genera un diálogo interesante sobre la autonomía docente, ya que, al reconocer el valor del profesorado dentro de la institución escolar, se identifica una comprensión “profesional” de los docentes, lo que se contrapone a la lógica de rendición de cuentas (Parcerisa y Verger, 2016), en donde el docente se le asigna un rol técnico.

Además, la mirada sobre las tareas curriculares, vinculadas a la planificación, hablan de una mirada reproductora del currículum por parte del profesorado, lo que se relaciona a la lógica de rendición de cuentas.

En síntesis, la “*Tensión en la comprensión profesional de los docentes en torno a las tareas de gestión curricular*” genera una nueva comprensión de la realidad educativa, vinculada a una comprensión profesional de los docentes, pero vinculada a una lógica reproductora del currículum, lo que cuestiona el rol profesional de los docentes.

## CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

### 6. 1 Conclusiones centrales

A partir del proceso de investigación, se procede a plantear las principales conclusiones develadas en el estudio. Para el desarrollo de este apartado se buscará responder a la pregunta de investigación, presentando los principales hallazgos a partir de los diferentes objetivos propuestos al inicio de este trabajo.

Desde de la pregunta de investigación que guía este estudio, *¿Cuáles son las representaciones que tienen los docentes sobre sus prácticas de gestión curricular, en un establecimiento vulnerable de Recoleta, desde el enfoque del CDC?*, se evidencia una comprensión compleja del fenómeno de la gestión curricular por parte del profesorado, dado el vínculo estrecho entre las representaciones, prácticas y valoraciones de los docentes entrevistados sobre la gestión al interior de espacios escolares.

Aportando a la respuesta de la pregunta de investigación, podemos hacer referencia al primer objetivo específico, el cual buscaba *“Identificar las definiciones de gestión curricular de los docentes desde el enfoque del CDC, en un establecimiento vulnerable de Recoleta”*.

A partir de los resultados de la investigación, los docentes entrevistados evidencian una comprensión amplia de la gestión curricular, pues identifican los diversos elementos que debe integrar este proceso. En primer lugar, los informantes definen la gestión curricular como las tareas y prácticas que debe realizar el docente para la preparación de la enseñanza, otorgándole un rol central en los procesos previos a la enseñanza.

Un segundo elemento que los docentes comprenden como propio de la gestión curricular, se relaciona con que esta labor siempre debe considerar a los estudiantes. Es decir, que la perspectiva y práctica curricular, realizada por el docente, debe estar mediada por las

características y necesidades de los educandos. Lo que plantea una mirada propia de la gestión, al plantear que este proceso no es neutro y mecánico, sino que debe responder a una realidad específica y concreta, como lo son los estudiantes.

Un tercer elemento propio de la definición de gestión curricular, se vincula con los momentos o espacios ideales para llevar a cabo este proceso. Los docentes entrevistados plantean que la gestión debe desarrollarse en los momentos de inicio de año escolar, lo que permitiría tener una mayor claridad y efectividad en los procesos de enseñanza.

Cabe destacar que esta mirada reconoce una de las exigencias más relevantes que conlleva el trabajo curricular, como lo es el tiempo. La gestión de los docentes exige la utilización de diversos espacios temporales, por lo tanto, la selección de dicho momento se considera clave para el proceso de gestión curricular.

Una cuarta característica identificada en la definición de gestión curricular, se vincula con el reconocimiento por parte de los docentes de contar con posibilidades de adaptación curricular. Este elemento es muy revelador, ya que otorga una comprensión profesional del docente, al reconocer su capacidad de generar adaptaciones y modificaciones concretas a la estructura curricular.

Cabe mencionar, que la definición entregada por los docentes sobre la gestión curricular es una comprensión centrada en el profesorado, ya que las diversas aristas que componen el fenómeno, se centran en las prácticas o posibilidades que tiene el educador en torno a la gestión.

Esta mirada es compleja, ya que, permite reconocer la auto valoración que tienen los docentes sobre su propio trabajo, identificando su rol como “mediadores” (Rohlehr, 2006) en los procesos de enseñanza. Pero, al mismo tiempo, restringe las posibilidades de generar procesos mancomunados de gestión en donde puedan participar diferentes actores de las instituciones educativas.

Continuando con estas conclusiones, podemos hacer referencia al segundo objetivo de investigación, *“Caracterizar las prácticas de gestión curricular de los docentes desde el enfoque del CDC, en un establecimiento vulnerable de la comuna de Recoleta”*.

Dando respuesta a este objetivo, los docentes dan cuenta de múltiples prácticas de gestión curricular, las cuales se vinculan con tareas concretas de gestión, la utilización de documentos específicos y el desarrollo de estrategias de trabajo.

En primer lugar, se identifica una comprensión de las tareas de gestión vinculadas a la creación de planificaciones y elaboración de material de enseñanza. Estas tareas, son las que conllevan mayor tiempo de dedicación y se relacionan con seleccionar aprendizajes para proyectarlos en un cronograma de clases, el cual se vincula con material concreto a utilizar en los momentos de enseñanza.

Una segunda práctica reconocida, es la utilización de matrices de planificación institucional, en las cuales se debe realizar el trabajo de planificación ya mencionado. Esta estrategia es generalizada en los docentes y se asocia con una práctica agobiante en el establecimiento, dado el tiempo que requiere realizarla y la baja valoración de dicho documento, según lo declarado por los informantes.

Una tercera práctica relevante, es la utilización de diversos documentos para realizar el proceso de gestión curricular. Se utiliza preferentemente los libros de texto de los estudiantes y los documentos curriculares Mineduc, tales como Planes y Programas o Bases Curriculares. Estos documentos son utilizados como fuente de contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza al momento de planificar y crear materiales, por lo tanto, tienen un peso substantivo a la hora de realizar las tareas de gestión.

Una cuarta práctica asociada a la gestión del currículum, es el realizar la planificación de la enseñanza en conjunto con las docentes del nivel en que se desempeñan. Esta acción reconoce la existencia de una lógica colaborativa a la hora de gestionar, en donde se da espacio al

diálogo y a la toma de decisiones en conjunto, lo que señala una mirada innovadora en la gestión curricular.

A partir de las prácticas de gestión curricular evidenciadas, se puede plantear que las representaciones sobre gestión docente relevan una mirada substantiva (Bolívar. 2008) de las tareas de organización del currículum.

Esta premisa se sustenta en el peso específico entregado a las tareas vinculadas a la utilización del currículum escrito en el trabajo de gestión curricular, como por ejemplo el trabajo de planificación asociado a la utilización de matrices de planificación institucionales, el manejo de documentos y libros de textos ministeriales. Estas prácticas denotan la relevancia de utilizar el currículum entregado desde un sentido mecánico, por sobre una mirada reflexiva y de cuestionamiento.

Otras conclusiones importantes se vinculan con el tercer objetivo específico de investigación, el *“Describir la valoración sobre la gestión curricular de los docentes desde el enfoque del CDC, en un establecimiento vulnerable de Recoleta”*, donde se espera dar cuenta de la dimensión actitudinal de los docentes sobre el fenómeno estudiado.

A partir del proceso de investigación y sus resultados, se reconoce que los docentes entrevistados tienen una alta valoración por el proceso de gestión curricular, el cual es valorado por la capacidad de ordenar los procesos de enseñanza. Cabe mencionar que dicha valoración se encuentra fuertemente asociada con la noción de planificación de la enseñanza, lo que explica la concepción de orden que entrega la gestión curricular para los docentes entrevistados.

Un segundo elemento a destacar, es la alta valoración de la figura del docente en torno a la gestión del currículum, destacando su importancia para realizar las labores de planificación, desde su conocimiento de los estudiantes, mirada que evidencia la percepción totalizante del docente en las tareas de gestión.

Un tercer elemento asociado a la valoración de la gestión curricular, es la relevancia asignada al currículum escrito para el desarrollo de esta tarea. Se plantea que el currículum, sustentado en las Bases Curriculares es esencial, dado que entrega lineamientos específicos para las tareas de gestión al interior de las escuelas. Esta valoración del currículum, evidencia una concepción del rol docente vinculada a la reproducción, dado que se concibe el currículum como un marco al cual el docente debe ceñirse y se desconocen las tareas de cuestionamiento o adaptación profunda del mismo en el ejercicio de gestión del profesorado.

A partir de la valoración entregada por los docentes a la gestión curricular, se puede extrapolar que los entrevistados le otorgan un mayor peso a la labor del profesorado desde una mirada técnica, donde el docente debe privilegiar el reproducir por sobre el crear currículum.

Esta mirada técnica del trabajo docente (MINEDUC, 2015b), se sustenta, por una parte, en la fuerte vinculación que reconocen los informantes entre gestión curricular y planificación de la enseñanza, donde se reduce el trabajo de gestión curricular a la mera organización de contenidos en un documento de alineación pedagógica. Además, la mirada técnica se evidencia en el fuerte énfasis dado al currículum escrito, el que es considerado como un marco insustituible para las tareas de gestión curricular.

## **6. 2 Aportes de la investigación**

Para concluir, es importante mencionar la relevancia y aportes que genera esta investigación en el contexto educativo e investigativo nacional.

En primer lugar, es importante mencionar que el presente estudio es un aporte para la comprensión de las características del profesorado chileno. Dado que la investigación devela, desde una mirada particular, la existencia de fortalezas y debilidades de los docentes en relación a la gestión del currículum. Reconociendo la alta importancia que tienen los docentes

en las tareas de gestión o mostrando el sentido técnico otorgado a las tareas de gestión docente.

La comprensión entregada sobre el profesorado, permite caracterizar las tensiones que existen entre las representaciones y prácticas que llevan a cabo los docentes en los espacios educativos. Comprender estas contradicciones es relevante, ya que, desde una mirada que reconoce el rol profesional docente, se generan herramientas teóricas actualizadas para reflexionar sobre las complejidades que presenta el campo de la pedagogía en la actualidad.

En segundo lugar, la presente investigación genera un aporte específico al área del conocimiento curricular, dado que contribuye con un conocimiento actualizado sobre el fenómeno de la gestión curricular desde la perspectiva de los docentes. Este conocimiento viene a enriquecer las comprensiones que se tiene sobre el fenómeno curricular desde una mirada que caracteriza la relación que establecen los docentes y la currícula nacional.

En tercer lugar, esta investigación realiza un aporte sustancial al conocimiento teórico desde la perspectiva docente. Cabe mencionar que el cuerpo de conocimiento acumulado sobre gestión curricular, ha dejado de lado la perspectiva y mirada de los docentes, por lo que esta investigación entrega una nueva perspectiva para comprender la temática de la gestión en espacios escolares.

Este estudio busca reposicionar al docente como un actor clave en la generación de conocimiento académico, reconociendo su práctica y experiencia como elementos valiosos para el desarrollo investigativo. Esta perspectiva aporta una mirada que revaloriza al docente en el fenómeno de la educación, lo que abre posibilidades investigativas y metodológicas.

Finalmente, se puede plantear que este estudio es un aporte para el ámbito de la formación docente en nuestro país. Ya que logra plantear una teoría sobre la comprensión docente del fenómeno de la gestión curricular, la cual reconoce fortalezas y debilidades en las representaciones que los docentes estructuran en sus trayectorias de formación.

Este conocimiento sobre la comprensión docente de la gestión curricular, permite reflexionar sobre los resultados de los procesos formativos del profesorado en nuestro país. Ya que, se tiene evidencia concreta sobre el perfil pedagógico que desarrollan las instituciones formadoras en Chile, lo que permite abrir discusiones sobre los avances y desafíos que presenta la formación docente en nuestro país.

El conocimiento que entrega esta investigación ayuda a comprender los efectos que tienen los modelos de formación de profesores en la actualidad. Por lo tanto, este estudio puede aportar para abrir espacios de discusión y reflexión en torno a las características del nuestro profesorado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (i): el marco teórico. En *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 6 (1). 21-45.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas* (5° ed.). Barcelona: Horsori.
- Arancibia, B., Bizama, M., Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45 (80). pp. 236-256.
- Arroyo, A. (2009). Gestión directiva del currículum. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-17.
- Banchs, M. A. (1982). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. En *Interamerican Journal of Psychology*. 16 (2), 111-120.
- Beltrán-Véliz, J. C. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico-pedagógicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62). pp. 939-961.
- Beltrán-Véliz, J. C. (2016). Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía: develando la racionalidad técnico-instrumental, los mecanismos de control y el poder subyacentes. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 20(1) Enero-Abril. pp. 1-19
- Bolívar, A. (2008) *Didáctica y Currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Ed. Aljibe. Málaga.

- Briones, G. (2000). *Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación*, Santiago: Centro Iberoamericano de Educación a Distancia.
- Carrasco, A. (2013). “El discurso de los directores sobre la Gestión Escolar: de Administradores a Gestores en una Institución Educativa”. Los significados que le otorgan a la gestión curricular los directores de establecimientos municipalizados. Tesis de Magister no publicada. Universidad de Chile. Chile.
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Revista Horizontes Educativos*, 10, 13-25.
- Catalán, J. (2014). El nivel de institucionalización de la gestión curricular en establecimientos educativos con trayectorias de mejoramiento escolar en Chile. Tesis de Magister no publicada. Universidad de Chile. Chile.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Delgado, J., Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Síntesis.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa*, Dirección Provincial de Planeamiento, La Plata: Provincia de Buenos Aires, pp. 2-3.

- Durkheim, É., Mauss, M. (1971). "De ciertas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas", en Marcel Mauss, Obras II. Institución y culto, Barral, Barcelona.
- Ellis, A. K. (2004). Exemplars of curriculum theory. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. Notas para educación. Centro de Estudio de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. En revista mexicana de Sociología. 45 (2). 641-658.
- Gaete, M. (2011). Acciones docentes: saberes en pugna. Revista de Estudios y Experiencias en Educación". UCSC. Vol. 10, No. 20, agosto - diciembre, pp. 15-34
- García-Martínez, J., Cerdas-Montano, V., Torres-Vitoria, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección. Revista Electrónica Educare. Vol. 22(1) Enero-Abril. pp. 1-28
- Glatthorn, A. (2009). Currículum Leadership: Strategies for Development and Implementation. Londres: SAGE.
- Goodlad, J. (1984). A place called school: Prospects for the future. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. (1989). El currículum como ámbito de estudio. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (eds.): Enciclopedia Internacional de la educación, volumen 2. Barcelona: Mec/Vicens-Vives, 1019-1022.
- Grossman, P. (1990). The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press.

- Grossman, P. (2005). Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). 1-18.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Ingersoll, R, Collins. G. (2017). Accountability and control in American schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49:1, 75-95
- Insunza, J. (2011). Pertinencia, reproducción y oportunidad: Currículum chileno y equidad. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/105864>
- Jackson, P. (1992a). *La vida en las aulas*. Ed. Morata. Madrid.
- Jackson, P. (1992b). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. En Ph. Jackson (Ed.): 3 -40.
- Jackson, P. (Ed.) (1992c). *Handbook of research on curriculum*. A proyecto of the AERA. Nueva York: Macmillan.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós. 469-494.
- Levin, B. (2007). Curriculum Policy and the politics of what should be learned in schools. En M. Connely, M. F. He, y J. Phillion (Eds.), *Handbook of curriculum and instruction*. Thousand Oaks, CA: Sage, cap. 7-24.
- Manzi, J., González, R., Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. MIDE UC. Chile.

- Mardones, J. (2010). Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo. Tesis de Magister no publicada. Universidad de Chile. Chile.
- Martín-Baró, I. (1985). Acción e ideología. San Salvador: Universidad Centroamericana.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13 (2), 243-248.
- Matínez-Salgado, C. (2011). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias.
- Mead, G. (1999). Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductivismo social. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ministerio de Educación (2005a). Marco para la buena dirección.
- Ministerio de Educación (2005b). Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación (2008). Marco para la buena enseñanza.
- Ministerio de Educación (2015a). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio.
- Ministerio de Educación (2015b). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar.
- Ministerio de Educación (2016). Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular.
- Ministerio de Educación (2017). Orientaciones para la apropiación de las bases curriculares de 7° básico a 2° medio.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*. 2 (1), 1-25.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Ed. Síntesis, Madrid.
- Páez, D. (1987). Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. En Darío Pérez y colaboradores: *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid. 297-317.
- Paillé, P. (1994). *L'analyse par théorisation ancrée*. Cahiers de recherche sociologique.
- Parcerisa, L., Verger, A. (2016) Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (3), 15-51
- Rodríguez, G. (2017). *Influencia de las prácticas de gestión curricular de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes de establecimientos municipales. El caso de las regiones Bío Bío y Araucanía-Chile*. Tesis de Doctorado publicada. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Rohlehr, B. (2006). *Características del currículo y la gestión curricular: Un estudio*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).
- Rojas, A. (2010). *¿Logran las escuelas vulnerables instalar procesos de mejoramiento al implementar asistencia técnica educativa? Evaluación de impacto*. Tesis de magister. Universidad de Chile. Santiago.

- Schwab, J. (1970). *The Practical: A language for Curriculum. School for the 70s: auxiliary series*. Washington, D.C. National Education Association entre for the Study of Instruction.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Traducción castellana (2005): *Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma*. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2).
- Silva, Y., Jimenez, A. (2015). *Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite*. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIV (3); No. 175. pp. 95-119.
- Sotomayor, C. (2006). *Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990 -2005)*. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 39, nº 2, 2006. pp. 255-271.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudios de casos*. Edit. Morata. Madrid.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., Gutiérrez G. (2015). *Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática*. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, vol. 14, Nº 2, pp. 96 – 108.
- Young, M. (1999) *Knowledge, learning and the curriculum of the future*. *British Educational Research Journal*, 25 (4), 463-477.
- Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Narcea.
- Zamudio, J. (2012). *El conocimiento del profesor que enseña historia*. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 11, 2012, pp. 31-41

## ANEXOS

### ENTREVISTA N° 1

#### CÓDIGOS

E: ENTREVISTADOR

D: DOCENTE

Área de conocimiento del docente	<b>Lenguaje y Comunicación</b>	Nivel donde se desempeña	<b>Enseñanza Básica</b>
Años de experiencia	<b>1 año</b>	Código	<b>LB01</b>

- 1. E: ¿Cómo fue tu trayectoria universitaria? ¿Cuándo entraste a estudiar, cuánto duró?**
2. D: Salí del colegio en 2011 y entré a la universidad el año 2012; terminé de estudiar el 2016. Estudié Pedagogía general básica con mención en Lenguaje y comunicación en la Universidad Católica. Son cinco años de carrera, ya que cuando entré era obligatorio titularse con una mención.
- 3. E: ¿Cómo ha sido tu trayectoria laboral? ¿Cuáles han sido los principales hitos?**
4. D: Partí trabajando hace poco. Terminé la carrera en 2016, en diciembre, titulándome a mediados del 2017 (la ceremonia). En el primer semestre de 2017 viajé por voluntariados. Entré a trabajar en el colegio en el segundo semestre del 2017, que era el único trabajo en que podía trabajar en el área de lenguaje. Entré al colegio como ayudante en la biblioteca y como encargada de los talleres CRA, en donde hacía los talleres de fomento y goce lector, para kínder, segundo, tercero y cuarto básico. Durante el semestre me fueron pidiendo más cosas: algunos cursos en activación del pensamiento, y un tercero básico en lenguaje, desde octubre en adelante. Para el año siguiente, me ofrecieron jefatura en cuarto básico, y lenguaje en los dos cuartos básicos (niños y niñas).

Ahora en el segundo semestre dejé el curso de niñas (lenguaje), haciendo solamente la jefatura y lenguaje en cuarto básico de hombres.

**5. E: ¿Cómo podrías definir tú el currículum escolar?**

6. D: Lo entiendo como toda la malla del contenido y el aprendizaje que se debería tratar durante el año, según el nivel escolar, el curso. También abarca aspectos actitudinales, transversales a todas las asignaturas, no solo en su sector de aprendizaje.

**7. E: ¿Cómo podrías definir el proceso de planificación o de preparación de clases?**

8. D: En términos informales, sería como la guía para poder implementar una clase, entendiendo que esta guía tiene que tener todas las consideraciones de acuerdo al grupo de estudiantes al cual se está aplicando, adelantándose un poco a lo que podría pasar eventualmente en esa clase, ya que no necesariamente la planificación es algo a lo que uno se tiene que amarrar, sino que es tu punto de partida y se va adaptando a medida que va pasando el año y la clase. Uno puede tener todo el año planificado, pero un curso podría no adaptarse a esa planificación, por lo que tiene que ser flexible, un apoyo.

**9. E: ¿Quién debiese participar en la toma de decisiones en la planificación, en caso de que hubiera que cambiar esa planificación?**

10. D: El que toma la iniciativa es siempre el profesor (en mi experiencia), ya que es quien observa lo que está pasando en esa clase. Pero también ha sido muy importante para mí, que estoy partiendo, el rol de la coordinadora académica al preguntar y consultar, al orientarme. También es importante el apoyo de otros profesores que también trabajan con ese grupo de estudiantes, ya que uno puede implementar cambios que abarquen otros subsectores de aprendizaje, y que en el fondo sea un aprendizaje más transversal e integral. También otros profesores que conocen al curso de años anteriores o que han trabajado antes con ellos, y que podrían tener estrategias o metodologías que les funcionen con ese grupo. Por eso es clave hablar con otros profesores.

11. E: **¿Cuál crees tú que es el rol que debiese tener el coordinador en esta tarea de planificar?**

12. D: Yo creo que es como un guía, no es la persona que toma la decisión de cómo hacer mi planificación, pero sí alguien que te señala dónde poner más ojo, ya que te puede decir que hay un contenido que en tercero básico no se vio y que hay que pasarlo en cuarto básico. Te va diciendo cómo adaptar, cómo mejorar, pero en forma de sugerencia, no necesariamente en forma de corregir la planificación y diciendo “esto es lo que hay que aplicar”. Es como un profesor, como un guía.

13. E: **¿Cuál es el rol que cumple el profesor en el proceso de planificación? ¿Qué tareas debiese cumplir al planificar? ¿Cuáles son los pasos que debe seguir el profesor para planificar? ¿El ideal?**

14. D: No sé si es lo ideal, pero lo que a mí me funciona es primero, aprovechar las bases curriculares, porque ahí está todo lo mínimo, lo que debiese enseñarse en cada asignatura. Lo hice así porque este año partí con coordinadora nueva, y la persona que se fue no dejó ningún material preparado por lo que no tenía de dónde partir. Por eso me agarré mucho de las bases curriculares, y de ahí empecé a planificar la red de contenidos que se iba a ver en el año, y yo misma, a partir de la formación académica dura que uno tiene, la posicioné didácticamente para el nivel de aprendizaje ¿Cómo se lo enseñaría a los niños? ¿Cómo se lo diría? Y después de eso empiezo a planificar con esos contenidos lo que voy a ver en cada parte del año, según lo que tengo ya más investigado.

15. E: **¿En qué tiempos se debe preparar la planificación?**

16. D: Idealmente, en las permanencias, pero es muy ideal, al final cuesta mucho usar las permanencias para planificar. Si a mí me hubieran dicho algún consejo a principio de año es aprovechar todo ese tiempo en que los niños no están para planificar (diciembre, enero o principios de marzo), dejar todo lo más avanzado que se pueda, porque al final las horas de permanencia siempre se ocupan para ajustar esas planificaciones, no para planificar desde cero. A mí me dijeron “planifica el primer mes y después lo vas modificando”, pero yo que recién empecé y no tengo planificaciones de antes, y utiliza

tus permanencias para preparar material que no está armado por ser nueva, o para hacer cambios o reajustar según tu grupo de curso. No sé si a principio de año, para mí lo ideal habría sido antes de entrar, el año anterior. Que en diciembre me hubieran dicho “te va a tocar este curso el siguiente año”, el colegio debería preocuparse más en adelantar eso, te dan los cursos muy encima, entonces no se alcanza a preparar nada para el siguiente año. A menos que seas una profesora que lleva más tiempo y que ya hiciste muchos cursos y tienes planificaciones guardadas.

17. E: **¿Cuáles son las posibilidades de ajuste o de cambio al currículum que tienen los profesores, en general?**

18. D: Las posibilidades de cambio a la base curricular siempre tienen que ver con agregarle cosas, nunca quitarle, porque ahí está el mínimo, lo que el niño debería aprender en ese curso. Pero hay que ver la realidad de tu curso, porque hay cursos que deberían saberse todos los artículos en cuarto básico, pero hay niños que no lo saben, entonces hay que retomar. Por eso los ajustes tienen que ser en relación a ver en qué contenidos hay que detenerse porque no se puede seguir avanzando, o sino también puede pasar lo inverso: en verdad están bien y decir qué más les exijo, quedándose pegados en lo mismo solo porque el currículum dice que ese es el mínimo.

19. E: **¿Pero el profesor tiene la capacidad de hacer esos cambios en el currículum?**

20. D: Sí, yo creo que sí.

21. E: **Ahora quiero hacer algunas preguntas sobre tu práctica, sobre lo que haces y cómo lo haces: Pensando en los momentos de preparación de clases ¿Cuáles son las acciones o actividades que llevas a cabo de manera cotidiana para planificar o preparar una clase?**

22. D: Lo primero es pensar siempre en qué es lo que está motivando a los niños. Una clase que no tiene algo que a ellos los enganche, que los motive, yo creo que son clases perdidas, los niños los pierdo, se van, me ha pasado. Siempre trato de considerar algo que a ellos los motive. Busco ese elemento y a partir de eso preparo la actividad. Por

ejemplo, viendo el artículo informativo en un curso que les da lata leer y les da lata escribir. Y dije ¿cómo los engancho para poder hacer esto? Y me di cuenta que hace un tiempo que son súper buenos para todo el tema de Marvel, de los superhéroes. Entonces dije ya, vamos a hacer un artículo informativo a partir de una infografía de Thanos, que es el súper villano, y los enganché en la clase a partir de eso. Vimos un video del personaje y fuimos dando características, después leímos una infografía y a partir de eso ellos escribían el artículo informativo. Entonces ellos respondían una serie de preguntas para poder completar su artículo. Lo entretenido de esto es que no estaban solamente encuadrados en lo que está en la infografía. Si tu sabías más de ese tema, podías agregar más preguntas o más información acerca del personaje, y salió súper bien porque era un tema en que ellos eran mucho más expertos que yo, y yo me encontré con unos artículos informativos que eran súper buenos y ellos lo pasaron súper bien.

**23. E: Pensando en esa misma actividad, si yo te pidiese que esquematizaras el cómo preparar esa clase, pensando quizás en materiales, en la estrategia, etc. ¿Cómo fue ese proceso?**

24. D: Yo soy súper buena para el uso del PPT porque me ordena un poco la clase. Entonces uso el PPT como el esqueleto de la clase, y así los niños se ordenan también en los temas de la clase: saben que hay una parte que es de inicio, de desarrollo y de cierre, saben que hay una parte en que trabajamos todos juntos y una parte en que trabajan solos. Y voy planificando, cuando tengo que adaptar la planificación, voy a la par con ese PPT, que me ayuda mucho. Y al final hago todo el material que es como la guía, y en general todo lo que es de aplicación. Cuando empiezo la clase a ellos les entrego un menú de la clase, como qué es lo que vamos a ver, y cuando no uso el PPT lo anoto en la pizarra, o si no está en la primera diapositiva, y a veces ellos mismos me recuerdan que no hicimos algo que estaba en el menú.

**25. E: Al momento de preparación de la clase ¿Quiénes participan en la planificación, en la preparación?**

26. D: En la preparación, generalmente yo sola. Se involucra la coordinadora cuando tengo dudas, cuando no estoy tan segura si debería profundizar o saltarme algún contenido. Y también, este segundo semestre, que dejé a un cuarto básico, también lo hablo con la profesora que está haciendo lenguaje en ese cuarto básico. Lo conversamos, lo vamos adecuando las dos juntas.

**27. E: ¿Y cómo es ese trabajo con el paralelo, en cuanto a planificación?**

28. D: En cuanto a planificación, a mí me gustaría que fuera mucho más compartido, sería mucho más enriquecedor para los dos profesores, y también aliviana trabajo porque se dividiría más. No sé si es por cómo funciona el colegio, pero yo he visto que cuando hay gente trabajando en los cursos paralelos, cada uno planifica su actividad, sus materiales, porque cada uno tiene su estilo de hacer clases, pero para mí sería mucho más útil compartir, dividir. Te da distintas formas de hacer clases, te da ideas distintas, y te ahorra tiempo, porque no están los dos planificando lo mismo en la misma semana, perdiendo tiempo en lo mismo.

**29. E: Pensando ahora en la institución ¿La institución tiene alguna forma institucional de planificar?**

30. D: Sí, tienen un formato de planificación que a mí me ha costado hartito usar, porque, desde mi experiencia, en la católica tenemos un formato de planificación que es muy extenso, muy minucioso, muy gigante, pero que uno se acostumbra a planificar considerando muchos factores. Pero a mí me pasa que en esta planificación que es más resumida, me cuesta porque al no hacer la planificación gigante no logro llegar a lo esencial, no sé si porque estoy partiendo o si es por el formato mismo de planificación que me cuesta adaptarme. Pero hay un formato de planificación muy establecido, con cosas que lo que debería ir en cada parte de la clase, aquí en el colegio. No sé cómo será en otros ciclos o en otras partes, pero lo que sí faltaría es alguien que corrija las planificaciones. Porque piden mucha planificación, pero nadie la revisa, y aunque sea

para que el profesor se ordene, igual yo podría planificar con el formato de la católica que me acomoda mucho más que hacerlo con el institucional.

**31. E: ¿Y quién debiese hacer esa planificación?**

32. D: La coordinadora, a mí me dijeron que el trabajo de la coordinadora es revisar planificaciones.

**33. E: ¿Y en qué ayudaría eso?**

34. D: Unificaría, por ejemplo, la forma de enseñar lenguaje en el ciclo básico. Así todas las clases de lenguaje partirían de una forma, o con la misma metodología, con un enfoque común. Siento que acá cada uno puede estar enseñado de la forma que él quiera, que puede ser bueno para profesores que llevan más tiempo, pero para quienes estamos partiendo quizás es necesaria una estructura más definida y más clara, por último, para saber si esa estructura no te sirve o no te gusta para tus clases. Siento que en eso este colegio es un colegio para venir a aplicar cuando ya haz trabajado mucho tiempo, pero cuando estás partiendo se necesita un modelo más definido.

**35. E: ¿Cuál es el grado de libertad que tiene el profesor acá a partir de lo que tu mismo haz mencionado, para poder gestionar su clase?**

36. D: Muchísima, es como contradictorio, porque uno dice “quiero más estructura”, que me digan si lo estoy haciendo bien o mal, pero al final también el hecho de no estar “fiscalizada” da mucha más libertad para aplicar clases, y metodologías y estrategias que quizás en otras partes no se puede hacer. Acá dan mucha libertad para poner de tu creatividad, tu forma de pensar, tu forma de hacer clases, y también lo fomentan, te dicen que si a uno se le ocurre algo y crees que va a salir bien, te dan la confianza, y si no sale bien se piensa o se prueba otra cosa.

**37. E: ¿Cuáles son los documentos que tu utilizas para planificar? ¿Cualquier tipo de documento?**

38. D: Uso las bases curriculares como de guía, las usaba más al principio, ahora ya no las uso tanto. Los programas de repente, porque hay ejemplos y también bibliografía que uno puede buscar. Uso mucho también el libro de texto de la asignatura, que es el que entrega el ministerio, y también el caligrafix, para toda la parte del manejo de la lengua. Como fuente extra uso muchos libros de mi casa, libro que tengo yo, porque en lenguaje siempre se trabaja en base al texto, entonces se necesita mucha bibliografía. Y también siempre pregunto a otros profesores amigos por material, o cómo trabajó un contenido, si le resultó o no. Para mí eso es clave, preguntar a otros profesores qué han hecho y que les ha funcionado, y por qué les ha funcionado.

**39. E: ¿Cómo ocupas el libro del texto?**

40. D: A veces lo ocupo para actividades, pero no me gusta mucho usarlo en la clase, porque el libro de lenguaje, no sé cómo será en las otras asignaturas, el libro de lenguaje viene listo, viene con la clase armada, y aunque tiene actividades muy buenas, como que cierra el uso del texto, porque viene con preguntas y con actividades que determinan una forma de analizar el texto. Muchas veces lo que hago es usar el texto y la lectura, pero con una guía complementaria, o con preguntas propias, o con un juego que yo diseñé, o cosas que yo hice según lo que yo quiero trabajar, porque el libro ya viene configurado para trabajar un cierto contenido para cierto texto, y no necesariamente yo estoy trabajando ese contenido con ese texto. A veces son contenidos distintos.

**41. E: ¿Cómo evaluarías tu esta forma de planificar o preparar clases que hay en este colegio?**

42. D: Le pondría una nota con comentarios: Yo creo que es una buena planificación porque considera aspectos importantes de la clase que tienen que ser considerados, como indicadores, cosas actitudinales, los contenidos. Pero siento que le falta unificar, al final, no sirve mucho hacer una planificación tan estandarizada o tan adecuada a lo que pide el colegio si no sé si en verdad todos los otros cursos de lenguaje están siguiendo el

mismo camino. Siento que a lo que el colegio le falta es unificar un modelo de enseñanza. Si uno entra a las salas a ver clases todas van a ser distintas. Pero si todos los niños supieran que al principio de la clase se parte de esta forma, uno se ahorra el tiempo de estar explicando de nuevo metodología, por ejemplo.

**43. E: ¿Te gusta esa libertad?**

44. D: Me gusta esa libertad, pero siento que me ayudaría más en toda la parte disciplinar, de gestión de aulas, de conducta, que hubieran estructuras institucionalmente arraigadas, que estuvieran casi en el subconsciente de los niños. Como que sepan por ejemplo que ellos se tienen que formar afuera.

**45. E: Sobre la valoración de la gestión curricular ¿Cuál es la importancia que le asignas al hecho de que las escuelas planifiquen y preparen el proceso de enseñanza?**

46. D: Yo creo que es clave. A mí molesta mucho llegar a una clase a improvisar. Siento que quizás un profesor que lleva muchos años de experiencia pueda hacerlo porque tiene, más o menos, en la cabeza, pensado qué clase va a hacer para ese contenido. Pero para mí, cada grupo de niños, cada curso es distinto, por lo que si no tengo planificada una forma de enseñarles lo que les quiero enseñar, probablemente no aprendan como a mí me gustaría que aprendieran. La planificación es una guía, es el mínimo de lo que debería poder lograrse en la clase.

**47. E: ¿Cuál es la importancia del docente en el proceso de planificación o en la preparación de clases?**

48. D: Sin docente no hay planificación, el docente es el encargado de la planificación, para mí.

**49. E: ¿Cuál es la importancia para los procesos de planificación o de preparación de la enseñanza del currículum?**

50. D: Yo creo que es como a lo que uno tiene que volver para darse cuenta de que no está faltando nada de lo mínimo. Es el punto de partida, la base para enseñar.

**51. E: ¿Qué importancia le da la institución a la planificación y a la preparación de clases?**

52. D: Cuando entré sentí que le daban mucha importancia a la planificación por todas las capacitaciones que te hacían, pero en la práctica no sé si le dan tanta importancia, porque el que se urge por la planificación es el docente, porque necesita algo para poder hacer la clase, pero no hay ningún coordinador o superior que te esté pidiendo la planificación. Por ejemplo, cuando uno va a hablar con la coordinadora y le cuentas un problema con el curso, porque está costando un contenido, ella no te dice “revisemos la planificación”.

**53. E: ¿Cuál es la importancia que le da al hecho de preparar la enseñanza?**

54. D: A eso sí se le da mucha importancia. Yo creo que no piden la planificación porque confían mucho en sus profesores, y de ahí surge un poco esta libertad para poder hacer la clase de la forma en que quiero, porque ellos confían en que los profesores entienden que la planificación es algo necesario e importante para la enseñanza. La planificadora siempre dice que uno no puede llegar a la clase a leer un texto y que sea la primera vez que tu lees el texto, porque si no lo leíste antes y no sabes de qué se trata es muy difícil guiar a los niños para alcanzar un buen nivel de análisis

**55. E: ¿Te gusta preparar clases?**

56. D: Me gusta preparar clases cuando logro encontrar ese enganche con los contenidos. Porque puede pasar que a uno a veces no se le ocurre qué le puede gustar a los niños. Pero cuando uno encuentra eso, me motiva. Me genera angustia cuando en verdad no sé qué más hacer para que se motiven con lo que estamos haciendo. Ahí la planificación pasa a ser algo angustiante. Yo creo que tiene que ver mucho que ver con que estoy partiendo, me faltan años para mirar mis otras experiencias y decir qué funcionó y qué hay que hacer para mejorar o cambiar.

## ENTREVISTA N° 2

Área de conocimiento del docente	<b>Lenguaje y Comunicación</b>	Nivel donde se desempeña	<b>Enseñanza básica</b>
Años de experiencia	<b>27 años</b>	Código	<b>LB02</b>

**1. E: ¿Me puedes contar sobre tu trayectoria universitaria?**

2. D: Estudié en la Universidad Católica, cuatro años. Después saqué la mención en lenguaje.

**3. E: ¿Qué carrera estudiaste?**

4. D: Pedagogía general básica.

**5. E: ¿En qué año entraste estudiaste, aproximadamente?**

6. D: Salí del colegio el año 83 u 84, pero no recuerdo exactamente.

**7. E: ¿Cómo ha sido tu trayectoria laboral?**

8. D: Salí de la universidad e hice reemplazos en el Manquehue, en el Mayflower, en el Villa María, hice reemplazos acá, y me quedé acá. Ya llevo 23 años acá.

**9. E: ¿Cómo podrías definir el currículum escolar?**

10. D: Es la forma en que uno lleva a la práctica, la forma en que pasas en clases esa cantidad de contenidos que uno tiene que pasar en el año. Hay una cantidad de materia por pasar, y hay que llevarla a la práctica.

**11. E: ¿Cómo podrías definir el proceso de preparación de clases?**

12. D: Hay que pensar en cómo hacer la clase.

**13. E: ¿Y qué crees que debería conllevar el preparar una clase?**

14. D: Todo. Desde saber el objetivo, el curso, cómo lo vas a motivar, todo. Requiere mucho tiempo. Una clase buena, ideal, requiere un montón de cosas.

**15. E: Si tuvieras que esquematizar ese proceso ¿Cómo sería ese proceso de planificación de clases?**

16. D: Son un montón de pasos. De partida, ver el curso al cual le vas a hacer. Qué contenidos vas a pasarle a ese curso. Tienes que ver entonces la meta que quieres alcanzar, cómo la vas a lograr, adecuarla según la edad, los planes y programas que tiene el colegio. Una planificación requiere mucho tiempo.

**17. E: ¿Por qué requiere tanto tiempo?**

18. D: Porque hay que pensarla. Una clase se piensa, entonces, se vuelve muchas veces un papel que no funciona, porque como no tenemos tiempo, vamos pegando planificaciones pasadas, *copy paste* del currículum, y la entrego no más, pero una planificación requiere tiempo. Es sentarme a pensar en *ese* curso, con *ese* objetivo, cómo lograr esa meta para ese curso con cuarenta niños que son distintos, y distintos al semestre pasado.

**19. E: ¿Cuáles son los actores que debiesen estar involucradas en la planificación de clases?**

20. D: Yo (profesora), obviamente. Los niños, tengo que pensar en ellos, son fundamentales.

**21. E: ¿Por qué los estudiantes?**

22. D: Ellos van a aprender. Hoy en día la planificación es un producto que se vende, y hoy en día yo a veces estoy tan colapsada que las compraría, pero es absurdo, porque no es abstracto, un curso es concreto, y uno planifica su clase para *ese* grupo y no para otro.

**23. E: ¿Hay algún otro actor que esté involucrado aparte del profesor y el estudiante?**

24. D: El colegio.

**25. E: ¿De qué manera?**

26. D: El colegio da también la columna. Un colegio opus dei es distinto a este colegio, y tengo que seguir una línea en el colegio.

**27. E: Cuando tu dices “otro actor es el colegio” ¿En qué personaje se encarna eso?**

28. D: Debiera ser en la coordinación. *Debiera* ser.

**29. E: ¿Y qué rol debería cumplir el coordinador?**

30. D: Debiera acompañarme, ayudarme. Debiera saber de gestión, debiera saber coordinador, no hacerme la clase, ser un apoyo, ser una guía en muchas cosas.

**31. E: Concretamente ¿Qué tipo de apoyo tu requerirías de un coordinador?**

32. D: De partida, debiera tener un buen conocimiento de los niños. Y debe conocer el currículum súper bien. Que te ayude a hacer una guía de trabajo, que te pase en algún momento material que considere útil para un contenido. Y debe conocer a los profesores también, porque estos también son todos distintos, y lo que le sirvió a un profe quizá no le sirva al otro. Entonces también tiene que saber psicología, necesita inteligencia emocional, es súper importante, porque lo que le pido a uno no se lo puedo pedir a otro.

**33. E: ¿Hay algún otro actor que tu crees que está involucrado en el proceso de preparación de clases?**

34. D: No.

**35. E: ¿En qué momento se debiese preparar la clase? ¿A nivel semanal, o anual?**

36. D: A mí en lo personal, yo necesito antes de entrar unos minutos silencios, entonces no voy a recreo si no a la sala, para ordenar mi cabeza, no preparar la clase ahí, pero sí ordenar lo que ya había preparado. Y preparar en la semana, porque van cambiando muchas cosas. Yo las voy haciendo en la semana, y las voy modificando mucho.

**37. E: ¿Tu prefieres un proceso de semana a semana de planificación?**

38. D: Sí, para mí es mejor.

**39. E: ¿Y en algún momento específico del año, o a lo largo del año?**

40. D: A lo largo del año. Es que uno va siempre planificando, y además en la conversación a diario con los profesores nos vamos recomendando cosas.

**41. E: En cuanto a las posibilidades del profesor ¿Cuáles son sus posibilidades de cambiar el currículum en sus procesos de preparación de clases?**

42. D: Depende del colegio, porque hay colegios en que no tienes ninguna, y otros en que sí tienes.

**43. E: En general ¿Cómo debiese ser?**

44. D: Es complicado, porque se supone que hay gente que ya estudió currículum y que por algo te está pasando una malla, “esto es lo óptimo”, pero yo creo en la flexibilidad y en el criterio y en el profesionalismo también del docente. Si yo hago quinto y sexto, lo que no vi en quinto lo veo en sexto, yo al menos.

**45. E: Al hablar del criterio de profesionalismo ¿Qué le permite ese criterio al profesor?**

46. D: La flexibilidad. No se puede ser tan rígido. Por lo menos en lenguaje, es tanto lo que hay que abarcar, que tu lo puedes ir moviendo, porque lo tienes que ver todo, pero lo vas profundizando según el curso, y lo vas modificando. Insisto que yo sé que no te dejan modificar nada, y eso no es confiar en nada en el profesor.

**47. E: ¿Y por qué crees que no se confía en el profesor?**

48. D: Porque yo creo que es un mal gremio. En general está mal, entre los bajos sueldos, pero la fama la hemos hecho nosotros mismos. (*divagación que no se entiende*) La pedagogía acá es muy mal vista, pero en Estados Unidos por ejemplo es otra cosa.

**49. E: ¿Cuáles son las actividades o acciones que llevas a cabo de manera cotidiana para preparar tus clases?**

50. D: Primero me fijo en lo que tengo que pasar, ya sea contenido o habilidad, lo que esté viendo en el curso, la meta que quiero lograr con ellos. Después trato de ver lo que le sea más significativo a ellos. No van a atender nada que sea lejano, no lo van a aprender, y yo como estoy más vieja, me voy alejando más de ellos, ya mi vocabulario, mi mundo es muy distinto al de ellos. O sea, si ya no pescan el power, porque no lo pescan, uno tiene que tratar de hacer cosas para acercarse a ellos, y eso cuesta. Porque lo otro todo lo domino, entonces a mí no me interesa ya el dominio de curso, que lo tengo, ni el contenido que lo sé, ni en el objetivo, ni en la meta, nada de eso, mi batalla *conmigo* está en otra cosa, está en cómo ahora que los para los chicos sea significativo esto. Antes era más fácil, pero ahora los niños están todos con tecnología, es otro mundo, entonces yo tengo que entrar en ese mundo.

**51. E: Y luego de eso ¿Qué más haces?**

52. D: Después preparo mi motivación, el desarrollo, la conclusión.

**53. E: ¿Y eso lo anotas?**

54. D: Hago un punteo, ya no estoy, así como “inicio, todos juntos, el niño saca el lápiz...”.

**55. E: Y, por ejemplo, el material que tu puedes utilizar en la clase ¿Cuándo lo haces, dentro de esta preparación de clases?**

56. D: Paso hartoo tiempo preparando un power, algunas hojas, corto o pego, pero para mí, yo ocupo una planificación hacia mí, no hacia otra persona. Y eso lo comento con mi paralela.

**57. E: ¿Y cómo funciona la preparación con la paralela?**

58. D: Conversando. Desgraciadamente no tenemos horas de planificación en común, pero vamos conversando, preguntando en qué va la otra, punteando las ideas, vamos coordinando el avance, y modificando si algo no resultó.

**59. E: Todavía en tu práctica cotidiana ¿Qué personajes están involucrados en tus procesos de planificación?**

60. D: Los niños, yo, mi paralela, cuando nos juntamos vemos la planificación, más que la coordinadora voy conversando con mi paralela.

**61. E: Y cuando trabajan con la coordinadora ¿qué tipo de trabajo hace en la planificación?**

62. D: Ella nos hace más bien sugerencias. Yo le pregunto si no estoy muy convencida de algo, o algo no me resultó, ella me va haciendo sugerencias, como es de la misma área (lenguaje) ayuda bastante.

**63. E: ¿Hay alguna forma de preparación de clases institucional?**

64. D: Se supone que sí.

**65. E: ¿Y cómo es?**

66. D: Tiene que ver con escribir el inicio, el desarrollo, la conclusión de tu clase, nos dicen que siempre escribamos la meta. Han ido cambiando. Pero se supone que sí, antes de evaluarte te dicen “tu clase debe tener estos pasos”.

**67. E: ¿Hay como un esquema?**

68. D: Sí, que te lo entregan antes de evaluarte.

**69. E: Y aparte de ese esquema ¿Existe algún otro proceso a la hora de planificar, de manera institucional?**

70. D: Siempre están trabajando en eso. A veces uno tiene todas las planificaciones increíbles, pero llegaba una nueva directora y nuevamente había que cambiar la forma de planificar.

**71. E: ¿Cuál es el grado de libertad que tienes tu como profesora?**

72. D: Yo me siento bien apoyada. No me siento cohibida para hacer mi clase. Llevo veintitrés años, y siempre me he sentido apoyada. En mi época más creativa, en mi época más loca, de hacer clases más locas, nunca tuve un problema. O cuando he hecho clases más conservadoras, cuando he sido más pasiva, siempre he sentido el apoyo del colegio.

**73. E: Pensando el proceso de planificación de clases ¿Qué documentos utilizas tu para poder preparar tu enseñanza?**

74. D: El libro de texto ocupo. Depende del tiempo, pero también miro el currículum de quinto y sexto, los planteamientos, los objetivos, entonces ahí me voy apoyando también.

**75. E: ¿Algún documento en específico del currículum?**

76. D: No, los planes y programas.

**77. E: ¿Y algún otro material que tu ocupes?**

78. D: Todo lo que sea material de quinto y sexto, no solo los que me pasa el colegio. Pero he aprendido también que el que mucho abarca poco aprieta, y una vez me pasó que tenía tanto texto que no ocupaba ninguno. El que no dejo nunca es el libro de texto de quinto y sexto del ministerio, el de los planes y programas y el que tienen los niños, porque lo tienen los niños entonces es un gran apoyo. El otro lo ocupo para sacar guías de trabajo.

**79. E: Sobre tu valoración ¿Cuál es la importancia que le asignas tu al hecho de preparar las clases, preparar la enseñanza?**

80. D: Es fundamental.

**81. E: ¿Por qué?**

82. D: Porque siendo profesora de lenguaje es súper fácil volarse, pero uno no se puede pasar el año así. Entonces la preparación de clases te obliga a centrarte, entonces uno puede pasar cinco minutos hablando de actualidad con los niños, pero la preparación, la planificación te va ordenando, te guía, porque si no es un caos.

**83. E: ¿Cuál es la importancia del profesor en el proceso de preparación de clases?**

84. D: Es fundamental.

**85. E: ¿Por qué?**

86. D: Porque yo conozco a los niños. Insisto, si no la compro hecha. Soy yo la que está en el aula, no es mi coordinadora, que los ve, pero por fuera, y quien conoce realmente a los niños, quien está con ellos, soy yo. Ahora, si a mí me dan planificaciones, yo tampoco las descarto. Yo ya llevo mucho tiempo en el sistema, y la experiencia la tengo, entonces yo me puedo leer una planificación muy rápido y hacer esa clase, porque ya me sé los contenidos de memoria, tengo el dominio. Pero quien conoce a los niños soy yo, y ya tengo las habilidades también para modificar esa clase, por eso depende del profesor. Tu no le pueden exigir lo mismo a una niña que viene saliendo de la universidad, que no tiene la experiencia, que a una persona que lleva veinte años, o a una persona que no tiene una experticia en tal materia, o que no tiene dominio de curso. Entonces el ideal es que *esa* persona, que está en el aula sea quien planifique. Es absurdo que otro lo haga. Ahora, yo aquí me voy a contradecir, pero a veces es tal la presión por entregar un papel, que yo la compraría, sólo para entregarlo perfecto tal como lo quieren, pero lo que yo hago y me sirve es: en la noche empiezo un punteo de la materia, le agrego cosas, o le saco cosas que no me gustan. Y después antes de llegar al colegio vengo todo el rato pensando en los niños. Yo no dejo de pensar en los niños. Entonces, esa es mi clase, nunca dejo de ser profesora, jamás. Entonces no me pueden venir a pasar algo de afuera, externo, algo que no soy yo, que no le he puesto mi alma, y que tampoco tiene nada de los niños. Pero insisto, es tal la presión, entonces sí, la compro y se las paso. Para que dejen de *hueviar*, porque la presión es muy grande, y uno está cansado, entonces hay que cumplir.

**87. E: ¿Cuál es la importancia del currículum en los procesos de preparación de clases?**

88. D: Es importante, porque es una guía, a mí me guía. Tengo que pasar *estos* objetivos, si no estaría en el aire, se aterriza.

**89. E: ¿Cuál crees tu que es la importancia que le da la institución, este colegio, a la preparación de clases?**

90. D: Se le da harta importancia. Saben que es importante. Aunque no se haga algo con eso, una cosa es que sepan que es muy importante, y otra es qué se hace con eso. En otros países tienen más horas de planificación y menos de clases.

**91. E: Por último ¿Te gusta preparar clases?**

92. D: Sí, *mis* clases, porque eso lo tengo en el alma, yo siempre quise ser profesora. Las voy cambiando, se me empiezan a ocurrir cosas. Esto que el día a día va cambiando me gusta mucho, entonces voy metiendo actualidad. Pero falta tiempo, se pierde mucho tiempo en tonteras, se pierde mucho tiempo en llenar papeles que nadie lee. En una burocracia *estúpida*, se pierde mucho tiempo en preparar poco y en volvernos más cuidadores de niños. Yo creo que el colegio lo valora, pero no se puede hacer nada, porque estamos entrampados en esto. Hay problemas económicos, entonces todos los profesores van haciendo muchas horas de clases.

### ENTREVISTA N° 3

Área de conocimiento del docente	<b>Lenguaje y Comunicación</b>	Nivel donde se desempeña	<b>Enseñanza Media</b>
Años de experiencia	<b>4 años</b>	Código	<b>LM01</b>

**1. E: ¿Cómo fue tu trayectoria universitaria? ¿Cuáles fueron los principales hitos?**

2. D: Yo estudié pedagogía en castellano en la Universidad Católica Silva Henríquez. Soy licenciada en educación.

**3. E: ¿En qué año entraste a estudiar aproximadamente?**

4. D: Terminé el año 2014, a mitad de año, porque reprobé un ramo. Entré el año 2009 a la carrera.

**5. E: ¿Siempre estudiaste la misma carrera?**

6. D: Sí

**7. E: ¿Me podrías contar cómo ha sido tu trayectoria laboral?**

8. D: Mi primera experiencia laboral remunerada fue bastante terrible. Lo pasé muy mal, porque, antes de titularme, ya estaba trabajando de profesora, sin haberme titulado, y me quedaban algunos ramos pendientes, por lo que ni siquiera había egresado tampoco. Y fue terrible, más que por los niños, fue por un tema burocrático. Todo el papeleo que implica ser profesor no se enseña en la universidad, y no estoy hablando de la planificación. Me refiero a la importancia de los libros de clase, de las subvenciones, de la asistencia, y el manejo del libro me costó un poco incorporarme a ese sistema, porque todos los colegios tienen dinámicas distintas, y hay colegios en que el profesor es el encargado de llenar la subvención, hay otros en que lo hace un inspector. Si es particular el libro da lo mismo. Entonces eso yo siento que fue una debilidad en mi formación, no tuve mayor estudio y sí lo merece, porque es una herramienta súper importante. Después llegué a este colegio y me encontré con otra realidad. Me sorprendió, porque yo nunca

me había enterado de que existía la figura del subvencionado gratuito, porque siempre que te explican la división de las categorías de colegios en las cuales tu puedes trabajar nunca había conocido esta figura. Me sorprendió para bien, y eso me motivó a trabajar acá. Porque uno ve que la plata está bien invertida. Cuando entré a la biblioteca es maravillosa, hay una sala de computación. Vi que había muchas herramientas para poder ejercer mi labor. Nunca me pusieron tope con el tema del material, de las fotocopias. Constantemente se incentivaba para que nosotras pudiéramos hacer cosas con los niños, en cualquier ámbito, y eso me agradó bastante. Encontré que acá los profesores se les trata como profesionales, me encontré con una sala de profesores que tenía tu escritorio, con tu mueble para guardar tus cosas, encontré que eso le da un plus y un sentido distinto a tu labor.

**9. E: ¿Cómo podrías definir tu el concepto de currículum?**

10. D: El currículum, primero tiene que ver con gestión. Para mí eso tiene que ver con los planes, con las horas, con los programas, con los objetivos, las metodologías, la forma en que uno aborda las cosas. Y eso en el fondo tiene que ver con el tema de cómo uno hace las clases dentro de la misma sala. Si tu no tienes un orden, una estructura, un currículum en el cual poder apoyarte, es muy difícil que uno pueda realizar su labor de manera eficiente. Sí siento muchas veces, sobre todo con los programas, que los objetivos son tan abstractos o tan generales que dependen de la experiencia y del conocimiento que tiene el conocimiento que tiene el profesor la profundidad que se les da. Por más que venga con un indicador al lado, en el fondo yo tengo que saber cuáles son los contenidos que los niños tienen que desarrollar para poder cumplir ese objetivo. Y pasa que hay veces que hay profesores que no tuvieron tan buena formación académica, y hacen lo que pueden, y aunque todos quieren hacerlo bien, lo que pueden no es suficiente, sobre todo porque el programa es muy general, sobre todo en mi área, en que todavía se utilizan verbos que son tan poco adecuados o probables a evaluar de una manera objetiva.

**11. E: ¿Cómo podrías definir lo que es el proceso de planificación o preparación de clases?**

12. D: Más allá del documento, que todos podemos tener nuestros reparos con los distintos tipos de documentos que nos pueden entregar, siento que la planificación y la preparación de clases es algo fundamental para todo profesor. Y digo que va más allá del documento porque muchas veces el tiempo nos pilla, y al ser realista, hay veces que en no alcanzamos a entregarla porque no alcanzamos a terminarlo. Pero eso no significa que no tengamos preparada ni planificada una clase. Uno sabe lo que tiene que hacer, uno busca herramienta, estrategias, metodologías nuevas, porque además no todos los cursos son iguales. Por eso, es un proceso fundamental, porque si uno no tiene orden para enseñar, tu no le estás brindando el orden para aprender a los niños. Tiene que haber una continuidad, esto es como una cadena, todo tiene que estar muy bien engranado, todo muy bien conectado para que funcione, porque si yo soy un profesor desordenado no le puedo pedir a los niños que sean ordenados y que entiendan lo que les estoy enseñando, entonces tiene que haber un orden, y muchas veces va más allá del papel en sí.

**13. E: ¿Qué cosas se debiesen hacer en los momentos de planificación y preparación de clases?**

14. D: Los objetivos de la clase, las actividades a realizar con los niños, y qué pretendo lograr yo como profesor con esa actividad. Porque muchas veces, y sobre todo en mi área, me pasa que tengo todo en contra, porque todo es súper abstracto, por ejemplo, porque los niños tienen que interpretar un poema y muchas veces no leen poemas y no les gusta. Pero ellos escuchan música, se enfrentan a la publicidad, y hay que ser capaz de decirle a los chiquillos que lo que les enseño es para manejar esas situaciones, más allá de solo la poesía.

**15. E: ¿Cuáles son, para ti, los actores que tienen que participar en un proceso de planificación?**

16. D: en primer lugar, el profesor que está frente al aula. Él cumple un rol fundamental. Yo no planifico en función de nada, yo no puedo hacer una planificación perfecta en papel sin considerar el grupo de seres humanos que tengo frente de la sala. Además, a veces queda muy relegado este tema solo al profesor en sí, y el colegio se desentiende un poco del proceso. No hay una continuidad en contenido, no hay un enlace entre un curso y otro, y yo llevo cuatro años haciendo séptimos, y veo todas las deficiencias del otro lado cuando me llegan a mí. Entonces, no hay continuidad. Entonces, si bien el profesor frente al aula es principal, al mismo tiempo hay que considerar a los profesores que estuvieron atrás, porque no se puede hacer una planificación a partir de nada. Estos niños vienen así porque tienen estas características. Y también tiene que ver con lo que espera el colegio de los egresados, porque uno también se tiene que adherir a lo que se espera de ellos desde el colegio y de la formación en temas valóricos, en temas cognitivos.

**17. E: ¿Y qué personaje debiese cumplir ese rol? ¿Debiese ser una persona la que participe en ese proceso?**

18. D: Debiese existir alguien que guíe ese proceso. Aquí no se tiene por ejemplo la figura de UTP. Tenemos coordinador académico, y siento que los coordinadores académicos, ya sea en un cargo superior, o en jefe de departamento si existiese esa figura sería de gran ayuda. También hay un montón de factores que podrían hacer que ese rol del profesor fuese más efectivo y más eficiente. Si uno es profesor uno tiene que estar constantemente aprendiendo, y no tengo por qué tenerle miedo a la crítica. No habría por qué tenerle miedo al hecho de que señalen mis errores, porque si nosotros (profesores) evaluamos, también tenemos que estar dispuesto a que nos evalúen. Y eso nos falta, la disposición a la evaluación, somos reticentes a eso.

**19. E: ¿En qué momento se debe realizar la planificación?**

20. D: En este tema ciertas aprehensiones. Yo al estudiar para ser profesor, soy un profesional, y me encanta mi trabajo, lo que hago, pero siento que muchas veces se

ocupan tiempos de la vida personal, y eso no corresponde. Hay planificaciones que son una locura. Yo, que tengo siete horas a la semana, hacer una planificación para ese tiempo de clases, para el periodo de un semestre, me quita mucho, mucho tiempo de mi vida. Siento que esos espacios, a veces, no se respetan. Claramente, eso (la planificación) debería realizarse dentro de la jornada laboral. El tiempo falta, tanto para planificar como para innovar. Y ese es el gran “pero” que yo veo en mi trabajo, pero creo que es a nivel general, y no tiene que ver necesariamente con este colegio en sí. A nivel general, le falta tiempo a los profesores, porque aunque todos queremos mejorar la educación, pero nadie quiere invertir en términos monetarios para mejorarla, y esto hace que un solo profesor haga clases a cuatro niveles distintos (como es mi caso), trabajando desde las ocho y media hasta las cinco y cuarto, en que además se gasta tiempo en muchas reuniones, mientras que al mismo tiempo se nos exige que innovemos, que entreguemos el documento de la planificación. Y ahí uno va priorizando, porque si yo quiero innovar y hacer algo totalmente distinto, tengo que hacer una rúbrica, y una rúbrica bien hecha demanda demasiado tiempo. Entonces, uno va priorizando y dejando cosas de lado para tener tiempo de hacer otras que realmente tienen un impacto real en el aula.

**21. E: ¿Cuál crees que es el momento en que se debiese realizar la planificación o preparación de clases?**

22. D: Esto debiese ser efectivo en diciembre, porque todos sabemos que en ese mes los niños se van, nosotros terminamos de cerrar el año, y la mayoría de los profesores a nivel nacional, diciembre lo ocupan para cumplir horario. Entonces, en ese tiempo debiesen hacerse mesas de trabajo para poder planificar en papel, planificar en términos de innovación, porque la innovación va más allá de una planificación y de que esté escrito en un lugar, porque para eso tengo que tener tiempo para hacer trámites incluso muy cotidianos (como hacer un juego de cartas y plastificarlo).

**23. E: ¿Crees que el profesor tiene la posibilidad de hacer cambios al currículum en los momentos de preparación de clase o de planificación?**

24. D: Creo que, en el currículum, y siempre desde mi área, es flexible. El hecho de que el currículum sea tan general también da la posibilidad de flexibilizar. Yo en lo personal soy más estructurada, por lo que esa generalidad me juega en contra, pero al mismo tiempo se transforma en una ventaja, porque al momento de enfrentarse a un grupo curso, y le enseñas una habilidad determinada, la aplicas, la modelas, con eso al final te das cuenta que solo muy pocos niños lograron el objetivo. Entonces hay dos alternativas: flexibilizar el currículum para que, por ejemplo, los niños puedan interpretar, pero no necesariamente todo un poema, pero sí la menos que tengan muy claro las figuras literarias dentro de un poema, y que sean capaces de explicar qué significan esas figuras literarias que están ahí.

**25. E: Ahora, sobre tus prácticas de gestión curricular ¿Qué actividades llevas a cabo de manera cotidiana en tu escuela para planificar o preparar clases?**

26. D: A veces uno lo hace de manera más inconsciente. El día domingo pienso en las clases que tengo que hacer en la semana, mirando los cronogramas que siempre los tengo hechos, porque es la herramienta más útil que tiene el profesor, en términos de documento, para poder ordenarse. A partir del cronograma, y si hice la planificación, miro esta última, para ver si lo que yo planifiqué en enero o en marzo (que lo hice antes de conocer al grupo curso) me sirve para el curso que tengo ahora, o si tengo que modificar las actividades que ahí aparecen, dependiendo del grupo. Todo es parte del cuestionamiento de si los niños lo van a poder hacer, si les va a interesar el tema. Después, cuando ya estoy en el colegio armo todo lo que tengo que buscar, veo materiales que se adecuen al contexto, siempre trato de llevar videos o música. Lo bueno que tiene mi área es que la puedo vincular con todas las áreas, y es fácil atraer a los chiquillos, desde imágenes, pintura, etc. Uno no puede hacer la clase expositiva todo el tiempo, como en nuestra época, pero ahora los niños no aguantan una hora y media sentados, escuchando al profesor, y creo que nadie aguanta ese ritmo. Por eso, trato de que lo efectivo de mi clase, lo que yo quiero que ellos aprendan, hacerlo en media hora.

Y el resto del tiempo lo destino a actividades, análisis, aplicación, conversación, reflexión. Yo converso mucho con los chiquillos, y salen muy buenas cosas. Muchas veces nosotros como profes nos gusta que nos escuchen, todo el rato, pero no escuchamos mucho a los chiquillos, pero si uno los escucha mejora la calidad de las clases, porque uno se va dando cuenta de los intereses que ellos tienen y hacia dónde van. Por eso trato de tener esas conversaciones siempre. No hago una planificación que sea tan estructurada y tan amplia, porque muchas veces al hacerlo así, uno se va estresando porque te vas dando cuenta de que no estás cumpliendo con lo que declaraste que ibas hacer. Pero no porque los estás haciendo mal, sino porque los niños no son máquinas a quienes les puedes pasar, y pasar, y pasar materia. Si hay algo que ellos no entendieron, uno se tiene que hacer cargo, porque hay una razón para eso, y hay que tratar de darle otra vuelta también y ver desde qué otro lado lo pueden entender. Por eso, yo creo que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un cuestionamiento constante. Yo creo que la mente del profesor es una planificación constante, uno vive planificando cosas en su mente. Uno se acostumbra a que el proceso mental del profesor es la planificación.

**27. E: ¿La institución tiene una forma de planificación institucional? ¿Tiene alguna estrategia, o pasos para realizar la preparación y planificación de clases?**

28. D: Hay un formato de planificación que uno tiene que cumplir, y que no tiene que ver solamente con la estructura, también tiene una forma de llenado. No hay nada azaroso dentro de ese formato. Pero a veces es un formato de planificación muy rígido, tiene elementos reiterativos e innecesarios.

**29. E: Aparte de este formato ¿Hay pasos que siga la institución para realizar una planificación?**

30. D: No, lo que te dicen es que “acá hay un formato”, que te lo pasan con un instructivo para hacerlo de manera específica. Pero no hay una instancia grupal de planificación a nivel institucional, en que los profesores nos juntemos y nos ayudemos unos a otros. Y esa es mi mayor crítica, el hecho de no tener una cadena o una red de contenidos. Porque

el programa es tan amplio que, a veces, te das cuenta de que, por ejemplo, al ver lírica, viste cinco figuras literarias en séptimo, pero no te diste cuenta que el año anterior, en sexto, habían visto las mismas, entonces no hay una progresión de los contenidos. Y si lo hacemos distinto, lo hacemos desde la voluntad de cada profesor que quiere hacer mejor su labor, pero a nivel institucional no te lo exigen.

31.

**32. E: ¿Quiénes participan efectivamente en este proceso de planificación que haz relatado?**

33. D: Sobre todo el profesor que está frente al curso. Toda la responsabilidad cae en él.

**34. E: ¿No hay más actores involucrados en ese proceso?**

35. D: A nivel institucional no. Después te ven las planificaciones, te las solicitan a nivel de coordinación, pero honestamente, todos planificamos sentados en nuestros escritorios, después mandamos las planificaciones, y a mí nunca me han dicho “está mañana, revisé tu planificación y creo que debieses hacer tal actividad de esta manera y no de otra”. Muchas veces eso es papel muerto.

**36. E: ¿Cuál es el grado de libertad que tiene el profesor para poder planificar?**

37. D: Todo, porque en el fondo no hay control de la planificación. Uno puede hacer una clase maravillosa, en términos de contenido, de actividades, de metodología, de herramientas, como también puedes no tener esos elementos, porque nadie hace la devolución de la planificación. Uno planifica, manda, cumple, pero hasta ahí llega.

**38. E: Pensando en los elementos que utilizas para planificar, aparte de los que ya no nombras (cronograma, por ejemplo) ¿Hay algún otro documento que tu utilices para planificar?**

39. D: Sí, los libros del ministerio. Considero que, si no fuese por la extrema ambición en términos educativos, o de contenido que tiene el ministerio, los libros están bastante bien estructurados, por lo que los considero hartos. Si hay uno que no me gusta, que es el de séptimo, porque lo considero demasiado alejado de su realidad. Pero los otros, de octavo,

primero y segundo, son libros súper accesibles para los chiquillos, ellos van con ganas a leerlos, disfrutan de los textos, están súper bien organizados, y los utilizo para planificar porque son buenas herramientas. Igual no los visualizo de manera continua, si no que voy seleccionando lo que a mí me sirve para mi clase y lo que va a ser de interés para los chiquillos, porque muchas veces uno se olvida que fue estudiante, y lo fome que era estar todo el día en el colegio escuchando a los profesores. Por eso, también es muy necesario que ellos sean actores activos de su proceso educativo, y para eso buscar material que sea adecuado para ellos.

**40. E: Para hacer tu planificación o cronograma ¿Utilizas algún otro documento?**

41. D: El programa, que se me había olvidado mencionar, porque todo parte de ahí, del programa de estudio.

**42. E: ¿Algún otro documento?**

43. D: Los planes y programas, aunque los planes en general los omito porque es la cantidad de horas que uno tiene. Pero de los programas, todo parte de ahí.

**44. E: Pensando en la valoración que tienes sobre el proceso de planificación y preparación de clases ¿Cuál es la importancia que tú le asignas al hecho de que las escuelas y los profesores planifiquen y preparen sus procesos de enseñanza?**

45. D: Creo que es fundamental, porque da orden, estructura, lineamientos, y es una herramienta demasiado útil y necesaria, sobre todo si uno quiere tener una continuidad en términos de aprendizaje. Uno podría ser más egoísta y decir “me hago cargo de séptimo a segundo (que es mi área)”, y nada más, pero uno no toma niños en blanco, sino que toma niños que ya llevan seis, siete u ocho años de escolaridad. Si hay un colegio que funciona de pre-kinder a cuarto medio, debiese de tener lineamientos en términos de contenido, de todos los contenidos, etc. Porque todo eso también hay que vincularlo con el colegio, porque el colegio tiene que tener una identidad, y si no se tienen lineamientos va a costar mucho generar identidad, preguntar ¿qué diferencia a un niño de estar en este colegio de estar en otro?

**46. E: ¿Cómo valoras tu el rol del docente en el proceso de planificación?**

47. D: Es súper importante, y a veces los profesores están tan poco valorados en sus lugares de trabajo, o llevan tantos años, que piensan que ya su rol no es importante. Siento que es súper importante, pero también tiene que ver con valorar la labor que uno realiza, darte cuenta de la importancia de tu labor, y aunque tengamos una vida privada, y un ámbito desarrollado en nuestra vida (fuera del colegio), en el colegio uno se vuelve un ejemplo, quieras o no quieras, por lo tanto todo lo que tu eres se refleja en los niños, entonces no puede ser que uno valore su labor, porque si no se le valora, uno se vuelve un profesional “dejado”. Uno manda las mismas planificaciones, porque piensa que da lo mismo, que no las revisan, entonces, cuando las cosas no funcionan, todo se vuelve una bola de nieve. Si no revisan la planificación, repito lo mismo del año pasado, y no se van a dar cuenta, hasta que se llega al punto en que los niños tienen poco aprendizaje, y eso es lo que bajo ninguna circunstancia puede ocurrir.

**48. E: ¿Cuál es la importancia del currículum en el proceso de planificación que haz descrito?**

49. D: El currículum es de donde uno parte. Ahí están los programas, los planes, la metodología, ahí está todo. Es lo central, es como una guía que me ayuda, que me coordina, que me ordena, pero siempre desde la perspectiva del trabajo del profesor. Al menos aquí, en “el escritorio”, no es algo que necesariamente conversamos con nuestros pares, porque eso nace de la voluntad, pero igual es algo fundamental, muy importante, de donde sale todo.

**50. E: ¿Te gusta preparar y planificar clases?**

51. D: Sí, me entretiene.

## ENTREVISTA N° 4

Área de conocimiento del docente	<b>Lenguaje y Comunicación</b>	Nivel donde se desempeña	<b>Enseñanza Media</b>
Años de experiencia	<b>5 años</b>	Código	<b>LM02</b>

**1. E: ¿Cuáles fueron los principales hitos de tu trayectoria universitaria?**

2. D: Comencé a estudiar en la Alberto Hurtado, porque no me dio el puntaje para entrar a la Universidad Católica, entonces era una de las mejores opciones dentro de las privadas, porque también pedían puntaje. Al principio fue un poco difícil, porque estaba acostumbrada a tener buenas notas en el colegio, y en la universidad me costó, pero de a poco le fui tomando el ritmo, y pude lograr obtener buenos resultados.

**3. E: ¿En qué años entraste y saliste de la universidad?**

4. D: Entré el 2009, y egresé el año 2014.

**5. E: ¿Qué carrera estudiaste?**

6. D: Pedagogía en Lengua castellana y comunicaciones.

**7. E: Una vez que terminaste tu carrera ¿Cuáles han sido los principales hitos de tu trayectoria laboral?**

8. D: Yo salí de la universidad y al tiro entré a trabajar en el Colegio, por lo que llevo cinco años ejerciendo esta labor pedagógica. Al principio también fue súper difícil, porque una no está acostumbrada, quizás me faltó más práctica, que eran muy tardías, y uno se enfrenta a un mundo muy distinto al que quizás te imaginabas. Igual tenía muchas ganas, y de a poco uno va sorteando las dificultades a las que te enfrentas.

**9. E: Desde tu experiencia, lo que sabes y lo que crees ¿Cómo definirías el currículum escolar?**

10. D: Yo lo defino como todos los puntos que deben abordarse dentro y fuera del aula, en torno a lo pedagógico. Ahí se incluye las bases, los programas, que obviamente el profesor debe conocerlos para poder ejercer de buena forma dentro del aula.

**11. E: ¿A qué te refieres con los puntos que deben abordarse dentro y fuera del aula?**

12. D: El quehacer pedagógico dentro del aula, y también las planificaciones, la organización más allá de clase a clase.

**13. E: ¿Cómo podrías definir el proceso de preparación de clases?**

14. D: Preparar la clase es tener en cuenta el nivel que están abordando, el contenido que tienes que abordar, y preparar también distintas estrategias y actividades para los alumnos. Yo diría que es como un todo, un conocimiento muy amplio de lo que tiene que hacer el docente. Aparte, no todos los cursos son iguales, y hay que conocer sus características para poder preparar bien la clase.

**15. E: ¿Cuáles crees tu que son los pasos para preparar clases?**

16. D: Pensar la actividad, o sea, tener claro el contenido, después pensar en la actividad, hacerlo quizás un poco más lúdico, porque a lo mejor el contenido es muy complejo para los estudiantes, y también tener súper claro el nivel en que se está abordando. Porque en el caso de nosotros el contenido casi siempre es el mismo, en todos los niveles, pero obviamente la complejidad va aumentando, entonces eso es súper importante, no hacer siempre lo mismo.

**17. E: Además de pensar la actividad, en términos más concretos ¿Qué otros pasos sigues?**

18. D: Hay que preparar material, la guía, el PPT, lo que uno vaya a utilizar, o quizás pueden ser las mismas instrucciones, porque implica que los alumnos realicen algo de escritura.

**19. E: ¿Cuáles son los actores que debiesen estar involucrados en los procesos de planificación de clases, dentro de la escuela?**

20. D: Siento que aunque no estén incorporados, sí hay que tener en cuenta la relación entre profesor y estudiantes.

**21. E: ¿Alguien más que entre dentro de este proceso de planificación?**

22. D: Quizás la coordinación, que tienen que respaldar lo que tu estás realizando.

**23. E: ¿A qué te refieres con respaldar?**

24. D: Verificar que lo que estás haciendo sea correcto, que corresponda.

**25. E: ¿Y el estudiante que rol tiene en este proceso de planificación?**

26. D: Siempre hay que pensar en ellos. Todos los cursos son distintos, que sé que quizás no les gustaría tanto o no va a resultar. Por eso son importantísimos a la hora de pensar en la clase.

**27. E: Y respecto al rol del coordinador ¿Tiene alguna otra tarea?**

28. D: Su rol es que te ayude y te apoye, que te de ideas, porque en base a su experiencia puede ser un aporte al momento de ejecutar una actividad. O quizás uno tiene una idea, y en conjunto se puede hacer algo mejor de eso.

**29. E: ¿En qué momentos o tiempos se debe preparar clases?**

30. D: En las horas de permanencia, pero esas horas de permanencia en la realidad son muy pocas porque uno tiene que hacer demasiadas cosas, y eso es lo complejo de preparar la clase. Quizás uno tiene la idea y la intención, pero no está el tiempo para poder hacerlo bien, y muchas veces tenemos que llevarnos el trabajo para la casa.

**31. E: ¿En qué momentos del año se debiese hacer, en algún momento específico, o durante todo el año?**

32. D: Yo creo que durante todo el año. Creo que la planificación no debiese ser para un periodo extenso y largo, porque todo se va modificando muy rápido. Entonces uno quizás hace un instrumento que en la teoría es súper bueno, pero en la práctica no lo puede llevar a cabo, porque siempre hay muchas modificaciones y ese es el tema. Y esas actividades quedan en el olvido, o no se utilizan como debiese ser. Porque también van apareciendo nuevas ideas y van surgiendo a medida que uno va avanzando los nuevos proyectos o planes.

**33. E: ¿Cuáles son las posibilidades de cambio que uno le puede hacer al currículum cuando planifica?**

34. D: Nosotras sí lo hacemos, porque ajustamos los objetivos a trabajar, dependiendo de la unidad que vamos a abordar, y también a partir de las necesidades de los estudiantes, porque en lenguaje al menos, los objetivos están todos mezclados, entonces hacemos unidades en que englobamos los que corresponden, según los contenidos que trabajamos.

**35. E: ¿Podrías profundizar en los ajustes que ustedes realizan?**

36. D: Separamos según contenido. En lenguaje, como te dije, casi todos los años se trabaja el mismo contenido, entonces a nosotros nos entregan una planilla de objetivos, y nosotros hacemos la organización según corresponden a una habilidad: escritura u otra. La encasillamos dentro del contenido que tenemos que trabajar, nos organizamos de esa forma, y vemos también en qué parte del año vamos a trabajar tal unidad, entonces muchas veces no vamos en relación con lo que se está haciendo en otros establecimientos.

**37. E: ¿Y agregar o sacar algo?**

38. D: Eso se hace más en vocacional, porque en la hora hay mucha perdida, y ahí tenemos que sacar ciertos objetivos o indicadores, según el tiempo que tenemos para poder trabajar. En tercero y cuarto hay muchos que quedan fuera.

**39. E: ¿Cuáles son las actividades o acciones que llevas a cabo, de manera cotidiana en la escuela, para preparar clases?**

40. D: Veo mis horarios y empiezo a ver qué cursos que me tocan, el contenido que estemos ahora viendo, y empezar a pensar en las clases. El ritmo es distinto, porque uno puede tener una clase muy bien preparada pero quizá los estudiantes se demoran más, entonces le voy a dedicar más tiempo eso y a lo mejor voy a tener que reestructurar todo. No puedo planificar todo a fin de año porque a lo mejor eso se va a modificar sí o sí.

**41. E: Pero pensando más en una semana cualquiera...**

42. D: Defino los contenidos.

**43. E: Y luego, ¿hay alguna relación con alguien, preparas materiales?**

44. D: Sí, lo conversamos, ahora tenemos mucha más coordinación con el resto de las profesoras de lenguaje para poder establecer las mismas actividades para ambos cursos, sobre todo las que nos resulten.

**45. E: ¿Y eso cómo lo van decidiendo?**

46. D: Cuando coincidimos en las permanencias, intentamos casi siempre ponernos de acuerdo ahí.

**47. E: O sea, el proceso de planificación uno podría decir que es en conjunto...**

48. D: Es lo ideal, pero en teoría no porque cada una tiene un curso (*no se entiende* -minuto 11:59), entonces yo por ejemplo podría planificar un octavo, y le entrego mi planificación a la otra profesora.

**49. E: ¿Entonces se dividen las planificaciones?**

50. D: Sí, cada una se encarga de un curso, y de las actividades también.

**51. E: ¿Podría explicar eso?**

52. D: Por ejemplo, en tercero medio, yo me encargo de hacer todo lo de tercero medio, y la otra profesora hace lo de cuarto. Considero que es bueno, pero uno por supuesto tiene mucho más claro lo que tiene que hacer en el curso que está preparando que en el otro, entonces ahí faltaría un tiempo para poder conversarlo quizá, y uno lo pudiese hacer en conjunto (...) compartimos material, si alguien hace una guía que puede servir para otro curso...

**53. E: Dentro de los momentos de preparación de clases ¿quiénes participan, desde tu experiencia en este colegio?**

54. D: Los profesores.

**55. E: ¿Sólo los profesores?**

56. D: O sea, siempre teniendo en cuenta a los estudiantes, pero ellos no participan de manera activa, sino que son el foco para quien trabajamos, para quien realizamos esta preparación.

**57. E: ¿Cuál crees tu que es el grado de libertad que tiene el docente en este colegio?**

58. D: Aquí, yo creo que harta, porque no es tan estricto como otros colegios, donde sí o sí uno tiene que seguir la planificación que realiza, y que te piden de manera obligatoria, sino que cada profesor obviamente que planifica su clase, siento que sí existe la libertad para que si uno quiere modificar su clase o quizá incorporar otra actividad, no va a haber un tema con eso, no te van a impedir no hacer una clase porque quizá no les parece.

**59. E: ¿Y qué te parece que haya un alto grado de libertad?**

60. D: Creo que puede jugar un poco en contra, porque a lo mejor hay profesores que no se van a encargar de preparar tan bien sus clases. Y van a improvisar, y eso no es bueno para nadie.

61. **E: En la institución, ¿hay alguna forma de planificación institucional, o de preparación de clases?**

62. D: Sí, la planificación que es obligatoria, el formato, y que no me gusta.

63. **E: ¿Por qué?**

64. D: Porque lo encuentro demasiado exigente, y eso agobia un poco al profesor, porque te demorarías mucho tiempo en hacerlo como te lo piden.

65. **E: ¿Y cuáles son esas exigencias?**

66. D: La meta, hay que poner el objetivo, hay que poner el indicador, hay poner paso a paso todo lo que se va a hacer durante la clase, entonces es demasiado. Quizá uno tiene la idea súper clara de lo que va a hacer durante su clase, y podría ser mucho más general porque el profesor sí sabe. Aparte que si tiene experiencia, en el fondo, obviamente que va modificando sus clases, pero ya tiene un sistema o un método, y ya sabe lo que tiene que hacer dentro de la sala de clases. Y eso te hace perder demasiado tiempo.

67. **E: Pensando en tu proceso de preparación de clases, ¿Qué documentos utilizas para preparar tu clase?**

68. D: Para preparar mis clases busco hartos materiales de educarchile, porque lo encuentro bien bueno, y de profesor en línea también. Además de los textos de los estudiantes, pero solo en algunos niveles, porque los de tercero a cuarto no son tan buenos, entonces hay que buscar material.

69. **E: ¿Algún otro documento oficial quizá, algún documento del ministerio?**

70. D: Utilizo los planes y programas, porque aparecen muchas actividades bien buenas, las actividades uno las replica, o quizá con otros textos, pero la idea está ahí. Sobre todo eso en tercero y cuarto medio, que sí o sí hay que planificar en base a eso, por eso te digo que quizá en otros niveles hay un poco más de libertad.

**71. E: ¿Cada cuanto ocupas estos planes y programas?**

72. D: Es que en tercero y cuarto medio la planificación que hacemos es semestral, entonces ahí cuando uno planifica el semestre completo va viendo las actividades y sacándola de los planes y programas.

**73. E: ¿Sólo los ocupas para hacer actividades, o para otras cosas?**

74. D: Para ver también los contenidos.

**75. E: Sobre la valoración de tu experiencia curricular, ¿cuál es la importancia que tu le asignas a que la escuela prepare la enseñanza, o tenga procesos de preparación de enseñanza? ¿Cómo valoras tu que se prepare la enseñanza en el colegio, o que haya momentos para preparar las clases?**

76. D: Lo encuentro súper importante, creo que es fundamental, porque uno no puede estar improvisando en la vida. Creo que la educación es un tema fundamental en nuestro país, y por lo tanto requiere tiempo, dedicación, por parte del profesor, y también por parte de todos los actores del sistema educativo, y del colegio en sí.

**77. E: Siguiendo con esta idea de la valoración, ¿cuál es la importancia del docente en el proceso de preparación de clases?**

78. D: Es el eje fundamental, si el docente no realiza bien su trabajo, creo que los resultados no van a ser los correctos, y por es tan importante, porque ahí se está jugando el futuro de los estudiantes. Y un profesor motivado, un profesor que innove en las clases, va a ser mucho más atractivo, y va a tener muchos mejores resultados.

**79. E: ¿Cuál es la importancia del currículum para preparar clases?**

80. D: Creo que es de gran importancia, porque da los ejes que hay que seguir. En el fondo, sin el currículum habría mucha más libertad, pero quizá esa libertad nos juega un poco en contra, entonces el profesor sí o sí tiene que conocer el currículum, creo que eso es súper importante, que quizá se debiese trabajar un poco más en eso. Porque se da un poco de libertad, y quizá allí hay algo que no juega a favor.

**81. E: ¿Tu crees que los profesores son conocen bien el currículum?**

82. D: No sé si todos. Es que a veces acá en el colegio mandan a profesores a hacer asignaturas que no manejan. Uno tiene que ser experto en su área para poder hacer clases.

**83. E: ¿Lo ves en otra situación, el tema de que no manejen el currículum?**

84. D: No sé, es que no estoy tan pendiente del resto, pero quizá un coordinador perfectamente lo podría saber, al evaluar un poco a sus docentes, lo que hacen.

**85. E: Pensando en esta institución, para esta, ¿es importante la preparación de la enseñanza?**

86. D: Sí.

**87. E: ¿En qué lo ves?**

88. D: En el tema de planificación, en las jornadas que nos hacen para poder mejorar un poco las estrategias que tenemos dentro de sala de clases, sobre todo en comprensión lectora, pero creo que solo una parte del colegio, o a una parte de los docentes.

**89. E: ¿Por qué?**

90. D: Porque al área humanista se le exige mucho más que al área científica, entonces creo que ahí también hay un tema y una debilidad.

**91. E: ¿Te gusta preparar clases?**

92. D: Sí me gusta, porque las clases me gustan. A mí lo que no me gusta es revisar las actividades, entonces preparando las clases, y buscando otras formas de ayudar, de enseñar, o de actividades, se hace mucho más entretenido. Sobre todo de los contenidos que más manejo.

## ENTREVISTA N° 5

Área de conocimiento del docente	<b>Matemática</b>	Nivel donde se desempeña	<b>Enseñanza Básica</b>
Años de experiencia	<b>2 años</b>	Código	<b>MB01</b>

**1. E: ¿Cómo fue tu trayectoria académica?**

2. D: Salí del colegio el año 2011, entré a estudiar el 2012 pedagogía básica en la Universidad Católica. Estudié cuatro años pedagogía básica, y el quinto año fue mención, que fue matemática, y fue todo un año. Salí el año 2016.

**3. E: ¿Y cómo ha sido tu trayectoria laboral?**

4. D: El 2016, mi última práctica la hice aquí en el colegio, y a mediados del año 2017 me llamaron para volver aquí. Entré como profesora jefe y profesora de matemática en quinto y sexto básico. Llevo un año trabajando en matemática y tecnología, entre quinto y séptimo básico.

**5. E: ¿Cómo podrías definir el currículum escolar?**

6. D: Es la base o lo mínimo que te da el ministerio de lo que uno debería enseñar a los alumnos. En qué orden hay que hacerlo, qué conviene hacer primero, qué conviene hacer después, cómo desglosar el contenido. También qué estrategia utilizar para poder enseñar ese contenido, cómo evaluarlo. Pero lo principal es eso, una guía de cómo abarcar todo lo que hay que enseñar, y organizarlo a lo largo del año.

**7. E: ¿Cómo podrías definir tu el proceso de preparación de clases?**

8. D: Para mí, el proceso es larguísimo. Parte con la primera pincelada a principio de año, para ver en qué orden voy a ver los contenidos, y algunas actividades para cada uno de ellos. Pero luego viene ya cada bimestre, desglosarlo en las planificaciones, y ahí ver clase a clase. Y, personalmente, antes de cada semana, preparo bien a fondo cada clase.

Recorto guías, veo si hago alguna actividad especial que los voy a llevar al patio, compro algún material.

**9. E: ¿Qué actores están o debiesen estar involucrados en la preparación de una clase?**

**10. D:** Yo siempre trabajo mucho con mi paralela, porque en todos los cursos se me da que tengo que a alguien en el curso de al lado, no tengo ninguna generación completa. También a veces aclaro mis dudas con la coordinadora. Eso es lo mínimo, yo creo.

**11. E: ¿Cuál crees tu que es el rol que debiese jugar en la preparación de clases el profesor paralelo?**

**12. D:** Lo que sirve mucho de tener una paralela es que planificamos una clase, pero por ejemplo si ella tuvo la clase antes que yo, me dice qué le funcionó y qué no, me dice qué estrategia cambiar, o qué actividad dejar. Y también no solo para las clases, también para las pruebas. Para mí es fundamental trabajar con la paralela.

**13. E: ¿Y siempre es así?**

**14. D:** No, yo el año pasado tenía en sexto básico los dos cursos en matemática, y para mí igual fue difícil. Además, para mí era mi primer año, empecé de cero, no tenía nadie a quién preguntarle, el contenido yo lo pasaba a mí manera sin tener un feedback, me costó.

**15. E: Y si tu tuvieses que decidir cómo tienen que planificar los profesores ¿Decidirías que siempre fuese acompañado?**

**16. D:** Para mí lo ideal es que sea acompañado, sobre todo en matemática. Pero este año, por ejemplo, yo estoy en tecnología y también tengo una paralela, y yo ahí planifico un bimestre y ella otro, pero no sé si ha funcionado muy bien. Porque al final uno planifica pensando en los niños, entonces si yo leo la planificación de otra persona no necesariamente entiendo lo que quiere decir. Entonces, tiene que ser un trabajo en conjunto.

**17. E: ¿Y hasta qué grado de detalle se debiese planificar en conjunto?**

18. D: No es al 100%, sino considerar cierta actividad, pero de ahí cada uno lo baja, porque yo por ejemplo estoy en un curso de niñas donde la disciplina es distinta al de un curso de hombres. Pero sí o sí preparar las actividades, las ideas, las guías, pero después cada uno lo trabaja desde su punto de vista, desde su perspectiva.

**19. E: ¿Cuál crees tu que es el rol que debiese cumplir una coordinadora en el proceso de preparación de clases?**

20. D: Debería estar muy presente, al menos, al principio de cada bimestre. Leer la planificación con la coordinadora para decirle cuáles son tus puntos y tus metas, y decirle cómo quieres llegar, no clase a clase porque eso ya depende del profesor, pero sí decir cuál es punto de partida y cuál es la meta a la que se quiere llegar.

**21. E: ¿Entonces, cómo definirías el rol de la coordinadora?**

22. D: De acompañamiento, una vez que se lee la planificación, que de un feedback, y durante el bimestre que de alguna guía, que aconseje si hay que cambiar o mantener algo.

**23. E: ¿En qué momento se debiesen preparar las clases?**

24. D: Sí o sí a principio de año hay que tener un cronograma de qué vamos a hacer el primer bimestre y el segundo, cómo vamos a dividir el contenido según el currículum. Pero el clase a clase se prepara más encima de cada época. Antes de cada bimestre o antes de una unidad hay que tener planificada cuántas horas va a durar, cómo evaluarla, si va a ser una prueba, una actividad. Lo fundamental es que uno no puede llegar a improvisar la clase, eso es imposible, a no ser que sea algo muy corto o de repaso. Pero una clase improvisada se nota mucho, para uno y los alumnos también.

**25. E: ¿Qué posibilidades de cambio debiese tener el profesor en cuanto al currículum, cuando planifica o prepara clases? ¿El profesor tiene posibilidad de ajustar el currículum?**

26. D: Sí, en matemática sí se da que puedes ajustarlo en el orden, porque hay unidades que no tienen mucha relación con otra. Por ejemplo, este año adelantamos la unidad de probabilidad y estadística, que siempre se pasa al final, este año la hicimos al principio. Y también las actividades. Por ejemplo, los programas fan muchas actividades que, en mi caso, pocas veces las tomo en cuenta. Veo el contenido sobre qué hay que hacer, pero el *cómo* lo hago son ideas mías, o que busco en internet, o me baso en otras cosas y no tanto en el programa.

**27. E: ¿Y por qué no tomas tanto en cuenta esas actividades?**

28. D: Porque siento que no las puedo bajar al curso, o a la realidad del colegio.

**29. E: ¿Por qué?**

30. D: Por un lado, me pasa que no las encuentro tan entretenidas o atractivas para los niños, porque hay que tratar de que las matemáticas no sean algo fome o difícil para los niños. O a veces pasa que en el currículum o en el programa las actividades son para hacerlas con pocos niños, pero aquí el curso es de cuarenta niños, entonces, se me hace difícil, y aunque he tratado, en general busco en otros lados.

**31. E: ¿Y hay algún otro tipo de ajuste o de posibilidad de cambio que tenga el profesor sobre el currículum?**

32. D: Cambia también las horas que da. Por ejemplo a veces dice que una unidad debería tener cincuenta y seis horas pedagógicas, pero en mi caso pocas veces coincido con eso, ajusto el ritmo a cómo van aprendiendo los niños

**33. E: ¿Cuáles son las actividades o acciones que llevas a cabo de manera cotidiana en la escuela para preparar o planificar clase? ¿A modo más esquemático?**

34. D: Yo tengo una planificación de la unidad, pero para mí es muy general, me dice más o menos cuáles contenidos voy a ver, en cuántas clases, y alguna que otra actividad. Pero si yo le paso esa planificación a otro profesor, no la entendería. Y cada semana tengo un cronograma de cada curso, y ahí sí es más específico: “Lunes inicio esto, por quince minutos, después, veinte minutos para hacer esta actividad”. Y en paralelo tengo mi propio cuaderno de matemática donde voy desarrollando todo lo que hacen los alumnos, para tener claro qué tienen los alumnos, qué les pasé o no.

**35. E: Y aparte del cronograma ¿qué más haces para preparar la clase?**

36. D: Hago el material, trato de que ninguna clase sea solo escribir en el cuaderno, o que incluya algo del libro, o alguna actividad de inicio entretenida, o de cierre entretenido. Por ejemplo, ocupo mucho bachillerato con fracciones, o potencias. Mi idea máxima es que matemática no sea un ramo fome. Y muchos alumnos y alumnas tienen interiorizado el hecho de que el ramo es difícil o fome, entonces trato de hacer actividades entretenidas, por lo menos una cada clase, algo distinto.

**37. E: Y luego de preparar el material ¿quedas lista, o hay algún paso previo antes de entrar a la sala?**

38. D: No, ahí quedo lista. Por ejemplo, si hay alguna guía que tienen que recortar, prefiero yo llevarla recortada, para gastar el menor tiempo posible en clases.

**39. E: ¿Y cuando dices que trabajas con tus compañeros o compañeras?**

40. D: Sí, tengo una hora de reunión a la semana con mi paralela. Pero, por ejemplo, en séptimo nos descoordinamos porque mi paralelo se adelantó mucho. Entonces, cuando nos juntamos y ella me dice dónde poner ojo, a qué prestarle menos atención. Y también nos juntamos con la coordinadora, y ella nos dice “mira, la otra hizo esto de una forma, pero tu no lo hagas así, no sirvió mucho”.

**41. E: ¿Y la coordinadora te va guiando con los tiempos, por ejemplo?**

42. D: Sí, me dice que para tal contenido tengo dos semanas, y me dice que lleve listo mi cuaderno en el que tengo la materia y que es lo que van a ver los alumnos, y además yo llevo mi propio cuaderno que es idéntico al de los alumnos.

**43. E: ¿Y ese cuaderno, es algo tuyo o algo general del colegio?**

44. D: Mi coordinadora me lo recomendó, y mi paralela también lo hace, pero en general poca gente lo hace, no es una práctica general.

**45. E: ¿Y hay alguna otra tarea que realice la coordinadora?**

46. D: Me corrige las pruebas, yo se las mando con una semana de anticipación. Y si en la hora que nos juntamos en la semana hay prueba, las comentamos brevemente, me dice que explique mejor algo.

**47. E: ¿Y qué tipo de correcciones le hace a tus pruebas?**

48. D: Básicamente cosas de dificultad. Si encuentra que hay algo muy fácil me lo dice, y si algo es muy difícil me dice que lo haga más simple. Eso en séptimo, porque en sexto yo tengo otra coordinadora, y ella me corrige otras cosas, mucho más relacionadas al contenido.

**49. E: ¿Cuáles son los agentes, o los participantes en el proceso de planificación?**

50. D: Primero, la coordinadora, la paralela, y yo.

**51. E: Pensando en la preparación de clases ¿Existe alguna forma de trabajo institucional para preparar clases?**

52. D: Sí, las planificaciones se hacen según a matriz que da el colegio, pero que en lo personal, mis planificaciones en esa matriz son muy generales, no desglosa el contenido como debería ser, o las actividades, son muy de modo general. Y yo las entrego pero no las vuelvo a ver, a leer.

**53. E: Y aparte de esta matriz ¿Hay algún otro procedimiento institucional?**

54. D: No sé si todos lo hacen, pero a principios de año nos piden entregar un cronograma, pero muy simple, de cuáles van a ser los contenidos que se van a ver, en qué orden, y en qué bimestre.

**55. E: ¿Y hay alguna exigencia que te ponga el establecimiento para tus procesos de planificación?**

56. D: No.

**57. E: ¿Cuál es el grado de libertad que tu, como profesora, tienes para poder preparar clases?**

58. D: Muchísima.

**59. E: ¿Por qué? ¿En qué se refleja eso?**

60. D: En una cosa que lo veo, es que nunca se me ha observado clase. Nadie ha ido a ver mi clase, así que nadie sabe en qué forma lo estoy haciendo, o qué debería mejorar, o cuál es mi estrategia. Entonces ahí tengo mucha libertad, y no se me está dando un feedback. Y también en la planificación me siento muy libre de hacerlo, o de enseñar de la manera que estime más conveniente. Claramente lo conversamos con la coordinadora, pero es muy libre. Nunca se me ha dicho que no a algo, a alguna actividad o algo así. Ni que me rija por algún método en particular.

**61. E: ¿Y qué te parece esa libertad que tu señalas?**

62. D: No sé, me gusta y no me gusta, mucha libertad no me gusta, porque siento que al final soy yo la que sale perjudicada, porque no tengo feedback, entonces nadie me está corrigiendo a mí. Entonces yo evalúo a los niños, pero nadie me evalúa a mí. Igual me gustaría que me corrigieran, porque claramente no me doy cuenta de todas fallas que tengo en mi clase, y me gustaría que alguien me las corrigiera.

**63. E: ¿Qué documentos utilizas tu para preparar tus clases?**

64. D: Uso mucho las bases curriculares, y uso mucho el material de la universidad.

**65. E: ¿Qué tipo de material?**

66. D: Es que en mi año de mención de matemáticas tuve un profesor muy bueno, entonces me baso mucho en sus clases para hacer estrategias. En la universidad me enseñaron un método, y me baso mucho en eso: empezar por lo concreto para pasar a lo pictórico, y terminar en lo simbólico. Pero eso era para la universidad. También videos. Ocupo mucho. Ya sea para mostrarles a los niños algún contenido entretenido, o alguna canción para que se aprendan. O videos de alguien haciendo o enseñando algún contenido, pero para mí, yo los veo para ver cómo enseñar.

**67. E: ¿Y algún otro material, como el libro de texto?**

68. D: El libro de texto no lo uso tanto, una vez a la semana si es que.

**69. E: ¿Por qué?**

70. D: Porque en matemáticas hay dos libros: el de contenido y el de ejercicios. El de ejercicios lo uso harto, pero para empezar una unidad no los hago leer el libro, o muy pocas veces, prefiero yo preparar alguna actividad.

**71. E: ¿Y qué cosas ocupas del libro de texto?**

72. D: Sobre todo la explicación de ejercicios, pero muy poco para introducir temas, casi siempre lo ocupo ligado a ejercicios.

**73. E: ¿Cuál es la importancia que tu le asignas al hecho de que las escuelas preparen sus clases?**

74. D: Para mí, yo creo que es muy importante.

**75. E: ¿Por qué?**

76. D: Porque si uno no las prepara no sabe hacia dónde va. Sí o sí uno tiene que tener una meta o un objetivo al que quiero llegar. Y sobre todo metas cortas. Es mucho el contenido que hay que pasar, entonces hay que ir fijándose en el tiempo, y si no lo tiene claro, te empieza a atrapar la máquina. Entonces hay que pensar desde el principio los contenidos, de antes.

**77. E: ¿Cuál es tu valoración del rol del profesor en los momentos de preparación de clases?**

78. D: Es fundamental, no se puede improvisar una clase o un contenido. Yo creo que manejar el contenido es muy distinto o está muy alejado de poder enseñarlo. Sí o sí el profesor tiene que tener estrategias para poder enseñar, porque una cosa es saber todo, pero otra cosa es llegar al alumno. Hay que apuntar siempre al que le cuesta más, cómo facilitarle la comprensión, entonces sí o sí hay que planificarlo.

**79. E: ¿Y esa sería la experticia del profesor? ¿Cuál sería la diferencia entre que haya un ingeniero o un profesor en la sala de clases?**

80. D: La didáctica, la pedagogía, el profesor sí sabe las estrategias, cómo manejar el ambiente del curso, cómo manejar la disciplina. Entonces, el ingeniero es solamente experto en su área, pero para bajarlo, para llegar a cuarenta alumnos distintos, uno sí tiene la bajada del contenido para llegar a los niños.

**81. E: ¿Cuál es la importancia del currículum escolar para la preparación de clases?**

82. D: Es lo que te da el punto de partida de cómo planificar tu año. Si no fuera por el currículum yo no sabría qué enseñar en quinto o qué enseñar en sexto. Por ejemplo, en sexto me sirve mucho saber con qué vienen de antes, entonces yo abro el currículum y veo “ya, en quinto vieron hasta el área del triángulo”, y yo parto de ahí para moverme a otras cosas, y si no fuera por el currículum sería difícil. Y también me sirve para saber hasta dónde llegar, porque me encantaría enseñarles ecuaciones, pero también hasta qué punto, porque quizá después lo van a seguir trabajando.

**83. E: ¿Qué te parece la forma en que está hecho el currículum? ¿En cuanto a los contenidos que propone, la forma?**

84. D: Nunca lo he pensado mucho, pero en general sí me gusta. Me gusta que sea progresivo. En matemática son todos los años iguales, se parte con una cosa, tiene todo un sentido, y me gusta esa propuesta, yo creo que funciona, si uno logra hacerlo de la forma en que el currículum propone, sí funciona.

**85. E: ¿Qué tan importante es para el colegio la preparación de clases?**

86. D: Yo creo que en teoría es muy importante, pero en la práctica no tanto.

**87. E: ¿Podría explicarte un poco?**

88. D: Se basa mucho en esta matriz de planificación que te dije antes, cuando en la práctica a mí nunca ningún coordinador me ha pedido una planificación. Entonces yo no sé muy bien cómo meter, en el caso de este colegio, las prácticas benedictinas que se me piden, o algunas cosas que me piden en la planificación y que yo lo debería hacer, pero nadie me está revisando si yo lo hago o no. Proponen mucho, pero no sé si en la realidad les importa que eso se esté llevando a cabo, no lo revisan, no hay un respaldo atrás de que se está haciendo así.

**89. E: ¿Te gusta preparar clases?**

90. D: Me gusta preparar la semana, me queda más con esa parte, más que planificar el año. Pero planificar una unidad de aquí a dos meses, es como un poco falso.

**91. E: ¿Y por qué te gusta preparar la semana?**

92. D: Porque es mucho más real, me encanta ver qué juego voy a hacer, qué actividades, me encanta recortarle papeles. Planificar una cosa muy larga para mí es como irreal, me gusta más ver el día a día, qué hay que reforzar ahí en el momento, pero a tan largo tiempo no sé a qué ritmo vamos a ir, no sé qué clases vamos a perder, aquí en el colegio muchas veces perdemos muchas horas, entonces es como poco real.

## ENTREVISTA N° 6

Área de conocimiento del docente	<b>Matemática</b>	Nivel donde se desempeña	<b>Enseñanza básica</b>
Años de experiencia	<b>10 años</b>	Código	<b>MB02</b>

**1. E: ¿Cómo fue tu trayectoria universitaria?**

2. D: Estudié primero pedagogía básica en la universidad Silva Henríquez, con mención en lenguaje. Después me di cuenta que no me gustaba lenguaje, pero entre medio hice un diplomado de literatura (con Diamela Eltit), pero no me llamaba tanto la atención el lenguaje, así que prefería matemática, e hice un diplomado en matemática en la universidad Católica. Mi experiencia laboral en el colegio ha sido haciendo clases en matemática. He hecho algunos cursos de Singapur. Estudié también ingeniería comercial en la universidad Andrés Bello, y un magíster de administración y gestión en la misma universidad.

**3. E: ¿Cuándo entraste a estudiar pedagogía básica?**

4. D: No me acuerdo, pero cerca del 2003. Duró cinco años la carrera.

**5. E: ¿En qué colegios haz trabajado, cuándo entraste a trabajar?**

6. D: Esta es mi única experiencia laboral en colegio. Trabajo desde hace mucho tiempo, antes trabajaba en otra área. Llevo como diez años haciendo clases, como profesora.

**7. E: Desde lo que tu entiendes ¿cómo podrías definir el currículum escolar?**

8. D: Es todo lo que un alumno debiese aprender, objetivos de aprendizaje. Es como el camino de un alumno, desde pre-kínder a cuarto medio. También la cultura escolar, todo lo que debiese aprender un alumno. Objetivos, aprendizajes, experiencias clave, espiritualidad, en el caso de este colegio, formas de enseñanza. Todo lo que permea el aprendizaje o la estadía de un alumno en un colegio.

**9. E: ¿Cómo podrías definir el proceso de preparación de clases, qué significa para ti?**

10. D: Es bien complejo. Hay un objetivo que plantea el ministerio, que uno tiene que cumplir, pero también uno tiene que tener en cuenta que no todos los alumnos son iguales ni aprenden de la misma manera. Yo he trabajado en dos o tres niveles principalmente, durante mi trabajo en el colegio en matemática, y siento que uno puede preparar una clase bacán, pero en otro curso no te va a funcionar. Hay que considerar la experiencia, la motivación, meter un poco de actualidad, de eso yo a veces me agarro, o tratar de ir renovando las clases. El año pasado yo hice clases en séptimo básico, y me sentí renovada, porque no tenía ningún material, por lo que tenía que preparar todo, las presentaciones, los trabajos, las pruebas, y es fácil quedarse pegada en lo que sé, y en los mismos niveles, pero siento que así uno no crece y es cómodo.

**11. E: Y si tuvieses que enseñar a alguien a planificar o preparar una clase ¿Cómo debiese hacerse?**

12. D: Lo primero es saber qué vas a enseñar, cuál es la meta. Qué procedimientos o actividades vas a utilizar o aplicar, para que los alumnos aprendan, y al final revisar si es que lo lograron o no.

**13. E: Pensando en cómo debiese ser ¿Cuáles son los actores que debiesen estar involucrados a la hora de preparar clases?**

14. D: En primer lugar, aquí en el colegio, tienen que estar los coordinadores académicos, y los profesores que hacemos clases a los niveles. La responsabilidad en primer lugar es del profesor, pero los coordinadores tienen que supervisar. Encuentro súper bueno que haya confianza en los profesores, pero es súper fácil preparar la clase a medias, siento que va muy de la mano de la motivación del profesor. A mí me da susto pensar “si yo quiero no lo hago”, y nadie me va a decir algo. Eso me genera hartos ruidos y responsabilidad. Yo recuerdo que séptimo básico tuve como tres profesoras de matemática, se iba una y llegaba otra, entonces yo creo que el director o el coordinador

académico o del área tiene que estar monitoreando, porque también yo como profesora también necesito que me aporten, tener otra mirada.

**15. E: ¿Y qué tipo de monitoreo debiese realizar ese coordinador?**

16. D: Observar clases, retroalimentación, y no a los tres meses o al término del año. Mi experiencia ha sido de repente que me observaron una clase en marzo y me entregaron la retroalimentación en noviembre. Sí yo me acuerdo que hicimos un curso tiempo atrás que duró dos años. Ese fue un muy buen curso, porque durante un año teníamos una persona externa que nos venía a observar clases, y, por ejemplo, observaba una clase una semana y a la siguiente hacía retroalimentación, y eso te renovaba. Pero siento que endosa mucho la responsabilidad, porque obvio, es mi responsabilidad como profesora, pero yo necesito un coordinador, que esté, que vaya, que revise las planificaciones, porque muchas veces las mando y no hay ninguna retroalimentación o corrección.

**17. E: Y además de lo anterior ¿Hay alguna otra labor importante que tenga que hacer un coordinador a la hora de planificar clases?**

18. D: Revisar evaluaciones, proponer evaluaciones, ver casos, metodologías. Nosotros ahora recién estamos partiendo haciendo análisis de pruebas (que en años anteriores también lo hicimos), ver cuántos niños cumplieron cuántas habilidades, cuántos no. También deben velar porque enseñemos las habilidades, porque en el colegio nosotros tenemos un proyecto educativo, y me pasa que quizá no todos los coordinadores lo conocen. Me ha pasado que por necesidad o para tapar un incendio llega cualquier coordinador de matemática, por ejemplo, y da lo mismo cómo uno planifica, sin importar el formato del colegio, entonces se da por hecho que las cosas se hacen, y no puede ser así.

**19. E: ¿Cuál debiese ser del profesor en el proceso de planificación o preparación de clases?**

20. D: En primer lugar, saber. Conocer su disciplina. También trabajo colaborativo *heavy* con su par y con el coordinador. Buscar material actualizado, buscar capacitaciones, buscar cursos.

**21. E: Y en este proceso de planificación, entre el coordinador y el docente ¿Quién crees tú que debiese liderar el proceso?**

22. D: El profesor claramente, pero bajo la supervisión del coordinador. O sea, yo soy responsable de que se enseñe, pero yo también necesito retroalimentación, necesito motivación, necesito que me vayan direccionando.

**23. E: ¿En qué tiempos se debiesen preparar clases?**

24. D: En las permanencias. Pero estas no son suficientes, aunque nosotros tenemos más permanencias en comparación a otros colegios, nosotros tenemos más horas, pero igual de todas formas todos los profesores trabajamos en la casa, y el día domingo en la tarde.

**25. E: ¿Y en algún momento del año en particular?**

26. D: Nosotros planificamos en enero, entregamos cronograma y primer bimestre. Igual hay que ir modificando. Y después, de vuelta, uno va planificando en la marcha. Antes de terminar el primer bimestre empiezas a adelantar el segundo, antes que parta, y la entregas, y así. Igual la planificación no es tan estática, porque igual hay que cambiarla a veces, o pienso que tal vez con una actividad se va a lograr el objetivo, pero no se logra, y hay que pensar otra actividad.

**27. E: ¿Y tú estás de acuerdo con ese modelo, de que se parta en enero?**

28. D: Es que pasan dos cosas. Es súper fácil trabajar en enero, tener listos los cronogramas, tener las guías... Pero también uno no conoce a los alumnos, y como eso pasa se contrapone. Yo no sé si quizá algunos van a aprender de manera visual, y yo no tengo

nada preparado de manera visual, otros van a ser más concretos, y así. Entonces, el conocer los alumnos que te van a tocar, igual te ilumina para saber qué actividad hacer.

**29. E: Pensando en cómo debiesen ser los procesos de planificación ¿El profesor tiene la posibilidad de hacerle cambios al currículum?**

30. D: O sea, están los objetivos listos dados por el ministerio, pero uno puede proponer otras actividades pero siempre y cuando apunten a cumplir esos objetivos. Uno puede cambiar las actividades, que es como el medio para cumplir los objetivos.

**31. E: ¿Tú crees que el profesor no puede cambiar un objetivo?**

32. D: Es que los objetivos están dados por el ministerio, entonces no los puedo cambiar. Y en el currículum tiene un formato, del colegio en particular, tiene una estructura, y yo me tengo que adherir a lo que el proyecto pide.

**33. E: Sobre tus prácticas cotidianas ¿Cuáles son las actividades o acciones que llevas a cabo de manera cotidiana para preparar clases?**

34. D: Acá en el colegio reviso el día anterior qué me toca. Llego a la casa, preparo algún material antes, pero no lo preparo para el día siguiente. Voy un poco más avanzada, y lo que no termino acá lo termino en mi casa. Y también tengo que estar *picoteando*, porque también me toca ser profesora jefe, entonces tengo que ir a reuniones o entrevistar. Entonces, aunque tengo espacio, no lo logro hacer todos los días por el horario que tengo.

**35. E: ¿Pero hay alguna especie de pasos generales?**

36. D: Sí, los lunes nos juntamos en la reunión PIE y ahí trabajamos o vemos qué vamos a hacer durante la semana, con mi paralela. Después, la siguiente hora es preparación de algún material. El martes en la mañana, tengo una permanencia con mi paralela, y ahí trabajamos y avanzamos. A mí me gusta mucho trabajar con el par, porque siento que a veces uno se cierra mucho pero el otro también tiene ideas buenas.

**37. E: ¿Y qué tipo de trabajos hacen con el par?**

38. D: Por ejemplo, juntamos los cursos (divididos en hombres y mujeres). Los viernes tenemos horas que calzan, entonces a veces hemos hecho clases la primera hora, y después hacemos actividades entre hombres y mujeres, hacemos actividades juntas, o presentaciones, más que nada trabajos grupales o en pareja. Eso ha sido bien gratificante, porque también los hombres al menos, que es mi curso, cuando saben que tenemos trabajo con las mujeres, se esfuerzan para saber y no quedar de *ñoños*

**39. E: ¿Cuáles son los agentes que participan en el proceso de preparación de clases?**

40. D: En la preparación de clases participamos yo y mi paralela.

**41. E: ¿Algún otro actor?**

42. D: No, porque sólo hay que mandar la planificación, pero no hay retroalimentación, hemos tenido cambio de jefa, tampoco las coordinadoras que han estado conocen el colegio, y es más como cumplir que meterse responsablemente. Siento que en cuanto a gestión, cero.

**43. E: ¿Existe alguna forma de trabajo institucional a la hora de preparar clases?**

44. D: El método del colegio es constructivista, que crea significados, y que nazca de ellos (alumnos) el aprendizaje. Pero yo veo que en la práctica no es tan así, porque yo he visto otras planificaciones que tampoco se exigen. Y está declarado, que el método del colegio es constructivista.

**45. E: ¿Y existe algún documento que guíe el proceso de planificación institucional?**

46. D: O sea, está declarado como en los PFN, o en las páginas web, pero son sólo unas pinceladas.

**47. E: ¿Y existe algún otro documento?**

48. D: O sea, se da por hecho, porque un grupo de profesores nos habíamos estado capacitando sobre habilidades, pero después llegaban los profesores nuevos, y les hacían

una capacitación de una semana, pero no se monitorea que se lleve a cabo. Porque se da, pero se da por hecho también que se hace, y eso es lo que yo siento que está mal, porque se declara esto, se capacita, pero también hay que monitorear, ver que se lleve a cabo.

**49. E: ¿Cuál es el grado de libertad que tiene el profesor para preparar clases en este colegio?**

50. D: Mucha libertad. Como te decía, yo me siento un poco favorecida de haber participada en esta capacitación que duró como dos años, y después un año más de observación y retroalimentación. Pero ahí quedó, entonces la responsabilidad recae en mí, si yo quiero lo hago, pero si no quiero, no lo hago. O sea, siempre trato de hacer, de crear significado y otras cosas, de que el aprendizaje lo vamos construyendo juntos, pero también podría fácilmente no hacerlo. Entonces si viene una profesora nueva hoy, y ves su planificación, yo no sé si va a ser con ese modelo. O pueden haber distintos modelos. Una manda un modelo, la otra, otro. Siento que falta gestión.

**51. E: ¿Qué documentos ocupas tu para poder preparar tus clases, o algún material?**

52. D: Las bases curriculares, a veces los PFN. Los libros del ministerio, también. Y los que no son del ministerio. Por ejemplo, me consigo con amigos de otros colegios, del mismo nivel, el SM, o el Santillana, videos, cosas en internet.

**53. E: ¿Y cómo ocupas las bases curriculares?**

54. D: Fijándome en los indicadores y los objetivos, y planificando a través de eso. Algunas veces tomo en cuenta las actividades que proponen las bases, pero en general son un poco *fomes*.

**55. E: Sobre la valoración que tu tienes de la gestión curricular ¿Cuál es la importancia que tú le asignas al hecho de que las escuelas preparen la enseñanza?**

56. D: Yo creo que la escuela tiene que hacerlo, sí o sí. Pienso que si nosotros compramos, por ejemplo, un paquete Santillana, en que te entregan toda la planificación, primero, no te da la libertad de modificar. Segundo, están hechas para una persona sin nombre, y

creo que también como profesor eso te inhabilita. Creo que es práctico, es súper fácil llegar y tener la planificación, y obviamente debe ayudar, pero también me pasa que uno no toma la cultura. No contempla la multiculturalidad de los cursos, yo siento que nosotros hasta el mismo lenguaje que se usa, o los juegos...

**57. E: ¿Cuál es la importancia del docente en el proceso de preparación de clases?**

58. D: Es fundamental, porque uno tiene que ser protagonista, es tu clase, en la medida que uno se hace parte te apropias, y vas a hacer algo que los niños van a aprender. Mira, igual hay actividades que yo copio, si quizá a alguna profesora le resultó bien, yo la tomo y la aplico, pero yo siento que cada profesor tiene que preparar tu clase. Es como que otro te corrija las pruebas, ahí uno no sabe cuáles son los avances, en qué se equivocaron, cómo hay que trabajar o qué hay que modificar.

**59. E: ¿Cuál crees tú que es la importancia que le da la institución a preparar clases?**

60. D: Yo creo que, se supone, que mucha. Pensando en la rectora, en la directora del colegio, yo siento que saben que es muy importante, y por eso se ampliaron las permanencias, pero no se supervisa, entonces siento que se contradicen. Si hay una planificación, no se puede dejar al azar.

**61. E: ¿Tienes algún ejemplo concreto de esta contradicción que tú ves?**

62. D: Sí, he mandado planificaciones, y nunca me han hecho retroalimentación. Me acuerdo que hubo un año, hace como dos años atrás, me fueron a ver una clase, por cuarenta y cinco minutos, pero no fue completa, y la persona que me fue a evaluar, estuvo diez o quince, se fue. Con el curso estábamos corrigiendo una prueba, y después, en diciembre, la directora de ese momento me dice “bueno Alicia, te voy a hacer la evaluación de tu curso, de jefatura, y además de *esta* asignatura, de la cual ya me hicieron la retroalimentación”. Y yo le dije “no me han hecho la retroalimentación”. Esto fue en marzo, y no sé qué dice la supuesta retroalimentación que me hicieron. Fue un quinto básico en marzo, una clase de cuarenta y cinco minutos, estábamos corrigiendo una prueba, la persona entró tarde, y además entró quince minutos, y me hizo al final una

retroalimentación que ni siquiera la leí porque me dio rabia, y además tenía que firmar un papel por esas dos planas de retroalimentación, un papel que no firmé ni leí. Entonces, yo quizá podría haber estado dejando la escoba en marzo, y podría haber dejado la escoba el resto de los meses, y nunca supe nada.

**63. E: ¿Cuál es la importancia del currículum para la preparación de las clases?**

64. D: Es importante porque, pienso por ejemplo en las características que tenemos, yo trato de privilegiar mucho el trabajo en grupo por la vida comunitaria que el colegio propone. Trato de promover la escucha, aunque me cueste un poco, porque el curso al que le estoy haciendo clases este año, es bien ruidoso. Pero trato de intencionar las que son las características del colegio.

**65. E: Para terminar ¿Te gusta preparar clases?**

66. D: Me gusta, porque me siento segura, sé que la clase va a ir bacán. Y a veces uno trata de preparar la mejor clase, pero falla. Pero trato de esforzarme mucho en eso, porque siento una responsabilidad (porque yo en séptimo tuve una profesora tan mala). Yo sé que acá son pocos los estudiantes que estudian en la casa, así que me lo tomo súper en serio. Trato de jugármela, siento la responsabilidad. Y en gestión nos falta mucho trabajo. Falta mucho trabajar los tipos de evaluación en el colegio, falta gente con experticia, que sepa, porque cualquier persona puede hacer cualquier cosa. Yo, por ejemplo, que estudié comercial, ahí todo se tiene que evaluar, todo es cuantificable, y acá no todo es así. Entonces se dice, pero hay que monitorear, y ver si resultó o si no, y muchas cosas son por confianza, y súper buena la confianza, pero hay que saber. No se pueden dar cargos por la buena onda o sólo porque confío en ti. Eso no puede ser. Tiene que ser porque, ya, confío en ti, pero tienes que saber. Me ha pasado años que mi coordinadora no sabe, entonces uno se siente poco apoyada, y que hay cero liderazgo. Hay que mejorar eso.

## ENTREVISTA N° 7

Área de conocimiento del docente	<b>Matemática</b>	Nivel donde se desempeña	<b>Enseñanza Media</b>
Años de experiencia	<b>4 años</b>	Código	<b>MM01</b>

**1. E: ¿Cuál fue tu trayectoria universitaria?**

2. D: Estudié en la Universidad Católica. Estudié College en ciencias naturales y matemática, egresé como licenciado en ciencias naturales y matemáticas, con major en ciencias de la ingeniería y minor en innovación.

**3. E: ¿Cuándo entraste a estudiar?**

4. D: Entré el año 2009, y egresé el año 2013, o 2014. No hice más estudios formales después de eso. Por el programa Enseña Chile entré de profesor a un colegio municipal, y ahí ellos hacen una especie de formación pedagógica complementaria. Hice un curso virtual primero, luego una especie de escuela de verano, y después tuve acompañamiento por parte de un tutor experto cerca de dos años.

**5. E: ¿Cuál ha sido tu trayectoria laboral?**

6. D: En términos ligados a la educación, yo salí a mediados del 2014, y durante ese año empecé a trabajar tanto en Enseña Chile, en labores administrativas, e hice talleres de reforzamiento en matemática en el liceo Carmela Carvajal. Luego de eso entré directamente al programa Enseña Chile, al ex Liceo A70 de Estación Central, y ahí trabajé como profesor de física y matemática por dos años. Ahí también tuve una jefatura. Posterior a eso me fui de Chile, viví un año y medio afuera, y ahora de regreso, empecé a trabajar este año en el colegio como profesor de matemáticas.

**7. E: ¿Cómo podrías definir tu el currículum escolar?**

8. D: Es un compilado ordenado de contenidos y habilidades que se esperan cubrir dentro de la formación regular de la escuela, digamos, enseñanza básica y enseñanza media.

Ordenando en el sentido de agrupados, también jerarquizados, también en términos de cronología, etcétera.

**9. E: ¿Cómo podrías definir tu el proceso de preparación de clases?**

10. D: Es la revisión de lo que corresponde al currículum, en principio. En ese sentido, la planificación también de a grandes rasgos, lo que va a ser el año, lo que va a ser el curso. En términos más generales, a partir de eso ir haciendo la segmentación de las unidades y las planificaciones específicas de esas clases (inicio, desarrollo, cierre), las evaluaciones que hay entre medio, las informativas, sumativas. Es la gestión y planificación del tiempo para poder también dar abasto al currículum en cuanto a contenidos y habilidades que se quieren lograr, y no solo lograrla, sino también poder evaluar si se lograron dentro del proceso.

**11. E: ¿Cuáles debiesen ser los actores que están involucrados en este proceso, en la escuela?**

12. D: Es un poco complejo porque cada escuela funciona distinto. Pero a mí juicio debiese estar involucrado sí o sí el área de UTP, por temas de especialidad, el mismo profesor debería estar involucrado, probablemente el departamento que está asociado al profesor, quizá dando información y no necesariamente preparándola, alguien encargado de la logística del colegio, en términos de tiempo o de actividades.

**13. E: ¿Y en quién personificarías eso?**

14. D: Quizá tendría que venir de alguna especie de directivo. No sé directamente de quién, pero la información de lo que está ocurriendo en el colegio y que interfiere en el desarrollo regular de las clases, como lo extracurricular, por así decirlo. En esto también es importante todo lo que serían los proyectos de integración. Depende también del colegio cómo eso se implemente, pero sí o sí los departamentos de integración, sobre todo también para llevar el tema de chicos con necesidades especiales, de alguna manera, no sé si como un espacio de fiscalización, pero sí como una segunda mirada a la planificación que hace el profesor.

**15. E: ¿En qué momento, en qué tiempo se debe realizar la tarea de preparación?**

16. D: Yo soy un hombre cuadrado y ordenado, entonces creo que debería hacerse muy previamente, en términos de proyectar el año, luego deberían hacer revisiones de estas proyecciones, de las planificaciones, por lo menos una vez al semestre, al mes, al bimestre, dependiendo de cómo funcione el colegio, pero cada cierto tiempo. Y luego, debería haber tiempo programado semanalmente para la planificación de las clases específicas. Y aquí de nuevo mezclando los actores, quizá por ejemplo en términos del proyecto de integración, esto debería hacerse más regularmente, o semanalmente.

**17. E: ¿Cómo debiese ser un proceso de planificación, si tuvieses que ponerle pasos?**

18. D: Primero, debería ver qué es lo que se quiere o cuáles son los objetivos. Esto ligado al currículum, necesariamente, a los objetivos de aprendizaje. Y desde las habilidades y desde los contenidos, tener vistos estas dos áreas que se quieren cubrir. Luego tratar de organizarlo en el espacio que hay. Creo que es importante proyectarlos al año, por ejemplo. Agruparlo, quizá en algún momento es necesario una unidad que propone el currículum nacional, agruparla en dos. Y en el fondo ir preparando estas unidades que uno llama, estos grupos, irlos planificando de manera parcelada. Parcelada quizá teniendo como ciertos parámetros necesarios, como estos objetivos, pero luego también frente a las eventualidades, en estas revisiones mensuales o semestrales, ir planificando como se van a llevar a cabo las clases, de manera que semana a semana ir planificando las clases como tal. Y esto acompañado también por los otros actores. Quizá sería interesante considerar el tema de las evaluaciones. Desde la proyección anual, porque además los colegios tienen las restricciones de número de evaluaciones sumativas, o calificaciones, pero también integraría aquí al módulo de integración, a los encargados de integración, quizá para proponer integrar evaluaciones sumativas, o proponer algún otro tipo de evaluación que pudiera ver. Se tiene que ir evaluando en el resto de los otros pasos venideros.

**19. E: Y la clase, en el nivel más pequeño ¿Cuáles serían los pasos para preparar una clase?**

20. D: Primero definir el objetivo, el objetivo de la clase a partir de los objetivos que están en la unidad, o los objetivos de aprendizaje que están previamente vistos. Luego, no sé si es tan secuencial, pero en el fondo es importante tener claro cuál va a ser la actividad en que se van a llevar a cabo los objetivos por parte de los estudiantes. En qué actividad los estudiantes demuestran este objetivo. Eso es lo central, pero no sé si es primero, porque muchas veces no es tan secuencial, pero es lo esencial en términos de ejecución de la clase. Luego hay que organizar la a secuencia de la clase (inicio, desarrollo y cierre). Para mí es importante que en el inicio a los chiquillos les quede claro cuál es el objetivo de la clase. Quizá pensar en una actividad que recopile conocimientos anteriores. En el desarrollo, teniendo la actividad central, planificar también cómo se le van a entregar, si es que necesitan, conocimientos nuevos. Planificar los posibles errores que estén asociados a eso. Y después planificar un cierre que debiese ser retomando lo anterior, de alguna manera haciendo una pequeña evaluación a esta actividad central con los estudiantes, y una evaluación para ver si se logró el objetivo junto con ellos. Y también hacer una evaluación de metacognición sobre el proceso de la clase, cómo fue el proceso de la clase, en qué manera eso me permitió avanzar hacia el objetivo, o no, las actitudes que hubieron, etcétera, ese sería el ideal de la clase planificada.

**21. E: En relación al currículum ¿El profesor puede modificar el currículum en sus procesos de preparación de clases?**

22. D: El profesor puede gestionar el currículum, en el sentido de no modificarlo, sino que más bien, quizá adaptarlo al contexto en que está llevando a cabo el proceso de enseñanza. Adaptarlo en términos muy contextuales, de ejemplos, pero también de contingencias temporales, de adaptaciones de mover algo primero, o algo después. Y luego que todo esto se podría ver sujeto a estudiantes, que quizá uno de los contenidos o habilidades asociadas, está trabajada individualmente dentro de lo que propone el ministerio, y dado que el curso está más o menos avanzado, se puede tratar de juntar con

otros contenidos. Me atrevería a decir que uno lo modifica en la medida en que se adecua a la realidad de la sala de clases.

**23. E: ¿Se pueden quitar cosas del currículum?**

24. D: No sé si se puede, pero que termina pasando también por estas necesidades que ocurren de tiempo o de contingencia...

**25. E: ¿Pero pensando en lo que tú crees o en cómo debiese ser?**

26. D: Es difícil, porque yo creo que en términos de lo que yo creo, sí se puede, pero al mismo tiempo también creo fuertemente que no debería poder hacerlo yo como profesor, porque finalmente repercute en que los estudiantes que al ser medidos en pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU están en desventaja frente a quienes no hicieron esta modificación curricular. Entonces debería poderse, pero el sistema nos obliga a que nosotros creamos que no se puede.

**27. E: ¿Se pueden agregar casos?**

28. D: Sí se puede.

**29. E: ¿Cuáles son las actividades o acciones que llevas a cabo de manera cotidiana en tu escuela para poder planificar o preparar clases?**

30. D: Yo llevo un seguimiento de mis clases, en términos de cronograma, un desglose del currículum, la manera de gestionar el currículum en el colegio. Entonces voy siguiendo cronograma, y en relación a eso tengo un calendario para cada uno de mis cursos, para ver cómo voy a ir cubriendo este cronograma en las clases. Eso lo voy realizando semana a semana. Además de eso, voy gestionando cada clase, dependiendo de la clase, reviso cuál va a ser la actividad central a partir del objetivo. Trato de generar un objetivo desde lo mismo que sería el cronograma, desde lo que planifiqué para la clase en mi calendario, y luego tener una actividad central más pensada. A partir de la actividad central puedo hacer una revisión exhaustiva de los ejercicios que voy a dar de ejemplo, gestionándolo muy específicamente, a tener que hacer una graduación de los ejercicios que hay en el

libro para ver cómo se los entrego a los muchachos. Preparar también una guía, material. Semana a semana también tengo una lista de los materiales que necesito para cada clase, y que eso lo tengo preparado con más anticipación por los materiales que hay que entregar, como el fotocopiado. Esas son las labores más básicas. Y también lo que hacemos semana a semana el seguimiento con matemática con las profesionales del PIE, que se hace el seguimiento directamente con ellas, y ahí proponen ciertos comentarios, yo también les comento muchas veces las actividades que tengo pensadas, ciertas dudas también o qué opinión tienen ellas sobre el material o la graduación de la dificultad y la preparación de materiales de apoyo. Y lo otro es relacionarme con la encargada de ciclo, que desde mi perspectiva vendría a ser una especie de UTP en el colegio, y también para ir viendo con ella temas más grandes, como fechas globales de inicio y término de unidad. De avances en eso, de las evaluaciones, calificaciones. De cómo llevar a cabo esas evaluaciones y calificaciones, etcétera.

**31. E: Y esa dinámica con la coordinadora ¿qué rol toma la coordinadora ahí? ¿Son sugerencias o prescripciones? ¿u otra cosa?**

32. D: En general se da a modo de conversación, es un diálogo. Nunca es suficientemente directivo, si bien también yo entiendo y sí se da la dinámica de que ella tiene ciertos conocimientos mayores que yo en ciertas áreas, sobre todo en evaluación. Entonces en ciertas cosas yo también tomo sus consejos, y ella también me lo plantea en esos parámetros. Es una relación menos par sobre todo en los temas de evaluación, también porque yo creo que es una relación que nace de mí, no creo que sea producto de un rol directivo de ella.

**33. E: ¿Qué agentes participan en tu proceso de planificación, tanto para una clase en particular como en general?**

34. D: La encargada de ciclo, directamente. O sea, ella es lo más directo en lo que vendría a ser la figura del colegio, porque ella también es la que se encarga de que veamos las fechas. Mis paralelos en la misma asignatura, del nivel. Las encargadas del PIE. E intento

ir levantando información de los estudiantes de manera de también poder incluir sus perspectivas en la preparación de las clases.

**35. E: ¿Qué tipo de trabajos haces con las paralelas?**

36. D: En segundo medio se ha ido separando el trabajo, porque trabajamos distinto y porque los cursos son muy distintos. Y en tercero y cuarto vamos muy paralelos, preparamos materiales en conjunto, hicimos toda una unidad desarrollando un proyecto en conjunto, tuvimos un par de clases que hicimos juntos. Planificamos, las evaluaciones son en conjunto, muy directamente.

**37. E: ¿Logras reconocer alguna forma de preparación de clases a nivel institucional?**

38. D: No. O sea, la existencia del cronograma, más que una forma de preparación de clases, es una forma de discurso del proyecto educativo del colegio. Porque también sé de colegas que no necesariamente toman en cuenta el cronograma.

**39. E: ¿Y algún otro documento aparte del cronograma?**

40. D: Sé que en matemática es común que haya una especie de cuaderno con las clases que se van haciendo, que va pasando de año en año. Ese cuaderno al final, para mí, termina siendo más de apoyo. Pero ningún otro documento.

**41. E: ¿Cómo percibes el grado de libertad que tienes para preparar clases?**

42. D: Es complicado, porque al final, ni es muy alto ni es muy bajo. Yo creo que hay posibilidades, si bien en el fondo como hay cierta libertad, uno igual sabe que está siendo vigilado. Está la noción de cierta vigilancia dentro de las actividades que se hacen en el colegio. Entonces si bien hay ciertas libertades, igual finalmente corres el riesgo de que puedan en algún momento al ver lo que estás haciendo llamarte la atención, o vas directamente a preguntar sobre lo que estás haciendo, entonces no es una libertad completa. Quizá hay una libertad para proponer, pero que no significa que tu realmente puedas hacer todo lo que quieras.

**43. E: ¿Y qué cosas se están vigilando u observando? ¿Las clases, las planificaciones?**

44. D: No. O sea, es un hecho de que se observan clases, es una práctica. En el fondo lo que se vigila es, sobre todo, o más que nada, es cierto control sobre la situación. No sé si podría decirte que esperan que cumplas con ciertas cosas, es más como una situación de control y de poder mantener el control sobre el discurso, y en ese sentido siento que los estudiantes perciben que hay un cierto control, que no es todo tan libre o autónomo. Ellos también sienten que hay una especie de control más global, directivo de parte del colegio.

**45. E: ¿Y qué organismo crees tú que está en esta tarea de control?**

46. D: Es difícil, si bien yo tengo muy buena relación con las coordinadoras, al final ese es el rol de las coordinadoras. Si bien encuentro que es increíble que haya tantas coordinadoras, eso demuestra algo, que están más pendientes de lo que está haciendo el profesor. Hay como un doble discurso, si bien hay apoyo, dicho en coloquial, el profe no va a pasar piola. Y además, es claro que las coordinadoras tienen rol de fiscalización, eso es explícito.

**47. E: ¿Qué documentos ocupas tu para preparar tus clases?**

48. D: En general yo ocupo mucho lápiz y cuaderno. No un documento con un formato más dado.

**49. E: ¿Y algún documento de apoyo para la preparación?**

50. D: Ocupo libros, e internet, sobre todo para recopilar ejemplos. Sobre todo porque muchas veces en matemática, o yo lo veo desde las matemáticas, es importante que ejemplo dar, y ser súper específico en eso, a partir del método que vas a desarrollar. Entonces ocupo libros, los de los estudiantes, o los complementarios que están dando, los ocupo mucho. Y también internet.

**51. E: ¿Ocupas algún documento curricular?**

52. D: Pocas veces, porque como está mediado en el colegio a través del cronograma, por lo menos en este colegio ocupo muy pocas veces un documento curricular.

**53. E: Sobre tu valoración de los procesos de gestión curricular ¿Cuál es la importancia que tu le asignas al hecho de que las escuelas preparen la enseñanza?**

54. D: Muchísimo. Yo trato de hacerlo mucho, y siento que aquí en el colegio se hace mucho por eso, igual no se hace en la medida en que se debería, no se toma en cuenta todas las repercusiones que tiene la planificación curricular, no se toman en cuenta todas las aristas. Me refiero a ciertas cosas transversales, como habilidades de comunicación, que no está en la planificación curricular. Entonces si bien se lleva a cabo, no se está haciendo en toda la envergadura que podría hacerse. Planificamos actividades de aprendizaje, pero no necesariamente tienen correlato con otras disciplinas. No hay una planificación estratégica de todo lo que está pasando, tampoco de lo que yo estoy haciendo en primero medio, y cómo eso tiene un correlato con segundo o tercero medio. O con primero básico, cómo los interrelacionamos. Quizá hay un correlato en el contenido. Pero, por ejemplo, el festival cultural que se hace, no se planifica cómo lo que hacen los chicos de segundo medio tenga algo que ver con lo que ven los chicos de sexto. Se planifica en lo más concreto, la ejecución de las actividades, pero sin sacarles todo el potencial. Igual eso tiene que ver con el tiempo, nunca hay tiempo para hacer todo ese trabajo.

**55. E: ¿Cuál es la importancia que tiene el docente el proceso de preparación de clases?**

56. D: Yo creo que la mayor importancia está en el docente, porque es el actor que puede gestionar mejor la preparación del contenido de la clase, porque no solo es quien ejecuta la clase, sino que está en relación con todos los actores que participan, desde los estudiantes mismos, hasta la profesional del PIE, los directivos. En el fondo, es el que tiene más contacto con todos estos actores, y puede gestionar también no solo lo que pasa en la clase, también los aportes de estos actores, y cómo dialogan entre sí, por ejemplo, lo que dicen los estudiantes con lo que dice la UTP.

**57. E: ¿Cómo evalúas la relevancia que le da la institución a preparar clases?**

58. D: Desde mi punto vista, habla mucho de la institución. De alguna manera es decididor tener la información de cuán importante es para la institución la preparación de clases,

es algo que a mi me interesa saber para decidir dónde elijo trabajar como profesor. Tiene que ver con la seriedad que se le da a las clases, qué visión del aprendizaje tienen, cuán importante creen que es el aprendizaje de los chicos. Siento que hay un discurso del aprendizaje, y de la escuela que es guardería, y ahí da lo mismo gestionar el aprendizaje. Esta institución le da una alta importancia al aprendizaje, si bien se pierden oportunidades. Porque se tiene harta preocupación desde este cariz religioso, incluso es un poco dogmático, pero incluso en el relato religioso no hay mucha reflexión. Entonces yo creo que el colegio le da importancia, pero finalmente la planificación que se hace es súper ejecutiva, como de cumplir ciertas normas, ciertos estándares, como dar el cronograma, como leer siempre la biblia, como buscando algo, pero sin tanta reflexión o sin tanto trabajo de planificación.

**59. E: ¿Y podrías dar algún ejemplo concreto de dónde se ve la importancia que se le da a la planificación?**

60. D: Por ejemplo, en los quipos que hay. Mucha gente trabajando en formaciones académicas, hay muchos coordinadores, de las horas que se otorgan para trabajar con PIE, que es súper riguroso dentro de todo. Que hay observación de las clases, que hay retroalimentación de esa observación. Pero al mismo tiempo es curioso, porque en mi experiencia, no hay tanta fiscalización en la planificación misma, por eso creo que hay un doble discurso.

**61. E: ¿Cómo valoras tú el currículum en la preparación de clases?**

62. D: Yo personalmente tengo un conflicto con el currículum, porque no creo que sea bueno, en términos generales. Yo lo valoro desde que es un buen parámetro para pararse y ver lo que te está pidiendo el Estado, y por lo que van a medir a los estudiantes. Pero mi valoración personal no es buena, porque creo que no es contingente, creo que no responde a la época en la que vivimos, creo que no es realista de conseguir. Creo que no es abarcable, no tiene sentido en cuanto a la cantidad de contenido. Desde ahí, yo tengo muchos desencuentros con el currículum, creo que es bueno tenerlo a la mano. Ese es el asunto, si yo decidiera cómo sería el currículum, no sería como es, pero creo que es muy

importante como el estándar dado por la sociedad en que vivimos, entonces no lo puedo desconocer, y porque habla también de para qué sociedad estoy preparando a mis estudiantes, y también desde las falencias que yo le veo.

**63. E: ¿Te gusta preparar clases?**

64. D: Creo que hay un acto estético y emocional en la preparación de clases. Finalmente, uno no está preparándolas para nada, va dirigida a alguien, tiene un sentido, hay un propósito en la clase cuando tu realmente la estás preparando. Cuando deja de ser solo por cumplir, es cuando estás queriendo demostrar algo, porque quieres que lo que preparas signifique algo para la otra persona. Y todo eso conjugado, hace que sea bacán preparar clases. Es un proceso estético al final, muy emocional, disfrutarlo desde la belleza, desde el descubrir, desde el crear.

## ENTREVISTA N° 8

Área de conocimiento del docente	<b>Matemática</b>	Nivel donde se desempeña	<b>Enseñanza Media</b>
Años de experiencia	<b>25 años</b>	Código	<b>MM02</b>

### 1. E: ¿Cuál fue tu trayectoria universitaria?

2. D: Estudié pedagogía general básica en la UMCE (hace veinticinco años, aproximadamente), había dos menciones: una en computación y otra en inglés. Yo terminé a los cuatro años, más las prácticas. En esos años se hacían las prácticas a partir del segundo año, y había varios tipos, hasta llegar a la profesional. Luego entré a trabajar, empecé haciendo reemplazos mientras estudiaba, desde inglés hasta religión y matemática. Lo podía hacer todo porque era pedagogía general básica. Como empecé a trabajar en prácticas desde chica, nunca entré por currículum a ningún colegio, porque me conocían en hartas partes, y me llamaban de distintos lados. Me fui especializando en la parte de los SIMCE. Como habíamos varios profesores de pedagogía básica, nos íbamos intercambiando: por ejemplo, había una profesora que no le gustaba hacer matemática, y prefería hacer lenguaje, y ahí yo hacía matemática. Y después consideré que no me podía quedar solo con esto, así que saqué un postítulo en la universidad de los lagos, en trastornos específicos del aprendizaje. Con eso, yo seguí en el colegio, pero también me ayudó mucho a trabajar con los niños y entender por qué no aprendían, entonces yo no necesitaba una profesora PIE en mi sala, y lograba que todos los niños aprendieran porque tenía esa habilidad.

### 3. E: ¿En qué colegios haz trabajado?

4. D: En muchos colegios (católicos, el colegio Errázuriz, San Pedro Nolasco), como yo hacía reemplazos me conocían en muchas partes, entonces pasaba por muchas escuelas. Como yo no soy de Santiago, yo pagaba pensión, entonces me cambiaba de escuela dependiendo de la pensión en donde estuviera viviendo. Cuando en el gobierno empezaron a pedir especialización, yo hice el postítulo en matemática, hace como seis

años. Con el postítulo en matemática, entré a este colegio, porque en este colegio necesitaba a profesores de séptimo y octavo, y sin ese postítulo no habría podido hacer esos cursos. Entré a trabajar acá el año 2012.

**5. E: ¿Cómo podrías definir tu el currículum?**

6. D: Con los años de experiencia entendí que el currículum es todo. Generalmente se asocia con la parte de enseñanza y aprendizaje. Los programas, los planes, las pruebas, las guías. El currículum es todo, desde que uno entra a la puerta del colegio, la formación de todas las personas, cómo se interactúa dentro de la escuela. Como el colegio es católico, todo el currículum va hacia eso. No es que el currículum es sólo las hojas que me manda el ministerio, es cómo se trata a los niños, cuál es la preferencia que tenemos los profesores, o, mejor dicho, a qué me voy a dedicar: ¿Le voy a dar más énfasis a los contenidos? ¿A la formación de los chiquillos? ¿A que los niños logren tener una profesión? Engloba absolutamente toda la realidad de la escuela. Obviamente, siguiendo los lineamientos que tenemos, aunque estemos o no de acuerdo con las políticas. Pero dentro de todo, cada escuela es un currículum diferente. Los currículums son todos diferentes.

**7. E: ¿Cómo podrías definir tu el proceso de preparación de clases?**

8. D: Incluyendo lo mismo. Cuando uno comienza a planificar, tomas un libro del ministerio, tomas un montón de cosas, actualmente se puede buscar en Google un montón de información, vocabulario, cosas que antes tu no sabías. Y tienes que armar una hoja, una plantilla que depende de cada colegio. Esa plantilla que es el formato de planificación, hay que llenarla, y generalmente los profesores la hacemos absolutamente por obligación. Especialmente los profesores que llevamos más tiempo, porque sentimos que ya tenemos el training, uno ya sabe lo que hay que hacer y lo que no. Uno le saca el quite a la planificación, porque implica escribir un montón de cosas que uno ya sabe cómo las tiene que hacer. Pero, por ejemplo, este año, yo entendí la planificación siempre y cuando me la dejan hacer como yo quiero, porque siento que no le toman el parecer al profesor. A ti una persona te dice que hay que hacer las cosas así, pero también la

plantilla debería ser en relación a la forma que tiene el profesor de hacer su clase. Claro, hay cosas que tienen que ser estipuladas: la meta, el desarrollo, la evaluación. Ahora, ese desarrollo de la clase, me deberían permitir que sea mío. No que me obliguen a seguir una secuencia, la meta sí, lo que tengo que evaluar sí, pero el desarrollo de mi clase es súper personal. Yo siento que se me coarta en el desarrollo de la clase. Entonces lo que yo hago como profe es inventar. Estoy creativa, y dice “desarrollo de clase” y me pregunto qué quieren que ponga. Si les gusta que trabaje en grupo, yo pongo que hay que trabajar en grupo. Para mí, la planificación desde arriba no me la piden para que yo la haga para usarla en mi clase, porque yo puedo poner que lo que sea, muy bonito escrito, y me van a decir que está bueno. Pero nadie me pregunta por lo que está ahí. Y después uno va viendo que, dentro de la planificación, cuando me van a supervisar (van mucho a mi sala), nunca han ido con mi planificación. Yo cuando hacía práctica, y cuando estudiaba, iba mi jefa a ver la planificación, veía la meta, veía si había trabajado en grupo si es que eso estaba en la planificación. Pero yo veo que acá eso no tiene validez, cuando me van a ver la clase de lo único que se preocupan es que tenga dominado a todo el curso, que todos los niños están cabeza gacha trabajando, y el resto no importa. Por eso estoy en contra de la planificación, porque yo tengo mi forma personal de planificar, que es mi cuaderno, y yo siento que es mucho más específica, porque además en matemática yo hago el estudio de caso. Entonces, yo pongo la meta, pongo lo que voy a trabajar, toda la actividad, la motivación y todo eso que después con el tiempo te va saliendo solo. Pero en la parte de la ejercitación, los ejercicios están elegidos de tal manera, que el niño pueda tener los cincuenta mil casos que le pueden ocurrir en esa situación. Y eso se llama estudio de caso. Si le pongo “positivo” me va a dar tal resultado, si le pongo “negativo” me va a dar otro resultado, y así. Pero nadie se preocupa de eso, eso solo lo hago, porque siento que eso es muy productivo para los niños.

**9. E: ¿Y cómo debiese ser un proceso de planificación para ti, o de preparación de clases?**

10. D: El proceso de planificación tiene que ser: la meta, el objetivo, o como lo quiera llamar, tiene que estar súper claro y bien especificado. Qué es lo que van a aprender una vez que

salgan de la sala. Que es lo que hacen cuando cierran la clase, y hacen la metacognición. Entonces si uno no plantea bien al principio de la clase que es lo que vas a hacer, los chiquillos no van a responder. Si yo como profe no vengo muy claro en qué es lo que quiero que aprendan, no voy a lograr nada. Yo voy con mi cuaderno, con mi objetivo y mi meta súper clara. La cantidad de tiempo que voy a ocupar yo para lograr esa meta. Tienen que ser metas cortitas. Y la cantidad de ejercicios que hay dentro, tienen que apuntar a todas las cosas que los niños pudieran preguntar. La evaluación obviamente tiene que ver con la metacognición, y uno les va preguntando y los niños participan, pero eso tu no lo escribes en la planificación. Yo pongo: inicios de la clase. Desarrollo de la clase: desarrollan ejercicios, en la página veinticinco del libro. Cierre de la clase... Eso lo hago por cumplir, pero la planificación que uno hace como profe es la que yo tengo en mi cuaderno. Es la que yo manejo en mi cabeza, en mis tiempos, en mi realidad. En el currículum del colegio, que me está exigiendo que los niños sean escuchados, uno tiene que adaptar todo eso a partir de tu realidad.

**11. E: ¿Hay algún otro paso o proceso que lleves a cabo para preparar clases?**

12. D: Sí, tiempo. Yo siento que ahora tenemos más tiempos los profesores que antiguamente. Yo siento que tengo tiempo para planificar. Pero para planificar, me da rabia que se piense en planificar como llenar un documento. Eso para mí no es planificar. Para mí planificar es sentarse, empezar a pensar: “voy a trabajar los números enteros”, cómo los trabajo, voy a Google, busco información, armo ejercicios, busco ejercicios. Entonces, planificar no es llenar un formato, sino que es cuando uno se para en su clase uno sabe todo: tengo cuarenta alumnos, cómo los voy a repartir, qué es lo que voy a enseñar, qué deben aprender, qué no van a aprender, cuáles son todas las cosas que me pueden pasar en la clase. Qué pasa si no me sacaron las fotocopias: listo, tengo todo esto *otro* para hacer. Qué pasa si no viene la niña PIE: acá tengo los ejercicios para el niño PIE. Qué pasa si hay un temblor: ¿me voy a complicar la vida? No, voy a salir como tengo presupuestado: de los veinte ejercicios que tenía planificados voy a elegir tres, y a la clase siguiente sigo. Planificar es tener claro lo que tienes que hacer. Entonces a tu jefa tú le deberías dar una pauta, pero no escribir “los niños se sentarán en círculo, los

niños van a sacar su lápiz”. Y tener en tu planificación siempre cómo solucionar el problema que van a ocurrir ... La capacidad de improvisar ante las circunstancias y de unir contenidos te lo da la experiencia o la planificación, porque uno ya tiene en la cabeza que la matemática lo es todo. La planificación que yo tengo, que primero hago una planificación de unidad, y tú sabes todo lo que tienes pasar ... A eso va la planificación, que uno lo tenga claro, si lo estructurado ya está, si uno puedo ir al ministerio y ver la clase que hay que hacer, pero uno planifica lo que pasa ahí adentro.

**13. E: En este proceso que tu describes ¿Cuáles son los actores que debiesen estar involucrados?**

14. D: Primero, los alumnos. Obviamente que eso implica el nivel en que están, nivel socioeconómico en que están, el nivel de aprendizaje que tienen, la cantidad de alumnos PIE, todo lo que afecta a ellos. Los niños que llegan tarde, los que vienen con sueño. Primero hay que ver todo eso. Si en tu curso todos llegan atrasados y todos llegan con sueño, yo no voy a empezar a las ocho y media. Tengo que hacer algo para mantener a mis alumnos mientras llega la otra mitad del curso, porque si no mi planificación se va a las *pailas*, porque solo van a aprender diez niños. Después de los estudiantes, lo más importante es lo que uno hace en la sala, que el profesor domine muy bien su tema. No puede haber un profesor que se meta en la sala sin saber el tema. Ninguno de nosotros somos expertos, pero existe internet, existen libros, existen compañeros, entonces yo antes de entrar a la sala para hablar de raíces cuadradas, sé lo que yo sé, pregunto a mis compañeros qué necesitan, qué es lo que van a estudiar ellos en primero medio, busco en internet, cómo se está pasando alguna metodología nueva, porque yo igual estoy en otra época. Y ahí recién uno entra a la sala. Y en este colegio, que tenemos tantas coordinadoras, siento que en esa parte no se meten. Ellas se meten en el papel, y después de la prueba, que es la evaluación, que es lo que la coordinadora hace, solo ven que hayan visto los contenidos, pero no les importa *cómo* lo vi. Hay que tomar siempre en cuenta las normativas que vienen; en este colegio tenemos la comunidad, la escucha, etcétera, pero siento que es en la sala, y que uno como profe tiene que conocer el libro que el niño trabaja. Hay profesores que van y dicen “página diez”, pero no tienen idea

qué hay en la página diez, no saben qué ejercicios hay en el libro, lo improvisan. Y por eso los niños no respetan a los profesores, porque los profesores improvisan en la sala, no planifican en el sentido que te digo yo. Todos entregan el documento, porque si no te amonestan, hay que firmar un papel, pero ¿qué profesor tiene planificado 100% lo que le va a pasar en su sala? Hay días que no, hay días en que uno llega y dice “vamos a trabajar la página ciento veintiuno”, pero uno sabe qué es lo que hay en esa página, que ahí hay diez ejercicios de funciones, pero que de esos tus alumnos solo pueden hacer la uno y la tres. Eso uno lo tiene que tener súper claro.

**15. E: ¿En qué momentos se debiese realizar la planificación?**

16. D: Antes, mucho antes. Para planificar, primero uno tiene que llegar en marzo con todo el currículum conocido, el del ministerio. Uno tiene que saber qué es lo que quiere el ministerio. Por ejemplo, este año en matemática contenidos que antes eran de segundo medio pasaron a octavo básico. Entonces, si yo llego en marzo con los planes antiguos, eso ya no va. Entonces, lo primero es darse un tiempo para actualizarse, y tiene que ser mucho antes de entrar a clases, por muy experto que seas en tu tema, no pueden ser tres días antes. Uno debería dejar listo antes de irte, por ejemplo cuando venimos en enero, en vez de estar haciendo curso. Debería uno en ese momento investigar y dejar armado, no es necesario dejar las guías listas, pero al menos un mapa mental, y ese mapa mental lo metes en una hoja, y uno ya sabe que en marzo se va a hacer tal cosa, y durante cuánto tiempo. Por eso estoy tan de acuerdo con los cronogramas, cuando uno pone ahí: marzo se va a pasar toda esta materia, y la divides en cuántas clases, y aproximadamente la prueba debería ser *aquí*. Pero todo eso tiene que ser mucho antes de que los niños vuelvan a clases. El problema es que los colegios no te dan los cursos antes. Pero mi ventaja es esa, porque yo soy la única profesora de séptimo y octavo, y sé que voy a tener esos cursos. Los colegios tienen que entender que eso se avisa en diciembre.

**17. E: ¿Tu sientes que hay posibilidades de cambiar el currículum, o adaptarlo?**

18. D: Sí lo puedo adaptar. Porque no es algo estático. El currículum son como las bases, la líneas. Ahora, si hablamos ya del libro de matemática, hay cosas que uno tiene que

repetir sistemáticamente. Pero el resto uno lo hace, o los colegios. El libro del ministerio te sugiere actividades, o de evaluaciones. Lo que sí, uno tiene que preocuparse (ya que da libertad) de pasar los contenidos que te evalúan por ejemplo en el SIMCE. Pero es flexible, uno puede hacerlo como quiera, respetando el título, nada más. Uno tiene que enseñar raíces, pero el cómo lo enseño es problema mío, y si no se me ocurre, en el libro igual sale todo.

**19. E: Sobre tus prácticas más cotidianas ¿Cuáles son las actividades o acciones que llevas a cabo de manera cotidiana para preparar una clase?**

20. D: Antes de yo enseñar una unidad, por ejemplo, primero, busco en el libro del ministerio los planes y programas. Busco, veo, leo, veo cuál es el propósito, qué es lo que quiere el ministerio. Porque una cosa es lo que me dicen mis jefes aquí, y otra cosa es lo que me dice el ministerio. En el colegio me exigen que yo exija algunas cosas, pero siento que lo que tengo que seguir es al ministerio, porque cuando hacen el SIMCE, el SIMCE es en relación a eso, igual que el libro de clases que yo tengo. Entonces eso lo leo, investigo, veo a qué le dan prioridad. Después veo el libro que manda el ministerio, que el que ha mandado el ministerio estos dos años es muy bueno, y lleva todas las secuencias de los nuevos planes y programas, y tu sigues eso, porque para qué vas a trabajar demás si hay información que te están dando. Donde uno tiene que trabajar más es cuando tu entregas el aprendizaje al niño. En el libro viene toda la secuencia, y después me pongo a hacer mis guías de trabajo provisionarias. Antes de eso tengo listo un cronograma (lo había saltado); antes de la planificación tengo listo el cronograma, el cual dice que por una materia, por ejemplo, tengo dos semanas, y divido el contenido en el tiempo que tengo en el cronograma, y anoto cuándo tiene que ser la evaluación. Otra cosa que me preocupo de hacer antes de cada clase es juntar toda la información, para no llevar al niño por partes, sino que empiezo con todo, les hago un resumen general, me preocupo de hacer ese resumen. En mi cuaderno pongo todo mi cuaderno. Después de que yo tengo toda mi visión global, busco en el libro los ejercicios que me sirven, y además hago guías. En mi tiempo me gusta hacer guías, busco videos, y todo eso va en mi planificación, por lo que yo ya sé que cuando vaya a enseñar tal contenido, tengo un video ya guardado.

Tengo todo listo antes de empezar la unidad. Y además, como en este colegio todo lo piden con anticipación, mis guías de trabajo están todas listas, por lo que tengo todas las guías de toda la unidad, y me las fotocopian al tiro, así nunca estoy atrasada con el material.

**21. E: ¿Cuáles son los agentes que están involucrados en el proceso de preparación de clases?**

22. D: Primero los niños. También mis jefes, los coordinadores.

**23. E: ¿Algún compañero?**

24. D: Mis compañeros de la media, porque como te contaba, dentro del proceso que hago yo, del englobar toda la información, ahí pregunto a los chiquillos qué contenidos necesitan ellos para que pase yo para que cuando pasen ellos el contenido hablemos en el mismo lenguaje. Así que me comunico mucho con ellos.

**25. E: ¿Cuál sería la tarea que cumple el coordinador a la hora de preparar clases?**

26. D: Yo tengo una coordinadora, que trabaja conmigo hace cinco años. Y ella lo que hace es revisar ese bosquejo que te contaba, que lo tengo en mi cuaderno, ese resumen o idea que está en mi mente, y que la pongo en ese cuaderno. Ella me revisa si yo llevo la secuencia del cronograma, porque tenemos un cronograma entre las dos que lo hacemos a fines de diciembre, entonces ella lo que hace es verificar si yo, dentro del tiempo establecido, depende de cuando ella lo revise, ella revisa que yo haya pasado todo ese contenido en orden. Cuando ella va a supervisar mis clases en la sala, se sienta, observa, y no he recibido retroalimentaciones, aparte de que me dice que la clase es buena, y que los niños estaban muy atentos, pero nunca se preocupó de por qué yo hice *ese* ejercicio. Siento que no tengo apoyo, las decisiones que yo tomo para la clase, son mías. Mi coordinadora verifica si los contenidos que dicen en el libro del ministerio yo los pasé. Por lo tanto, cuando yo hago la prueba ya estructurada, ella revisa en orden si las preguntas que están en esa prueba están dentro de las preguntas que salen en el cronograma. Y luego se preocupa de preguntarme que por qué un estudiante tiene tal o

cual nota, y toma la decisión de si hay que hacer o no una remedial, en caso de que haya una prueba en que les va muy mal.

**27. E: ¿Existe alguna forma de trabajo institucional, a la hora de preparar clases, en este colegio?**

28. D: No, porque yo trabajo sola con la Ale (profesora de apoyo), yo no trabajo con el colegio. Todo lo que yo hago, lo hago sola. Séptimo y octavo, tengo el monopolio, desde que llegué a este colegio, y como los resultados han sido tan buenos, voy a seguir ahí, y nadie quiere tomar los séptimos, y la única persona que trabaja conmigo es la Ale (¿coordinadora?), y a veces con mis compañeros de media, porque bajaron algunas materias a octavo que yo no sabía. Pero a nivel de colegio, yo siento que no.

**29. E: ¿No te exigen algún documento?**

30. D: No, nada.

**31. E: ¿Cuál es el grado de libertad que tienes a la hora de preparar tus clases?**

32. D: Toda la libertad. Trabajo sola. Tengo una paralela, pero lamentablemente con mi paralela, por circunstancias de la vida, ella se atrasó mucho, le tocó perder muchas clases, entonces estas muy desfasadas, así que también estamos trabajando solas. Entonces, la coordinadora solamente supervisa que estemos llevando el ritmo, y que a esta altura del año tenemos que llegar a cierto contenido. Pero en el resto, yo soy absolutamente independiente.

**33. E: ¿Y la coordinadora no te pone alguna restricción?**

34. D: No, al contrario. Una de las habilidades que tengo, y que me lo ha dicho otra gente, es que logro tener a las cuarenta niñas trabajando y participando. Y eso quiere decir que la planificación personal que hago (por la cual nadie se preocupa) está funcionando. Hasta el momento, yo trabajo sola, todo lo hago sola.

**35. E: ¿Qué documentos utilizas para preparar clases, o materiales?**

36. D: Siempre busco material didáctico. Yo tuve muy buenos profesores de didáctica en las matemáticas, y si hace seis años que saqué el postítulo, es porque mi formación está todavía bien y actualizada, y ese sistema del estudio de clases lo aplico mucho, es un muy buen sistema. Busco mucho en internet también, busco tutoriales. Hay unos muy malos y otros buenísimos, pero para eso necesitas tiempo para planificar, hay que buscarlos. A mis compañeros de media les pregunto si tienen material de algún contenido en particular, ellos me lo mandan, y yo lo adapto para los niños de séptimo. También saco información de libros, y converso mucho con mis compañeros de media, que saben mucho.

**37. E: ¿Y algún material o documento ministerial?**

38. D: Aparte del libro de clases, que es muy bueno, que viene un libro y un cuadernillo. Solo eso.

**39. E: ¿Y del currículum?**

40. D: Solamente las metas, y todo eso en relación a lo que el ministerio después evalúa en el SIMCE. Y como el libro viene ordenado de esa forma, el libro del ministerio es mi “apoyo ministerial”.

**41. E: ¿Cuál es la valoración que tienes sobre la gestión curricular? ¿Cuál es la importancia que le asignas al hecho de que las escuelas preparen los procesos enseñanza?**

42. D: Es importantísimo. Los profesores tienen que tomar conciencia de que ese tiempo hay que aprovecharlo, por eso ahora dieron más tiempo de permanencias. Yo antiguamente trabajaba cuarenta y cuatro horas y no tenía tiempo para hacer las permanencias, y tenía que hacer las mismas cosas que hago ahora. Sin ese tiempo no se puede, es imposible hacer clases si el colegio no te da esa instancia.

**43. E: ¿Cuál es la importancia del docente en los procesos de preparación de clases?**

44. D: Es el docente el que está dentro de la sala, es el que conoce a sus alumnos, el que conoce la realidad, el que toma las decisiones, finalmente. Porque uno al entrar a su clase sabe qué hacer ahí.

**45. E: ¿Cuál es la importancia que esta institución le asigna al hecho de preparar clases?**

46. D: No se le asigna mucha importancia, porque una cosa es cumplir con el documento que dice “planificación”. Dicen que confían en nosotros, pero dentro de la planificación deberíamos estar involucrados, ellos no son supervisores de hojas, ellos tienen que estar dentro de la planificación. Para mí involucrarse es no solo entregar el papel, sino también hablar sobre lo que escribimos en las planificaciones. Mi coordinadora debería ir a mi clase, con mi planificación, la cual le mandé, y se daría cuenta que en este momento escribo ahí “saludos, trabajo en equipo, puesta en común”. Pero eso no se hace, y eso es no involucrarse.

**47. E: ¿Cuál es la importancia del currículum para poder planificar?**

48. D: Es importante, porque siempre tiene que haber un lineamiento, independiente de las libertades que te dan, no es que cada uno haga lo que quiera, sino esto sería una anarquía. Tiene que haber siempre una cabeza. El problema es que si vienen del ministerio pueden chequear ciertos indicadores, pero no van a ver si nosotros aplicamos en clases lo que ellos quieren que apliquemos. Y si le preguntan al coordinador por las metodologías que usan los profesores en la sala, y por qué usan esa metodología, no van a tener idea, aunque en los indicadores pueda salir que sí cumplimos.

**49. E: ¿Te gusta preparar clases?**

50. D: Sí, porque me entretiene, me desafía. Hoy pensaba por qué era profesora. Y uno puede decir miles de cosas lindas, pero el cómo hacer que una materia que es tan complicada y es tan *fome*, hacer que eso para los chiquillos sea entretenido, eso es lo que me entretiene. Buscar la didáctica de cómo yo hago que, por ejemplo, la estadística sea súper

entretenida. Y para eso se necesita mucho tiempo, y esa es la parte que me entretiene. Ahora, hacer la clase también me entretiene, pero es así porque yo la traigo súper planificada, o si no yo estaría sentada trabajando cualquier página del libro. Inventar y ver, buscar información en internet, materiales, etcétera. Pensar en cómo hacer las actividades, y quizás en un curso lo puedo hacer en grupo, pero en otro individualmente, o en otro en parejas, pero pensar todo eso es lo que más me gusta, buscar cómo enseñar algo que para los niños es muy difícil. Y eso es lo que yo les digo cuando me dicen que los profesores van a dejar de ser útiles porque ahora pueden estudiar por internet. Y claro, yo les muestro la definición de algún contenido que está en internet, y les pido que me lo expliquen. Y les digo que por eso yo estoy aquí, para explicar eso que es tan difícil. Eso es lo que más gusta, lo descubrí hoy.

## DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

### REPRESENTACIONES DE DOCENTES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR, DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO, EN ESTABLECIMIENTO VULNERABLE EN LA COMUNA DE RECOLETA

#### I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación *Representaciones de docentes sobre las prácticas de gestión curricular, desde la perspectiva del Conocimiento Didáctico del Contenido, en establecimiento vulnerables en la comuna de Recoleta*. Su objetivo es comprender las representaciones que profesores le atribuyen a sus prácticas de gestión curricular desde el enfoque del CDC, en un establecimiento vulnerable de Recoleta. La investigación incorpora entrevistas a profesores de un establecimiento de la comuna de Recoleta. Usted ha sido seleccionado(a) dado que cumple con los requisitos del estudio en cuanto a ser docente de enseñanza media o básica en el establecimiento seleccionado.

El investigador responsable de este estudio es Ignacio Farías D'Achiardi, estudiante del Magister en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

**Participación:** Su participación consistirá en una entrevista en profundidad con foco en su experiencia como profesor en la Gestión de Currículum. La entrevista durará alrededor de 30 minutos, y abarcará varias preguntas sobre su experiencia educacional y laboral, además de definiciones, experiencias y valoración de la gestión curricular en su establecimiento, entre otros.

La entrevista será realizada en el lugar, día y hora que usted estime conveniente.

Para facilitar el análisis, esta entrevista será grabada. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

**Riesgos:** La investigación no supone algún tipo de riesgo para los participantes.

**Beneficios:** Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para mejorar las prácticas docentes en escuelas chilenas.

**Voluntariedad:** Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

**Confidencialidad:** Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Las grabaciones y transcripción serán etiquetadas con códigos y guardadas en una oficina con llave y en un computador con clave hasta 6 meses después de cerrada la investigación.

**Conocimiento de los resultados:** Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, Usted tendrá acceso a los informes de investigación y a las publicaciones del estudio. Para hacer efectivo este derecho se solicitará su información de contacto para recibir los documentos o invitaciones pertinentes.

**Datos de contacto:** Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar al Investigador responsable de este estudio:

Nombre Investigador Responsable

Ignacio Farías D'Achiardi

Teléfonos: 87229601

Correo Electrónico: [ignaciofariasda@gmail.com](mailto:ignaciofariasda@gmail.com)

## II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, ....., acepto participar en el estudio *Representaciones de docentes sobre las prácticas de gestión curricular, desde la perspectiva del Conocimiento Didáctico del Contenido, en establecimiento vulnerable en la comuna de Recoleta.*

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma Participante

Firma Investigador/a Responsable

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.