



ESTUDIO DE EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

INFORME FINAL



INFORME FINAL

**ESTUDIO DE EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE
IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR EN EL SISTEMA EDUCACIONAL
CHILENO**

Elaborado por: EDECSA

**Para: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo**

Junio, 2018

Contenidos

1. Presentación.....	3
2. Resumen ejecutivo.....	4
3. Objetivos del estudio.....	20
4. Diseño muestral.....	22
5. Reporte trabajo de campo.....	31
6. Plan de análisis de la información.....	41
7. Reporte de análisis integrado de casos.....	48
8. Conclusiones.....	63
9. Recomendaciones.....	68
10. Reportes de caso.....	70
Caso 1. Pudahuel 1.....	71
Caso 2. Valparaíso.....	94
Caso 3. Recoleta.....	113
Caso 4. Navidad.....	149
Caso 5. Viña del Mar.....	185
Caso 6. Freire.....	206
Caso 7. Providencia.....	257
Caso 8. Pudahuel 2.....	309
Caso 9. Concepción.....	335
Caso 10. Arica.....	356
Caso 11. TP Las Condes.....	393
Caso 12. HC Maipú.....	415
Análisis comparado casos espejo 11 y 12.....	442
Caso 13. Polivalente Puerto Montt.....	467

1. Presentación

El presente reporte corresponde al Informe Final del estudio "*Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*", realizado por EDECSA para la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Este informe incluye los siguientes apartados: Resumen ejecutivo; reporte sobre métodos y desarrollo del estudio; análisis global del proceso de implementación curricular en el sistema educacional chileno; conclusiones; recomendaciones para la elaboración de una política curricular nacional; anexo con reportes de caso y reporte de casos espejo. Además, en el siguiente link https://www.dropbox.com/sh/xkq7x9gflv96501/AADs0O5Emt_cRkg2y1lZRVd2a?dl=0 se encuentran los anexos con material codificado, y presentación de resultados finales en diapositivas.

Para resguardar la confidencialidad de la información aportada al estudio, se ha eliminado el nombre real de los establecimientos, y se ha reemplazado por un nombre de fantasía que corresponde a las comunas de procedencia de cada uno de los casos.

2. Resumen ejecutivo

El presente documento corresponde al resumen ejecutivo del estudio "*Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*", realizado por EDECSA para la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Este estudio de carácter cualitativo contempló la recolección y análisis de información, cuyos resultados aportaron información actualizada acerca de los procesos de implementación curricular desarrollados por los establecimientos educacionales, y por los equipos directivos y docentes en particular. Los resultados de la investigación son un insumo fundamental para la actualización de la política de desarrollo curricular nacional basada en investigación y evidencia empírica.

I. Objetivo General del Estudio:

Conocer, describir y analizar en profundidad el escenario curricular nacional en términos de los procesos de implementación curricular que son desarrollados al interior de los establecimientos educacionales.

Objetivos Específicos:

1. Conocer, describir y analizar el sistema curricular chileno a nivel micro, indagando en: los procesos de implementación de los instrumentos curriculares en los establecimientos educacionales, desde el punto de vista de su conducción y de la gestión curricular desde los niveles de gestión intermedia cuando corresponda (sostenedores) y directivos para su aplicación en las aulas.
2. Conocer, describir y analizar el sistema curricular chileno a nivel nano, profundizando en: los procesos de implementación y apropiación de los instrumentos curriculares que desarrollan los docentes en el aula, los procesos de planificación curricular que llevan a cabo, los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula que diseñan y aplican a los estudiantes, las necesidades docentes para mejorar la implementación curricular, las experiencias e intereses de los niños, niñas y jóvenes en términos de los aprendizajes que desean profundizar, y la valoración que le otorgan a los instrumentos curriculares que son parte de su proceso educativo.
3. A partir del cumplimiento de los objetivos anteriores, elaborar conclusiones, extraer lecciones y recomendaciones para la generación de una propuesta de política curricular nacional pertinente a las capacidades existentes en las escuelas y enfocada en los aprendizajes de los estudiantes.

II. Diseño Muestral

La muestra estuvo compuesta por 13 casos de estudio. Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

- 6 establecimientos de nivel básico
- 4 establecimientos de nivel básico y medio
- 3 establecimientos de educación media

Además, se contemplaron otros criterios de segmentación considerados relevantes para abordar las características de la implementación curricular: nivel socioeconómico y nivel de desempeño de los establecimientos.

En acuerdo con la contraparte, se incorporaron otros criterios de segmentación específicos, que caracterizaron los siguientes tipos de establecimientos dentro de la muestra:

- 1 Escuela rural
- 1 Establecimiento con alta proporción de alumnado inmigrante
- 2 Establecimientos con alta proporción de alumnado mapuche y aymara
- 1 Liceo HC
- 1 Liceo TP
- 1 Liceo Polivalente

En añadidura, se incorporó la segmentación por ubicación geográfica, quedando la muestra de la siguiente forma:

- 6 establecimientos en la Región Metropolitana (Pudahuel, Recoleta, Providencia, Las Condes, Maipú)
- 7 establecimientos en otras regiones de Chile (Arica y Parinacota, Valparaíso, O'Higgins, Araucanía, Biobío, Los Lagos)

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL SEGÚN CRITERIOS DE SEGMENTACIÓN

Nivel de enseñanza	Nivel Socioeconómico				Total
	Bajo		Medio alto y Alto		
	Desempeño Insuficiente, Medio-Bajo y Medio	Desempeño Alto	Desempeño Insuficiente, Medio-Bajo y Medio	Desempeño Alto	
Básica	2 (1 con alumnado mapuche)	2 (1 rural)	1	1	6
Media	1 (1 Liceo Polivalente)	1 (Liceo TP)		1 (Liceo HC)	3
Básica y Media	4 (1 con alumnado inmigrante y 1 con alumnado aymara)				4
Total	7	3	1	2	13

Cabe señalar que los nombres reales de los establecimientos fueron eliminados y en su lugar se pusieron nombres de fantasía correspondientes a las comunas de procedencia, con el fin de resguardar la confidencialidad de la información proporcionada por los actores participantes del estudio.

A partir de esta propuesta muestral, se presentan los 13 establecimientos seleccionados para el Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno.

INFORME FINAL:
Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

TABLA 2. CASOS MUESTRALES Y CURRÍCULUM OBSERVADO

Nº de Caso	Nivel de enseñanza	Asignatura 1	Curso 1	Asignatura 2	Curso 2	NSE	Desempeño	Urbano/Rural	Otras características	Dependencia	Región	Comuna	RBD	Nombre Colegio
1	Básico	Matemáticas	1° básico	Educación Física y Salud	8° básico	Medio-Bajo	Medio	Urbano		Particular Subvencionado	Metropolitana	Pudahuel	12122	PUDAHUEL 1
2	Básico	Lenguaje	3° básico	Tecnología	4° básico	Medio alto	Alto	Urbano		Particular Subvencionado	Valparaíso	Valparaíso	1657	VALPARAÍSO
3	Básico y media	Historia	4° básico	Ciencias Naturales	I medio	Medio bajo	Insuficiente	Urbano	Inmigrante	Municipal	Metropolitana	Recoleta	10252	RECOLETA
4	Básico	Ciencias Naturales	2° básico	Música	6° básico	Medio bajo	Alto	Rural		Municipal	O'Higgins	Navidad	2664	NAVIDAD
5	Básico y media	Inglés	5° básico	Artes Visuales	1° básico	Medio	Medio	Urbano		Particular Subvencionado	Valparaíso	Viña del Mar	1749	VIÑA DEL MAR
6	Básico	Lenguaje	7° básico	Mapudungún	2° básico	Bajo	Medio	Urbano	Mapuche	Municipal	Araucanía	Freire	6165	FREIRE
7	Básico y media	Matemáticas	6° básico	Orientación	3° básico	Alto	Alto	Urbano		Particular Pagado	Metropolitana	Providencia	9003	PROVIDENCIA
8	Básico y media	Historia	I medio	Educación Física y Salud	5° básico	Medio	Insuficiente	Urbano		Particular Subvencionado	Metropolitana	Pudahuel	24790	PUDAHUEL 2
9	Básico	Inglés	8° básico	Música	2° básico	Medio-Bajo	Medio-Bajo	Urbano		Particular Subvencionado	Biobío	Concepción	18223	CONCEPCIÓN
10	Básico	Artes Visuales	5° básico	Aymara	6° básico	Bajo	Medio	Urbano	Aymara	Municipal	Arica y Parinacota	Arica	38	ARICA
11	Media	Matemáticas	III medio TP			Medio	Medio	Urbano	TP	Particular Subvencionado	Metropolitana	Las Condes	24473	LAS CONDES
	Media	Matemáticas	III medio HC			Medio-alto	Alto	Urbano	HC	Particular Subvencionado	Metropolitana	Maipú	9905	MAIPÚ
12	Media	Lenguaje	III medio HC			Medio	Medio	Urbano	TP	Particular Subvencionado	Metropolitana	Las Condes	24473	LAS CONDES
	Media	Lenguaje	III medio TP			Medio-alto	Alto	Urbano	HC	Particular Subvencionado	Metropolitana	Maipú	9905	MAIPÚ
13	Media	Matemáticas TP	III medio TP	Lenguaje TP	III medio TP	Bajo	Insuficiente	Urbano	Polivalente	Municipal	Los Lagos	Puerto Montt	7626	PUERTO MONTT
	Media	Matemáticas HC	III medio HC	Lenguaje HC	III medio HC	Bajo	Insuficiente	Urbano	Polivalente	Municipal	Los Lagos	Puerto Montt	7627	PUERTO MONTT

III. Reporte trabajo de campo

Las actividades realizadas por establecimiento consistieron en entrevistas individuales, grupales y análisis de materia pedagógico.

A continuación, se presenta un cuadro resumen con la cantidad de actividades contempladas por establecimiento:

TABLA 3. ACTIVIDADES POR ESTABLECIMIENTO

Unidad de estudio	Actor	Actividad	Nº actividad
Nivel sostenedor <i>(Sólo si rol del sostenedor es relevante en procesos de implementación curricular)</i>	Sostenedor, encargado o equipo técnico de implementación curricular.	Entrevista individual	1
Nivel equipo directivo	Director, Jefe UTP, equipo técnico encargado de la implementación curricular	Entrevista individual y/o grupal	1 a 2
	Análisis documental	-PEI -PME -Plan de implementación curricular -Orientaciones, técnicas y/o instructivos de implementación curricular	2 a 4 documentos
Nivel trabajo docente y aula	Docentes de los niveles según corresponda al caso	Entrevista grupal	1
	Docentes de las asignaturas sobre las que se realiza el seguimiento	Entrevista individual	4 (dos docentes distintos)
	Estudiantes de los niveles según corresponda	Entrevista grupal	2

INFORME FINAL:
Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

	Análisis documental docente	- Planificaciones de clases - Evaluaciones - Leccionarios - Material pedagógico: PPT, guías, cuadernos, etc.	4 a 12 documentos (dos docentes asignaturas de seguimiento)
--	-----------------------------	---	---

Estado del terreno

El terreno se encuentra cerrado. El total de actividades presupuestadas varió en 2 de los 13 establecimientos de estudio. Dando un total de 104 actividades realizadas de 107 actividades proyectadas. Los casos en los que no se logró concretar la totalidad de actividades son:

- Caso 8, comuna de Pudahuel. Por dificultades de tiempo del establecimiento, y falta de coordinación entre director y sostenedor, no se logró realizar la segunda entrevista con el docente de la asignatura de Educación Física y Salud de 5° básico.

- Caso 13, Liceo Polivalente de la comuna de Puerto Montt. El docente de Lenguaje se negó a participar del estudio, por lo que fue necesario buscar un establecimiento de reemplazo para abordar específicamente la asignatura de Lenguaje en III medio. Sin embargo, ninguno de los reemplazos logró ser activado, salvo el Liceo Polivalente de la comuna de Independencia, quienes manifestaron disponibilidad de realizar las entrevistas entre el 2 y el 12 de enero de 2018. Se intentó recontactar al director en la fecha propuesta, pero no hubo éxito en el contacto, por lo que no se pudo realizar las actividades pendientes.

IV. Plan de análisis general

EDECSA conformó un equipo de análisis compuesto por el Jefe de Proyecto, la Coordinadora General, la Coordinadora de Terreno, y la Asesora Experta, más la participación esporádica de algunos de los otros investigadores que participaron del estudio.

El equipo mantuvo reuniones de análisis establecidas los días miércoles de 11:00 a 13:00 hrs. cada semana desde que se inició el terreno del estudio. En estas reuniones se analizó el contenido de las entrevistas, contenido de los documentos pedagógicos, se generaron conceptualizaciones para apoyar la codificación de los investigadores –se elaboró un glosario de conceptos integrado-, y se generó la pauta de triangulación del análisis de material documental. Todo esto con el fin de aunar criterios, y entregar lineamientos claros para el análisis que debieron realizar los investigadores, y quienes apoyaron los procesos de codificación de las entrevistas, y análisis del material pedagógico.

En sentido con lo anterior, la contundencia y naturaleza de la información levantada durante el terreno del estudio, hizo necesario diferenciar dos procesos de análisis: análisis de la información discursiva, recogida en las entrevistas a los diversos actores; y análisis de la información documental.

Análisis de las entrevistas individuales y grupales

El trabajo de análisis de las entrevistas se llevó a cabo sobre la base de las transcripciones textuales de las entrevistas, lo que permitió un registro detallado y fino del discurso exacto de los actores educativos.

El equipo de transcriptores, organizado por la Coordinadora de Terreno, estuvo compuesto por profesionales con experiencia en transcripciones, y familiarizados con el ámbito de la educación. Para reforzar el correcto proceso de transcripción, se les entregaron indicaciones tales como: integrar un cuadro con los datos del establecimiento del actor que estaban transcribiendo, y numerar los párrafos de la entrevista, así como también se les entregó un glosario de las siglas más utilizadas en materia educativa, para facilitar la escucha y correcta transcripción.

Luego de la transcripción, el procedimiento de análisis ejecutado fue el siguiente:

- Cada entrevista transcrita se codificó de manera manual a través de las Fichas de Codificación Abierta (FCA). La codificación abierta es el primer paso del análisis cualitativo según la Grounded Theory o Teoría Aterrizada. Este procedimiento consistió fundamentalmente en codificar el discurso de los entrevistados en conceptos analíticos generados de forma inductiva. Este método contempló

codificaciones sucesivas de carácter inductivo que avanzaron hacia un nivel de abstracción cada vez mayor, pero que además, para no perder la riqueza del dato, se asoció a citas textuales de los entrevistados.

Las FCA se organizaron en categorías o temáticas relevantes, predefinidas a partir de la Tabla de Dimensiones construida inicialmente para este estudio junto a la contraparte. Se incluyó la dimensión subjetiva (creencias y percepciones), y la dimensión discursiva en relación con distintos aspectos de la implementación curricular. Pero además, se integraron temas o categorías emergentes que no habían sido considerados inicialmente y que fueron abordados por los entrevistados.

- Cabe señalar que las primeras codificaciones realizadas fueron elaboradas por el Equipo de Análisis, de modo de construir un primer "Glosario Analítico" con los principales conceptos, prácticas y categorías surgidos del trabajo de codificación. Este glosario fue entregado a los investigadores codificadores, para que les sirviera de base para proseguir el proceso de codificación.

Por otra parte, la construcción de un Glosario de carácter conceptual permitió reorientar el trabajo de terreno, agregando o redefiniendo énfasis y prioridades en las entrevistas de cada uno de los investigadores. Además, permitió proyectar la pauta de entrevista número dos a profesores de asignaturas y niveles específicos.

Los encargados de realizar las FCA fueron los propios investigadores a cargo de los establecimientos, pero también se contó con el apoyo de dos profesionales con experiencia en el ámbito curricular, que colaboraron con la codificación.

- El siguiente paso en el análisis, fue sistematizar la información. Inicialmente se contempló que esta sistematización se realizaría sobre la base de matrices o rejillas de análisis transversal por actor, organizadas en base a la Tabla de Dimensiones y Tensiones del estudio. Sin embargo, dada la naturaleza de la información y las particularidades que tuvo el trabajo de terreno, se consideró que el trabajo con rejillas no era el más apropiado.

De tal manera, la información se sistematizó, en primer lugar, a partir de las FCA de cada una de las entrevistas realizadas. En un segundo momento, los conceptos desarrollados a partir de cada una de las entrevistas fueron organizados directamente en la elaboración de los reportes de caso, lo que permitió comparar la información emergida desde los actores de un mismo establecimiento.

Análisis documental

El Equipo de Análisis trabajó en la confección de una Pauta de Análisis de Material Pedagógico (PAMP) que permitió sistematizar la información emergida de cada uno de los documentos de las asignaturas de caso. Las pautas de análisis tuvieron por propósito recoger y sistematizar los enfoques y prácticas concretas empleados en los establecimientos, en relación con los procesos de implementación curricular.

El análisis cualitativo de esta información, fue realizado de la misma forma en que se describió para el caso de las entrevistas. Esto es, la información sistematizada en la pauta fue codificada mediante un proceso de codificación abierta, generando categorías apegadas a los datos.

Como fue mencionado, el análisis de documentos pedagógicos fue trabajado inicialmente por el Equipo de Análisis, identificando la necesidad de que fueran especialistas disciplinares –al menos en las asignaturas tradicionales de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés, Lengua Indígena- quienes realizaran la revisión y triangulación del material, debido a que era necesario, al menos, conocer las Bases Curriculares, y los Planes y Programas de estudio, además de poseer cierta *expertise* para interrogar los documentos.

De tal manera, para este propósito se trabajó con un equipo de docentes especialistas en sus disciplinas, a los que se les facilitó el material pedagógico recolectado, y las transcripciones de las entrevistas de los docentes de caso según correspondía, con el fin de que pudiesen contextualizar el material a la realidad del establecimiento. Posteriormente el análisis de estas pautas fue integrado a los reportes de caso para cada una de las asignaturas a las que se realizó seguimiento.

Por otra parte, el análisis de la información proveniente de los documentos revisados, tuvo una doble dimensión de análisis. Primero, el intra-caso, por el que a través de los documentos y entrevistas, permitió establecer el nivel de relación entre el currículum prescrito, el pensado/planificado, y el implementado. Esta dimensión práctica permitió examinar aspectos de consistencia y divergencia en torno a la propuesta curricular de la asignatura estudiada.

En segundo lugar, la revisión documental para el inter-caso, permitió conocer el valor de uso de los materiales curriculares que elabora la UCE, y de qué manera éstos dialogan con las lógicas de gestión curricular y pedagógica de los establecimientos. De esta forma, se realizó un análisis transversal a los documentos de los distintos establecimientos estudiados, buscando determinar de qué forma estos documentos dan cuenta del proceso de gestión e implementación curricular. Se buscó ofrecer una visión general del conjunto

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

de los establecimientos, y también establecer las diferencias entre establecimientos de distinto tipo.

Para efectos de los resultados del estudio, se elaboró un informe de análisis inter-caso, y 13 reportes de análisis intra-caso, para cada uno de los establecimientos.

V. Síntesis y conclusiones generales del estudio

A pesar de las diferencias de segmentación de los establecimientos, y la existencia evidente de diferencias según los contextos de cada caso, en general, los hallazgos tuvieron puntos comunes en relación a las creencias, valoraciones y prácticas en torno a la implementación curricular, tanto en los niveles meso y micro.

A continuación se presenta las síntesis y conclusiones transversales del estudio "*Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*":

1. Predominio del conocimiento y uso de los Planes y Programas de Estudio por sobre las Bases Curriculares.

En general, se pudo constatar que los actores entrevistados al ser consultados por el currículum tienden a referirse automáticamente a los Planes y Programas de Estudio, por lo que las opiniones en torno a la implementación curricular provienen del uso y conocimiento de dicha herramienta.

En el caso de algunos directivos, y los sostenedores entrevistados, tenían un mejor manejo de los distintos instrumentos curriculares, y tendían a referirse a la Bases para opinar del currículum en general. Sin embargo, los docentes no conocen o confunden las Bases con los Planes y Programas.

2. Los docentes tienden a identificar los Programas de estudio como el currículum.

En relación al punto anterior, al ser el uso de los Programas predominante, este instrumento es señalado como sinónimo del currículum, y no se relacionan otras herramientas generadas por la política curricular como las Bases Curriculares, los Textos Escolares, los Estándares Educativos, y los Centros de Recursos para el Aprendizaje. Es decir, por ejemplo, elementos como los textos de estudio si bien existen en la lógica de los docentes como un apoyo importante, y como referente de implementación, no es asociado como parte del sistema curricular, y se ven de manera desagregada.

Por otra parte, el uso preponderante de los Programas de Estudio se asocia a la sensación de predominio de contenidos por sobre el desarrollo de habilidades que reportaron los entrevistados. En este sentido, se explica la percepción de exceso de contenidos, y las dificultades de abordar el currículum completo en un año escolar, ya que el uso de los "Ejemplos de Actividades" sugeridos en los Programas, son tomadas de modo casi textual por los docentes.

3. Para los docentes no es claro el carácter de sugerencia que tienen los Programas de estudio, tienden a atribuir mayor nivel de prescripción que el que realmente tienen.

Si bien algunos actores, tanto directivos como docentes, declararon que los Programas de Estudio pueden estar afectos a modificaciones según sea necesaria la realidad de un curso, consideran que quedan en desventaja frente a los establecimientos que pueden aplicar los Programas de modo completo.

Por otra parte, los docentes declaran que no "pasar" el Programa de forma íntegra acarrea consecuencias tanto administrativas como para el aprendizaje de los estudiantes. En primera instancia, están exigidos por los equipos directivos a cubrir la totalidad de las unidades de estudio; a su vez los directivos se sienten exigidos a velar por este cumplimiento en tanto el MINEDUC lo exige a través de los Supervisores Ministeriales, y porque de no cumplir los Programas a la larga obtienen malos resultados en las evaluaciones estandarizadas.

4. En general los docentes valoran la organización del Currículum en torno a OA y el desarrollo de habilidades, sin embargo, se aprecia una comprensión desarticulada entre actitudes, habilidades y conocimientos, otorgándose mayor énfasis a los contenidos conceptuales.

Discursivamente los actores educativos valoran el enfoque puesto en las habilidades, sin embargo, al indagar en sus prácticas sigue siendo preponderante la enseñanza de contenidos. Por ello, muchas veces el desarrollo de habilidades se ve supeditado al enfoque conceptual, cuestión que puede observarse en la mayoría de las evaluaciones que efectúan los docentes, en las que sigue predominando la memoria por sobre la aplicación.

En este sentido, algunos docentes declaran la imposibilidad de desarrollar habilidades por falta de tiempo para cubrir los contenidos, o la incongruencia del currículum versus las exigencias de las evaluaciones estandarizadas que miden contenidos y no habilidades.

Así, la implementación curricular desde su planificación no dialoga entre conocimientos, habilidades y actitudes, a lo sumo las habilidades figuran de forma declarativa o se trabajan siempre en base a los contenidos.

5. Invisibilización de las actitudes en el currículum.

Las actitudes si bien forman parte de las Bases y Programas de Estudio son escasamente consideradas por los docentes en el proceso de implementación curricular. Durante el proceso de terreno, no surgen de modo espontáneo en las entrevistas, como tampoco figuran en la mayoría de las planificaciones facilitadas.

Por otra parte, al ser consultados, los actores educativos tienden a relacionar actitudes con disciplinamiento, y no con la disposición hacia el aprendizaje que se espera logren los estudiantes. En el caso de los establecimientos confesionales, tienden a relacionar actitudes con valores, los cuales se pueden observar siempre en su Proyecto Educativo.

6. El seguimiento al currículum que se realiza a nivel directivo es de cobertura de contenidos, y no de cobertura de aprendizajes.

En general, todos los establecimientos poseen estrategias de seguimiento curricular a través de sus equipos directivos. Se pesquisaron prácticas sistematizadas que involucran un control basado en las planificaciones de los docentes en relación al cumplimiento de la organización temporal de la planificación, y por ende, que cumpla con los contenidos declarados.

Este seguimiento carece de una lógica de acompañamiento al docente, se da más bien como un checklist de lo que el profesor debe cubrir en determinado espacio temporal. De esta forma se explica una estrategia bastante utilizada por los establecimientos, que es la "Unidad 0", la que surge como producto de este control en caso que los docentes no logren cubrir la totalidad de la planificación. Sin embargo, sigue siendo una lógica de control centrada en la cobertura de contenidos por sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

7. En general los docentes tienen bajas expectativas de sus estudiantes, lo que implica poca profundización en el desarrollo de habilidades.

La información levantada permitió detectar que en general los docentes poseen bajas expectativas de sus estudiantes, aun cuando los educadores de cursos entre 1° a 4° básico tienden a expresarse de modo más cariñoso sobre ellos.

Estas bajas expectativas están estrechamente relacionadas con el nivel socioeconómico de los establecimientos. En general, en los casos de NSE bajo esto es utilizado como argumento para señalar los resultados de aprendizaje deficientes de los estudiantes.

Del mismo modo, las bajas expectativas sobre los estudiantes repercuten en el nivel de profundización de la enseñanza de los docentes, se tiene la creencia de que no son capaces de desarrollar ciertas habilidades, o que no pueden lograrlas. En los establecimientos TP esto es mucho más visible, en tanto, los educadores reconocen estar preparando estudiantes para el mundo del trabajo, y por ello pueden prescindir de ciertos conocimientos o habilidades.

8. Los docentes tienden a adaptar el currículum en casos de estudiantes con NEE bajando los niveles de exigencia, sin embargo, hay escasos procesos de contextualización curricular.

Los educadores señalan realizar adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y también para alumnos no diagnosticados pero que presentan problemas de aprendizaje.

Estas adecuaciones las realizan en el proceso de implementación de la clase, y en la mayoría de los establecimientos es con ayuda del equipo o profesional PIE. En general, la adecuación consiste en una explicación más personalizada y simplificada al estudiante en un contexto de co-docencia. Pero la mayoría de las adecuaciones se realiza en las evaluaciones a las que se baja el nivel de exigencia, o se eliminan ítems que podrían ser más difíciles para los estudiantes de integración.

Cabe señalar, que al consultar a los entrevistados por procesos de contextualización curricular, se refirieron al proceso de adaptación o adecuación curricular.

9. Tensión entre las evaluaciones estandarizadas y el currículum.

En general, se identificó que los actores de los diversos establecimientos consideran que las evaluaciones estandarizadas, en especial el Simce, determinan la implementación curricular de las asignaturas y niveles que deben rendir según el año que corresponda. Esto, en el sentido de que existe la sensación y urgencia por "cubrir" todos los contenidos que figuran en los Programas de Estudio con el fin de obtener mejores resultados. Para ello, suelen ejecutarse prácticas tales, como talleres de reforzamiento y modelamiento de respuesta en otras evaluaciones, incluso forzar la entrega de contenidos conceptuales en desmedro del aprendizaje de los propios estudiantes.

Por otra parte, existe la sensación generalizada entre docentes y directivos, que el Simce no está enfocado en habilidades, sino en la medición de conocimientos, por lo que no sería coherente con el espíritu de las Bases Curriculares y de los Programas de Estudio, que propenden hacia el desarrollo de habilidades.

10. Pérdida de credibilidad frente a la política curricular, en tanto existen cambios y actualizaciones curriculares que no son bien comunicados, ni se proveen condiciones para su implementación, tales como capacitaciones desde el mismo Ministerio de Educación.

Los entrevistados reconocen un progreso en el desarrollo de la política curricular implementada por el Ministerio de Educación. Sin embargo, son críticos frente a los

canales de comunicación que utiliza el Ministerio, y que ha traído como consecuencia una sensación de desconfianza de parte de los actores educativos de los establecimientos.

Los entrevistados reportaron diferencias entre la información de las actualizaciones curriculares de algunas asignaturas que figuran en los sitios web oficiales del Ministerio, versus el contenido de los textos escolares. O la confusión que surge cuando existe más de una Base Curricular coexistiendo para una misma asignatura y nivel.

Por otra parte, los educadores exigen mayor acompañamiento por parte de la institucionalidad educativa, que las capacitaciones estén dirigidas no sólo a los equipos directivos sino también al docente de aula.

Por último, los docentes exigen mayor coherencia y coordinación entre las instituciones que componen el SAC, pues perciben confusiones entre MINEDUC y Agencia de Calidad de la Educación.

VI. Recomendaciones

A continuación se presentan recomendaciones tendientes a colaborar con una propuesta de política curricular nacional:

1. Destacar el uso de la Bases Curriculares como herramienta articuladora del currículum, resaltando el carácter orientador de los Programas de Estudio.

Es importante socializar el uso de la Bases Curriculares como principal herramienta de apoyo para la labor docente, destacando los Objetivos de Aprendizaje en tanto integración de habilidades, conocimientos y actitudes. En este sentido, recalcar que los Programas de Estudio son sugerencias que podrían aplicarse en los establecimientos.

Para destacar el carácter de propuesta abierta de los Programas, se podría presentar más de una sugerencia de actividades para el logro de los objetivos de aprendizaje. Esto además, permitiría a los docentes seleccionar la actividad más apropiada para el contexto del establecimiento o estimular la generación de otras actividades por parte de los profesores.

2. Enfatizar la importancia del desarrollo de habilidades por sobre la adquisición de contenidos conceptuales, en este sentido alinear la labor de supervisores y la UCE.

Destacar que los conocimientos o contenidos son un medio para apoyar el desarrollo de habilidades. Y que las habilidades deben reforzarse de manera constante, por tanto, explicitar que las habilidades son consideradas en distintas unidades del Programa de

Estudio a lo largo de un año lectivo, o que incluso las habilidades pueden trabajarse en una unidad y otra, o en un nivel y otro.

Asimismo, debe reforzarse a nivel institucional la labor que cumplen los Supervisores Técnicos del Ministerio de Educación, enfatizando que cumplen una labor de acompañamiento y no de carácter punitivo, alineando y capacitando en torno a la política curricular.

3. Posicionar el desarrollo de actitudes dentro del currículum, de modo que sea considerado por los docentes en el proceso de implementación.

Otorgar mayor realce a las actitudes dentro del currículum, explicitar que se trata de la disposición que deben lograr los estudiantes hacia el proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea de forma individual como colectiva, y no necesariamente relacionar las actitudes con temas de normalización o disciplina.

4. Revisar y replantearse críticamente los canales y mecanismos de comunicación con el profesorado en materias curriculares, con el fin de identificar disonancias en los mensajes ministeriales.

Reforzar la labor docente favoreciendo una implementación activa del currículum, con el fin de avanzar hacia una mayor apropiación de los docentes. Para ello es necesario diseñar estrategias de comunicación amplias y pertinentes para los distintos procesos de desarrollo curricular. Por ejemplo: procesos de participación y consulta; procesos de comunicación de cambios; apoyos específicos y permanentes para la contextualización curricular, etc.

Realizar campañas de comunicación efectivas, que consideren aspectos tales como: socializar las labores que cumplen las instituciones del SAC; educar en torno a la totalidad de los instrumentos curriculares; informar los cambios y ajustes curriculares de modo oportuno y coherente.

3. Objetivos del estudio

Este estudio de carácter cualitativo contempló la recolección y análisis de información, cuyos resultados aportan información actualizada acerca de los procesos de implementación curricular desarrollados por los establecimientos educacionales, y por los equipos directivos y docentes en particular. Los resultados de la investigación son un insumo fundamental para la actualización de la política de desarrollo curricular nacional basada en investigación y evidencia empírica.

Si bien, a lo largo del estudio se fueron modificando algunos aspectos metodológicos, el foco se mantuvo en levantar información acerca de los procesos de implementación curricular al nivel de la escuela, es decir, conocer los niveles de gestión intermedia desde el punto de vista de los directivos, y en los casos que correspondió, desde la mirada del sostenedor, además de la profundización en el nivel nano de la información. De tal modo, consideramos que los objetivos de la propuesta de estudio fueron cumplidos.

Objetivo General:

Conocer, describir y analizar en profundidad el escenario curricular nacional en términos de los procesos de implementación curricular que son desarrollados al interior de los establecimientos educacionales.

Objetivos Específicos:

1. Conocer, describir y analizar el sistema curricular chileno a nivel micro, indagando en: los procesos de implementación de los instrumentos curriculares en los establecimientos educacionales, desde el punto de vista de su conducción y de la gestión curricular desde los niveles de gestión intermedia cuando corresponda (sostenedores) y directivos para su aplicación en las aulas.
2. Conocer, describir y analizar el sistema curricular chileno a nivel nano, profundizando en: los procesos de implementación y apropiación de los instrumentos curriculares que desarrollan los docentes en el aula, los procesos de planificación curricular que llevan a cabo, los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula que diseñan y aplican a los estudiantes, las necesidades docentes para mejorar la implementación curricular, las experiencias e intereses de los niños, niñas y jóvenes en términos de los aprendizajes que desean profundizar, y la valoración que le otorgan a los instrumentos curriculares que son parte de su proceso educativo.
3. A partir del cumplimiento de los objetivos anteriores, elaborar conclusiones, extraer lecciones y recomendaciones para la generación de una propuesta de política curricular

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

nacional pertinente a las capacidades existentes en las escuelas y enfocada en los aprendizajes de los estudiantes.

4. Diseño Muestral

A continuación, se presenta el diseño muestral definitivo que fue utilizado para seleccionar los 13 casos de estudio, así como también los reemplazos realizados a la muestra original, todo en acuerdo con la contraparte técnica del estudio.

Propuesta muestral

Para la confección muestral se escogieron 13 establecimientos educacionales. En primer lugar, se realizó una caracterización de los establecimientos en términos de sus niveles de enseñanza, estableciéndose que un 7,5% de los establecimientos atienden sólo nivel parvulario, un 62% atienden sólo básica o básica y parvularia, el 30% restante atiende enseñanza media, y de este último porcentaje sólo un 5% de los establecimientos atienden únicamente enseñanza media.

De acuerdo a esta primera distribución, se estableció un primer criterio para la muestra, escogiéndose de manera definitiva:

- 6 establecimientos de nivel básico
- 4 establecimientos de nivel básico y medio
- 3 establecimientos de educación media

Además, se contemplaron otros criterios de segmentación considerados relevantes para abordar las características de la implementación curricular. Según lo fundamentado en la propuesta de estudio, estos criterios son nivel socioeconómico y nivel de desempeño, según la siguiente distribución:

- *Nivel socioeconómico:* Esta variable es asociada a la dependencia de los establecimientos o a las modalidades de enseñanza en el caso de la educación media; tienen un efecto relevante en el nivel de implementación del currículum, el grado de pertinencia y relevancia percibida, así como los diversos procesos de gestión relacionados con la implementación, entre otros factores. Para efectos de este estudio, se distinguió entre:
 - o 10 establecimientos que atienden nivel socioeconómico vulnerable (categoría A, B y C)
 - o 3 establecimientos que atienden nivel socioeconómico medio alto o alto (categoría D y E).
- *Nivel de desempeño:* Esta variable tiene un efecto relevante en el nivel de profesionalización directivo y docente, y por ende, en la capacidad de resignificación curricular, los procesos de implementación curricular y el nivel de

exigencia, entre otros. Para la clasificación de desempeño se propuso utilizar la categoría de desempeño definida por la Agencia de Calidad de la Educación¹. Para efectos de este estudio se distinguió entre:

- 9 establecimientos con nivel de desempeño insuficiente, medio bajo y medio: definidos como aquellos que obtienen resultados más bajos o similar que el promedio de su nivel socioeconómico.
- 4 establecimientos con nivel de desempeño alto: definidos como aquellos que obtienen resultados más altos que su nivel socioeconómico.

En añadidura, y en acuerdo con la contraparte, se incorporaron otros criterios de segmentación específicos, que caracterizaron los siguientes tipos de establecimientos dentro de la muestra:

- 1 Escuela rural
- 1 Establecimiento con alta proporción de alumnado inmigrante
- 2 Establecimientos con alta proporción de alumnado mapuche y aymara
- 1 Liceo HC
- 1 Liceo TP
- 1 Liceo Polivalente

Además, en relación a los comentarios y conversaciones sostenidas con la contraparte en reunión ampliada del 25 de octubre de 2018, se manifestó la preocupación por una sobre representación de la Región Metropolitana (RM), por lo que se aprovechó el rechazo de uno de los establecimientos pendientes de la muestra para incorporar otro caso fuera de la RM. Así, la segmentación por ubicación geográfica de la muestra quedó de la siguiente forma:

- 6 establecimientos en la Región Metropolitana (Pudahuel, Recoleta, Providencia, Las Condes, Maipú)
- 7 establecimientos en otras regiones de Chile (Arica y Parinacota, Valparaíso, O'Higgins, Araucanía, Biobío, Los Lagos)

¹ La Categoría de Desempeño es la forma integral por la cual el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) puede identificar el nivel de ayuda y orientación que necesitan los establecimientos. Corresponde a una evaluación que considera: Estándares de Aprendizaje de las últimas tres evaluaciones Simce, los Indicadores de desarrollo personal y social (IDPS), y las características del contexto de los estudiantes. Esto arroja un Índice de Resultados Ajustado, del cual se obtiene la categoría de desempeño, las que se dividen en: Desempeño Alto / Desempeño Medio / Desempeño Medio-Bajo / Desempeño Insuficiente.

De esta forma, la muestra quedó compuesta de la siguiente manera:

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL SEGÚN CRITERIOS DE SEGMENTACIÓN

Nivel de enseñanza	Nivel Socioeconómico				Total
	Bajo		Medio alto y Alto		
	Desempeño Insuficiente, Medio-Bajo y Medio	Desempeño Alto	Desempeño Insuficiente, Medio-Bajo y Medio	Desempeño Alto	
Básica	2 (1 con alumnado mapuche)	2 (1 rural)	1	1	6
Media	1 (1 Liceo Polivalente)	1 (Liceo TP)		1 (Liceo HC)	3
Básica y Media	4 (1 con alumnado inmigrante y 1 con alumnado aymara)				4
Total	7	3	1	2	13

A partir de esta propuesta muestral, a continuación, se entrega el detalle de los 13 establecimientos finales seleccionados para el Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno.

Cabe señalar que los nombres reales de los establecimientos fueron eliminados y en su lugar se pusieron nombres de fantasía correspondientes a las comunas de procedencia, con el fin de resguardar la confidencialidad de la información proporcionada por los actores participantes del estudio.

INFORME FINAL:
Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

TABLA 2. CASOS MUESTRALES Y CURRÍCULUM OBSERVADO

Nº de Caso	Nivel de enseñanza	Asignatura 1	Curso 1	Asignatura 2	Curso 2	NSE	Desempeño	Urbano/Rural	Otras características	Dependencia	Región	Comuna	RBD	Nombre Colegio
1	Básico	Matemáticas	1º básico	Educación Física y Salud	8º básico	Medio-Bajo	Medio	Urbano		Particular Subvencionado	Metropolitana	Pudahuel	12122	PUDAHUEL 1
2	Básico	Lenguaje	3º básico	Tecnología	4º básico	Medio alto	Alto	Urbano		Particular Subvencionado	Valparaíso	Valparaíso	1657	VALPARAÍSO
3	Básico y media	Historia	4º básico	Ciencias Naturales	I medio	Medio bajo	Insuficiente	Urbano	Inmigrante	Municipal	Metropolitana	Recoleta	10252	RECOLETA
4	Básico	Ciencias Naturales	2º básico	Música	6º básico	Medio bajo	Alto	Rural		Municipal	O'Higgins	Navidad	2664	NAVIDAD
5	Básico y media	Inglés	5º básico	Artes Visuales	1º básico	Medio	Medio	Urbano		Particular Subvencionado	Valparaíso	Viña del Mar	1749	VIÑA DEL MAR
6	Básico	Lenguaje	7º básico	Mapuzungún	2º básico	Bajo	Medio	Urbano	Mapuche	Municipal	Araucanía	Freire	6165	FREIRE
7	Básico y media	Matemáticas	6º básico	Orientación	3º básico	Alto	Alto	Urbano		Particular Pagado	Metropolitana	Providencia	9003	PROVIDENCIA
8	Básico y media	Historia	I medio	Educación Física y Salud	5º básico	Medio	Insuficiente	Urbano		Particular Subvencionado	Metropolitana	Pudahuel	24790	PUDAHUEL 2
9	Básico	Inglés	8º básico	Música	2º básico	Medio-Bajo	Medio-Bajo	Urbano		Particular Subvencionado	Biobío	Concepción	18223	CONCEPCIÓN
10	Básico	Artes Visuales	5º básico	Aymara	6º básico	Bajo	Medio	Urbano	Aymara	Municipal	Arica y Parinacota	Arica	38	ARICA
11	Media	Matemáticas	III medio TP			Medio	Medio	Urbano	TP	Particular Subvencionado	Metropolitana	Las Condes	24473	TP LAS CONDES
	Media	Matemáticas	III medio HC			Medio-alto	Alto	Urbano	HC	Particular Subvencionado	Metropolitana	Maipú	9905	HC MAIPÚ
12	Media	Lenguaje	III medio HC			Medio	Medio	Urbano	TP	Particular Subvencionado	Metropolitana	Las Condes	24473	TP LAS CONDES
	Media	Lenguaje	III medio TP			Medio-alto	Alto	Urbano	HC	Particular Subvencionado	Metropolitana	Maipú	9905	HC MAIPÚ
13	Media	Matemáticas TP	III medio TP	Lenguaje TP	III medio TP	Bajo	Insuficiente	Urbano	Polivalente	Municipal	Los Lagos	Puerto Montt	7626	POLIVALENTE PUERTO MONTT
	Media	Matemáticas HC	III medio HC	Lenguaje HC	III medio HC	Bajo	Insuficiente	Urbano	Polivalente	Municipal	Los Lagos	Puerto Montt	7627	POLIVALENTE PUERTO MONTT

Actividades realizadas por establecimiento

En acuerdo con la contraparte, se decidió realizar entrevistas individuales, entrevistas grupales y revisión documental por cada caso estudiado.

De modo general, en los establecimientos se desarrollaron, variando según cada caso, las siguientes actividades de levantamiento de información:

- 1. Entrevista con el sostenedor o equipo técnico de implementación curricular.** La ejecución de esta actividad dependió de la información proporcionada por los equipos directivos de los establecimientos que indicaron el rol activo o pasivo que cumplen los sostenedores en los procesos de gestión curricular. En los casos en que se reportó un rol activo, se realizó la entrevista.
- 2. Grupos focales o entrevistas con el equipo directivo.** En general, el inicio del terreno partió con las entrevistas al equipo directivo o al director de forma individual, esto porque en algunos casos los establecimientos manifestaron la imposibilidad de que director y jefe de UTP se encontraran ocupados en la misma tarea a la vez, por lo que se procedió a realizar las entrevistas por separado, utilizando la pauta de directivos con ambos actores. La duración de estas entrevistas fue de aproximadamente una hora a hora y media.
- 3. Grupos focales con profesores.** Esta actividad consistió en una entrevista grupal con 4 docentes del establecimiento, seleccionados por el equipo directivo según los niveles de estudio de cada caso; este número de participantes permitió una conversación fluida en la que todos los profesores abordaron el tema en cuestión desde su experiencia en particular, produciéndose un diálogo e intercambio constructivo de opiniones. Los docentes mostraron buena disposición al estudio y, en general, participaron de forma activa de la conversación. La duración de estos grupos focales varió entre una hora a hora y media en promedio.
- 4. Entrevistas individuales con los docentes de caso.** De acuerdo a lo contemplado por las bases técnicas del estudio, se realizaron dos entrevistas individuales con los docentes de las asignaturas específicas de estudio de cada caso. La primera entrevista buscó recoger la máxima información posible acerca de las opiniones e implementación del currículum por parte de estos docentes; mientras que, en la segunda entrevista, se buscó reflexionar en conjunto con el docente acerca del material pedagógico facilitado. En general, hubo buena disposición de los docentes en participar y manifestar su opinión respecto a los procesos de implementación curricular, sólo se tuvo inconveniente con el docente de Lenguaje del caso 13 de la comuna de Puerto Montt, el cual se negó a

participar del estudio. La duración de estas entrevistas varió entre una hora a hora y media de conversación.

5. Grupos focales con estudiantes. Se realizaron dos grupos focales con estudiantes por establecimiento. La selección de estos estudiantes correspondió a los cursos de los docentes de caso entrevistados, participó un número de 5 a 6 alumnos por entrevista grupal, los que fueron elegidos azarosamente por los equipos directivos. Este número de participantes permitió una dinámica ágil, promoviendo la participación y disciplina. Debido a las diferencias de edades de los estudiantes -los casos abordaron los niveles desde 1° básico a III medio- se trabajó con tres pautas de entrevista distintas, cada una con dinámicas y niveles de profundización diferentes. A los establecimientos se les entregó un formato de comunicación para los apoderados informando del estudio, y la autorización que permitió participar de la entrevista grupal a sus pupilos. De todos modos, una vez en la entrevista, se solicitó a los estudiantes revisar y firmar un asentimiento con ayuda del investigador del caso. En los casos 11 y 12 se realizó una sola entrevista grupal con estudiantes, pues las asignaturas de estudio correspondían al mismo nivel.

6. Solicitud del material documental y pedagógico. La solicitud del material documental se realizó desde la primera reunión de coordinación con el director, y se insistió durante el proceso de terreno en la importancia de facilitar dichos documentos. Sin embargo, la entrega del material fue un nudo crítico durante el desarrollo del terreno. Los documentos que fueron proporcionados de forma más sencilla fueron: PEI, PME y planificaciones. El material pedagógico más complejo de obtener fue: cuadernos del estudiante, guías, PPT, evaluaciones, y leccionarios, no consiguiendo de modo homogéneo dicha documentación para todos los casos estudiados.

A continuación, se presenta un cuadro resumen con la cantidad de actividades contempladas por establecimiento:

TABLA 3. ACTIVIDADES POR ESTABLECIMIENTO

Unidad de estudio	Actor	Actividad	N° actividad
Nivel sostenedor <i>(Sólo si rol del sostenedor es relevante en procesos de implementación curricular)</i>	Sostenedor, encargado o equipo técnico de implementación curricular.	Entrevista individual	1

INFORME FINAL:
Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

Nivel equipo directivo	Director, Jefe UTP, equipo técnico encargado de la implementación curricular	Entrevista individual y/o grupal	1 a 2
	Análisis documental	-PEI -PME -Plan de implementación curricular -Orientaciones, técnicas y/o instructivos de implementación curricular	2 a 4 documentos
Nivel trabajo docente y aula	Docentes de los niveles según corresponda al caso	Entrevista grupal	1
	Docentes de las asignaturas sobre las que se realiza el seguimiento	Entrevista individual	4 (dos docentes distintos)
	Estudiantes de los niveles según corresponda	Entrevista grupal	2
	Análisis documental docente	- Planificaciones de clases - Evaluaciones - Leccionarios - Material pedagógico: PPT, guías, cuadernos, etc.	4 a 12 documentos (dos docentes asignaturas de seguimiento)

Inducción y capacitación del equipo investigador

Para efectos de este estudio cualitativo de carácter exploratorio, se consideró un proceso de inducción y capacitación permanente al equipo de investigadores EDECSA, tanto de la Región Metropolitana como de los investigadores de otras regiones que participaron del estudio, con el fin de cuidar la rigurosidad en el levantamiento de la información, y a su vez favorecer la flexibilidad de las características contextuales de cada caso.

De este modo, para asegurar la consistencia entre los distintos investigadores, se implementaron los siguientes procedimientos de inducción y capacitación durante el proceso del estudio:

- Taller de inducción ampliado al equipo de investigadores implementado por la contraparte (29 de noviembre de 2016) sobre la contextualización del desarrollo de la política curricular en Chile desde 1990.
- Entrega de Instructivo para investigadores previo a la capacitación del terreno. Este instructivo fue distribuido a cada uno de los investigadores, y consta de las siguientes partes: contexto institucional de EDECSA; contexto del estudio; recomendaciones para el terreno; protocolo de seguridad de la información; dinámica de trabajo.
- Taller presencial de capacitación y alineación de los investigadores (19 de julio de 2017), previo a la realización del trabajo de campo, en torno al enfoque de trabajo, elementos propios de la implementación curricular, expectativas e hipótesis previas, y dimensiones de estudio, entre otros, a través de la presentación de un PPT. Los investigadores de regiones que no pudieron asistir de forma presencial a dicho taller lo hicieron a través de la aplicación Hangouts.
- Entrega de Protocolo de aplicación de instrumentos, con indicaciones claras y ejemplos concretos.
- Supervisión de audios de algunas entrevistas al azar para monitorear forma de aplicación y retroalimentar a los investigadores.
- Acompañamiento por parte del jefe de proyecto, la coordinadora general, y la asesora experta en currículum, al trabajo de campo de distintos investigadores, para alinear criterios, y compartir hallazgos.

- Taller de inducción del proceso de codificación abierta (29 de septiembre de 2017) a partir de las transcripciones. Se realizó una presentación en PPT y ejercicio práctico de codificación. Además, se entregó a los investigadores un "Glosario Conceptual" que sintetizó los principales hallazgos sistematizados por el equipo central y la asesora experta a la fecha del taller. Este taller fue grabado audiovisualmente para ser enviado a los investigadores que no pudieron asistir de modo presencial a la capacitación.
- Reunión ampliada entre el equipo de trabajo de EDECSA y la contraparte del MINEDUC (25 de octubre de 2017), para recibir retroalimentación del trabajo desarrollado a la fecha, y sobre todo, el énfasis y foco de los reportes de caso.
- Monitoreo permanente vía telefónica, por parte de la coordinadora general del proyecto, respecto al correcto desarrollo del terreno en términos de fechas, cumplimiento de actividades, puntualidad, relación con los actores educativos, y otros criterios.

5. Reporte trabajo de campo

Uno de los principales focos del estudio fue obtener conocimiento con la mayor profundidad posible sobre cada uno de los casos seleccionados, lo cual en base a las actividades realizadas en cada establecimiento educativo, implicó una importante demanda de tiempo y esfuerzo de parte de los establecimientos seleccionados.

Cada caso de estudio fue abordado por uno a dos investigadores, los cuales luego de la confirmación de la participación de los establecimientos a cargo de la coordinadora de terreno, se hicieron responsables del contacto posterior para agendar las fechas de las actividades y la solicitud del material documental. La aplicación de los instrumentos, el desarrollo del terreno y el análisis de la información, estuvo a cargo de los investigadores apoyados por el equipo central de EDECSA a lo largo de todo el proceso de terreno.

El contacto con los establecimientos realizado durante la investigación, siguió un protocolo que contó con dos grandes fases: la primera correspondió a las actividades de contacto y coordinación, la segunda a las instancias de levantamiento de información en terreno.

Fase 1: Contacto y coordinación

- 1. Envío de carta oficial a directores.** En una primera etapa se envió una carta de invitación al estudio al director del establecimiento, a través de correo electrónico a cargo del Ministerio de Educación, describiendo los objetivos del estudio, las actividades que se realizarían en los establecimientos y los nombres tanto de la consultora a cargo y de la contraparte. Cabe señalar que una carta con logo del MINEDUC, enviada desde una casilla oficial del Ministerio, fue relevante para asegurar una respuesta positiva de los establecimientos.
- 2. Contacto telefónico.** Una semana después del envío de las cartas, la coordinadora de terreno se contactó con los directores de los establecimientos para confirmar la recepción de la carta, aclarar dudas, y conocer su disposición a participar en el estudio. En el caso de respuesta afirmativa, en este contacto telefónico se agendó una reunión para la coordinación de las actividades y se le entregaron los datos del investigador a cargo del caso al establecimiento. En los casos de respuesta negativa, se comunicó a la contraparte para activar el envío de carta a los establecimientos de reemplazo.
- 3. Visita de coordinación.** Luego de contactado telefónicamente el establecimiento se fijó una fecha de presentación y coordinación de las actividades del estudio. A esta instancia asistieron los investigadores a cargo del establecimiento para sostener una reunión con el director y explicarle de manera presencial el sentido del estudio, y su importancia, así como las actividades prácticas que éste implicó.

En la reunión, se le hizo entrega al director de un calendario de actividades del estudio, documento escrito con todos los detalles y cantidad de actividades para programar las fechas, explicando que EDECSA acompañaría al establecimiento durante un tiempo determinado. Además, se consultó qué rol juega el sostenedor en los procesos de implementación curricular, para así determinar la necesidad de realizar una entrevista con este actor o no. Por último, se solicitaron la totalidad de documentos a analizar en el marco del estudio.

- 4. Protocolo de reemplazo.** En el caso de los establecimientos que declinaron participar en cualquiera de las fases precedentes, se activó el protocolo de reemplazo. Es decir, se informó a la contraparte y se le ofreció un establecimiento de reemplazo con las mismas o similares características de segmentación del que rechazó, una vez aprobado por la contraparte, se envió la carta de invitación al estudio, siguiendo el mismo procedimiento de contacto ya señalado.

Fase 2: Levantamiento de información

- 5. Inicio del levantamiento.** Una vez acordada la primera fecha de entrevista se inició el proceso de terreno de acuerdo al cronograma planificado con el establecimiento.
- 6. Visitas en terreno.** Los investigadores visitaron directamente a los informantes en el establecimiento las veces que fue necesario para realizar o complementar las actividades establecidas. Sólo los entrevistados pudieron realizar modificaciones en la calendarización de las actividades, información que fue reportada oportunamente por los investigadores a la coordinadora de terreno.
- 7. Entrevistas y grupos focales.** Todas las entrevistas y grupos focales se desarrollaron en los establecimientos en un horario de conveniencia para los entrevistados, durante las jornadas de trabajo o estudios. En la medida de sus posibilidades los establecimientos facilitaron espacios que proveyeron una adecuada privacidad para el desarrollo de la conversación. El audio de las entrevistas fue grabado de manera íntegra para su transcripción, previa autorización mediante consentimiento informado escrito de los entrevistados. La conversación fue guiada por una pauta de preguntas semi estructurada aprobada previamente por la contraparte.
- 8. Grupos focales o entrevistas con el equipo directivo.** En general el inicio del terreno se inició con las entrevistas al equipo directivo o al director de forma individual. Esta entrevista fue clave para levantar información acerca de las particularidades del establecimiento, lo que permitió indagar de manera más específica en las entrevistas con docentes.

-
- 9. Grupos focales con profesores.** Esta actividad consistió en la entrevista grupal con 4 docentes de los niveles de los casos estudiados en el establecimiento. Los profesores mostraron buena disposición al estudio y en general participaron de forma activa de la conversación.
- 10. Entrevistas individuales con los docentes de caso.** Se realizaron dos entrevistas individuales, en distintos momentos, con los docentes de las asignaturas específicas de estudio de cada caso. En general hubo buena disposición de los docentes en participar y manifestar su opinión respecto a los procesos de implementación curricular.
- 11. Grupos focales con estudiantes.** Los grupos focales con estudiantes se realizaron con un número de 5 a 6 participantes por nivel, lo que permitió una dinámica ágil, promover la participación de todos, y mantener la disciplina del grupo por parte del investigador. La selección de los estudiantes para los grupos focales queda a cargo del establecimiento.
- 12. Solicitud del material documental y pedagógico.** La solicitud del material documental se realizó desde la primera reunión de coordinación con el director, y se insistió durante el proceso de terreno en la importancia de facilitar dichos documentos. Sin embargo, la entrega del material fue un nudo crítico durante el desarrollo del terreno.
- 13. Carta de agradecimiento y entrega de obsequio a los establecimientos.** Una vez finalizada la totalidad de actividades en los establecimientos, el investigador a cargo hizo entrega de un set de cuatro libros para la Biblioteca CRA de la escuela, a modo de agradecimiento por la disposición otorgada al estudio. Asimismo, a nombre de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, se envió una carta de agradecimiento a los establecimientos, desde una casilla propia del Ministerio.
- 14. Resguardos para la realización del terreno.** Los investigadores debieron llegar media hora antes de la hora de la actividad programada en los establecimientos, para prevenir retrasos o extravíos, tener tiempo para presentarse adecuadamente en la dirección, preparar el espacio de trabajo, revisar grabadora, pauta de entrevista individual o grupal, y material para tomar nota.
- 15. Gestión de audios y transcripciones.** Los investigadores grabaron de manera íntegra el audio de las entrevistas, para lo cual contaron con grabadores digitales. Inmediatamente después de la entrevista, este archivo de audio fue enviado a través de una plataforma on line (Dropbox o WeTransfer) de uso interno de

EDECSA, a la coordinadora de terreno, quien posteriormente asignó los audios al equipo de transcritores.

Recepción del estudio en los establecimientos

De la muestra original del estudio, de 13 establecimientos se activaron 6 sin problemas, mientras que en los otros 7 casos fue necesario activar reemplazos, incluso en más de una ocasión.

Si bien en un primer contacto la mayoría de los establecimientos se mostró interesado en participar, algunos de los establecimientos desistieron. Las principales razones aludidas al rechazo fueron las siguientes:

- Licencias médicas prolongadas de directivos
- Establecimientos sobreintervenidos con otros programas o estudios
- Calendario de actividades internas de los establecimientos

A continuación, se presenta una tabla con la totalidad de establecimientos que rechazaron participar del estudio y sus respectivos reemplazos. Cabe señalar que hay casos en que se debió reemplazar hasta en 3 ocasiones un establecimiento del mismo caso en la muestra.

TABLA 4. ESTABLECIMIENTOS QUE RECHAZAN Y REEMPLAZOS

N° Caso	EE que rechaza	Razón	EE Reemplazo
1	La Florida 1	Rechaza, se encontraban con visita de la Agencia y otros estudios.	Renca
	Renca	Rechaza. El director declinó participar porque estaban con visita de la Agencia y se encontraba convaleciente de una operación.	La Florida 2
	La Florida 2	Rechaza participar debido a que estaban siendo supervisados por el Ministerio de Educación y no tenían tiempo para realizar las actividades.	Pudahuel 1
2	Viña del Mar (A)	Tras reiterados llamados, no se logró agendar reunión.	Valparaíso
5	Peñalolén	Colegio cerrado.	San Miguel
	San Miguel	Director cumple también rol de jefe de UTP, y se encontraba recién operado con licencia médica prolongada.	La Cisterna

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

	La Cisterna	Se convocó al establecimiento incluso de manera presencial, pero la directora no mostró disposición.	Viña del Mar
6	Freire (A)	No se logra contacto con el Establecimiento.	Freire
7	Providencia (A)	Rechazó participar del estudio.	Ñuñoa (A)
	Ñuñoa (A)	Rechazó participar del estudio por actividades internas del colegio (visita del obispo).	Ñuñoa (B)
	Ñuñoa (B)	En principio aceptaron participar, pero debido a accidente sufrido por la directora, no pudieron seguir colaborando con el estudio.	Providencia
9	Concepción (A)	Rechazó participar del estudio.	Los Ángeles
	Los Ángeles	Rechazó participar del estudio.	Concepción
10	Arica (A)	Rechazó participar del estudio, pues la jefa de UTP estaba con licencia prolongada.	Arica
13	Puerto Montt <i>Sólo rechaza profesor de lenguaje</i>	El establecimiento aceptó participar del estudio, realizándose las actividades con normalidad, a excepción del profesor de Lenguaje que manifestó desinterés y rechazó participar del estudio. Por ello, en este caso, se decidió reemplazar sólo al docente de Lenguaje.	Puerto Varas
	Puerto Varas	No se logró comunicación. Se consultó al DAEM de Puerto Varas por un número de teléfono alternativo, pero no proporcionaron nueva información. Se decidió elegir un establecimiento en la Región Metropolitana, por no encontrar un reemplazo de similares características en la Región de Los Lagos.	Independencia
	Independencia	Se estableció contacto con el director del establecimiento, quien mostró disposición al estudio, pero no se logró concretar las actividades debido al inicio de las vacaciones de verano.	

		No se contactó otro reemplazo.	
--	--	-----------------------------------	--

Estado del terreno

A la fecha de este informe final, el terreno se encuentra cerrado. El total de actividades presupuestadas varió en 2 de los 13 establecimientos de estudio. Dando un total de 104 actividades realizadas de 107 actividades proyectadas. Los casos en los que no se logró concretar la totalidad de actividades son:

- Caso 8, comuna de Pudahuel. Por dificultades de tiempo del establecimiento, y falta de coordinación entre director y sostenedor, no se logró realizar la segunda entrevista con el docente de la asignatura de Educación Física y Salud de 5° básico.

- Caso 13, Liceo Polivalente de la comuna de Puerto Montt. El docente de Lenguaje se negó a participar del estudio, por lo que fue necesario buscar un establecimiento de reemplazo para abordar específicamente la asignatura de Lenguaje en III medio. Sin embargo, ninguno de los reemplazos logró ser activado, salvo el Liceo Polivalente de la comuna de Independencia, quienes manifestaron disponibilidad de realizar las entrevistas entre el 2 y el 12 de enero de 2018. Se intentó recontactar al director en la fecha propuesta, pero no hubo éxito en el contacto, por lo que no se pudo realizar las actividades pendientes.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las actividades realizadas en cada establecimiento:

INFORME FINAL:
Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

TABLA 5. ESTADO DEL TERRENO

R: Realizado
NR: No realizado
NA: No aplica

Caso	Nombre EE	E. Sostenedor	E. equipo directivo	Focus docentes	E. 1 docente 1	E. 1 docente 2	Focus estudiantes 1	Focus estudiantes 2	E. 2 docente 1	E. 2 docente 2
1	Pudahuel 1	NA	R	R	R	R	R	R	R	R
2	Valparaíso	NA	R	R	R	R	R	R	R	R
3	Recoleta	R	R	R	R	R	R	R	R	R
4	Navidad	NA	R	R	R	R	R	R	R	R
5	Viña del Mar	NA	R	R	R	R	R	R	R	R
6	Freire	NA	R	R	R	R	R	R	R	R
7	Providencia	NA	R	R	R	R	R	R	R	R
8	Pudahuel 2	NA	R	R	R	R	R	R	NR	R
9	Concepción	NA	R	R	R	R	R	R	R	R
10	Arica	R	R	R	R	R	R	R	R	R
11	TP Las Condes	R	R	R	R	R	R	R	R	R
12	HC Maipú	NA	R	R	R	R	R	R	R	R
13	Polivalente Puerto Montt	NA	R	R	R	NA	R	R	R	NA

Recepción de los Actores del Estudio

Los establecimientos que aceptaron participar del estudio manifestaron muy buena recepción. Los actores se mostraron interesados señalando la importancia de revisar y analizar la implementación del currículum, pues sienten que siendo un área relevante del quehacer pedagógico de escuelas y liceos, existe poco apoyo u orientación de parte del Ministerio de Educación.

Los equipos directivos enfatizaron la necesidad de apoyo y no únicamente de supervisión en términos de implementación curricular. En este sentido, fueron los directivos los más interesados en conocer los resultados del estudio, por lo que solicitaron alguna devolución de la información una vez cerrada la investigación.

En el caso de los docentes, durante las visitas a los establecimientos, se observó un poco de desconfianza frente al estudio por el temor de ser evaluados, sobre todo cuando se les solicitó el material pedagógico. Como ya ha sido señalado, la facilitación de esta documentación fue compleja, por lo que no se cuenta con la misma documentación para todos los casos de estudio. Sin embargo, durante el desarrollo de la entrevista los profesores se mostraron abiertos a compartir sus experiencias, prácticas y opiniones respecto al currículum.

En el caso de los estudiantes, aunque no entendieron del todo el alcance del estudio, se mostraron participativos durante el desarrollo de las entrevistas grupales, respondiendo cada una de las preguntas, e incluso discutiendo frente a alguna opinión distinta durante la conversación.

Respecto al nivel sostenedor, los sujetos entrevistados por indicación de los equipos directivos (solamente en tres de los casos de estudio), se mostraron abiertos en entregar toda información relacionada al currículum, compartiendo sus opiniones y preocupación frente al tema, y respecto a qué tipo de estudiantes desean formar.

Comportamiento de los instrumentos y ajuste del material

Desde un inicio los instrumentos fueron planteados, en acuerdo con la contraparte, como pautas de entrevistas semi-estructuradas que favorecieran la conversación con el o los entrevistados, y que permitieran guiar la conversación focalizando las particularidades de cada caso de estudio.

Así, los instrumentos contruidos por EDECSA, definidos con la retroalimentación constante de la contraparte, fueron un total de 8 pautas, las que se mencionan a continuación:

- Pauta de entrevista sostenedor
- Pauta de entrevista grupal directivos
- Pauta de entrevista grupal docentes
- Pauta de entrevista individual 1, docente por asignatura
- Pauta de entrevista individual 2, docente por asignatura
- Pauta de entrevista grupal estudiantes 1° a 3° básico
- Pauta de entrevista grupal estudiantes 4° a 6° básico
- Pauta de entrevista grupal estudiantes 7° básico a III medio

Ajustes a las pautas

A modo de piloteo, una primera versión de las pautas fue aplicada por el equipo interno de EDECSA, a cargo de la Coordinadora de Análisis, en dos de los establecimientos que componían la muestra: Recoleta, y Las Condes. Además, la aplicación de las pautas por los investigadores en los primeros levantamientos, permitió ajustar el material según las necesidades observadas por ellos en terreno, quienes fueron consultados por la ejecución y comportamiento de los instrumentos en cada uno de sus casos.

Así, este sondeo inicial permitió identificar la usabilidad de los instrumentos en contextos educativos distintos, y a partir de ahí realizar los ajustes necesarios. Los criterios utilizados para realizar ajustes a las pautas fueron los siguientes:

- Comprensión de los objetivos del estudio y de la entrevista
- Fluidez en el desarrollo de la entrevista
- Claridad del fraseo de las preguntas
- Extensión / duración de la entrevista
- Pertinencia de las preguntas para el tipo de actor entrevistado

De modo general, las pautas funcionaron positivamente, pues más allá de aplicar las preguntas de modo textual, la organización de las preguntas en distintas dimensiones - *Presentación / Percepción general del currículum / Implementación curricular institucional / Implementación específica del currículum / Recomendaciones y sugerencias*- facilitó la conversación y emergencia de temas relacionados con el currículum. Cabe señalar, que bastaron preguntas sencillas para que emergiera espontáneamente información respecto a los temas que se buscó abordar.

Asimismo, se constató en terreno que una misma pauta de entrevista servía y levantaba información relevante tanto en casos de establecimientos HC, así como en establecimientos TP, no siendo necesario realizar dos pautas distintas.

Para el caso de los estudiantes, se identificó la necesidad de realizar tres pautas diferentes basadas en los niveles de enseñanza, ya que se hizo necesario utilizar estrategias

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

diferenciadas según la edad de los estudiantes, y la cantidad de información que podía levantarse con ellos.

En complemento de los ajustes realizados por EDECSA, la contraparte realizó observaciones pertinentes que también ayudaron a mejorar y clarificar los instrumentos.

6. Procesos de análisis de la información

Plan de análisis general

EDECSA conformó un equipo de análisis compuesto por el Jefe de Proyecto, la Coordinadora General, la Coordinadora de Terreno, y la Asesora Experta –Olga Espinoza– más la participación esporádica de algunos de los otros investigadores que participaron del estudio.

El equipo mantuvo reuniones de análisis establecidas los días miércoles de 11:00 a 13:00 hrs. cada semana desde que se inició el terreno del estudio. En estas reuniones se analizó el contenido de las entrevistas, contenido de los documentos pedagógicos, se generaron conceptualizaciones para apoyar la codificación de los investigadores –se elaboró un glosario de conceptos integrado–, y se generó la pauta de triangulación del análisis de material documental. Todo esto con el fin de aunar criterios, y entregar lineamientos claros para el análisis que debieron realizar los investigadores, y quienes apoyaron los procesos de codificación de las entrevistas, y análisis del material pedagógico.

En sentido con lo anterior, la contundencia y naturaleza de la información levantada durante el terreno del estudio, hizo necesario diferenciar dos procesos de análisis: análisis de la información discursiva, recogida en las entrevistas a los diversos actores; y análisis de la información documental.

Análisis de las entrevistas individuales y grupales

El trabajo de análisis de las entrevistas se llevó a cabo sobre la base de las transcripciones textuales de las entrevistas, lo que permitió un registro detallado y fino del discurso exacto de los actores educativos.

El equipo de transcriptores, organizado por la Coordinadora de Terreno, estuvo compuesto por profesionales con experiencia en transcripciones, y familiarizados con el ámbito de la educación. Para reforzar el correcto proceso de transcripción, se les entregaron indicaciones tales como: integrar un cuadro con los datos del establecimiento del actor que estaban transcribiendo, y numerar los párrafos de la entrevista, así como también se les entregó un glosario de las siglas más utilizadas en materia educativa, para facilitar la escucha y correcta transcripción.

Luego de la transcripción, el procedimiento de análisis ejecutado fue el siguiente:

- Cada entrevista transcrita se codificó de manera manual a través de las Fichas de Codificación Abierta (FCA). La codificación abierta es el primer paso del análisis cualitativo según la Grounded Theory o Teoría Aterrizada. Este procedimiento

consistió fundamentalmente en codificar el discurso de los entrevistados en conceptos analíticos generados de forma inductiva. Este método contempló codificaciones sucesivas de carácter inductivo que avanzaron hacia un nivel de abstracción cada vez mayor, pero que además, para no perder la riqueza del dato, se asoció a citas textuales de los entrevistados.

Las FCA se organizaron en categorías o temáticas relevantes, predefinidas a partir de la Tabla de Dimensiones construida inicialmente para este estudio junto a la contraparte. Se incluyó la dimensión subjetiva (creencias y percepciones), y la dimensión discursiva en relación con distintos aspectos de la implementación curricular. Pero además, se integraron temas o categorías emergentes que no habían sido considerados inicialmente y que fueron abordados por los entrevistados.

- Cabe señalar que las primeras codificaciones realizadas fueron elaboradas por el Equipo de Análisis, de modo de construir un primer "Glosario Analítico" con los principales conceptos, prácticas y categorías surgidos del trabajo de codificación. Este glosario fue entregado a los investigadores codificadores, para que les sirviera de base para proseguir el proceso de codificación.

Por otra parte, la construcción de un Glosario de carácter conceptual permitió reorientar el trabajo de terreno, agregando o redefiniendo énfasis y prioridades en las entrevistas de cada uno de los investigadores. Además, permitió proyectar la pauta de entrevista número dos a profesores de asignaturas y niveles específicos.

Los encargados de realizar las FCA fueron los propios investigadores a cargo de los establecimientos, pero también se contó con el apoyo de dos profesionales con experiencia en el ámbito curricular, que colaboraron con la codificación.

- El siguiente paso en el análisis, fue sistematizar la información. Inicialmente se contempló que esta sistematización se realizaría sobre la base de matrices o rejillas de análisis transversal por actor, organizadas en base a la Tabla de Dimensiones y Tensiones del estudio. Sin embargo, dada la naturaleza de la información y las particularidades que tuvo el trabajo de terreno, se consideró que el trabajo con rejillas no era el más apropiado.

De tal manera, la información se sistematizó, en primer lugar, a partir de las FCA de cada una de las entrevistas realizadas. En un segundo momento, los conceptos desarrollados a partir de cada una de las entrevistas fueron organizados directamente en la elaboración de los reportes de caso, lo que permitió comparar la información emergida desde los actores de un mismo establecimiento.

Análisis documental

El Equipo de Análisis trabajó en la confección de una Pauta de Análisis de Material Pedagógico (PAMP) que permitió sistematizar la información emergida de cada uno de los documentos de las asignaturas de caso. Las pautas de análisis tuvieron por propósito recoger y sistematizar los enfoques y prácticas concretas empleados en los establecimientos, en relación con los procesos de implementación curricular.

El análisis cualitativo de esta información, fue realizado de la misma forma en que se describió para el caso de las entrevistas. Esto es, la información sistematizada en la pauta fue codificada mediante un proceso de codificación abierta, generando categorías apegadas a los datos.

Como fue mencionado, el análisis de documentos pedagógicos fue trabajado inicialmente por el Equipo de Análisis, identificando la necesidad de que fueran especialistas disciplinares –al menos en las asignaturas tradicionales de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés, Lengua Indígena- quienes realizaran la revisión y triangulación del material, debido a que era necesario, al menos, conocer las Bases Curriculares, y los Programas de estudio, además de poseer cierta *expertise* para interrogar los documentos.

De tal manera, para este propósito se trabajó con un equipo de docentes especialistas en sus disciplinas, a los que se les facilitó el material pedagógico recolectado, y las transcripciones de las entrevistas de los docentes de caso según correspondía, con el fin de que pudiesen contextualizar el material a la realidad del establecimiento. Posteriormente el análisis de estas pautas fue integrado a los reportes de caso para cada una de las asignaturas a las que se realizó seguimiento.

Por otra parte, el análisis de la información proveniente de los documentos revisados, tuvo una doble dimensión de análisis. Primero, el intra-caso, por el que a través de los documentos y entrevistas, permitió establecer el nivel de relación entre el currículum prescrito, el pensado/planificado, y el implementado. Esta dimensión práctica permitió examinar aspectos de consistencia y divergencia en torno a la propuesta curricular de la asignatura estudiada.

En segundo lugar, la revisión documental para el inter-caso, permitió conocer el valor de uso de los materiales curriculares que elabora la UCE, y de qué manera éstos dialogan con las lógicas de gestión curricular y pedagógica de los establecimientos. De esta forma, se realizó un análisis transversal a los documentos de los distintos establecimientos estudiados, buscando determinar de qué forma estos documentos dan cuenta del proceso de gestión e implementación curricular. Se buscó ofrecer una visión general del conjunto

de los establecimientos, y también establecer las diferencias entre establecimientos de distinto tipo.

Análisis intra-caso

El estudio de casos, como metodología, descansó sobre el supuesto de que un "caso" (un establecimiento), puede ser concebido como un sistema integrado. En el caso particular de los establecimientos, cada uno de estos se concibió como una unidad organizacional, con una historia, cultura y forma de trabajo en alguna medida común y compartida, que fue reconstruida a partir de la investigación en torno al proceso de implementación del currículum.

La idea del análisis intra-caso fue rescatar precisamente esta unidad, con el objeto de reconstruir la relación del establecimiento con el Currículum Nacional, y los materiales que el MINEDUC desarrolla para apoyar esa labor de la escuela o liceo, tomando en cuenta, además, la realidad específica de cada establecimiento, su identidad y proyecto educativo, su equipo pedagógico, y las condiciones institucionales y contextuales en las cuales se desenvuelve.

El análisis de cada caso buscó describir de manera articulada la "ruta del currículum", identificando los cambios y ajustes que se producen en los niveles: sostenedor (cuando correspondió), equipo directivo, docentes y estudiantes. En añadidura, al interior de cada nivel, se buscó establecer consistencias y diferencias relevantes entre el discurso y la práctica, identificando también creencias relevantes que están influyendo en la implementación del currículum.

La reconstrucción de cada caso se realizó a través de cuatro fases de análisis, en las que participaron los investigadores a cargo de cada caso en contacto permanente con el Equipo de Análisis.

La primera fase consistió en un análisis descriptivo del conjunto de Fichas de Codificación Abierta generadas a partir de las entrevistas a un establecimiento. A partir de un análisis relacional o comparado, se estudiaron las consistencias y diferencias entre los distintos actores, identificando los aspectos transversales y las diferencias más importantes en relación con la implementación curricular, tomando en consideración también las principales características contextuales del establecimiento.

En una segunda fase, se realizó un índice general del caso basado en la información de las FCA, comparando las distintas dimensiones de análisis: discursiva, práctica y creencias, entre los actores educativos entrevistados. Se buscó establecer el grado de consistencia o diferencia entre discurso y práctica, fundada en la relación con las principales características contextuales del establecimiento. En añadidura, se buscó identificar la

influencia de las creencias más importantes, en la forma en que se aborda tanto el discurso como la práctica en torno al currículum.

En tercer lugar, se integró al análisis de caso la sistematización documental del material pedagógico del establecimiento. De esta forma, se complementó la información recopilada desde todas las fuentes de información.

Por último, en un cuarto momento, se buscó un eje común que articulara la visión del establecimiento como un todo en torno al currículum. Esta visión integrada tuvo por supuesto matices y diferencias, que se articularon en torno a referentes comunes que caracterizan la visión de ese establecimiento en torno al currículum. Para definir estas ideas o referentes básicos que articulan la visión del establecimiento en torno al currículum, se utilizaron tres criterios:

- En primer lugar, aquellas ideas o prácticas que eran más importantes y prioritarias para los distintos entrevistados, es decir, que servían de base o articuladores para el conjunto de su discurso y su práctica.
- En segundo lugar, aquellas ideas o prácticas que resultaron más transversales y consistentes para los distintos entrevistados, y las distintas dimensiones del estudio.
- Por último, aquellas dimensiones y prácticas que resultaron más fundamentadas en relación con las condiciones contextuales en las que emergen, es decir, que cuentan con una justificación instrumental más clara en relación con las características del alumnado, la historia del establecimiento y su proyecto educativo.

Como producto final de este análisis intra-caso, los investigadores y el equipo de análisis, elaboraron reportes de cada uno de los establecimientos, los que llevan un título alusivo que da cuenta de una síntesis integradora representativa de la forma en que se adapta el currículum en ese establecimiento.

Análisis inter-caso (Análisis comparado por establecimiento)

El análisis comparado entre casos permitió identificar diferencias y similitudes de cada uno de los establecimientos estudiados en torno a la comprensión, apropiación, gestión e implementación propiamente tal del currículum. Esta comparación ayudó a formular generalizaciones basadas en el fenómeno estudiado que aportaron a conocer la visión amplia de los actores educativos en torno a las políticas del currículum nacional.

El análisis integrado de la información permitió comparar y sintetizar prácticas y experiencias en torno a un tema común, en este caso el currículum, además de establecer probables patrones frente a un enfoque o característica entre establecimientos.

La construcción del análisis inter-caso se realizó a través de cuatro fases, cuya elaboración final estuvo a cargo del Equipo de Análisis de EDECSA:

La primera fase, como ha sido descrita anteriormente, consistió en elaborar códigos conceptuales a partir de cada una de las entrevistas, codificadas de manera abierta a través de las FCA. Este trabajo inicial de codificación estuvo a cargo de los investigadores de cada caso guiado por el Equipo de Análisis.

La segunda fase consistió en organizar la información en un árbol de categorías transversales, donde se identificaron los principales conceptos emergidos de la codificación que sintetizaron los resultados del terreno, identificando con claridad en qué tipo de establecimientos emergieron cada uno de ellos.

La tercera fase del análisis inter-caso buscó a través de la visualización de las categorías generales, relacionar las variaciones en el discurso y las prácticas de los actores, con las condiciones del contexto educativo en que se desenvuelve el actor, y en particular las características del establecimiento utilizadas como criterio de segmentación. Estas categorías de análisis se contrastaron con la Tabla de Dimensiones y Tensiones Curriculares elaborada para el primer informe de avance del estudio, con el fin de comprobar las hipótesis ahí planteadas.

Una cuarta fase y final del análisis, buscó identificar las principales prácticas asociadas a los establecimientos en torno a la implementación curricular, buscando vincular las prácticas a las representaciones que los distintos actores tienen acerca del currículum y cómo ello incide en su implementación en el aula.

El Equipo de Análisis construyó un reporte integrado de todos los casos, con el fin de presentar un análisis global del proceso de implementación curricular en el sistema educacional chileno en los niveles meso y micro.

Organización del equipo de trabajo para el proceso de análisis

Dada la envergadura y complejidad del estudio, EDECSA organizó un equipo de trabajo de análisis tal como se describe a continuación:

- *Equipo central:* compuesto por Jefe de Proyecto, Coordinadora General del Estudio, y Coordinadora de Terreno.
Función general: coordinar el estudio, establecer relaciones con la contraparte, y con el equipo de investigadores y ayudantes. Elaboración de informes.

- *Equipo de Análisis:* compuesto por Jefe de Terreno, Coordinadora General del Estudio, Coordinadora de Terreno, Asesora Experta, y Colaboradores de Análisis (Codificadores – expertos disciplinares).
Función general: elaborar los instrumentos de levantamiento de información; y analizar la información levantada en terreno (entrevistas y material documental) con el fin de guiar el proceso de análisis para el resto de investigadores.

- *Equipo de investigadores:* compuesto por investigadores de Santiago y en las regiones de la muestra del estudio.
Función general: Levantar la información a través de las entrevistas; realizar el proceso de codificación abierta a través de las fichas; elaborar sus reportes de caso.

- *Equipo de transcriptores:* compuesto por profesionales dedicados especialmente a esta labor.
Función general: transcribir literalmente las entrevistas individuales y grupales.

- *Ayudantes:* profesionales en regiones.
Función general: apoyar a los investigadores de región en la ejecución del terreno y recolección del material documental.

7. Reporte de Análisis Integrado de Casos

El análisis inter-caso se realizó de forma paralela a los análisis intra-caso, siguiendo los procedimientos descritos en el proceso de análisis de la información. La elaboración del reporte integrado de casos se construyó una vez realizados la totalidad de los reportes de caso por cada establecimiento.

Basado en la información levantada, y la tabla de dimensiones de análisis y tensiones de la implementación curricular, construida en discusión con la contraparte al inicio del estudio, se organizó el análisis general de resultados en torno a los siguientes ejes:

1. Valoración del currículum vigente.
2. Rol directivo en la gestión curricular.
3. Planificación de la implementación curricular.
4. Rol docente en la implementación curricular.
5. Usos de los instrumentos curriculares elaborados por el MINEDUC.
6. El currículum y su vinculación con los estudiantes.
7. Creencias, valoraciones y prácticas sobre la evaluación.
8. Valoración de la política educativa en torno al currículum.

Cabe destacar que la información levantada tiende a ser bastante homogénea a pesar de los criterios de segmentación de la muestra. En este sentido hay una valoración y uso semejante del Currículum Nacional en los establecimientos educativos, con algunos matices que serán señalados cuando corresponda.

1. Valoración del currículum vigente

Los educadores tienen una visión compartida del Currículum Nacional, independiente del tipo y contexto del establecimiento. Emergieron algunas diferencias de acuerdo al segmento etario de los docentes, información que arrojó principalmente una mejor relación con los instrumentos curriculares por parte de profesores jóvenes, cuya experiencia laboral se remite al uso de las Bases Curriculares y no al Marco Curricular; en este sentido expresaron no tener mayores problemas con los procesos de actualización del currículum, en cuanto a la claridad de los Objetivos de Aprendizaje (OA) y contenidos conceptuales.

Así, de modo transversal, las principales valoraciones positivas del currículum se centran en:

- **Percepción de mejora en relación al antiguo Marco Curricular.** El currículum es considerado claro, concreto, de una conceptualización más específica y simple. En este sentido, se valora la modificación de las categorías de

prescripción curricular, es decir, el reemplazo de las categorías Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) por el de Objetivos de Aprendizaje (OA).

- **El foco puesto en el desarrollo de habilidades por sobre el contenido conceptual.** Al menos de modo discursivo, los docentes, sean estos directivos o profesores de aula, valoran que el currículum entregue prioridad al trabajo de habilidades que permitan a los estudiantes progresar en su desarrollo cognitivo.
- **Simplificación de la organización de los Planes y Programas de estudio en general a 4 unidades anuales por asignatura.** Por una parte, los docentes valoran esta distribución porque les facilita la planificación anual, y por otro lado, los directivos aprecian esta organización porque les facilita un monitoreo semestral de la cobertura de los contenidos.

“Hoy en día, los chicos tienen otro despertar, otra cultura, otro contexto; y en ese sentido, yo considero que el tema de las habilidades va a la par de la manera como se están formando los chicos hoy día. Entonces, al menos en mi juicio personal, lo considero pertinente [el currículum]”.

(Entrevista grupal Directivos, Navidad)

“- Ahora, los objetivos de aprendizaje creo que son mucho más claros que los objetivos anteriores, los objetivos fundamentales transversales. Claro, que era mucho más amplio.

- Sí, yo creo que ahí, en ese sentido ha sido favorecido porque ha sido mucho más minucioso.”

(Entrevista grupal Directivos, Pudahuel 1)

De modo crítico, los entrevistados también expresaron apreciaciones negativas en torno al currículum nacional. Respecto a estas valoraciones, de modo general señalaron:

- **La existencia de un exceso de contenido, lo que dificulta abarcar el currículum completo durante el año.** Esta sensación de prescripción excesiva es compartida por docentes y directivos, tanto de establecimientos de desempeño Alto a desempeño Insuficiente. Esto implica una presión por abarcar todos los contenidos o la imposibilidad de cubrir el currículum anual. Cabe señalar al respecto, que esta sensación se debe al uso de los Programas de Estudio como instrumento guía de la implementación curricular, por lo que los docentes en la práctica ponen énfasis en el “paso” de contenidos, y no en resguardar el desarrollo de las habilidades.
- **Dificultad de adaptación del Programa de estudio a los contextos escolares.** Los actores entrevistados, especialmente los docentes, fueron

categoricos en señalar que el currículum no se adapta a los contextos y las diversas realidades de los establecimientos a nivel nacional, principalmente porque no se cuenta con los recursos para implementar las propuestas de actividades de los Programas, y porque no todos los estudiantes tienen los mismos ritmos de aprendizaje y realidad sociocultural.

“Es excesivo porque de repente tú quieres trabajar, te quieres detener o profundizar más que ir avanzando (...) Entonces finalmente ahí estamos todo el rato luchando para cumplir con lo del Ministerio (...) En la práctica es muy difícil, muy amplio.”

(Entrevista grupal Directivos, Providencia)

“Creo que curricularmente nosotros lo que hemos hecho es sobrecargar de contenido cada una de las asignaturas. Pasa algún evento en Chile y se incorpora ése nuevo contenido de ése nuevo descubrimiento o situación o evento que sucedió.”

(Entrevista grupal Directivos, Puerto Montt)

2. Rol del Equipo Directivo en la gestión curricular

La información levantada en el estudio, confirma la relevancia de la gestión de los equipos directivos en relación a la implementación del currículum que realizan los docentes en los establecimientos.

Además, en los casos en los que la figura del sostenedor era relevante en los procesos de implementación curricular (3 casos), el equipo directivo se encontraba bien posicionado y validado frente al cuerpo docente.

Así, de modo general a los establecimientos estudiados, se lograron identificar condiciones transversales de gestión curricular comunes a los equipos directivos, independiente de los criterios de segmentación de la muestra. Estas prácticas de gestión son:

- **Instancias de trabajo curricular: Consejo de profesores, reuniones técnicas, trabajo por departamento, entre otras.** Cabe señalar, que los docentes confirman la existencia de instancias formales destinadas a la gestión del currículum, pero consideran que éstas no son suficientes para articular y preparar la implementación curricular, por ejemplo, una hora de trabajo semanal en Consejo de Profesores.
- **Horas destinadas a planificación y preparación de material.** Los equipos directivos señalaron que los docentes poseen incluso por contrato horas no lectivas destinadas a planificación y preparación de clases. Sin embargo, los profesores declaran que estas horas no son suficientes, o que muchas veces deben ocupar este tiempo en otras actividades del establecimiento.

-
- **Formatos de planificación establecidos por el equipo directivo.** En todos los establecimientos se identificó que el equipo directivo entrega el formato de planificación a los docentes, el que está dado por un diseño institucional o externo (compra de planificaciones listas: Editorial SM, WebClass).
 - **La temporalidad de la planificación es anual, y tiende a ser por unidad.** Directivos y docentes señalaron que la planificación de clases debe ser anual por "mandato" del Ministerio de Educación. Sin embargo, algunos de los docentes entrevistados, comentaron que cumplen con entregar la planificación anual al equipo directivo, y que de modo personal realizan una planificación clase a clase más detallada que les permite articular el currículum durante el año escolar.
 - **Monitoreo de la progresión y cobertura curricular.** En general la Unidad Técnica Pedagógica de los establecimientos tiende a realizar un seguimiento de la cobertura curricular de los docentes, de modo de comprometerlos a ejecutar la totalidad de la planificación anual. Sin embargo, este seguimiento está basado más bien en una lógica de control de la cobertura de contenidos conceptuales, más que de acompañamiento o de enfoque en el desarrollo de habilidades. El monitoreo tiende a ser un checklist del "paso" de contenidos. Los instrumentos más utilizados son planillas, triangulación de material, cronogramas.
 - **Generación de estrategias de cobertura curricular.** Los directivos plantean que uno de los mayores desafíos de la implementación curricular es lograr cubrir la totalidad del Programa de una asignatura. Por ello, además de llevar un monitoreo de la cobertura curricular, buscan generar estrategias que efectivamente ayuden a cumplir con la totalidad del currículum. Entre esas estrategias, las más mencionadas son: Unidad cero o de apresto al inicio del año escolar, donde se enseña los contenidos pendientes del año anterior; y talleres de reforzamiento Simce, que incluyan contenidos débiles o que no fueron enseñados de modo profundo con anterioridad.

"Entonces lo que queda pendiente tiene que ser la primera unidad con que se parte del ingreso del año siguiente, por ejemplo, si yo tenía que pasar hasta la letra z en diciembre y no pasé la letra z entonces yo en marzo del próximo año tendría que empezar con tal curso de lo que queda pendiente.

- No queda sin pasarse.

- Claro es lo que nosotros llamamos unidad de apresto."

(Entrevista grupal Directivos, Valparaíso)

"Todas las asignaturas tienen reunión de departamento, es una vez a la semana, son 45 minutos que se juntan para coordinarse, y ahí surgen ideas y propuestas también, y tenemos un coordinador que me las plantea a mí a nombre del equipo. Ese orden te permite también avanzar en otras cosas".

(Entrevista individual Directivo, Pudahuel 2)

Así, a partir de la información recogida y de las condiciones transversales de gestión del currículum a nivel directivo, se identificaron dos tipos de gestión de establecimientos:

- **Gestión activa**, (incluyendo al sostenedor cuando corresponda). Se caracteriza por generar estrategias propias y articuladas de gestión e implementación curricular. Por ejemplo: Programa CATI de Recoleta, Unidad Cero en la planificación anual, planillas de seguimiento curricular, reuniones establecidas por departamento, entre otras.

Al respecto, cabe señalar que una gestión activa del equipo directivo no implica necesariamente apropiación curricular, muchas veces esta gestión está centrada únicamente en la cobertura de contenidos, es decir el cumplimiento de la implementación de los Planes y Programas de Estudio por parte del docente.

- **Gestión pasiva**, el equipo directivo carece de protocolos o lineamientos para la implementación curricular en el establecimiento, por lo que los docentes implementan el currículum de forma autónoma y aislada.

Esta gestión pasiva no implica un bloqueo a la gestión curricular del docente dentro del aula, sino que permite que los profesores tomen decisiones en torno a la implementación, pero sin motivar, sistematizar o registrar prácticas que en ocasiones son favorables para la implementación del currículum.

3. Planificación de la implementación curricular

Los docentes en la fase de planificación de la implementación del currículum tienden a compartir prácticas comunes, independiente al tipo de establecimiento al cual pertenezcan. En este sentido, se evidenció que tienden a replicar en su planificación y recursos pedagógicos el referente curricular utilizado, realizando escasas modificaciones.

De este modo, los referentes curriculares más utilizados por los docentes, y en orden de prelación, son los siguientes:

- **Planes y Programas de estudio**, utilizados principalmente para generar las planificaciones; y como recurso pedagógico para preparar clases y evaluaciones. Sin dudas, los Planes y Programas son el instrumento curricular más utilizado, y es esta herramienta la que los docentes identifican como "el currículum".
- **Textos escolares entregados por el Ministerio de Educación**, utilizados principalmente para preparar e implementar la clase, como material de apoyo para los estudiantes, y como insumo de estudio para las evaluaciones.

Cabe mencionar, que entre los docentes entrevistados, tanto de las asignaturas de seguimiento como de las entrevistas grupales, se logró identificar textos más valorados que otros según asignatura. De esta manera, se clasificó dos tipos de texto en base a las opiniones de uso de los docentes:

Textos más valorados: Matemática, y Lenguaje y Comunicación, por considerarlos material más completo para los estudiantes (mayor cantidad de ejercicios, actividades, lecturas, mayor atractivo visual), y coherentes a los Programas de Estudio, en el sentido lineal de los contenidos.

Textos más criticados: Inglés, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, por considerar que no tienen coherencia con los Programas de Estudio, es decir, no se podría hacer un seguimiento lineal entre los contenidos del Programa y los contenidos del Texto, lo que dificulta la labor docente porque se presta para confusión. Y, por otra parte, porque muchas de las actividades y contenidos que ofrecen los textos no se adecuan al contexto de los estudiantes.

- **Otros materiales bibliográficos**, principalmente uso de textos escolares “pagados”, utilizados para implementar la clase, como recurso para generar material pedagógico (guías, PPT), y como insumo creativo para realizar evaluaciones.
- **Sitios web y redes sociales**, tales como páginas web de disciplinas específicas, repositorios en línea, páginas del MINEDUC (curriculumenlinea.cl), grupos de Facebook, entre otros. La principal finalidad de estos referentes es generar material pedagógico, preparar clases, y buscar e intercambiar prácticas pedagógicas exitosas.
- **Software o Plataformas pagadas** de editoriales u otras empresas (SM, WebClass), que incluyen todo el material para implementar una asignatura: planificaciones, actividades, recursos digitales y evaluaciones. Los docentes cuyos establecimientos utilizan estas herramientas, señalaron tener la libertad de adecuar los diversos instrumentos al contexto de sus estudiantes si es necesario.

“Claramente si el equipo directivo dice que hay que trabajar con SM, por un lado nos ahorramos todo lo que es planificar, evaluar, realizar pruebas, porque todo lo tiene SM, es una de las facilidades que tienen comprar estas cosas, que a lo mejor el ministerio no lo tienen...”

¿Y eso es algo positivo?

Claro porque tenemos la planificación, que no se realiza ninguna modificación, tenemos fichas de refuerzo, tenemos fichas de ampliación, tenemos... Todo eso lo entrega SM... tenemos el libro que se proyecta y que el niño puede ir trabajando y puede realizar la corrección a la misma vez, o sea trabajar con primero básico y con el libro proyectado,

es fabuloso. Las pruebas también se proyectan, porque están en colores... sí... es beneficioso para los niños.”

(Entrevista docente Matemática 1° básico, Pudahuel 1)

“– Dos o tres páginas que levantan material de historia que no necesariamente son páginas oficiales, sino que son de personas X que han levantado páginas que son bastante útiles. Ahora no me acuerdo el nombre, pero son páginas bien conocidas y que imagino que mucha gente de Historia ocupa esas páginas. También cosas de las páginas que son como anexas del Ministerio, Currículum en Línea, etc., hay varios, Docente más, algunas cosas.

– Educar Chile

– Educar... hay varias cosas. También grupos de Facebook.

– O blog de profesores, blog.

– O blog o grupos de Facebook que tienen material, suben material.”

(Entrevista grupal Docentes, Viña del Mar)

4. Rol docente en la implementación curricular

En la implementación curricular a nivel micro, el docente juega un rol fundamental como mediador entre el currículum prescrito y los estudiantes. En este sentido, las creencias y prácticas de los docentes inciden directamente en el proceso de implementación, y por tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De modo transversal a los casos de estudio, se logró identificar una serie de prácticas y creencias docentes, las que se presentan a continuación:

- **El currículum es aplicado de forma casi idéntica a lo señalado en los referentes curriculares.** En este sentido, como ya ha sido señalado, el instrumento curricular más utilizado son los Programas de Estudio, los cuales se consideran prescriptivos, razón por la cual los docentes critican su extensión, en ocasiones la poca viabilidad de las actividades propuestas, le exigen una mayor contextualización al instrumento, y realizan pocas variaciones en su implementación.
- **Existen algunas variaciones en las actividades sugeridas por el Programa de Estudio.** Si bien se le otorga una alta prescripción a los Programas, hay docentes que se atreven a innovar o a salir de la “prescripción”, y apropiarse del currículum. De esta manera, encontramos experiencias que van desde variaciones simples, como: reordenar las unidades, modificar las actividades sugeridas, seleccionar contenidos de mayor interés para los estudiantes; a modificaciones más complejas que visualizan una apropiación curricular, tales como: desarrollo de trabajo y evaluaciones interasignaturas, incorporación de ejes temáticos distintos o desarrollados de modo más profundo por los docentes.

- **Se busca “pasar” la totalidad de los contenidos conceptuales.** Existe la creencia, tanto en directivos como en docentes de aula, que deben cubrirse todos los contenidos del Programa de Estudio, es decir, no se percibe que este instrumento tiene un carácter orientador. En este sentido, el desarrollo de habilidades queda en segundo plano, porque se prefiere “avanzar” en los contenidos, aunque eso signifique que no se generen aprendizajes significativos en los estudiantes. Cabe señalar, que esta creencia ha sido alimentada por las consecuencias que trae para los establecimientos los resultados Simce –en opinión de los actores entrevistados, enfocado en contenidos y no en habilidades-, y las visitas de los Supervisores Técnicos Pedagógicos del Ministerio de Educación.
- **En caso de no cubrir la totalidad de contenidos, se seleccionan de acuerdo a las motivaciones e intereses de los docentes.** Los docentes señalan que en ocasiones deciden qué contenidos profundizar más, o derechamente dejar de lado cuando observan que no lograrán la cobertura anual de manera satisfactoria. En general esta selección está mediada por las expectativas que tienen los profesores respecto a sus estudiantes, y por lo que creen que éstos deben aprender.
- **En general hay bajas expectativas sobre los estudiantes, lo que repercute en la profundización de la implementación curricular.** A lo largo del estudio, se evidenció que los docentes mantienen bajas expectativas de sus estudiantes, a razón principalmente del origen socioeconómico de ellos, lo que se utiliza como argumento para señalar problemas de disciplina, actitudes y ritmos de aprendizaje al interior de la sala de clases. Cabe señalar, que algunos docentes de establecimientos de desempeño Medio a Alto, reportaron mejores expectativas de sus estudiantes.

“¿Cómo haces para contextualizar ese currículum a esta realidad en particular?”

Lo que terminamos haciendo casi todos los profesores en casi todas las disciplinas, que es reducir el nivel, el nivel de exigencia lamentablemente hay que irlo bajando para que los chiquillos puedan ir de acuerdo a su contexto, entender lo que en el fondo ellos puedan entender, de acuerdo a su capital cultural, de acuerdo a su condición socioeconómica, de acuerdo a eso.”

(Entrevista Docente de Historia I medio, Pudahuel 2)

- **Adecuaciones curriculares realizadas principalmente para integrar estudiantes con NEE.** Los docentes asocian de manera espontánea la categoría de adecuación curricular a estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido, reportan apoyo y trabajo conjunto con el equipo o profesional PIE del establecimiento, principalmente a través de co-docencia. Las adecuaciones se

realizan principalmente en las evaluaciones, donde se tiende a disminuir la cantidad o complejidad de los ítems.

Cabe mencionar, que los docentes entrevistados de la asignatura de Educación Física y Salud, señalaron realizar adecuaciones curriculares considerando las capacidades físicas de los estudiantes para ejecutar ciertos ejercicios, además del nivel de exigencia en las evaluaciones.

Por otra parte, a partir de la opinión y formación disciplinar de los docentes entrevistados, se logró identificar dos categorías de asignaturas:

- ***Asignaturas Periféricas (Artes Visuales, Tecnología, Música):***
 - Existe la sensación de que estas asignaturas tienen una importancia secundaria para la política curricular nacional, pues cuentan con pocas horas semanales y carecen de material de apoyo docente.
 - Se percibe escasa formación en estas disciplinas, sobre todo en los profesores generalistas, quienes no cuentan con el conocimiento y metodologías para impartir estas asignaturas, por lo que se produce una escasa apropiación, y en ocasiones ni siquiera se utiliza algún referente curricular.
- ***Asignaturas tradicionales (Matemática, Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Cs. Sociales, Inglés, Ciencias Naturales):***
 - Se percibe un énfasis en estas asignaturas de parte de la política curricular, pues están relevadas en tanto la cantidad de horas asignadas en los planes de estudio, la existencia de textos escolares para cada una de estas disciplinas, y las evaluaciones estandarizadas a las que son sometidas (Simce y PSU).
 - A razón de lo anterior, en los establecimientos también se les otorga mayor relevancia, aportando con más recursos, y espacios de discusión e intercambio de experiencias.

5. Uso de los instrumentos curriculares elaborados por el MINEDUC

Como ya ha sido señalado en el tema 3 de este reporte integrado, los instrumentos curriculares más utilizados corresponden a dos de los elaborados por el Ministerio de Educación: Planes y Programas de Estudio, y Textos Escolares.

Tanto directivos como docentes, otorgan relevancia a estos instrumentos, que guían la implementación curricular. En este sentido, se debe tener presente que las valoraciones y

creencias levantadas en torno al currículum, están mediadas por la opinión acerca de estos dos instrumentos.

Los principales usos reportados tanto por directivos como docentes, son:

- Referentes de planificación, implementación y evaluación (utilización de los indicadores de logro de los Programas).
- Aplicación mecánica de los instrumentos, es decir, utilización de los Programas, y Textos Escolares con escasas modificaciones.

“Claro, lo que pasa es que el currículum es como bastante claro, lo que pasa es el tema de la desinformación. Muchos docentes no nos sentamos a leer el currículum completo. No nos sentamos a leer programas. Muchos docentes ya tienen una concepción de cómo lo van haciendo año a año, no me dedico el tiempo a observar el programa, ni a ver las sugerencias en el programa, ni nada. Lo aplico.”

(Entrevista individual Directivo, Pudahuel 1)

- Contextualización relativa de actividades e indicadores de logro. Los educadores en general esperan que estos referentes ya vengan contextualizados, o que ofrezcan “alternativas” de currículum según contexto.

“¿Las actividades sugeridas por los programas de estudio, las utilizas?”

Sí, pero no tanto, porque insisto, están descontextualizadas respecto al nivel de los chiquillos, entonces ellos nos piden que hagamos, no sé, el tema de poder confeccionar un ensayo aquí ha sido un parto, no logran llegar al punto. O sea, claro, intentan construir un ensayo una y otra vez, pero no lo logran. Los debates a veces yo me desmotivo, porque digo, “que debate voy a hacer si no están manejando los contenidos” entonces que debate vamos a hacer. Las disertaciones funcionan un poco más, para que puedan socializar.”

(Entrevista Docente Historia I medio, Pudahuel 2)

- Vinculación de los Programas de Estudio y los principios pedagógicos de los establecimientos plasmados en el PEI.
- Vinculación de los referentes curriculares con el PME, en términos de mejora de la gestión, cobertura curricular y resultados académicos.

“Hicimos un seguimiento, que es una planilla que la pusimos dentro de la acción del PME, para que el profesor supiera que se iba a hacer un seguimiento curricular. Tremendo trabajo, porque significa que el profesor, de acuerdo a lo que se comprometió en su plan anual para este mes, por ejemplo, debiera tener este mes trabajada esta unidad, el otro mes la otra unidad, y si saca la cuenta, no debiese tener tiempos muertos en la sala, no debiese pasar. ”

(Entrevista grupal Directivos, Recoleta)

Respecto a los otros instrumentos o herramientas del Currículum Nacional que se elaboran para apoyar el logro de aprendizajes de los estudiantes y la labor de los establecimientos educativos, vale decir, Bases Curriculares, Estándares Educativos, y Centros de Recursos para el Aprendizaje, no fueron mencionados, a excepción de las Bases, con las cuales se observó cierta confusión en los educadores entre éstas y los Planes y Programas de Estudio.

6. El currículum y su vinculación con los estudiantes

La información levantada con los estudiantes respecto a los procesos de implementación curricular abordó las opiniones de menores de 2º año básico a jóvenes de III año medio.

Es importante señalar, que a los estudiantes se les explicó el objetivo del estudio, y que ellos participaron activamente de las conversaciones grupales. A propósito, los investigadores intentaron obtener la mayor información posible, pero en general las opiniones proporcionadas fueron breves y concretas.

En torno a los procesos de implementación curricular, las opiniones de los estudiantes se centraron en:

- **Una visión instrumental del currículum**, es decir, perciben los aprendizajes de manera utilitaria, no como un fin en sí mismo, sino como un camino que les va a permitir continuar en otros espacios educativos o laborales. Los estudiantes de educación media, sean de establecimientos HC o TP otorgan al currículum un propósito concreto: "sirve para la PSU", "para insertarse en el mundo del trabajo". Mientras que los estudiantes de educación básica, otorgan un sentido más lúdico al aprendizaje, el que está mediado por su relación y actitud de los docentes.

"Y no sé, depende las situaciones en que se presentaban al futuro quizás tenía que trabajar y no estudiar, quizás tenía que tener algo para poder trabajar y tener plata, una buena cantidad de plata. Entonces, más que nada fue por eso por lo que estudié en un TP. Si el año pasado fue, bueno a mí me encanta Ciencia, quería mucho matemático y aquí se reducían las horas de Matemática y pensé irme a un científico humanista y elegir el lado científico. Pensé así en cambiarme de colegio e irme a un científico, pero igual después al final decidí quedarme aquí, que igual me gusta... pero, si como que he estado, así como media."

(Entrevista grupal Estudiantes III medio, Puerto Montt)

"Igual hay cosas que uno piensa igual "uy, para qué estoy aprendiendo esto", pero igual no sé, por ejemplo para la PSU igual, va a servir, y eso es lo bueno de que nos nivelen a los dos... a los dos cursos."

- **Cuestionamiento a la utilidad de los contenidos.** Los estudiantes no perciben que el currículum tenga por objetivo el desarrollo de habilidades, sino que lo relacionan a la enseñanza de contenidos –consecuente a la práctica de los docentes-. A propósito de esta percepción, es que algunos de los contenidos son considerados poco interesantes, o no tendrían sentido para su formación.
- **Dificultades de comprensión de asignaturas como Historia, Geografía y Cs. Sociales para estudiantes extranjeros.** En el establecimiento de la muestra con la característica de alumnado migrante, los estudiantes señalaron que las unidades de historia de Chile son complejas de entender y les producen confusión, respecto a la formación que traen de sus países de origen.

7. Creencias, valoraciones y prácticas sobre la evaluación

El currículum evaluado es una parte importante del proceso de implementación curricular, sin embargo, la evaluación no es asociada de manera espontánea a este proceso. Así, entre los educadores entrevistados, de modo transversal, se logró detectar creencias, valoraciones y prácticas asociadas a la evaluación tales como:

- De modo positivo, se identificó el desarrollo de evaluaciones interasignatura como iniciativa de algunos docentes. Estas evaluaciones son de proceso y se dan en etapas, favoreciendo la carga académica de los estudiantes.
- El discurso docente tiende a valorar la evaluación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, predomina una evaluación más bien de producto realizada al final del proceso.
- Circula entre los docentes el concepto de *evaluación formativa* comprendida como un monitoreo constante al grupo curso, a través de la constatación durante la clase respecto a la comprensión de contenidos. Sin embargo, esta evaluación formativa carece de estrategias concretas o se limita sólo a preguntas generales al curso.
- En la práctica, y al contrastar con el material pedagógico facilitado, las evaluaciones tienden a medir manejo de contenidos y no desarrollo de habilidades. Predominan las evaluaciones de preguntas cerradas, y en el caso de preguntas abiertas, éstas apuntan a reproducción de contenido.
- Escasa identificación de procesos de retroalimentación. En general, la retroalimentación no se considera dentro de la evaluación, al respecto, los

docentes declaran falta de tiempo para retroalimentar, o realizar retroalimentación general al curso en caso de ítems deficientes de una evaluación escrita.

“Pero no me doy el tiempo para individualizarlo, de poder hacer las retroalimentaciones que corresponden para que sea significativo; sino que ya después el contenido pasó, y que pase a los siguiente (...) La única herramienta que me va quedando, es ir tomando lo aprendido. Trato de fijarme en los errores más reiterativos, para después tomarlos en la clase que sigue (...) Porque no se da el tiempo, yo vivo atrasado. Entonces, tengo que priorizar; o me sigo deteniendo o avanzo, avanzo. Entonces, ahí tenemos una gran falencia.”

(Entrevista Docente Historia I medio, Pudahuel 2)

- En relación a las evaluaciones estandarizadas, se identificaron los siguientes aspectos:
 - Preparación para prueba Simce, ya sea a través de talleres o “entrenamiento” para el formato de la prueba.
 - Presión a los docentes por “cubrir” todos los contenidos, cuestión que en palabras de los mismos entrevistados, es traspasada a los estudiantes, sobre todo a los más pequeños, generando estrés.
 - Creencia de que Simce y PSU miden únicamente contenidos y no habilidades, por lo que para los docentes, el currículum, enfocado en el desarrollo de habilidades, no es coherente con estas pruebas estandarizadas.

“Mira, te puedo hablar como colegio, que le damos mucho énfasis al contenido, de pasar todo el contenido y no tanto las habilidades. Siento que el Simce da mucho a contenidos pero poco a las habilidades, entonces los profesores se estresan pasando mucho contenido y dejamos de lado lo que es crear, imaginar, o sea olvídate de las Artes, de Tecnología, puro contenido... habilidades sociales, emocionales, los niños están estresados, no reciben bien el contenido.”

(Entrevista docente Matemática 1° básico, Pudahuel 1)

8. Valoración de la política educativa en torno al currículum

La opinión de los entrevistados en torno a las decisiones políticas del currículum son homogéneas, independiente de la procedencia de los establecimientos. En este sentido, existe una postura crítica hacia el Ministerio de Educación, al que le reconocen ciertos esfuerzos, pero también solicitan mayor acompañamiento.

Entre las opiniones positivas, se consideran:

-
- Un reconocimiento a la progresión de las políticas curriculares tendientes a la mejora. Ya sea en términos de enfoque, claridad y perfeccionamiento de los materiales e instrumentos curriculares entregados por el MINEDUC.
 - Valoración positiva respecto a la claridad que presentan hoy las Bases Curriculares respecto al antiguo Marco Curricular, en término de enfoque en las habilidades, y simplificación de los objetivos de aprendizaje.
 - Reconocimiento a los esfuerzos del Ministerio por entregar orientaciones sobre la implementación del currículum, la dificultad radica en que estas orientaciones no llegan a todos los educadores.

Respecto a las críticas y desafíos planteados por los docentes, las opiniones se relacionan con:

- Ausencia de una política curricular duradera. Existe la percepción de que el currículum y sus programas asociados, sufren continuos cambios según los gobiernos de turno, lo que dificulta la aprehensión de los instrumentos por parte de directivos y docentes.
- Desajuste de las actualizaciones curriculares y los canales oficiales de información. Los docentes consideran grave la falta de coherencia que se ha dado en algunas asignaturas en torno, por ejemplo, a lo publicado en los sitios web y los textos de estudio, que traen como principal consecuencia confusiones tanto a nivel directivo como en los docentes respecto a los contenidos que deben tratar.
- Crítica hacia quienes generan el currículum. Tanto directivos como docentes creen que el currículum –el conjunto de sus instrumentos- es generado por profesionales “ajenos” a la realidad escolar de Chile, por lo que se hace difícil de contextualizar, y estaría diseñado para estudiantes en condiciones ideales.
- Los entrevistados demandan más apoyo y orientaciones directas para la implementación del currículum. Además, los docentes solicitan capacitación para generar desarrollo de habilidades en los estudiantes.

“Hoy día se habla de habilidades y además se asienta cómo desarrollar esas habilidades y descomprime un poco el ámbito de los contenidos y cómo el profesor debiese abordar. Entonces, yo lo veo como una evolución por llamarlo de alguna forma, pero que tampoco yo creo que se ha presentado así, entonces, yo creo que ese es como la gran debilidad que tenía el Ministerio a la hora de llevar adelante este proceso que no explicita muchas cosas, hay muchas cosas que están, pero no se explicita.”

(Entrevista grupal Docentes, Viña del Mar)

“Entonces uno se plantea, la pregunta ¿Cómo lo hacen los profesores para entender estos ajustes curriculares? Si nosotros no se los entregamos como Fundación, ellos van a tener que buscarlo en la página web del Ministerio. Porque ahí tienen un serio problema, son los canales comunicativos, los talleres no son para todos, ni tampoco las reuniones informativas no son para todos.”

(Entrevista Sostenedor, Puerto Montt)

- Confusión, principalmente entre los docentes, respecto a las labores que realiza el Ministerio de Educación, y las labores que competen a la Agencia de Calidad de la Educación. No existe claridad respecto a las funciones orientadoras o sancionadoras de una y otra institución, reduciéndose a una sensación de agobio por igual frente a ambos organismos.

8. Conclusiones

Considerando la envergadura de la información levantada, y el análisis inter-caso de la misma, a continuación se presentan las conclusiones de carácter transversal de los casos estudiados. Cabe señalar, que a pesar de las diferencias de segmentación de los establecimientos, y la existencia evidente de diferencias según los contextos de cada caso, en general, los hallazgos tuvieron puntos comunes en relación a las creencias, valoraciones y prácticas en torno a la implementación curricular, tanto en los niveles meso y micro.

A continuación se presentan las conclusiones transversales del estudio *"Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno"*:

1. Predominio del conocimiento y uso de los Planes y Programas de Estudio por sobre las Bases Curriculares.

En general, se pudo constatar que los actores entrevistados al ser consultados por el currículum tienden a referirse automáticamente a los Planes y Programas de Estudio, por lo que las opiniones en torno a la implementación curricular provienen del uso y conocimiento de dicha herramienta.

En el caso de algunos directivos, y los sostenedores entrevistados, tenían un mejor manejo de los distintos instrumentos curriculares, y tendían a referirse a la Bases para opinar del currículum en general. Sin embargo, los docentes no conocen o confunden las Bases con los Planes y Programas.

2. Los docentes tienden a identificar los Programas de estudio como el currículum.

En relación al punto anterior, al ser el uso de los Programas predominante, este instrumento es señalado como sinónimo del currículum, y no se relacionan otras herramientas generadas por la política curricular como las Bases Curriculares, los Textos Escolares, los Estándares Educativos, y los Centros de Recursos para el Aprendizaje. Es decir, por ejemplo, elementos como los textos de estudio si bien existen en la lógica de los docentes como un apoyo importante, y como referente de implementación, no es asociado como parte del sistema curricular, y se ven de manera desagregada.

Por otra parte, el uso preponderante de los Programas de Estudio se asocia a la sensación de predominio de contenidos por sobre el desarrollo de habilidades que reportaron los entrevistados. En este sentido, se explica la percepción de exceso de contenidos, y las dificultades de abordar el currículum completo en un año escolar, ya que el uso de los

“Ejemplos de Actividades” sugeridos en los Programas, son tomadas de modo casi textual por los docentes.

3. Para los docentes no es claro el carácter de sugerencia que tienen los Programas de estudio, tienden a atribuir mayor nivel de prescripción que el que realmente tienen.

Si bien algunos actores, tanto directivos como docentes, declararon que los Programas de Estudio pueden estar afectos a modificaciones según sea necesaria la realidad de un curso, consideran que quedan en desventaja frente a los establecimientos que pueden aplicar los Programas de modo completo.

Por otra parte, los docentes declaran que no “pasar” el Programa de forma íntegra acarrea consecuencias tanto administrativas como para el aprendizaje de los estudiantes. En primera instancia, están exigidos por los equipos directivos a cubrir la totalidad de las unidades de estudio; a su vez los directivos se sienten exigidos a velar por este cumplimiento en tanto el MINEDUC lo exige a través de los Supervisores Ministeriales, y porque de no cumplir los Programas a la larga obtienen malos resultados en las evaluaciones estandarizadas.

4. En general los docentes valoran la organización del Currículum en torno a OA y el desarrollo de habilidades, sin embargo, se aprecia una comprensión desarticulada entre actitudes, habilidades y conocimientos, otorgándose mayor énfasis a los contenidos conceptuales.

Discursivamente los actores educativos valoran el enfoque puesto en las habilidades, sin embargo, al indagar en sus prácticas sigue siendo preponderante la enseñanza de contenidos. Por ello, muchas veces el desarrollo de habilidades se ve supeditado al enfoque conceptual, cuestión que puede observarse en la mayoría de las evaluaciones que efectúan los docentes, en las que sigue predominando la memoria por sobre la aplicación.

En este sentido, algunos docentes declaran la imposibilidad de desarrollar habilidades por falta de tiempo para cubrir los contenidos, o la incongruencia del currículum versus las exigencias de las evaluaciones estandarizadas que miden contenidos y no habilidades.

Así, la implementación curricular desde su planificación no dialoga entre conocimientos, habilidades y actitudes, a lo sumo las habilidades figuran de forma declarativa o se trabajan siempre en base a los contenidos.

5. Invisibilización de las actitudes en el currículum.

Las actitudes si bien forman parte de las Bases y Programas de Estudio son escasamente consideradas por los docentes en el proceso de implementación curricular. Durante el proceso de terreno, no surgen de modo espontáneo en las entrevistas, como tampoco figuran en la mayoría de las planificaciones facilitadas.

Por otra parte, al ser consultados, los actores educativos tienden a relacionar actitudes con disciplinamiento, y no con la disposición hacia el aprendizaje que se espera logren los estudiantes. En el caso de los establecimientos confesionales, tienden a relacionar actitudes con valores, los cuales se pueden observar siempre en su Proyecto Educativo.

6. El seguimiento al currículum que se realiza a nivel directivo es de cobertura de contenidos, y no de cobertura de aprendizajes.

En general, todos los establecimientos poseen estrategias de seguimiento curricular a través de sus equipos directivos. Se pesquisaron prácticas sistematizadas que involucran un control basado en las planificaciones de los docentes en relación al cumplimiento de la organización temporal de la planificación, y por ende, que cumpla con los contenidos declarados.

Este seguimiento carece de una lógica de acompañamiento al docente, se da más bien como un checklist de lo que el profesor debe cubrir en determinado espacio temporal. De esta forma se explica una estrategia bastante utilizada por los establecimientos, que es la "Unidad 0", la que surge como producto de este control en caso que los docentes no logren cubrir la totalidad de la planificación. Sin embargo, sigue siendo una lógica de control centrada en la cobertura de contenidos por sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

7. En general los docentes tienen bajas expectativas de sus estudiantes, lo que implica poca profundización en el desarrollo de habilidades.

La información levantada permitió detectar que en general los docentes poseen bajas expectativas de sus estudiantes, aun cuando los educadores de cursos entre 1° a 4° básico tienden a expresarse de modo más cariñoso sobre ellos.

Estas bajas expectativas están estrechamente relacionadas con el nivel socioeconómico de los establecimientos. En general, en los casos de NSE bajo esto es utilizado como argumento para señalar los resultados de aprendizaje deficientes de los estudiantes.

Del mismo modo, las bajas expectativas sobre los estudiantes repercuten en el nivel de profundización de la enseñanza de los docentes, se tiene la creencia de que no son

capaces de desarrollar ciertas habilidades, o que no pueden lograrlas. En los establecimientos TP esto es mucho más visible, en tanto, los educadores reconocen estar preparando estudiantes para el mundo del trabajo, y por ello pueden prescindir de ciertos conocimientos o habilidades.

8. Los docentes tienden a adaptar el currículum en casos de estudiantes con NEE bajando los niveles de exigencia, sin embargo, hay escasos procesos de contextualización curricular.

Los educadores señalan realizar adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y también para alumnos no diagnosticados pero que presentan problemas de aprendizaje.

Estas adecuaciones las realizan en el proceso de implementación de la clase, y en la mayoría de los establecimientos es con ayuda del equipo o profesional PIE. En general, la adecuación consiste en una explicación más personalizada y simplificada al estudiante en un contexto de co-docencia. Pero la mayoría de las adecuaciones se realiza en las evaluaciones a las que se baja el nivel de exigencia, o se eliminan ítems que podrían ser más difíciles para los estudiantes de integración.

Cabe señalar, que al consultar a los entrevistados por procesos de contextualización curricular, se refirieron al proceso de adaptación o adecuación curricular.

9. Tensión entre las evaluaciones estandarizadas y el currículum.

En general, se identificó que los actores de los diversos establecimientos consideran que las evaluaciones estandarizadas, en especial el Simce, determinan la implementación curricular de las asignaturas y niveles que deben rendir según el año que corresponda. Esto, en el sentido de que existe la sensación y urgencia por “cubrir” todos los contenidos que figuran en los Programas de Estudio con el fin de obtener mejores resultados. Para ello, suelen ejecutarse prácticas tales, como talleres de reforzamiento y modelamiento de respuesta en otras evaluaciones, incluso forzar la entrega de contenidos conceptuales en desmedro del aprendizaje de los propios estudiantes.

Por otra parte, existe la sensación generalizada entre docentes y directivos, que el Simce no está enfocado en habilidades, sino en la medición de conocimientos, por lo que no sería coherente con el espíritu de las Bases Curriculares y de los Programas de Estudio, que propenden hacia el desarrollo de habilidades.

10. Pérdida de credibilidad frente a la política curricular, en tanto existen cambios y actualizaciones curriculares que no son bien comunicados, ni se

proveen condiciones para su implementación, tales como capacitaciones desde el mismo Ministerio de Educación.

Los entrevistados reconocen un progreso en el desarrollo de la política curricular implementada por el Ministerio de Educación. Sin embargo, son críticos frente a los canales de comunicación que utiliza el Ministerio, y que ha traído como consecuencia una sensación de desconfianza de parte de los actores educativos de los establecimientos.

Los entrevistados reportaron diferencias entre la información de las actualizaciones curriculares de algunas asignaturas que figuran en los sitios web oficiales del Ministerio, versus el contenido de los textos escolares. O la confusión que surge cuando existe más de una Base Curricular coexistiendo para una misma asignatura y nivel.

Por otra parte, los educadores exigen mayor acompañamiento por parte de la institucionalidad educativa, que las capacitaciones estén dirigidas no sólo a los equipos directivos sino también al docente de aula.

Por último, los docentes exigen mayor coherencia y coordinación entre las instituciones que componen el SAC, pues perciben confusiones entre MINEDUC y Agencia de Calidad de la Educación.

9. Recomendaciones

En acuerdo a uno de los objetivos de este estudio "*Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*", a continuación se presentan recomendaciones tendientes a colaborar con una propuesta de política curricular nacional.

Así, se presentan las siguientes sugerencias:

1. Destacar el uso de la Bases Curriculares como herramienta articuladora del currículum, resaltando el carácter orientador de los Programas de Estudio.

Es importante socializar el uso de la Bases Curriculares como principal herramienta de apoyo para la labor docente, destacando los Objetivos de Aprendizaje en tanto integración de habilidades, conocimientos y actitudes. En este sentido, recalcar que los Programas de Estudio son sugerencias que podrían aplicarse en los establecimientos.

Para destacar el carácter de propuesta abierta de los Programas, se podría presentar más de una sugerencia de actividades para el logro de los objetivos de aprendizaje. Esto además, permitiría a los docentes seleccionar la actividad más apropiada para el contexto del establecimiento o estimular la generación de otras actividades por parte de los profesores.

2. Enfatizar la importancia del desarrollo de habilidades por sobre la adquisición de contenidos conceptuales, en este sentido alinear la labor de supervisores y la UCE.

Destacar que los conocimientos o contenidos son un medio para apoyar el desarrollo de habilidades. Y que las habilidades deben reforzarse de manera constante, por tanto, explicitar que las habilidades son consideradas en distintas unidades del Programa de Estudio a lo largo de un año lectivo, o que incluso las habilidades pueden trabajarse en una unidad y otra, o en un nivel y otro.

Asimismo, debe reforzarse a nivel institucional la labor que cumplen los Supervisores Técnicos del Ministerio de Educación, enfatizando que cumplen una labor de acompañamiento y no de carácter punitivo, alineando y capacitando en torno a la política curricular.

3. Posicionar el desarrollo de actitudes dentro del currículum, de modo que sea considerado por los docentes en el proceso de implementación.

Otorgar mayor realce a las actitudes dentro del currículum, explicitar que se trata de la disposición que deben lograr los estudiantes hacia el proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea de forma individual como colectiva, y no necesariamente relacionar las actitudes con temas de normalización o disciplina.

4. Revisar y replantearse críticamente los canales y mecanismos de comunicación con el profesorado en materias curriculares, con el fin de identificar disonancias en los mensajes ministeriales.

Reforzar la labor docente favoreciendo una implementación activa del currículum, con el fin de avanzar hacia una mayor apropiación de los docentes. Para ello es necesario diseñar estrategias de comunicación amplias y pertinentes para los distintos procesos de desarrollo curricular. Por ejemplo: procesos de participación y consulta; procesos de comunicación de cambios; apoyos específicos y permanentes para la contextualización curricular, etc.

Realizar campañas de comunicación efectivas, que consideren aspectos tales como: socializar las labores que cumplen las instituciones del SAC; educar en torno a la totalidad de los instrumentos curriculares; informar los cambios y ajustes curriculares de modo oportuno y coherente.

10. Reportes de Caso

Los reportes de caso que se presentan a continuación, se han construido en base a la información levantada en las entrevistas grupales e individuales con los diversos actores educativos, así como también la información proporcionada por documentos institucionales como el PEI y PME de los establecimientos, además del material pedagógico entregado por los docentes de asignatura de los casos estudiados.

El proceso de elaboración de los reportes ha sido realizado por los investigadores a cargo de los casos, quienes han participado de los procesos de análisis intra-caso. Los reportes inician con una frase descriptiva de los establecimientos que definen su sello y características principales en torno al currículum, seguido de un cuadro identificativo del caso, para luego proseguir con la presentación de la información levantada.

De acuerdo a las observaciones realizadas por la contraparte, no se ha utilizado un formato rígido que organice la información de cada caso, esto, con el fin de favorecer la descripción de las particularidades de cada establecimiento, asignatura y nivel. Asimismo, se integran citas de las entrevistas a los diversos actores para favorecer la riqueza del dato, las que en algunas ocasiones poseen pasajes subrayados por los propios investigadores, con el fin de relevar la información principal. Además, se destaca en “negrita” los principales hallazgos dentro de la redacción de los párrafos, y algunos pasajes se encuentran ilustrados con imágenes de los documentos facilitados por los establecimientos.

Para resguardar la confidencialidad de la información aportada por los actores educativos, se ha reemplazado el nombre original de los establecimientos, por un nombre de fantasía que alude a la comuna de emplazamiento de los establecimientos.

A continuación, se presentan los reportes de caso de la totalidad de los 13 establecimientos de la muestra, incluido un inter-análisis de los casos espejo 11 y 12. Estos son:

- Caso 1. Pudahuel 1
- Caso 2. Valparaíso
- Caso 3. Recoleta
- Caso 4. Navidad
- Caso 5. Viña del Mar
- Caso 6. Freire
- Caso 7. Providencia
- Caso 8. Pudahuel 2
- Caso 9. Concepción
- Caso 10. Arica

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

- Caso 11. TP Las Condes
- Caso 12. HC Maipú
- Análisis comparado casos espejo 11 y 12
- Caso 13. Polivalente Puerto Montt

CASO 1.
PUDAHUEL 1

"Desarrollo de las habilidades a favor de los conocimientos"

Caso N° 1	
Nombre	Pudahuel 1
NSE	Medio bajo
Dependencia	Particular Subvencionado
Desempeño	Medio
Urbano / Rural	Urbano
Región	Metropolitana
Comuna	Pudahuel
Nivel de enseñanza	Básica
Matrícula	781
Observación curricular 1	Matemática 1° básico
Observación curricular 2	Educación Física y Salud 8° básico

I. Descripción General

Pudahuel 1, está emplazada en la comuna de Pudahuel en el sector Poniente de la Región Metropolitana. Establecimiento particular subvencionado, a cargo de Gestión Educacional Limitada, inaugurado en el año 2000.

A modo de homenaje, toma el nombre de la poetisa chilena Gabriela Mistral. De hecho, es una tradición del establecimiento que las y los estudiantes realicen un viaje a la IV región en 8° año básico, con el fin de conocer los orígenes de la poetisa.

De acuerdo a información proporcionada por el PEI del establecimiento, tienen estudiantes con un índice de vulnerabilidad de 71,6%, y 489 estudiantes prioritarios de un total de 781 de matrícula.

Según información obtenida desde la Agencia de Calidad de la Educación, el último resultado del Simce Matemática fue de 263 puntos, siendo más alto que el de otros establecimientos de similares características socioeconómicas.

El Equipo Pedagógico del establecimiento es el responsable de la planificación, organización, monitoreo y coordinación de las actividades académicas del establecimiento, y de la gestión curricular. Está compuesto por los cargos de: Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, representante de los docentes, y representantes de las educadoras de párvulo.

Los principios pedagógicos del establecimiento, plasmados en el PEI son:

- *Principio de Creatividad.* Relevan la creatividad de las niñas y niños en beneficio de su desarrollo cognitivo, físico y socio-afectivo.
- *Principio Vivencial.* Por este principio se entiende el involucramiento del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, y plantea la enseñanza como investigación.
- *Principio de diversidad, individualidad y pluralismo.* Busca reconocer las diferencias de todas y todos en un ambiente de convivencia basado en el respeto y la tolerancia.
- *Principio de Ciudadanía y Derechos,* busca enfatizar en la educación ciudadana de derechos y deberes para aprender a vivir en comunidad.
- *Principio de pertenencia,* supone que el ser humano desarrolle una actitud consciente respecto a otras personas, dispuesto a defender su grupo y a manifestar su adhesión, apoyo o inclusión a la comunidad de manera pública.

Para el presente estudio *Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*, específicamente en este establecimiento, se abordaron los casos específicos de Matemática 1° básico y Educación Física y Salud 8° básico. Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Entrevista grupal con el Equipo Directivo
- Entrevista grupal docentes
- Dos entrevistas docente Matemática 1° básico
- Dos entrevistas docente Educación Física y salud 8° básico
- Entrevista grupal estudiantes 1° básico
- Entrevista grupal estudiantes 8° básico

Respecto al material documental facilitado por el establecimiento, se logró tener acceso a los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo Institucional Escuela GAM
- PME Escuela GAM
- Planificación Matemática 1° básico
- Una evaluación Matemática 1° básico
- Una copia cuaderno de Matemática 1° básico
- Planificación Educación Física y Salud 8° básico
- Pauta de evaluación Educación Física y Salud 8° básico

A continuación, se desarrollan los principales hallazgos recogidos en el establecimiento en relación a la implementación curricular, y la opinión de los actores educativos respecto a este tema.

II. Gestión curricular del establecimiento

Valoración del currículum vigente

Los directivos declaran que los documentos curriculares son claros, pero el problema que existe, es que los docentes no revisan las bases ni programas, o los leen a medias, y en ese sentido, se encuentran desinformados. Los directivos señalan que los profesores tienden a replicar contenidos y actividades realizados en años anteriores, sin modificar mucho su propia práctica docente, o en otros casos sólo utilizan como instrumento curricular los textos de estudio provenientes del Ministerio.

“Claro, lo que pasa es que el currículum es como bastante claro, lo que pasa es el tema de la desinformación. Muchos docentes no nos sentamos a leer el currículum completo. No nos sentamos a leer programas. Muchos docentes ya tienen una concepción de cómo lo van haciendo año a año, no me dedico el tiempo a observar el programa, ni a ver las sugerencias en el programa, ni nada. Lo aplico.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

En relación a los cambios y actualizaciones curriculares, los directivos señalan que existen notorias diferencias entre el antiguo Marco Curricular, y las actuales Bases Curriculares. **Explican que el cambio de los nombres, las siglas y las nomenclaturas, ahora es mucho más específico,** lo actitudinal antes se veía como OFT y hoy como Objetivo Transversal, siendo más concretos de trabajar clase a clase por los docentes.

“- Sí, las nomenclaturas, las siglas, claro. Te vas dando cuenta de que es lo mismo, que es cíclico, aun cuando se nos pide ahora desarrollar las actitudes, que antes eran los objetivos fundamentales transversales, pero ahora es mucho más específico y ahí tú te vas dando cuenta de que tiene algún sentido distinto, porque el objetivo fundamental transversal se veía en forma transversal, como bien digo, dentro de todo el currículum, en cambio hoy día las actitudes son como puntuales y clase a clase, que se puntualizan mucho más en eso. (...)

- Ahora, los objetivos de aprendizaje creo que son mucho más claros que los objetivos anteriores, los objetivos fundamentales transversales. Claro, que era mucho más amplio.

- Sí, yo creo que ahí, en ese sentido ha sido favorecido porque ha sido mucho más minucioso.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

En relación a la pertinencia de estos cambios curriculares, los directivos señalan que son positivos, pero **el problema es que no existe tiempo para revisar los cambios, y se dan sobre la marcha del trabajo pedagógico,** resultando de ello que los profesores no se apropien de dichos cambios.

"¡No, si los cambios no son malos! Es el periodo en los que se producen los cambios. Porque si te dicen, mira, este otro año, a partir de esta fecha y esta otra, vamos a hacer tal cosa, pero cuando llega, vuelvo a insistir con el tema de la formación ciudadana. Cuando llega y está planificado del año anterior, nosotros dejamos horarios, planificación, todo eso en diciembre para el año que sigue, entonces dónde y cómo. A eso me refiero."

(Entrevista grupal equipo directivo)

Decisiones de gestión curricular

Tanto directivos como docentes entrevistados, señalaron que el sostenedor no juega ningún rol en el ámbito pedagógico, sino que es el equipo directivo el encargado de la gestión de los procesos de implementación curricular.

En relación a las decisiones que ha tomado el equipo directivo en la gestión del currículum en el establecimiento, se encuentran las siguientes:

- Los directivos se focalizan uno en primer ciclo, y otro en segundo ciclo.
- Rol de supervisión y control de la cobertura curricular –contenidos y habilidades- a través de la triangulación de texto, cuaderno y leccionario. Evalúan a través de la elaboración de instrumentos internos y externos por parte del equipo directivo y a través de ellos van viendo los avances de los instrumentos de evaluación externa².

"Evaluación, tenemos instrumentos tanto internos como externos-internos. ¿A qué me refiero con interno-externo? Son instrumentos que elaboramos nosotros como equipo directivo y que se van aplicando, entonces así vamos viendo los avances además de los instrumentos de evaluación externa."

(Entrevista grupal equipo directivo)

"La triangulación que se toma al azar un cuaderno, leccionario, texto, de los niños. Sí, porque es la mejor manera, eso te refleja, te habla, digamos de lo que se está pasando. Si va acorde a la planificación, si va acorde a lo que ellos también estipularon."

(Entrevista grupal equipo directivo)

- Acompañamiento, observación y evaluación de los docentes a través de rúbricas, y también a partir de los porcentajes de logros de los estudiantes. A los docentes con bajos resultados se le otorgan estrategias u orientación, además realizan grupos focales donde los docentes cuentan sus experiencias a los otros o en consejo y así replican las experiencias exitosas y las no exitosas para no volver a realizarlas.

² No se tuvo acceso a los instrumentos mencionados por el equipo directivo.

"- Se hace acompañamiento en aula de desempeño docente y en base a las pruebas que también nosotros tomamos. Tenemos pruebas internas, elaboramos pruebas internas, se van aplicando, entonces vamos viendo más o menos el avance.

- Ahora claro, la observación de clases por observar no tiene ningún sentido. En cambio si nosotros hacemos una sana competencia, los profesores van observando su proceso y su desempeño y van ellos mismos motivándose para tener mejores resultados."

(Entrevista grupal equipo directivo)

- Realización de reuniones por departamento con los docentes por nivel y asignatura. Realizan una competencia "sana" entre docentes para que vayan observando su proceso, desempeño y se motiven para obtener mejores resultados.

"- Y en las reuniones, focus group que se hacen, también las docentes cuentan su experiencia a los otros docentes, o también en consejo, y así pueden replicar esta experiencia exitosa. Y así también otras que no fueron tan exitosas, para no caer en lo mismo.

¿Y los profesores tienen harto espacio para-compartir experiencias entre ellos?

- Es que son citados en aula o en los consejos de profesores.

- Tanto espacio no, pero tenemos una vez a la semana que nosotros nos reunimos desde tres y media a seis de la tarde."

(Entrevista grupal equipo directivo)

¿Cómo es eso de la sana competencia?

- Se establecen los niveles de logro, cierto, que obtuvieron en las pruebas externas y en las internas-externas y se les da a conocer a los docentes. O sea, ya, el primero A tuvo noventa y dos por ciento, el primero B tuvo un ochenta y ocho por ciento, entonces la docente del primero B...

- Recibe una información y...

- Claro, con esa información, a pesar de ser...

- Es una carta de la dirección donde se reconoce su buen resultado.

- Sí, y a pesar de que la docente tuvo un mal resultado, no es una docente que les demonice o sancione de inmediato.

- No, no.

- De inmediato ella acusa del resultado y empieza a ponerse las pilas en buen chileno."

(Entrevista grupal equipo directivo)

- Trabajo con asesoría a través de editorial SM, la que los ayuda a lograr la cobertura curricular, y adecuarla al perfil del establecimiento. La ATE ligada a dicha editorial realiza controles tres veces al año: de diagnóstico, de proceso y de finalización.

"Nosotros tenemos la asesoría ATE, pero no instaurada. A ver, cómo sería. Nosotros somos usuarios de textos SM, por lo tanto, al ser usuarios de textos SM nosotros adquirimos los textos y a su vez ellos nos facilitan de manera gratuita las planificaciones, entre comillas, el trabajo, entonces nosotros aseguramos la cobertura curricular a partir de la compra de estos textos SM."

(Entrevista grupal equipo directivo)

“- Ahora, también tenemos controles o pruebas externas tres veces al año. Una inicial, que sería como el diagnóstico, una de proceso y una de finalización aparte de nuestras pruebas internas.

- Y en base a eso nosotros levantamos información y se va viendo, digamos, en qué asignatura, en qué unidad o contenidos nosotros estamos más débiles y se aplican estrategias. Para ver cómo, digamos, llegar a la solución y que se adquieran mayormente todos estos contenidos.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

Por la compra de textos pedagógicos a la editorial SM, ésta les facilita planificaciones anuales, por unidad y clase a clase para las asignaturas. Los docentes tienen la libertad de adecuar estas planificaciones según las necesidades de sus cursos.

“Bueno, nosotros tenemos la gran ayuda de SM, por eso tenemos las planificaciones ya. Por lo tanto, tenemos las planificaciones anuales, por unidad y por clase a clase, por lo tanto, no es como un tema que nosotros... Ahora, cómo lo instauramos exactamente igual.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

Los docentes y equipo directivo señalan que intentan complementar el texto SM con el texto entregado por el Ministerio. Uno de ellos lo trabajan en la clase y el otro es utilizado para enviar tareas.

“¿Y cómo lograron articular estos instrumentos entre sí? Entre los textos ministeriales y los textos que ustedes compran ahora.

- Ya, es bien complejo. Primero porque el texto SM está preparado para otro tipo de realidades, ya, no somos ciegos en cuanto a eso, por lo tanto, el profesor lo que hace es la adecuación del texto SM versus el texto ministerial, por lo tanto, observa en cuanto el mismo objetivo de aprendizaje cuál de los dos textos lo expone mejor.

- Se puede desarrollar ese en la clase y el otro lo voy a dar de profundización de tarea para la casa.

- Una alineación y como un complemento entre ambos.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

Por otra parte, los directivos puntualizan que los estudiantes de 1° básico no utilizan el texto SM en Lenguaje porque el establecimiento trabaja con el método Matte de lectura.

- Si bien el establecimiento no cuenta con equipo PIE, existe una psicopedagoga que realiza adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE. En marzo los profesores jefe realizan una evaluación diagnóstica a sus estudiantes, y según los resultados, estos estudiantes son destinados a la psicopedagoga.

“- La psicopedagoga hace adecuaciones curriculares a aquellos niños con necesidades educativas especiales, aun cuando nosotros no tenemos proyecto de integración, lo hacemos igual a través de la psicopedagoga.

- Yo encuentro que hacemos mucho más que adecuación del proyecto de integración educativo. Yo encuentro que... Sí, es que aquí se diagnostica bien pulcramente, porque el profesor... Aquí nosotros tenemos la obligatoriedad de que cada profesor jefe, en inicio, en marzo, tiene una semana o dos para diagnosticar a sus niños someramente, "éste pucha que se demora, éste desatiende, éste parece que es muy inquieto, a ver..." y junta, máximo, siete niños que el profesor o profesora vean que van a tener dificultades en el aprendizaje. Con ese listado entra a funcionar la psicopedagoga, que éste año hemos incorporado otra. Teníamos una, ahora tenemos dos psicopedagogas con cuarenta y cinco horas de atención cada una a la semana. "

(Entrevista grupal equipo directivo)

- Respecto a las capacitaciones docentes, las eligen a partir de las dificultades que observen en los profesores, y que en general han tenido relación con desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes.

"- Ahora, como nuestro foco son las habilidades, por lo tanto, hoy en día nos urge tener capacitaciones en desarrollo de habilidades cognitivas.

Ya ¿Y ustedes han hecho o todavía...?

- No, nosotros ya hicimos, hicimos bueno, una interna que hemos hecho nosotros, como equipo directivo. Como equipo directivo hemos trabajado con lo que es DUA, estilos de aprendizaje, elaboración de instrumentos de evaluación en base al desarrollo de habilidades."

(Entrevista grupal equipo directivo)

- Actividades que involucran directamente a los estudiantes: Feria científica, semana de las artes, declamaciones públicas, taller de reforzamiento y taller de tareas. **El taller de reforzamiento está dirigido a los estudiantes descendidos y también a los que pertenecen al grupo de los intermedios.** Taller de tareas realizado por dos docentes, dos veces a la semana.

Currículum y Simce

En relación a las evaluaciones estandarizadas, **los directivos declaran que realizan talleres Simce, trabajando el desarrollo de habilidades.** En este sentido, los entrevistados expresan que existe una dicotomía entre las habilidades que busca desarrollar el MINEDUC y las habilidades que evalúa el Simce. Las primeras estarían basadas en la taxonomía de Bloom, mientras que las del Simce, en las taxonomías de Marsano y Anderson.

Señalan que buscan "entrenar" a los estudiantes en cómo contestar, pues para ellos son evaluaciones demasiado extensas y se cansan rápido.

"Claro, nosotros tenemos talleres SIMCE. Y la verdad es que hemos trabajado mucho con lo que es desarrollo de habilidades, ojo, yo siempre lo digo, el ministerio trabaja con las habilidades de Bloom y el SIMCE las habilidades que trabaja son las de Marsano y las de Anderson, entonces ahí también hay una dicotomía, entonces qué hacemos, tenemos que trabajar extra en estas habilidades que no son

las que trabaja el SIMCE. En otras habilidades extra. Y también voy a ser bien sincera en el sentido que uno también entrena en el cómo contestar, porque ellos saben, pero a veces las pruebas son tan extensas, que a ellos no les da el tiempo para leer o se cansan muy rápido.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

A pesar de que reconocen preparar para el Simce a sus estudiantes, los directivos señalan no validar completamente esta evaluación, ya que no resuelve las brechas en la calidad de la educación.

“- Me choca mucho, me choca mucho, porque el entrenamiento para responder una prueba es... pero lamentablemente los colegios hemos... somos evaluados en base al Simce. Estamos metidos en una carretera de una sola vía en la cual nosotros somos evaluados, por lo tanto, hay que hacerlo.

- Sí, suena feo la palabra entrenamiento, pero en realidad lo... se ha trabajado así y encuentro que así hemos avanzado, pero bastante en el desarrollo de habilidades. Sobre todo, en comprensión lectora que es transversal.

- Es que tal vez las mediciones externas obligadas, como el Simce, debieran ser ya sometidas a estudio, porque no obstante las brechas continúan iguales, no se resuelven. ¡No se resuelven las brechas! Entonces si yo no resuelvo un problema es porque estoy tratándolo o analizándolo mal. No estoy dándole la direccionalidad que debiera. Entonces se habla mucho cuando se tienen los resultados del Simce “y sigue la brecha de aquí y allá, los niños y las niñas y los colegios ricos y pobres”, pero seguimos igual. No se da una modificación sustantiva a la prueba, entonces no veo para qué.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

III. Percepciones e implementación curricular de las asignaturas de caso

A continuación, se describen las percepciones de docentes y estudiantes, en relación con la implementación curricular de las asignaturas estudiadas en este caso, Matemática 1° básico y Educación Física y Salud 8° básico.

Matemática, 1° básico

La docente a cargo de implementar la asignatura Matemática en 1° básico, es Profesora de Educación Básica con postítulo en Matemática. Posee ocho años de experiencia laboral, de los cuales siete ha trabajado en Pudahuel 1. La profesora realiza clases solamente en 1° básico, implementando, además, la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Valoración del Currículum

La docente valora que el currículum esté enfocado en el desarrollo de habilidades por sobre los contenidos, ya que, para ella, lo más importante que deben desarrollar los estudiantes, son precisamente las habilidades.

“Las habilidades... más que el contenido, ya que las habilidades es la base del contenido, o sea uno puede manejar perfectamente el contenido, o sea, el contenido lo puede sacar de internet, de los

libros, pero la habilidad de cómo manejar ese contenido, es lo que me interesa que aprendan los niños.”

(Entrevista docente Matemática 1° básico)

Por otra parte, **considera que la finalidad del currículum escolar es formar seres íntegros para la sociedad**, es decir, que el estudiante se pueda desenvolver y tenga habilidades para argumentar y opinar.

“La finalidad del currículum escolar es que... puede sonar súper ahí, común... pero es para formar seres íntegros para la sociedad, o sea que el niño se pueda desenvolver en una sociedad y tenga las habilidades para que él pueda argumentar, opinar, más que el contenido.”

(Entrevista docente Matemática 1° básico)

Respecto a si el currículum es adecuado a los contextos del establecimiento, señala que en Matemática es complejo porque los apoderados intentan explicar a sus hijos/as con sus propios métodos, lo que confunde a los estudiantes, ya que son métodos distintos a los de la docente. En este sentido, **considera que corresponde al currículum integrar a los apoderados en lo metodológico, a través, por ejemplo de sugerencias para los apoderados.**

“En matemáticas es un poco complejo, será porque a los apoderados les cuesta entender que los profesores son los que enseñan, por ende, como se ha modificado el currículum, los apoderados tienden a enseñar y a explicar a los niños. Cosa que yo les digo a los apoderados que nosotros somos los profesionales y nosotros enseñamos, ustedes tienen que apoyar nada más en esta labor. Pero ellos no, ellos les enseñan con las manos, y todo... entonces como que colapsan, porque obviamente en primero básico se enseña hasta el número 20, pero muchas habilidades de diferentes metodologías, por ende, el apoderado queda ahí y quiere como saber más que el profesor, entonces el niño queda así como, la profesora me enseñó de una forma, mi papá me explicó de otra forma y yo entiendo la forma.”

(Entrevista docente Matemática 1° básico)

Implementación curricular

Respecto a la implementación curricular, como ya se ha señalado, a través del equipo directivo, **se trabaja con los materiales documentales que entrega la editorial SM, a saber, planificaciones, evaluaciones, y fichas de refuerzo.** La docente señala que estas herramientas son de gran utilidad, sobre todo por la maleabilidad de los instrumentos.

“Claramente si el equipo directivo dice que hay que trabajar con SM, por un lado, nos ahorramos todo lo que es planificar, evaluar, realizar pruebas, porque todo lo tiene SM, es una de las facilidades que tienen comprar estas cosas, que a lo mejor el ministerio no lo tienen...”

¿Y eso es algo positivo?

Claro porque tenemos la planificación, que no se realiza ninguna modificación, tenemos fichas de refuerzo, tenemos fichas de ampliación, tenemos...

Todo eso lo entrega SM...

SM... tenemos el libro que se proyecta y que el niño puede ir trabajando y puede realizar la corrección a la misma vez, o sea trabajar con primero básico y con el libro proyectado, es fabuloso. Las pruebas también se proyectan, porque están en colores... sí... es beneficioso para los niños."

(Entrevista docente Matemática 1° básico)

Asimismo, **los referentes curriculares que utiliza la docente, son los textos de estudio de SM, las guías de refuerzo de la editorial, además, del uso de TICs para el desarrollo de sus clases. Por lo que utiliza las planificaciones que entrega la editorial sin modificarlas.**

Con el fin de articular los recursos que utiliza para la implementación de sus clases, señala que inicia motivando a sus estudiantes con la proyección de los aprendizajes esperados, e imágenes.

Por otra parte, la docente señala que busca reforzar el desarrollo de habilidades transversales (actitudes) en los estudiantes, a través, por ejemplo, de salidas pedagógicas, donde relaciona las asignaturas que imparte: Matemática con Lenguaje y Comunicación.

Consultada la docente por una clase de Matemática usual, esta señaló que primero ajusta los contenidos de cada unidad al contexto de su curso. Una vez en la clase, inicia compartiendo el objetivo de la clase, motivando a sus estudiantes, retroalimenta respecto a la clase anterior, y cierra realizando una metacognición de lo trabajado.

"¿Y cómo realizas una clase por ejemplo?

Así como entro a la sala, saludo a los niños, para mí es súper importante que ellos se sientan bien dentro del aula, antes de comenzar la clase...

¿Y cómo logras que los niños se sientan bien?

O sea, saludarlos, decirles que bueno que están aquí, no sabes lo feliz que es llegar acá, porque la sala está llena. No falta el que me habla y me cuenta algo que le pasó ayer, y en eso me demoro 5 minutos. Y nos saludamos, siempre, nos saludamos, vemos si alguien está de cumpleaños, que eso es súper importante, porque si se olvida un cumpleaños, el pobre está mal todo el día. Entonces vemos quien está de cumpleaños lo saludamos, y ahora empezamos la clase. Cosas que vamos a aprender para que ellos le comenten a la mamá lo que aprendieron y algo muy importante, yo les digo a los apoderados, no les pregunten qué hicieron hoy porque ellos van a decir nada, sino que ustedes calladitas, van a sacar el cuaderno, y siempre están los objetivos, por ende, "oye y qué hiciste hoy con los seres vivos, qué aprendiste con los seres vivos, y cómo lograste esto, que fue lo que más te costó, que fue lo que más te gustó", porque si ellas vienen y les preguntan qué hiciste hoy día, nada... en cambio tienen que ser mucho más inteligentes, decir "cómo trabajaste". Y nada, por eso lo importante es llegar, hacer la clase, colocar el objetivo, realizar unos grupos de motivación, si la unidad es nueva realizar conocimientos previos, si la unidad, es la segundo o tercera clase, ver lo que se realizó la clase anterior, y al último realizar una meta cognición de la clase."

(Entrevista docente Matemática 1° básico)

Esta información declarada por la docente es congruente con el análisis del cuaderno del estudiante facilitado. En primera instancia, se evidencia la presencia de objetivos y ejercitación y aplicación constante de contenidos, más que la exposición y desarrollo de estos. Luego, se observa que la docente lleva a cabo sesiones de repaso de contenidos previos y entrega a los estudiantes guías de refuerzo.

Respecto a la ejecución misma de la clase, los estudiantes mencionaron una de las estrategias que les enseñó la docente para sumar y restar.

“¿Cómo le enseña la profesora a ustedes a contar, sumar y restar?

Haciendo el palitos.

Palitos ¿Cómo es eso?

Como rayitas.

¿Ustedes van haciendo rayitas y van contando, uno, dos tres...?

Y las vamos tachando.

Y las van tachando.

- Sí, para que nos las contemos de nuevo.

- Eso iba a decir, pero se me olvidó.”

(Entrevista grupal estudiantes, 1° básico)

El análisis del material pedagógico –planificación y cuaderno del estudiante- evidencia el uso constante de material extraído del texto SM el cual es entregado en fotocopia a los estudiantes, tales como cuadernos de ejercicios, y fichas de reforzamiento y de ampliación de contenidos.

En general, los materiales analizados se encuentran relacionados con las Actitudes que se mencionan en las planificaciones para desarrollar en cada unidad. También, es destacable mencionar que se utilizan de forma implícita en el desarrollo de actividades, ya que en ellas se observa la valoración de aplicar la matemática en sucesos cotidianos y el desarrollo de la perseverancia de los estudiantes, por medio de actividades de refuerzo.

Motivación y pertinencia del currículum para los estudiantes

En relación a la pertinencia de los contenidos del currículum de Matemática para 1° básico, **la docente declara que la unidad más útil, de acuerdo a los intereses y necesidades de la sociedad actual, es la unidad de datos y azar.**

Además, la docente considera que ha sido muy útil bajar el rango de números que deben aprender en 1° básico, pues eso le permitiría enseñar y reforzar más las habilidades, antes de agregar más números.

Respecto a la motivación de los estudiantes, la profesora señala que busca motivarlos a través del modelo COPISI (Concreto – Pictórico – Simbólico), con el fin de que los estudiantes otorguen un sentido a sus aprendizajes.

Por otra parte, la docente señala que al realizar **las asignaturas de Matemática y Lenguaje en el mismo curso, esto le facilitaría desarrollar habilidades en los estudiantes que comparten ambas asignaturas**, en particular, a través de las salidas pedagógicas, y la ejercitación de la escritura. Este último aspecto puede constatarse en el análisis del cuaderno del estudiante, en el que se observa la promoción de la escritura como medio para aplicar contenidos matemáticos, más que sólo la utilización de símbolos o lenguaje matemático desvinculado.

Los estudiantes señalan que la asignatura les parece divertida, y les permite aprender las operaciones básicas, pero además no repetir de curso.

“¿Para qué crees tú que sirve sumar y restar?

- Para aprender las sumas.
- Y las restas
- Tres por tres, dos por dos, y eso.

Para hacer cálculos.

Sí.

¿Alguien tiene una opinión diferente?

Para aprender.

Para saber cosas nuevas.

Sí. Para saber contar.

Perfecto.

Para que no repitas.

Para que no repitas, ya.

Porque o si no, te retan.”

(Entrevista grupal estudiantes, 1° básico)

Evaluación

Respecto a las evaluaciones con sus estudiantes, como ya se ha señalado, **la docente utiliza las evaluaciones facilitadas por la editorial SM**. Sin embargo, menciona que ocasionalmente utiliza los indicadores de evaluación propuestos en el Programa de Estudio del Ministerio de Educación.

“¿Utilizas los indicadores de evaluación propuestos en los programas de estudio?

Cuando les echo un vistazo, sí.

Lo utilizas más que nada como un indicador... perfecto...

Como un indicador que hay que llevar a cabo porque el Ministerio lo pide.

¿Cuál crees que es la relación que existe entre el currículum planificado y el finalmente evaluado por ti?

No es que como trabajamos con SM, todo es unificado, o sea va el libro, la planificación, o sea si tú tomas un cuaderno, el diccionario, y la planificación va a estar todo en línea.”

(Entrevista Docente Matemática 1° básico)

Respecto a las evaluaciones, **los estudiantes señalaron que la profesora les entrega una guía similar a la prueba que tomará**, con el fin de que ellos estudien y preparen la evaluación.

“Cuando ustedes tienen pruebas ¿Cómo estudian para las pruebas?

- Mucho.

- Para que nos saquemos un siete.

Pero ¿Cómo estudian? ¿Tienen un libro de Matemática?

Una Guía como esta, pero hacemos como una tarea.

La profesora les manda una guía, parecida a la prueba para que practiquen.

Con cosas de la prueba; y a la prueba verdadera le meten una.

Pregunta diferente.

Sí, que no ha salido.”

(Entrevista grupal estudiantes 1° básico)

En relación a la articulación del currículum y el Simce, de modo general, la docente opina que el establecimiento otorga demasiado énfasis al desarrollo de contenidos por sobre las habilidades, y que, por lo mismo, se genera un estrés en los profesores, cuestión que se traspa a los estudiantes. Considera que el Simce deja de lado habilidades sociales y emocionales que pueden tener los estudiantes, relevando únicamente el manejo de contenidos conceptuales de los mismos.

“Mira, te puedo hablar como colegio, que le damos mucho énfasis al contenido, de pasar todo el contenido y no tanto las habilidades. Siento que el Simce da mucho a contenidos, pero poco a las habilidades, entonces los profesores se estresan pasando mucho contenido y dejamos de lado lo que es crear, imaginar, o sea olvídate de las artes, de tecnología, puro contenido... habilidades sociales, emocionales, los niños están estresados, no reciben bien el contenido. (...)

Porque con los niños que no cumplen los objetivos se quedan atrás y como estamos tan apuraditos no hay opción de retroceder y seguir como, realizar una meta cognición bien hecha, como lo dice el papel... siento que estamos abarcando muchos contenidos con muy pocas habilidades, y los profesores también desconocemos todo lo que son las habilidades.”

(Entrevista docente Matemática 1° básico)

Sugerencias a la asignatura

La docente considera que existen ciertas incongruencias entre las políticas curriculares y de recursos que emanan del MINEDUC, en este sentido, señala no comprender por qué el Ministerio entrega dinero para que el establecimiento compre otro Texto del Estudiante (SM) si el propio MINEDUC entrega textos escolares. Por esta razón, sugiere un mejor aprovechamiento de los recursos, y solicita mayor información acerca de las decisiones y políticas curriculares que implementa el Ministerio.

“Lo que pasa esa es la duda que a mí me hace ruido, o sea, el ministerio entrega los libros, pero también paralelamente entrega recursos para que los colegios compren otros libros, entonces como que eso me sigue haciendo ruido. Pero el ministerio te exige indicadores, habilidades, objetivos que pasar, pero te da las facilidades de comprar otros libros, y ahí es donde complica al profesor por

anar todo a su criterio. Y aparte todo el material que se pierde, todos los recursos que se pierde, imagina toda la cantidad de libros que el ministerio entregó a este establecimiento y no se ocuparon. Porque aparte el ministerio te entrega los libros, pero también te entrega recursos para que compres otros libros. Cómo no se da cuenta que son recursos desaprovechados.”

(Entrevista docente Matemática 1° básico)

Educación Física y Salud, 8° básico

El docente encargado de implementar Educación Física y Salud en el establecimiento es Profesor de Educación Física en Enseñanza Básica, y además posee la mención en Educación Media.

Titulado en el año 2016, realizó talleres deportivos en distintos establecimientos, llegando a la Escuela Pudahuel 1 el 2017 donde se hace cargo de los cursos de pre-básica a 8° año, a excepción de 4° básico.

Valoración del currículum

En general, el docente **tiene una valoración positiva del currículum de Educación Física, considera que los elementos que deben desarrollar los niños, niñas y jóvenes están presentes.** Por ejemplo, considera que, en los cursos más pequeños, los estudiantes deben desarrollar la motricidad fina, y patrones motores como locomoción, manipulación y estabilidad. Mientras que en los cursos superiores a 6° básico, el desarrollo de habilidades motrices más complejas y tomar conciencia de la salud.

“Mi opinión es que el foco está bien, la forma de realizarse, digamos en orden correlativo. Por ejemplo, primero básico empezar con habilidades motrices básicas; después pasar esos patrones motores, a una habilidad motriz en creciendo. Yo creo que eso está bien, pero lo que te mencionaba antes, puede que, en el curso más avanzado, cuarto básico o sexto básico, la metodología se tendría que cambiar un poquito, para que haya como un proceso.”

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

Considera que los Objetivos de Aprendizaje son repetitivos durante un año por cada nivel, pero que eso permite poder trabajarlos en su totalidad, aun cuando no se logren en un cien por ciento con los estudiantes.

“Por lo general, los objetivos de Educación Física, no sé si será así en todas las asignaturas... Por ejemplo, hay muchos que se repiten durante todo el año, por ejemplo, el OA 9 se repite en todo el año, que es de higiene. Claro. El OA 6, que es como actividades de intensidad moderada vigorosas, el calentamiento que nosotros le decimos.”

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

“Porque, al fin y al cabo, primero, segundo y tercero, por ejemplo, el OA 1 de educación física es: “Ejecutar habilidades motrices de locomoción, manipulación, y estabilidad”. Pero se quedan en eso. O sea, en primero básico yo vi eso. En segundo básico reforcé eso, en tercero básico: “¿Será necesario

seguir reforzando eso?”. En vez de cambiar eso, ejecutar habilidades motrices de locomoción, manipulación, estabilidad, en algún deporte colectivo.”

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

En este sentido, para el docente, **el currículum es fácil de comprender, el verdadero desafío es implementarlo en tiempos concretos y acotados durante el año escolar.**

“No es que se me haga fácil. Porque yo creo que todo tiene una dificultad, porque obviamente no todos somos *caperuzos* en la rama de la Educación Física, en el caso mío. Pero yo creo que es fácil de comprender, pero uno tiene que empezar a adecuar la forma de plasmar eso, en la clase. O sea, por ejemplo, yo puedo entender, no sé si será así específicamente: “el ministerio me está pidiendo de que yo en la unidad uno, dos y tres, saque lo que es folclore, e implemente habilidad motriz”.

Ya.

Y me entrega la metodología que puedo hacer. Yo tengo que ver, por ejemplo, unidad uno, dos y tres, por lo general, son de marzo hasta agosto, más o menos. Entonces, yo tengo que: “Ah, en marzo, abril, mayo, yo puedo desarrollar esto”, y esa yo creo que es la dificultad que uno tiene, saber encajar, de acuerdo a los meses, a las planificaciones en sí.”

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

Respecto al documento curricular mismo, **el docente considera que no existe una actualización acorde a tipos de ejercicios propuestos en relación a las capacidades de los niños y niñas.** Así, señala que todavía se sugiere en el Programa de Estudio la realización de evaluación de resistencia tipo test de Naveta, cuestión que está comprobado científicamente que no se puede realizar a niños/as. O que, para calentamiento, están “los típicos” ejercicios de correr y jugar.

“Por ejemplo, por lo general en los Planes y Programas, etc. te dan como ejemplos de ejercicios, ejemplos de cosas. Yo creo que ahí estamos como ya quedándonos estancados. O sea, por lo general, yo he visto colegios que todavía lo están haciendo, no sé, en evaluación de resistencia, el test de naveta; que ya está comprobado científicamente que no puede ser para los niños, o sea... es una cosa que se creó para los militares de Estados Unidos.

¿Y el currículum todavía sigue...?

Específicamente no sale, pero el problema es que te dan como ejemplos: “trote por veinte minutos alrededor de la cancha”, entonces uno ve si uno lo transforma con el pito, exactamente lo mismo que el test de Naveta, que solamente en vez de círculos, es recta. O, por ejemplo, el mismo test de La milla.”

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

Por otra parte, **señala que el currículum no orienta en torno a lo que podría realizarse con estudiantes con NEE como Asperger,** por ejemplo.

Implementación curricular

El docente planifica sus clases a partir del Programa de Estudio. Señala que realiza modificaciones al programa principalmente en lo referido a las actividades, pues le parecen obsoletas. Dichas modificaciones son consultadas al equipo técnico, quienes retroalimentan la propuesta del docente.

En añadidura, señala que busca en internet y observa vídeos, buscando ejemplos de cómo generar ciertas actividades, e implementar ciertos deportes.

“Y también aprovecho de... No sé. En el mismo caso de ahora, como tenemos revista de gimnasia, no sé, los niños que les toca basquetbol; empezar a ver videos, o ejemplos de cómo implementar, y así ir nutriéndome, y también leyendo.”

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

En relación a la utilización de actividades sugeridas en el Programa de Estudio, el docente señala que las utiliza muy poco por considerarlas poco creativas, y que cuando las utiliza las modifica para que éstas sean más lúdicas.

“¿Y cuáles son los referentes que ocupas para generar actividades?”

Te voy a poner el caso basquetbol, en los Planes sale que hay que realizar los circuitos, lanzamiento, si es que no me equivoco, y eso. Entonces circuitos y lanzamiento, tomo de la base de que eso puedo evaluarlo, pero ¿Cómo hago que la clase sea más lúdica? “Hagamos pase con trenzas”, que es un ejercicio que nosotros hacemos. “Ya, hagamos la trenza”, ¿Y cómo práctico el tiro? “Hagamos la trenza, cuando terminen el lanzamiento”. No sé, ellos tienen que realizar bandejas, que es un lanzamiento de basquetbol, veo la gama de alumnos que tengo, veo los materiales que tengo: “ah, puedo hacerlo de esta otra forma”.

Te vas adecuando.

Y ahí voy modificando. Igual sirven algunos ejemplos. Los ejemplos buenos que tienen los Planes y todo eso, son referentes a los deportes; donde chocamos, son como los acondicionamientos físicos.”

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

En este sentido, de acuerdo al análisis documental realizado, se identifica que el cambio de las actividades hecho por el docente no siempre cumple con los propósitos del Currículum. Así, se observa que baja la exigencia de las actividades y que cambia la lógica detrás de las mismas.

Se evidencia que se concentra en la realización de las mismas actividades por clase en cada unidad y que varía algunas exigencias, como el tiempo para realizar el ejercicio o la parte del cuerpo a trabajar. Además, deja de lado algunos propósitos de las unidades para profundizar en otros.

De este modo, puede trabajar una unidad completa en los OA de juegos colectivos, dejando de lado los juegos individuales, aun cuando el propósito explícito de la unidad y los indicadores de evaluación sea que los estudiantes sean capaces de desarrollarse en al menos un juego de colaboración y al menos uno individual.

Respecto del trabajo que el docente realiza con los Objetivos de Aprendizaje, este es secuenciado, es decir, trabaja OA 1, 2 y 3 en la primera unidad y en la última OA 4 y 5. En el Programa de Estudio, el trabajo de estos OA se realiza a lo largo de todas las unidades.

Respecto a **dificultades para la implementación curricular, señala que es difícil trabajar con cursos numerosos, y con estudiantes de distintas capacidades físicas, en paralelo al poco tiempo que tiene para realizar las actividades o cumplir con los objetivos que se solicitan.**

“O sea, implementarlo, yo creo que no hay dificultad; o sea, va de la mano. Porque uno puede tener muy clara la película de cómo implementar el currículum, pero es lo mismo que te decía. O sea, yo no sé si piensan, cuando hacen el currículum, que no todas las salas de clases son con veinte alumnos, no todas las salas de clases tienen la misma gama, o el mismo nivel de alumnos; esa es la dificultad. Porque uno puede perfectamente planificar algo, tener tales ejercicios para hacer. Caso hipotético, los dos 6º, uno entra a ese sexto, y tengo diez niñas y treinta y cinco varones. Por ejemplo ¿Cómo hago yo un baile de cueca? Por ejemplo, voy al 7º A, doce niños y veinticinco niñas. Entonces ahí está la dificultad.

Claro. Las particularidades de cada curso.

Claro. Porque yo creo que pueden hacer perfectamente... Lo mismo que te decía yo, la dificultad está en que uno tiene que enfrentarse a una gran gama de personalidades, gran gama de número de niños; y a su vez, el corto tiempo que uno tiene para realizar las actividades. Sinceramente, yo con dos horas en séptimo, difícil que yo pueda en un mes o mes y medio, desarrollar unas habilidades motrices de gimnasia básica. Porque tiene que pensar. “Ah, tengo niños que les da miedo hacer una voltereta” Si no tienen la voltereta lista, no puedo pasar a la voltereta atrás. Si no tengo la voltereta atrás, no puedo pasar a la rueda, y así sucesivamente.”

(Entrevista docente Ed. Física 8º básico)

En relación a la cobertura anual, el docente declara que logra trabajar todos los objetivos de aprendizaje de 8º básico, pero que en algunos no logra profundizar.

“En términos de extensión ¿Tú crees que es posible abarcar la totalidad del currículum en un año escolar?”

O sea, se puede. De hecho, yo ya estoy en la cuarta unidad. O sea, se puede, están los tiempos, pero es lo que decía yo; objetivos que se están logrando, pero no en un cien por ciento.”

(Entrevista docente Ed. Física 8º básico)

En contraposición a esto, **en las planificaciones entregadas por el docente, es posible apreciar que crea cuatro nuevos Objetivos de Aprendizaje** a trabajar en la unidad 2, a saber:

- OA6: Ejecutar actividades de intensidad moderada
- OA8: Determinar el esfuerzo físico en la actividad
- OA9: Adquisición de hábitos de higiene
- OA11: Demostrar comportamiento seguro

No es posible saber a partir del material facilitado si el docente además crea OA7 y OA10, pero es importante recalcar que sólo existe información sobre la implementación de las unidades 1, 2 y 4 en este caso (no se cuenta con la planificación de la unidad 3).

Por otra parte, **el docente comenta cómo implementa una clase usual de Educación Física y Salud en 8° básico. Señala que antes de salir al patio con sus estudiantes, les plantea el objetivo de la clase, los organiza, y les explica.** Por ejemplo, si hay que realizar invertidas, antes el docente les muestra un vídeo de él realizando la invertida. **Posteriormente, durante el desarrollo de la clase el docente va monitoreando las limitaciones de algunos estudiantes, refuerza numerosas veces la actividad, y observa que todos pasen por el proceso hasta que logren el objetivo.**

“Lo que yo tengo, es que yo explico todo antes de salir. La primera clase, obviamente me presenté, y ahí dije: “ya chicos, hoy día vamos a empezar con habilidades motrices en algún deporte colectivo, y de posición. Nosotros vamos a ver volley, vamos a empezar de lo más básico”, y explico todo antes de salir. Obviamente entrego todos los materiales con ayuda de alumnos, y ahí planteo los objetivos: “el objetivo de esta clase es tal”. (...) Entonces ahí expliqué los objetivos en sí, y mediante clase a clase, íbamos trabajando, trabajando, trabajando, hasta que llegamos al climax de que ellos ya sabían golpear, ya sabían sacar, sabían todo, y dos semanas más después de eso, tenían la evaluación.”

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

Esta implementación de la clase coincide con la descripción que hicieron los estudiantes respecto a una clase “típica” de Educación Física:

“Ahora piensen en particular en su profesor de educación física, ¿cómo se desarrolla una clase de educación física? Cuéntenme desde que entran a la sala o van al gimnasio, cuéntenme cómo es desde el inicio hasta que se acaba.

- Entramos y nos tiramos la talla con él, pero nos da la indicación de lo que tenemos que hacer, lo que tenemos que preparar y después salimos.
- Primero hay que entrar, pasa la lista.

¿Entran a la sala?

Sí, pasa la lista, firma y después nos dice lo que vamos a hacer en la clase de hoy.

¿Y eso lo anota en la pizarra?

- Sí, en la pizarra y explica qué vamos a hacer en cada clase.
- Por ejemplo, si tenemos que ir al gimnasio nos explica la rutina.
- Él nos ayuda a ayudar, él nos ayuda a prepararnos mejor para la revista de gimnasia, para la gala folclórica.”

(Entrevista grupal estudiantes, 8° básico)

Con respecto a otros aspectos de la implementación de las clases de la asignatura, las planificaciones de unidad del docente reflejan que **confunde las actitudes del Currículum con los Objetivos de Aprendizaje**, de esta manera consigna como actitudes a trabajar en la unidad algunos o todos los OA a desarrollar en esa unidad.

Motivación e interés de los estudiantes

En relación a la pertinencia de los objetivos, según los intereses y necesidades de los estudiantes, **el docente declara que son pertinentes dependiendo de la motivación que le imprima el docente a las actividades.**

“¿Y estos son pertinentes a los intereses y necesidades de los estudiantes de la sociedad actual?

O sea, yo creo que sí. Yo creo que va de la mano con lo que uno realiza. Porque si uno realiza una clase monótona, es muy difícil que los alumnos quieran hacer los objetivos, y que cumplan con los objetivos, más que nada. Pero si uno, realiza una actividad, no te digo que estén muriéndose de la risa, pero que sea lúdica, en constante movimiento; no sé, lo que les decía yo, cuando estábamos haciendo acondicionamiento físico, que suden un poco, que conozcan lo que es la transpiración. Entonces, ahí está súper bien el foco.

Ya.

Yo creo que en lo que estamos chocando, es en la forma de realizarlo.

Como actualizar las metodologías.

Claro.”

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

Además, respecto a la motivación de los estudiantes de 8° básico a partir del currículum actual, el docente declara que les interesa a los estudiantes siempre dependiendo de cómo el profesor presente los objetivos y actividades de aprendizaje.

Consultados los estudiantes respecto a la motivación e intereses sobre Educación Física y Salud, estos otorgaron usos muy concretos, señalando que la asignatura es entretenida y útil sobre todo para aprender hábitos de vida saludable, y cuidado físico del cuerpo para evitar lesiones.

¿Y cuál es la opinión que ustedes tienen de la materia o de los ejercicios, en este caso, que pasan en esta asignatura? ¿Les gusta? ¿Les parece interesante?

- Sí, pero algunos son agotadores.

- Una vez hubo un tiempo que nos estuvieron pasando sobre el cuerpo humano, una cuestión así y ahí era hartito material, pero más o menos.

¿Y qué tan útiles creen que son los contenidos y habilidades que les enseñan en educación física?

- Para la vida para mantenerse y no ser tan sedentario.

- Igual incluso cuando nos enseñó sobre las partes del cuerpo nos enseñaba qué elongar para cada cosa, para cada parte, porque igual es importante, si no llegas a calentar en un deporte te puedes lesionar o cosas así y eso nos enseñaba igual.

En el fondo, que tengan noción de su propio cuerpo.

Sí.

¿Creen que a ustedes les sirve saber esto? ¿Para qué les puede servir?

- Para la vida.

- O sea más que nada para practicar algún deporte, aunque sea un hobby.”

(Entrevista grupal estudiantes, 8° básico)

Evaluación

Respecto a los instrumentos de evaluación que utiliza el docente **para evaluar a los estudiantes, usa rúbricas, escalas de apreciación, pautas de evaluación, y evaluaciones formativas, creadas por él mismo.**

"Y las evaluaciones, por ejemplo, en estos momentos, tengo una evaluación de escala de apreciación, durante todas las clases, porque como son bailes, no sé, la coreografía uno, tiene que quedar lista hoy día, al sexto A. Si no la cumplen, yo empiezo a bajar, y tengo una escala..."

¿Una rúbrica?

Claro, una rúbrica. Y después, en la evaluación final, una escala de apreciación. Eso es lo que ocupo."
(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

"Bueno, uso la pauta de evaluación correspondiente, y lo que te decía; por lo general, hago una pre evaluación, donde voy corrigiendo, no es como una evaluación, pero todos los días que me toca, voy corrigiendo, y lo muestro: "colócate al lado mío, colócate al frente, mira por atrás, esto pasa". Y ahí voy evaluando. Y al fin y al cabo, la clase final, donde yo tengo que hacer la evaluación sumativa con nota y con pauta, yo explico la pauta, hago el ejercicio que tienen que hacer, lo hago dos veces; y ahí uno igual tiene que ser consciente, mirar y decir: "XX, hace esto", XX es el que lo sabe hacer bien. "Eso es un siete, eso es lo que tienen que lograr".

Ya, súper.

Y ahí separo por cancha, mitad para allá es práctica, y acá, evaluación."
(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

Además, el docente declara que, antes de realizar una evaluación sumativa, realiza una pre-evaluación con el fin de modificar los errores que tengan los estudiantes, previo al momento de la prueba.

"Lo que yo si tengo, y lo que me gusta, es que yo realizo una pre evaluación. Por ejemplo, ellos me tocan este viernes; si este viernes yo tuviera prueba, el viernes anterior yo realicé una pre evaluación. "Ya, vamos a hacer una pre evaluación. Tú, saca", ya y él saca. "Ya, para rendir en la prueba, tienes que jugar a esto, esto, esto, esto". No recuerdo el nombre de ese como feedback, pero era ir reforzando los errores, ir modificando para que el día de la prueba estén como corresponde, sacarse un siete."

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

En esta misma línea, **el docente hace referencia a que realiza adaptaciones curriculares a las actividades y evaluaciones con estudiantes con capacidades físicas moderadas**, a los que les baja la escala o cambia la perspectiva de la actividad.

"Y obviamente, como me decías tú, yo tengo que ver las limitaciones de algunos; yo tengo un niño de octavo, que yo sé que, lamentablemente él nunca fue intervenido cuando chico motrizmente, entonces motrizmente, está súper desfasado, o sea, hasta un niño de primero básico tiene más motricidad que él. Entonces, obviamente, pedirle a él, que haga una invertida o una voltereta con una sbida de ruedas, sería como pedirle peras al Olmo.

Claro.

Entonces, lo que hago yo, es que él observe cómo se realiza y para qué se está realizando, y a su vez observando las correcciones y cómo apoyar. Yo le decía: "me paré en invertida, sujétame una pierna, la rodilla", y me tomaba la rodilla; "esa es la forma correcta de apoyar, porque mira, tómate las dos", me tomaba la rodilla y me soltaba de una mano, "si yo me suelto de una mano, mira cómo quedo, me puedo caer". En cambio, si él me suelta una, yo con las dos manos, si me puedo soltar, tengo como caer. "Porque si tú me sujetas, quedo suelto". Y así, ellos se involucran en ese sentido."

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

"En octavo lo único que tengo, son casos de obesidad extrema. Ahí realizo una actividad, o sea, les hago realizar la misma actividad; porque yo soy participe de que ellos tienen que hacer lo mismo. Obviamente con distintas...

Tú les bajas un poco la escala.

Claro. Les bajo la escala, no sé. Me pasó con un niño del octavo B, que, en vez de correr los quince minutos, camina los quince minutos. "Camina, y si tú sientes la capacidad que puedes trotar un poco, trota". Y él caminó.

¿Tiene problemas de obesidad?

Claro. Entonces él caminó, caminó, y me dijo: "profesor, yo creo que estoy listo para trotar un poco", yo le dije: "mira, llevan cinco minutos, trota tres". Trotó y siguió caminando. Yo le avisé como a los doce minutos, "trotar dos minutos, lo único que quiero". Y ellos se sienten mejor, si es que uno los va motivando."

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

En añadidura a las evaluaciones de Educación Física, los estudiantes entregaron más detalles y describieron el contenido de una rutina evaluada por el profesor:

"Y cuando tienen evaluaciones, ¿cuáles son las evaluaciones más comunes que les hace el profesor?

- Hacer ejercicio.
- Rutina.

¿En qué consiste la rutina?

- Trotar.
- Circuitos.
- Es que nos hace grupos y cada grupo tiene que hacer un ejercicio.

¿Y esos grupos están divididos en un grupo de mujeres y un grupo de hombres?

- Sí.
- No, son mixtos.
- No.
- Es por lista.

Pueden estar mezclados. ¿Y después? ¿En qué más consiste la evaluación?

- En que primero hay que trotar, ahí hay una nota. Tenemos que trotar cierto tiempo y ahí hay recién una nota.
- Tenemos que trotar una cierta cantidad de minutos.
- Y por los minutos que nos salgamos es la nota, si nos salimos a los tres minutos no vamos a tener un siete.
- O rutina de abdominales, si en un minuto haces todo lo que te piden.
- Siempre es en un minuto, no sé, 30 abdominales, 15 flexiones de brazo, las planchas duran como un minuto y medio, dos minutos."

(Entrevista grupal estudiantes, 8° básico)

A partir del análisis documental realizado es posible inferir que disminuye la exigencia en las evaluaciones con respecto a las propuestas por el Programa de Estudio. De este modo, utiliza otros indicadores de evaluación y se concentra en evaluar aspectos técnicos de ejecución de los ejercicios más que las habilidades desarrolladas. Es importante recalcar que el material facilitado sobre evaluaciones corresponde sólo a 2 evaluaciones de la asignatura y que ambas son escalas de apreciación.

Sugerencias a la asignatura

El docente sugiere que, para Educación Física y Salud, el currículum debiera considerar el siguiente aspecto:

- Actualizar las metodologías y actividades propuestas en los Programas de Estudio.

"Actualizando en la forma de realizar... Lo que te decía, uno tiene que ser consciente y rebuscársela y seguir perfeccionándose, pero a su vez, tiene que ir de la mano de las personas que hagan el currículum: "Ah, mira, hay otra forma de enseñar este objetivo". Y enfocarse en lo que uno realmente necesita; o sea, empezando el año en tercero y cuarto básico con ejecutar habilidades motrices básicas (...) En cuarto básico ya vio lo de primero, puede que haya una mayor dificultad, pero ¿Por qué no lo traducimos a algún tipo de deporte básico? Eso más que nada."

(Entrevista docente Ed. Física 8° básico)

IV. Sugerencias generales

El equipo directivo y los docentes sugieren alinear los contenidos o las unidades con el listado de objetivos que proponen las Bases y los Programas para poder seleccionar los objetivos más pertinentes al establecimiento, ya que declaran no contar con el tiempo suficiente para trabajar todos los OA con calidad propuestos por el MINEDUC.

"[Sugerencias para el MINEDUC]

- Yo creo que [reducir] los tiempos del MINEDUC, disminuir los tiempos y dejar solamente los contenidos, y el desarrollo de líneas que sean atingentes.
- Hoy en día, los contenidos mínimos obligatorios que se encontraban antes, ya no son tan mínimos; sino que más bien, son máximos. De verdad nosotros no alcanzamos."

(Entrevista grupal equipo directivo)

"- Cuando tú te pones a ver noventa objetivos distintos en un solo nivel, de verdad ¿cómo piden calidad, si tú tienes muy poco tiempo?

- Sobre todo para este contexto, a estos sectores."

(Entrevista grupal equipo directivo)

CASO 2.

VALPARAÍSO

"Aprendizajes acompañados de valores"

Caso N° 2	
Nombre	Valparaíso
NSE	Medio alto
Dependencia	Particular Subvencionado
Desempeño	Alto
Urbano / Rural	Urbano
Región	V Valparaíso
Comuna	Valparaíso
Nivel de enseñanza	Básica y Media
Matrícula	230
Observación curricular 1	Lenguaje y Comunicación 3° básico
Observación curricular 2	Tecnología 4° básico

I. Descripción General

El Colegio Valparaíso, es un establecimiento particular subvencionado dependiente de la Corporación Unión Evangélica, corporación privada sin fines de lucro perteneciente a la Iglesia Protestante. Tiene sus orígenes en el siglo XIX, cuando fue fundada en Valparaíso la Escuela Popular, por el predicador norteamericano Reverendo Dr. David Trumbull, en el año 1869, y que posteriormente recibe el nombre del pastor en su reconocimiento.

La fundación de este establecimiento es la primera alternativa educacional diferente a la fe católica de la época, constituyéndose en una oferta gratuita para la población, que debido a la alta demanda de matrícula y las condiciones socioeconómicas y lo distante de los sectores desde donde provenía su estudiantado, abrió en 1882 un primer edificio internado denominado "Sheltering Home", consolidando así su propuesta educativa que llegó a aglutinar casi 1000 alumnos y alumnas en la primera mitad del siglo XX.

Actualmente el establecimiento ofrece educación pre-básica, básica y media. Funcionando en el edificio del antiguo internado construido en 1923, el anexo del establecimiento, donde hoy se alberga la educación Pre Básica, Primer Ciclo Básico, Sala de Profesores, Comedor de Alumnos, Biblioteca, Taller de Computación, Sala de Música, Taller de Violín, Violonchelo, Piano, Flauta, Coro, Sala Multiuso y Sub Dirección.

La matrícula del establecimiento es gratuita, mientras que la mensualidad está sobre los \$50.000 pesos, lo que cataloga al establecimiento dentro del grupo socioeconómico medio

alto. A pesar de ello, tienen becas disponibles para estudiantes de familias con bajos ingresos.

Según información obtenida desde la Agencia de la Calidad de la Educación, los resultados de Comprensión de Lectura 4° básico fue de 290 puntos, más alto que el promedio del año anterior, y similar a establecimientos de su mismo GSE.

Respecto a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), obtuvo puntajes superiores a los 70 puntos en los indicadores de Autoestima académica y motivación escolar (72); Clima de convivencia escolar (76); Participación y formación ciudadana (77); y Hábitos de vida saludable (70). Siendo resultados similares a establecimientos de su mismo GSE.

En términos curriculares, de acuerdo al PEI del establecimiento, señalan guiarse por los programas oficiales entregados por el Ministerio de Educación, mediados por sus propios principios pedagógicos. "El currículum considera igualmente importante el conocimiento de metodologías, habilidades y actitudes que se emplean para generar nuevos conocimientos. En este sentido, se planifican actividades para que los estudiantes aprendan a investigar, a levantar hipótesis, a verificarlas, a resolver problemas, a reflexionar sobre el propio pensamiento y su acción (pensamiento metacognitivo), el desarrollo de las habilidades intelectuales y comunicativas, de las actitudes referidas a la indagación, a la perseverancia y a aceptar la incertidumbre y el error." (PEI, p. 9)

El área encargada de la gestión curricular en el establecimiento es la Dirección Académica, que cuenta con distinto personal de apoyo para los procesos de aprendizaje y de docencia, tales como: Psicólogo, Capellán, Inspector General, y Jefe de Unidad Técnica Pedagógica.

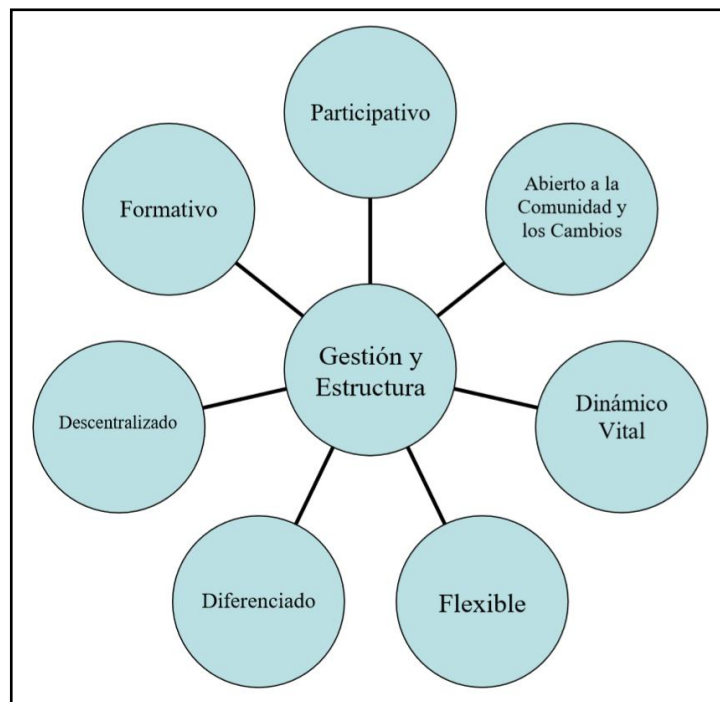
Los principios pedagógicos por los cuales se guía el quehacer del establecimiento, y que figuran en su PEI, son los siguientes:

- *Pedagogía activa*, en la que el estudiante es sujeto de su propio desarrollo, centrando el proceso educativo en aprendizajes significativos.
- *Pedagogía en las relaciones interpersonales*, por la que el docente juega un rol como formador de personas, a través de un acompañamiento fundado en el respeto.
- *Heterogeneidad y atención a la diversidad*, principio que diversifica el currículum en favor de estrategias metodológicas que permitan adaptarse a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

- *Pedagogía flexible*, consistente en la flexibilidad del conocimiento que permite un proceso de creatividad permanente y de innovación continua, en atención a los cambios constantes y necesidades emergentes.
- *Pedagogía evaluativa*, principio que entiende la evaluación como parte de un proceso integral del currículum, que debe enfatizar su función formativa y de retroalimentación, basado en un amplio repertorio de instrumentos evaluativos. "Para una evaluación, eficaz, es necesario definir criterios de evaluación y niveles de desempeño."

La estructura organizacional del colegio se encuentra al servicio de la concreción del currículum y del proyecto educativo, basado en un modelo cristiano.

PRINCIPIOS ORIENTADORES DEL ESTABLECIMIENTO VALPARAÍSO



Fuente: Imagen del Proyecto Educativo Institucional del Colegio Valparaíso

Para el presente estudio *Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*, específicamente en este establecimiento, se abordaron los casos específicos de Lenguaje y Comunicación 3° básico y Tecnología 4° básico. Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Entrevista grupal con el Equipo Directivo
- Entrevista grupal docentes

-
- Dos entrevistas docente Lenguaje y Comunicación 3° básico
 - Dos entrevistas docente Tecnología 4° básico
 - Entrevista grupal estudiantes 3° básico
 - Entrevista grupal estudiantes 4° básico

Respecto al material documental facilitado por el establecimiento, se logró tener acceso únicamente, a pesar de la insistencia en la solicitud, a los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo Institucional
- Manual de Convivencia y Comportamiento
- Reglamento Interno Colegio
- Planificación anual Lenguaje y Comunicación 3° básico
- Planificación clase a clase Lenguaje y Comunicación 3° básico
- Una evaluación de lectura domiciliaria Lenguaje y Comunicación 3° básico
- Una evaluación de contenidos Lenguaje y Comunicación 3° básico
- Planificación anual Tecnología 4° básico
- Listado de OA y OF Tecnología 4° básico
- Planificación clase a clase Tecnología 4° básico
- Planificación contenidos Tecnología 4° básico
- Una pauta de Evaluación Unidad "Uso de TICs" Tecnología 4° básico

A continuación, se desarrollan los principales hallazgos recogidos en el establecimiento en relación a la implementación curricular, y la opinión de los actores educativos respecto a este tema.

II. Gestión curricular del establecimiento

Valoración del currículum vigente

En términos positivos, docentes y equipo directivo consideran valioso que el currículum hoy esté enfocado en el desarrollo de aprendizajes.

"Mira yo rescato de este ajuste curricular, yo rescato el concepto de objetivos de aprendizaje, que bueno que el profesor tenga la mirada de cuál es mi objetivo de aprendizaje que no existía tanto, existía los que uno esperaba del aprendizaje antiguamente, pero yo creo que se ha intentado profundizar esa mirada de objetivo de aprendizaje, ampliarlo un poquito más y eso yo lo rescato."

(Entrevista grupal equipo directivo)

Por otra parte, **los directivos consideran que los cambios curriculares no tienen un objetivo claro para la comunidad escolar.** Opinan que los cambios curriculares desde el 2009 han producido un "terremoto curricular", en tanto se sacaron y movieron contenidos de un nivel a otro.

“Yo la verdad no entendí cuál era el objetivo de ese cambio curricular, no entiendo el objetivo, no sé porque se subieron cosas, se bajaron otras, no sé cuál es el objetivo del Ministerio de hacer ese cambio.

¿Las tres piensan lo mismo?

Es que la madurez, pienso que no pensaron en la madurez de los niños, ahí hubo algo de alguna parte que no sé de dónde salió.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

Respecto a temas de adaptación curricular, **los entrevistados consideran que existen dificultades de implementar el currículum por la disonancia entre contenidos y apreciación de madurez de los alumnos.** Una asimetría entre la capacidad cognitiva del niño y los conceptos a aprender, especialmente en 4to básico.

“- Porque creo que no se ajustan a algunos niveles de la asignatura y de los niños, de la capacidad cognitiva que tienen los niños de trabajar determinado concepto en determinado nivel etario, o sea enseñarle a un niño de tercero básico, cuarto básico no sé, el concepto República no lo va a entender ese niño.

- Hay una disociación entre los contenidos y la capacidad etaria de los niños, no hay una relación.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

Por otra parte, en términos de implementación curricular en relación al currículum prescrito, en el establecimiento señalan que contempla la formación valórica cristiana como fundamental, como base para lograr el resto de los aprendizajes.

Nivel equipo directivo

Los entrevistados señalan que la Dirección Académica del establecimiento es la encargada de los procesos de gestión y apoyo curricular. En este sentido, favorecen ciertas condiciones de gestión para la implementación curricular de los docentes:

- Desarrollo de competencias docentes:
 - Desarrollo comprendido desde la trayectoria como profesor, adaptación a los cambios a través del ensayo y error de estrategias y metodologías, para la implementación de los cambios curriculares.
- Trabajo interdisciplinario:
 - Articulación del currículum al PME, instancia en que se entrega material de orientación técnica a los profesores antes de comenzar la asignatura.
 - Consejo de Profesores cada 5 días, Consejos por ciclos de profesores jefe una vez al mes, reuniones con énfasis en establecer las materias a transmitir, cada 6 meses.

“- Bueno acá nosotros tenemos nuestras reuniones periódicas.

Ya ¿cada cuánto tiempo son?

- Cada 15 días tenemos las reuniones generales de profesor, consejo de profesores, tenemos consejo de profesores, en general también tenemos consejos por ciclos de profesores jefes

¿También cada 15 días?

- No, ese es...

- Una vez al mes, una cosa así.

- Tenemos también cómo se llama esto, capacitaciones, el colegio en realidad.

- Mira nosotros tenemos un cronograma anual de actividades, entonces cuando empieza el año destinamos un día para la capacitación, otro es un día de trabajo para planificar entonces eso se hace en febrero, que es cuando nosotros volvemos, y ahí el profesor prepara su red anual de contenidos.

Que es el documento que me mostraban.

- Y ese documento, que lo hace el profesor para la implementación, él busca, se autogestiona cómo trabajar y después es revisado por la UTP.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

- Actividades interdisciplinarias de apoyo al currículum como las actividades extraprogramáticas, y actividades entre asignaturas.

“¿Qué otra herramienta de planificación o de gestión del establecimiento, además de esto que usted me decía del proyecto educativo, del plan de mejoramiento se ajusta de alguna manera con el currículum?

- Bueno yo creo que algunas actividades extra programáticas, el establecimiento no tiene esta parte tan curricular formal, sino que también tiene actividades curriculares complementarias, donde está teatro, deportes, la actividad física que ahora es tan importante no cierto, música, taller instrumental, entonces todo eso va a complementar lo del currículum en esas áreas.

- Y trabajamos con comunidad, con los padres.

¿Y eso es formal? ¿Está planificado así?

- Sí claro y tenemos también la semana humanista y ahí hay distintas actividades con la profesora de Lenguaje, de Filosofía, de Historia, de Arte, entonces eso también viene a complementar todo lo que es el currículum, porque los alumnos trabajan en clases, están siendo evaluados.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

- Cobertura curricular:
 - Al final de cada semestre los docentes deben hacer un análisis de cobertura curricular, donde lo pendiente queda para la primera unidad del año siguiente, la que denominan “Unidad de Apresto”.

“- A fin de primer semestre por ejemplo ¿qué hicimos? Nos reunimos e hicimos un análisis de la cobertura curricular y vamos a hacer una red para lo que quedó pendiente, porque muchos no alcanzamos a ver lo que teníamos pensado ver el primer semestre, entonces hicimos otra red de contenidos para dos semestres que quedó pendiente hasta diciembre. Y en diciembre también tenemos una instancia donde cada profesor también hace su análisis curricular. Entonces lo que queda pendiente tiene que ser la primera unidad con que se parte del ingreso del año siguiente, por ejemplo, si yo tenía que pasar hasta la letra z en

diciembre y no pasé la letra z entonces yo en marzo del próximo año tendría que empezar con tal curso de lo que queda pendiente.

- Queda sin pasarse
- Claro es lo que nosotros llamamos unidad de apresto.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

- Desarrollo de clima escolar:
 - Clima de aula muy bueno facilita la implementación curricular, ya que incentiva a que los estudiantes se involucren en su aprendizaje.

“El clima del colegio en general, nosotros invertimos tiempo en nuestro clima. Para nosotros es importante, y el alumno que se involucra, el nuevo, pasa dos meses y luego se involucra al 100%. Es un trabajo de los profesores, de los inspectores, de los auxiliares.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

- Se realiza evaluación diferenciada para estudiantes con diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales (NEE), coordinado desde el equipo de especialistas, aunque aún no tienen un equipo de Proyecto de Integración Escolar (PIE) establecido de manera formal.

“En todos los años hemos trabajado con psicólogos, que nos han venido a reforzar toda la parte de la integración del alumno, necesidades educativas. Pero nosotros respondemos de acuerdo a las necesidades educativas. Y este año, ahora vamos a trabajar en la implantación curricular con adaptación, porque vamos a ver todo lo del DUA [Diseño Universal de Aprendizajes] y estamos preparando para el PIE, que siempre lo hemos tenido solo que el próximo año recién lo vamos a implementar formalmente.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

- Referentes curriculares utilizados: las Bases Curriculares y los Programas de Estudio para planificar y preparar clases.

“¿Cuáles son los documentos que los profesores utilizan para implementar el currículum y cómo lo articulan? Y si hay algún documento o trabajo que se haga desde el establecimiento o si...”

- No, no, no le reiteramos que el profesor ingresa a la página del MINEDUC, tenemos algunos en libro, en formato físico, pero sino el profesor se mete a la página del MINEDUC y saca las Bases Curriculares, el programa de cada asignatura, todo sale de ahí.

- Es por el formato.

- El colegio solamente interviene en la parte del formato.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

- No existe preparación para las evaluaciones estandarizadas como Simce y PSU, salvo el formato de evaluación, para que los estudiantes estén familiarizados con las evaluaciones de selección múltiple.

“¿Hay algún tipo de adaptación curricular o algún tipo de planificación que se articule con las evaluaciones estandarizadas? O sea ¿trabajan ustedes para el SIMCE o la PSU?”

- No.
- No, trabajamos en base a los objetivos de aprendizaje, nuestro objetivo es que el alumno aprenda, nada más, esperamos que después se vea reflejado en los resultados de la prueba. Lo que sí hemos hecho, por ejemplo, es ponernos de acuerdo como departamento en el tipo de instrumento para evaluar al alumno, por ejemplo, hacer pruebas con selección múltiple, tantas preguntas abiertas, en eso si nos hemos puesto de acuerdo para alinear el estilo de, para que el alumno se acostumbre a seleccionar, a discriminar múltiple o simple, pero no como parte del currículum.
- Trabajar para estas pruebas no, se les enseña por supuesto selección múltiple, selección única, trabajo de ensayo."

(Entrevista grupal equipo directivo)

Por otra parte, los directivos señalan que existen ciertas condiciones externas, que dificultan los procesos de gestión e implementación del currículum, tales como:

- Capacitaciones del Ministerio de Educación: se valoran positivamente, sin embargo, consideran que no hay continuidad en ellas, ni se han desarrollado capacitaciones específicas sobre cambios curriculares.
- Pocos horarios libres. No hay tiempo para directivos ni docentes de revisar acuciosamente los documentos ministeriales que orientan el desarrollo curricular.

III. Percepciones e implementación curricular de las asignaturas de caso

A continuación, se describen las percepciones de docentes y estudiantes, en relación con la implementación curricular de las asignaturas estudiadas en este caso, Lenguaje y Comunicación 3° básico y Tecnología 4° básico.

Lenguaje y Comunicación, 3° básico

La docente encargada de implementar la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 3° básico, es profesora de Educación Básica con mención en Ciencias Naturales, es la profesora jefe de este curso, y además realiza la misma asignatura en 4° básico. También en 3° básico realiza las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales, y Orientación. Además, es la Jefa de UTP del primer ciclo básico.

Tienen una experiencia laboral de más de 40 años, y en el establecimiento Valparaíso, se encuentra desde 1977.

Valoración del Currículum

En términos positivos, la docente considera que el currículum:

- Tiene una extensión adecuada para el nivel de los estudiantes
- Otorga una línea nacional para que todos los estudiantes aprendan lo mismo

- Es el marco de acción para la práctica docente

Por otra parte, desde una perspectiva más crítica, considera que:

- La reforma curricular del... ha sido muy drástica.
- En Lenguaje y Comunicación se da mucho énfasis a la comprensión lectora y poca cobertura a la gramática.

"Porque materia verbos es tan importante, que es la gramática, que eso viene poco, viene soslayado no más, y la redacción también, entonces si lo voy a pasar con lo que yo tengo planificado, que me resulte, encuentro que no está bien afiatado todavía, le voy a dar más tiempo, con más ejercitación de distintas estrategias, con guías, con trabajo en clase, trabajos de competencias que se hacen en clase."

(Entrevista docente Lenguaje 3° básico)

- El currículum es general y poco específico respecto a cómo debe implementarse. En ese sentido considera que es responsabilidad del docente buscar las formas de implementar el currículum prescrito.

"Bueno, dan directrices no más y el profesor es el que tiene que ver como planifica y sus propias estrategias, dan si... ejemplifican, pero en el fondo a nivel macro lo que hacen ahí, entonces uno es el que tiene que buscar, rebuscarse y a investigar también, bueno ahora está el internet... te dan el objetivo ¿Cómo se los muestro a esos niños?"

(Entrevista docente Lenguaje 3° básico)

- Respecto a la comprensión de los Objetivos de Aprendizajes (OA), estos son entendidos como un marco rígido para la práctica docente, la profesora señala que no agrega ni elimina OA. En este sentido, considera que los OA son una limitante para la adaptación curricular, ya que determinan cuáles son las habilidades más importantes a desarrollar en los estudiantes, independiente de la opinión del docente.

Sobre los procesos de adaptación curricular, la docente señala que las líneas generales dadas por el MINEDUC deben "bajarse" a la realidad educativa del establecimiento, así las actividades planteadas por ella, buscan motivar a los estudiantes según sus intereses y nivel de madurez. Asimismo, la docente varía la extensión de las unidades según el logro de aprendizaje de sus alumnos.

En relación a la pertinencia del currículum, la docente señala que los contenidos son adecuados para los estudiantes de 3° básico, en tanto pueden alcanzar los niveles de logro propuestos. Además, **considera que es tarea del docente lograr que los estudiantes se motiven para aprender los contenidos.**

En el material analizado, hay evidencias muy acotadas de decisiones de contextualización curricular, es decir, decisiones que permitan hacer más relevante y pertinente el Currículum en la experiencia escolar. Cabe señalar que la decisión de seleccionar una obra dramática del siglo de oro español para tercero básico, aunque se trate de una versión adaptada, puede identificarse como una decisión que no favorece la contextualización curricular.

Implementación curricular

La docente señala que existen instancias de trabajo curricular:

- Se realizan reuniones individuales de los docentes con UTP para coordinar temas de cobertura curricular (en este caso, la profesora es, al mismo tiempo, la jefa de UTP).
- Instancias informales para compartir experiencias y material entre docentes de un mismo nivel. Por ejemplo, las horas de recreo se utilizan para conversar entre docentes, compartir prácticas y material.

"Esto que nos compartimos, lo hacemos en... Es más informal, pero siempre estamos en la sala de profesores nos juntamos, en el primer recreo, sí tenemos esa interacción, pero informal, y las formales, son las de UTP con cada profesor."

(Entrevista docente Lenguaje 3° básico)

Respecto a las prácticas de planificación, la docente señala que utiliza como principal referente las Bases Curriculares y los Programas del Ministerio de Educación, se entrega un formato específico establecido por el equipo directivo, que es de carácter anual, donde se especifican las habilidades y contenidos por clase.

El análisis de las planificaciones facilitadas, dan cuenta efectivamente de la utilización textual de los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares, con la diferencia que sólo reproduce el enunciado principal, no las condiciones y finalidades que contemplan los objetivos.

Además, **utiliza como referentes complementarios para realizar sus clases, otros textos de estudio de la editorial SM y Santillana**, los que utiliza para generar actividades y preparar las clases. Esta decisión de uso de otros textos es a nivel personal de la docente.

La docente debe presentar su planificación a principio de año y luego dar cuenta de la cobertura curricular real que haya logrado. En este sentido, adapta sus planificaciones según el logro de aprendizaje de los estudiantes, y genera una Unidad

de Apresto al comienzo de cada semestre para retomar contenidos que no hayan sido apropiadamente trabajados en el semestre anterior.

“¿En caso de que no alcance o vea que a usted le falta tiempo?

Si una planificación, a mí la de este mes, yo tenía planificado estos objetivos, y no los alcancé a pasar, entonces en la planificación siguiente, yo los comienzo o los adecúo para pasarlos al mes siguiente, y si no los alcanzo en todo el año, entonces hacemos la cobertura curricular, entonces la cobertura curricular del primer y segundo semestre, del primer semestre lo comenzamos en el segundo semestre, y la de fin de año que no alcanzamos, de todos los cursos, y los exponemos, no alcancé a pasar esta materia, por este motivo, se le dio mucho más énfasis a tal cosa, me demoré un mes en pasar esa materia, que podría haber sido dos semanas nomás, pero me demoré cuatro por X razón, fue difícil, los chicos no entendían... Entonces la sigo pasando.”

(Entrevista docente Lenguaje 3° básico)

El análisis de las planificaciones dio cuenta efectivamente, al inicio de la planificación anual, de una Unidad de Apresto. Sin embargo, **el énfasis de la planificación está puesto en aspectos gramaticales, ortográficos y caligráficos por sobre la producción de textos auténticos, que es lo que indican las Bases para este nivel.**

Las actividades que se mencionan en la planificación clase a clase, dan cuenta de un patrón de actividades en el que predominan la lectura y ejercitación escrita. No se aprecia procesos de producción de textos escritos diversos ni de actividades que fomenten las habilidades comunicativas orales.

En relación a los estudiantes, no se logró obtener mucha información útil para el estudio durante la entrevista grupal, sin embargo, se logró detectar que además del cuaderno de Lenguaje regular, trabajan un cuaderno de caligrafía, y utilizan el diccionario durante la clase para apoyar el vocabulario.

Evaluación

Respecto a las evaluaciones, la docente señala que adecúa los indicadores de evaluación propuestos en las Bases Curriculares, y utiliza un formato tradicional de selección múltiple y preguntas abiertas, sobre todo para familiarizar a los estudiantes respecto a evaluaciones estandarizadas como Simce. En este sentido, el formato de esta evaluación estandarizada, determina las formas de evaluación que la docente implementa.

Por otra parte, señala que una vez al semestre los docentes pueden realizar una prueba remedial en caso de alguna evaluación con un porcentaje muy alto de notas deficientes, previa autorización de UTP.

“Si una prueba tiene un alto porcentaje de notas deficientes, se hace una vez al semestre, por cada asignatura se puede hacer una remedial, antes de eso, uno tiene que exponer a UTP, te revisa. En la

prueba cinco, sobre verbos, de veinticinco niños de curso, hubo veinte niños que tuvieron un logro deficiente.”

(Entrevista docente Lenguaje 3° básico)

En relación al material facilitado por la docente, se pudo constatar que además de evaluaciones de unidad, realiza evaluaciones de lectura domiciliaria. Ambas pruebas contienen ítems de selección múltiple, completación de cuadros y preguntas de desarrollo. Difieren en el encabezado de la evaluación, las de unidad contienen los OA y contenidos a evaluar.

Por otra parte, el análisis de **las evaluaciones da cuenta de que existe cobertura de OA vinculados a aspectos formales del uso del lenguaje, con énfasis en evaluar contenidos conceptuales y escasa evaluación de habilidades comunicativas.**

Cabe destacar, que en la prueba de lectura domiciliaria se aprecia profundidad en la evaluación de comprensión de lectura, ya que las preguntas abordan diversos niveles de comprensión: textual, inferencial e interpretativo.

Los estudiantes dieron cuenta de que preparan las evaluaciones con ayuda de sus apoderados, estudiando del cuaderno, y ocasionalmente revisando información de internet.

Tecnología, 4° básico

La docente encargada de implementar la asignatura de Tecnología estudió Pedagogía en Artes Manuales, realizando el postítulo en Educación Tecnológica e Impacto Ambiental, al año siguiente de su egreso, debido a la reforma curricular que tuvo esta asignatura de Técnico Manual a Tecnología.

Llegó al Colegio Valparaíso en 2007, por lo que lleva 10 años ejerciendo como docente en el establecimiento. Realiza clases de Tecnología desde 3° básico a II medio en todos los cursos de nivel.

Valoración del currículum

La docente señala de manera positiva que las Bases Curriculares son amplias, y ello permite que los docentes puedan adecuar y apropiarse del documento. Así, ejemplifica con la Unidad de Apresto que realizan en el establecimiento para lograr cubrir el currículum, al respecto señala que, aprovecha esa instancia para plantear un problema pedagógico –a partir del currículum- a los estudiantes. Ya que, **para ella, lo más importante es que los estudiantes aprendan a aprender, pues desde la práctica se logran aprendizajes significativos.**

"Yo creo que las bases son súper amplias, y dentro de la amplitud que tiene, yo tengo que ver qué posibilidades tengo yo de trabajar con mis chiquillos en distintas edades. Si mi idea es plantearles un problema y que ellos me busquen una solución, eso es lo que yo hago en la primera unidad, acá virtualmente lo que hacemos, en marzo es tener una Unidad de Apresto, que habitualmente las otras asignaturas, toman lo que les faltó del año anterior y lo pasan ahí para que los chiquillos no tengan esos vacíos. Lo que yo hago en mi asignatura en la Unidad de Apresto, es plantearles un problema desde tercero básico a segundo medio, y que ellos busquen soluciones, si tú ves la pauta del cuarto básico en Construyendo Soluciones, les planteé el problema de construir una mano biónica casera, la diferencia está en que el tiempo que ellos tenían que sostener un objeto en cuarto básico, el objeto lo tenían que sostener quince segundos, en segundo medio eran cuarenta y cinco segundos, el largo del brazo en cuarto básico era a lo mejor de diecisiete centímetros, y en segundo medio cuarenta centímetros el largo, y posterior a eso tenían que manipular los dedos. Eso es lo que me gusta de la posibilidad de las bases, porque lo vas a adecuando."

(Entrevista docente Tecnología 4° básico)

En términos negativos, la docente señala que **falta orientación acerca de cómo implementar los cambios que sufre el currículum**, y que precisamente estos cambios no representan a todas las realidades escolares.

Por otra parte, **la docente de Tecnología señala sentirse en desmedro de otras asignaturas tradicionales que tienen apoyo a través de textos complementarios**, dejando a los docentes de asignaturas de las áreas de las artes y expresión todo el trabajo de implementación. En este sentido, los Programas de Estudio no son considerados suficientes, y considera que el MINEDUC presta escaso apoyo a la labor de estas asignaturas.

"Creo que a nosotros nos dejan como muy botados en ese sentido, porque si uno ve las asignaturas como de más peso, tienen como más posibilidades de texto complementario que les ayude a sacar ideas, nosotros, nada. Yo encuentro que está bien... no implementar un libro para el alumno en tecnología, porque ya, está bien, pero sí para el profesor, sí algo de guías, para que después no digan que las bases curriculares no se están implementando como se debe, porque tampoco te están dando como una base sólida para que uno pueda entender."

(Entrevista docente Tecnología 4° básico)

Sobre la pertinencia del currículum, **la docente comenta, que los contenidos son adecuados para los estudiantes, en tanto el nivel de desarrollo motriz y cognitivo de los mismos según cada nivel**. Pero que es labor del docente lograr que los estudiantes se motiven por el aprendizaje de los contenidos.

Sin embargo, en este mismo tópico de la pertinencia del currículum, **la docente critica que las Bases Curriculares de Tecnología están supeditadas al servicio de otras asignaturas**. En este sentido, no observa como oportunidad una alternativa de trabajo interdisciplinario.

Por otra parte, la docente considera que las TICs están sobrevaloradas en el Programa de estudio, y no enseñan necesariamente a resolver problemas cotidianos.

"Se supone que esta asignatura entró por el área artística, entonces ¿en qué minuto desarrollas eso, si eso te están pidiendo las TICS? Además que a mí me gusta la otra parte, yo soy profesora de artes manuales, yo me tuve que ir adecuando a los contenidos de tecnología, entonces, lo hago, trato de irme por las bases que son, pero siento que están muy sobrevaloradas las TICS, cuando eso también lo pueden encontrar por otro lado (...) pero a nosotros nos toman, como que si tuviéramos que ser ayuda de... por ejemplo en las bases dice, ayudar a la asignatura de ciencias naturales a hacer la maqueta de, entonces somos como el peón de las otras, entonces tampoco me gusta, porque debería ser más enfocado a nosotros porque hay actividades que son interdisciplinarias, las cuales todas las asignaturas trabajamos juntas, pero que mi asignatura se enfoque en desarrollar tal o tal cosa a otra asignatura, es como... ¿Por qué no puedo sola? ¿Por qué tengo que ser el acompañante de? Hay muchas actividades en el colegio donde trabajamos interdisciplinariamente, pero es una o dos actividades o dos semanas del año, no tendría por qué estar enfocando mi asignatura en otra."

(Entrevista docente Tecnología 4° básico)

Implementación curricular

Respecto a las condiciones para la gestión curricular, la docente señala que se realizan reuniones individuales de los docentes con UTP para coordinar temas de cobertura curricular.

Además, señala que no existen capacitaciones para el desarrollo de las competencias docentes en Tecnología, explica que se financian capacitaciones de docentes de ramos tradicionales (por ejemplo, Lenguaje). En este sentido, **le interesaría capacitarse más sobre tecnología de las TICs acorde a los intereses de los estudiantes**, como, por ejemplo, el uso de celulares.

Respecto a los referentes curriculares utilizados por la docente, señala que se basa en las Bases Curriculares para preparar las clases, además de su propia pro-actividad puesto que el Ministerio no sugiere bibliografía. Utiliza el texto "Tecnología creativa" porque salen ideas de proyectos a realizar.

Por otro lado, **a partir del análisis documental realizado en este caso, es posible inferir que la docente planifica a partir de los Programas de Estudio, debido a que las unidades del año escolar presentan los mismos OA y contenidos que los propuestos y a que se encuentran en la misma secuencia que en el documento ministerial.**

Además, se evidencia la realización de una unidad de apresto, mediante la cual trabaja habilidades y contenidos sobre resolución de problemas. Para este caso, en 4to básico decide realizar un proyecto, referido a la construcción de una mano biónica que permita

alcanzar objetos a distancia, lo que es coherente con lo declarado por la docente en la entrevista. Esta unidad representa el primer mes de clases del año escolar (Marzo).

Sobre la forma general en que implementa una clase, **la docente señala que trabaja por procesos** que va evidenciando a sus estudiantes, las que va complejizando a medida de los niveles de los cursos, con el fin de aunar criterios sobre una actividad.

“Me contaban los niños que tú les hacías planos antes de todos los proyectos.

Es como la concepción mental, si hacemos una maqueta de manzana, no todos tenemos la concepción de manzana igual, a lo mejor la tuya es roja y la mía es una Fuji, entonces para poder ordenar lo que tenemos que hacer, tengo que llevarlo al papel, en el caso de los chiquillos, están trabajando de forma individual, y cada uno tiene que hacerlo, a lo mejor no lo dibuja tan bien, pero al ver el del compañero, va a entender lo que tiene que hacer, por ejemplo ellos no salen de la madera, trupan o cartón y cuando le empiezas a dar otras posibilidades de material... por eso me gusta la posibilidad de ver proyectos, pero que vayamos pasando por etapas para que ellos se vayan entendiendo. Estos son muy chicos para hacer carta Gantt, pero de sexto para arriba yo hago carta Gantt, en sexto la hago después de hacer el objeto, pero en séptimo para arriba la hago antes de hacer como es, antes de hacer el objeto, ¿Por qué la hago en sexto después? Porque a ellos les cuesta diferenciar etapas, por ejemplo, la carta Gantt que nosotros trabajamos, es, preparación, ejecución y evaluación, entonces si yo se las hago antes, en sexto que son muy chicos “¿Pero qué hiciste antes de hacer el objeto?” “Fui con mi mamá a comprar los materiales”. Esa es una preparación.”

(Entrevista docente Tecnología 4° básico)

Lo reportado por los estudiantes es congruente con la metodología de trabajo de procesos que realiza la docente, de hecho los estudiantes tienen muy internalizado la idea de planificación previa a la ejecución de un trabajo para la asignatura.

“- El objetivo, ella nos explica cómo lo haremos, los pasos...”

- Sí, y después lo escribe en la pizarra y nosotros lo escribimos en el cuaderno para saber los pasos.”

(Entrevista grupal estudiantes 4° básico)

Los estudiantes también hacen referencia a una clase tradicional de Tecnología, destacando que la profesora explícita los objetivos de aprendizaje, y corroboran la propuesta de resolución de problemas que les plantea la docente.

“Pero ¿Qué cosas es lo más común? ¿Qué es lo que más hacen en tecnología?”

- Objetivos de Aprendizaje.

- O crear...

- Copiar.

- Siempre que llega, saluda y dice: saquen cuaderno.

- Y nos dicta y nos dice... OA 3...

- Elaborar productos, puntos suspensivos porque es caleta...

- Es mucho, entonces no podemos escribir todo.

- Actividad.

- Es que la profesora igual es floja para escribir.

- Y también de repente nos hace estudiar cómo solucionar un problema y a la clase siguiente, prueba.

- Este año también nos hicieron ver cómo hacer, como solucionar un problema de un niño que no podía bajar de una escalera porque andaba en silla de ruedas, y nos hicieron sacar la solución y a la clase siguiente, al tiro prueba de eso."

(Entrevista grupal estudiantes 4° básico)

Respecto a la clase de Tecnología, los estudiantes señalaron que la profesora es muy exigente y estricta con los requerimientos de las actividades que realiza.

"Es estricta la profesora.

- Te dice: te quedó feo así que arréglalo.
- Y algunas veces hay que hacer una hoja con un margen de 2 centímetros y si no te queda de 2 centímetros te lo hace hacer de nuevo.
- Como 1.8, y te lo hace hacer de nuevo."

(Entrevista grupal estudiantes 4° básico)

Además, **los estudiantes señalan que a pesar de que la profesora es estricta, realizan actividades entretenidas y lúdicas.** Uno de los trabajos que más destacan es el del lanzamiento de una botella en paracaídas, y el uso de los computadores.

En relación a la ayuda que los estudiantes solicitan en clases, señalan que en ocasiones se ayudan entre compañeros, aunque la profesora estimula el trabajo individual. En añadidura, comentan que **la docente va observando uno a uno a los estudiantes en la clase, ayudando a aquellos que se encuentran complicados con la ejecución de algún trabajo.**

Cuando le hacen preguntas respecto a si no saben hacer algo, si no entienden algo.

- Nos ayuda y a veces nos lo hace.
- Pasa por los puestos... es que algunas cosas nos cuestan mucho...
- A mí me gusta Arte...
- Por ejemplo, había que recortar diarios y a algunos les quedaba como chueco...
- Sí, algunos los tenía que hacer como un rectángulo...
- Es que había que doblarlo y uno no sabía cómo se doblaba entonces tenía que...
- Y la miss te lo doblaba...
- Y la miss te lo cortaba con cuchillo cartonero."

(Entrevista grupal estudiantes, 4° básico)

Evaluación

Sobre las prácticas de evaluación de la docente, utiliza pautas de evaluación y mapas de progreso basados en los indicadores de logro del Programa. El trabajo en clases vale un 25% de la nota final, la cual va disminuyendo si los estudiantes traen el trabajo desde la casa, o lo entregan atrasados.

La docente explica que, además de la pauta de evaluación, entrega a los estudiantes las instrucciones de la actividad a realizar, para que además las conozcan los apoderados.

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

"Voy poniendo nota por cada etapa, carta Gantt lleva nota, presupuesto lleva otra, el objeto final lleva una nota, pero dentro de la pauta de evaluación, siempre están los criterios de trabajo en clase y entrega a tiempo. Por ejemplo, aplicación de color, si lo entregan la próxima semana estoy perdiendo diez, y estoy perdiendo cinco no más, ellos toman la decisión de cuando les conviene entregarlos, porque ya saben cómo van a ser evaluados."

(Entrevista docente Tecnología 4° básico)

Respecto a adecuaciones de las evaluaciones para estudiantes con NEE, la docente señala que **no realiza evaluaciones diferenciadas, sino que baja el nivel de exigencia respecto al producto de la evaluación.**

"En las exigencias de la evaluación, si yo veo que hay, por ejemplo, de los que les cuesta menos, si estoy revisando un plano, no existe posibilidad de borrón, que la línea haya quedado corrido, porque ellos son perfectos para trabajar, o buscan eso. En cambio, los otros, que yo sé que les cuesta mucho, si yo pedía un margen de 2cms y le quedó de 2 y el otro de 1,9, lo dejo pasar.

Pero no es que hagas una evaluación diferenciada con otra pauta, con otra rúbrica, sino que es la misma, pero con tu criterio.

Es la misma, pero mi nivel de exigencia con respecto a la evaluación, va a ser menos, y la ayuda que reciben en el proceso también, es distinta, algunos son mucho más asistidos y a otros son sólo indicaciones verbales o de que les falta."

(Entrevista docente Tecnología 4° básico)

Los estudiantes señalaron que efectivamente la docente trabaja con pautas de evaluación, las cuales entrega previo a la ejecución de una actividad o trabajo evaluado.

"Cuando tienen evaluaciones, cuando la profesora les pone nota ¿Por qué les pone nota? ¿Les hace prueba?

- No, es que nos pasa una pauta y ahí va...
- Van todos los requisitos que hay que hacer para sacarte un 7.
- Materiales...
- También, cada trabajo tiene planos, que también está la nota...
- El plano y el margen de un centímetro.
- Y el dibujo, de cómo debe quedar el trabajo."

(Entrevista grupal estudiantes 4° básico)

Sugerencias a la asignatura

La docente realiza las siguientes sugerencias a la asignatura de Tecnología:

- Si el énfasis está puesto en las TICs, sugiere mayor apoyo de recursos como computadores y mobiliario para el desarrollo efectivo de los contenidos que exigen pasar las bases curriculares.
- Capacitación en TICs de interés de los estudiantes, como aplicaciones de celulares por ejemplo.

“Me gustaría que me vinieran a perfeccionar o dar posibilidades, por ejemplo, de una, valga la redundancia, de aplicación de teléfonos, que yo pueda trabajar con los chiquillos, porque los chiquillos todos, se manejan con teléfonos. Alguna cosa que fuera más acorde a ellos, algo que nos conecte, algo que nos ayude, no solo hacer Power Point, Excel, sino otras cosas que me ayude a estar más al día con ellos.”

(Entrevista docente Tecnología 4° básico)

- Volver a enfatizar el desarrollo de la habilidad manual de los estudiantes (...).

IV. Visión de la política curricular

Los entrevistados señalan que el Ministerio de Educación no dispone de recursos para los establecimientos con buen desempeño, con el fin de capacitar a los docentes en la implementación curricular de todas las asignaturas. Al respecto, los directivos señalaron que:

“- El colegio más bien tiene que concentrar sus recursos en hacer algo que sea más bien transversal y que le sirva a todos los docentes. El colegio no tiene los recursos, ningún colegio yo creo, subvencionado, para tener la capacidad de hacer implementación curricular al área Matemática, al área Lenguaje. No, el colegio tiene recursos limitados, yo los tengo que saber aprovechar, por lo tanto, es mejor hacer un trabajo transversal y con las habilidades, trabajo otros aspectos más generales, pero no puedo trabajar particularmente en la implementación curricular por asignatura, porque no dispongo los recursos. Entonces el colegio pierde instancias a lo mejor, de poder mejorar ese ámbito, pero es que los recursos son limitados, yo no puedo pagar cinco, seis o siete capacitaciones, que son caras, para dos docentes. Entonces tengo que buscar cosas como más generales, porque la implementación curricular en Lenguaje no es la misma que la profesora de Tecnología.

- Y nosotros somos un colegio pequeño, que un profesor en esa área, es la profesora de Tecnología, no voy a pagar dos, tres millones por eso. Y los recursos que entrega el Ministerio para las capacitaciones dependen de la cantidad, de los alumnos vulnerables, y nosotros tampoco tenemos un gran número de alumnos vulnerables. Ni con esa opción podemos cubrir.”

(Entrevista grupal equipo directivo)

- Respecto a la gestión e implementación del currículum, los directivos confunden las labores que competen al Ministerio de Educación, y la Agencia de Calidad de la Educación. Existe confusión entre las figuras del Supervisor ministerial, y las visitas de la Agencia de Calidad sobre todo entre docentes de aula.
- Consideran injusto que los acompañamientos de la Agencia de calidad estén centrados en establecimientos educacionales más vulnerables o con peor rendimiento. Por lo que el Valparaíso queda “botado” como establecimiento por tener un buen nivel y baja vulnerabilidad.

“- Es que, si no hay un acompañamiento del ministerio cierto, la implementación cada uno la hace como considere mejor, yo creo que así lo estoy haciendo bien y tal vez no era esa la idea del Ministerio.”

En este sentido, la percepción que tienen sobre el MINEDUC es la siguiente:

- Poco conocimiento respecto a la realidad escolar por parte de quienes crean al currículum.
- No se toma en cuenta la opinión y práctica docente. En este sentido, sugieren al Ministerio que realicen procesos de consulta o de participación extensivos a la máxima cantidad de docentes posible.

CASO 3.
RECOLETA

"Haciendo comunidad y formando ciudadanos para el presente y futuro"

Caso N° 3	
Nombre	Recoleta
NSE	Medio bajo
Dependencia	Municipal
Desempeño	Insuficiente
Urbano / Rural	Urbano
Región	Metropolitana
Comuna	Recoleta
Nivel de enseñanza	Básica / Media Científico Humanista
Matrícula	601
Otras características	Alumnado Inmigrante
Observación curricular 1	Historia, geografía y ciencias sociales 4° básico
Observación curricular 2	Ciencias Naturales I medio

I. Descripción General

El Centro Educacional Recoleta es uno de los 25 establecimientos educativos municipales de la comuna de Recoleta. Atiende un total de 601 estudiantes de educación general básica y enseñanza media científico - humanista, del cual el 30% es de origen extranjero. Inserto en un sector residencial de la comuna, el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) del establecimiento asciende en promedio a un 81%³.

El actual Centro Educacional tiene sus antecedentes en el año 1944, cuando fue creada la *Escuela Experimental El Salto* en el entonces sector agrícola de la zona. Posteriormente, el establecimiento fue cambiando de nombre y oferta educativa, hasta convertirse en el Liceo Recoleta, nombre correspondiente a un subteniente que combatió en la Guerra del Pacífico, y que tan sólo con 14 años fue abatido en el combate de La Concepción.

³ PADEM Recoleta 2017, Unidad de Calidad, p. 10.

Desde sus orígenes, el centro educativo siempre ha mantenido una estrecha relación con la comunidad en la cual se encuentra emplazado, siempre sumado a las actividades comunitarias del sector. En la actualidad, favorecido por el programa *Escuela Abierta*⁴ del municipio, integra diversos talleres y prestación de espacios de lunes a domingo, para la ejecución de distintas actividades extracurriculares, como, por ejemplo, el funcionamiento del culto religioso los días domingo en el casino del establecimiento, para vecinos de origen haitiano.

A propósito de esta apertura a la comunidad, el principal sello educativo del establecimiento, es "ser una comunidad inclusiva que respete la diversidad en todos sus ámbitos (cultural, étnico, político, ético-moral, orientación sexual)"⁵. En entrevista con el director, plantea que este sello está avanzando de ser inclusivo a intercultural, debido al significativo aumento de la matrícula de niños y jóvenes de otras nacionalidades.

"Y en esa renovación del PEI nosotros queremos añadir artístico e intercultural, esa es nuestra variante nueva que queremos añadir. Lo artístico, porque por años, ese es el sello tradicional, no sé desde cuántos años, pero parece que desde... este colegio está de 1940, es súper antiguo, entonces desde hace muchos años tienen sello artístico, o sea es un liceo que se destaca en las expresiones, manifestaciones culturales, folclóricas, de danza, de teatro, tenían hasta el año pasado teatro como parte del currículum, horas de teatro, se sacaron."

(Directivo)

Por otra parte, los directivos se reconocen alineados en términos de gestión administrativa, de convivencia, y pedagógica, señalando que uno de los desafíos más importantes, y que está planteado en el PME, es el "incremento de los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes"⁶.

Para efectos de este estudio de *Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*, en este establecimiento se han abordado los casos específicos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° básico, y Ciencias Naturales I medio. Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Entrevista con el Jefe Curricular del DAEM Recoleta
- Entrevista con el Director
- Entrevista grupal con Jefa UTP, y Coordinadora Académica
- Entrevista grupal docentes

⁴ El Programa Escuela Abierta del Departamento de Educación de Recoleta, pone a disposición de la comunidad las dependencias de todos los Establecimientos Educativos municipales, las cuales pueden ser utilizadas después de la jornada escolar con la finalidad de articular a la comunidad en actividades formativas y recreativas, que promuevan la dignidad e identidad de las personas a través del buen uso del tiempo libre y el buen trato.

⁵ Visión, PEI Centro Educativo Recoleta. Comuna de Recoleta 2014-2018, p. 8.

⁶ Meta estratégica, PME 2017, Centro Educativo Recoleta, p. 2.

-
- Dos entrevistas con el docente Historia, Geografía y Cs. Sociales 4° básico
 - Dos entrevistas con el docente Ciencias Naturales I medio
 - Entrevista grupal estudiantes 4° básico
 - Entrevista grupal estudiantes I medio

Respecto al material documental facilitado por el establecimiento, se logró tener acceso a los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo Institucional 2014-2018
- Plan de Mejora Educativa 2017
- Planificación anual de Historia, Geografía y Cs. Sociales 4° B 2017
- Planificación Unidad Cero Historia, Geografía y Cs. Sociales 4° B 2017
- Prueba global Historia, Geografía y Cs. Sociales 4° básico 2017. Primer semestre
- Planificación anual de Ciencias Naturales I medio eje Física 2017
- Planificación anual de Ciencias Naturales I medio eje Química 2017
- Planificación anual de Ciencias Naturales I medio eje Biología 2017
- Prueba global Ciencias Naturales eje Física I medio 2017. Primer semestre

II. Gestión Curricular

Nivel Sostenedor

El Centro Educacional Recoleta es parte de la red de establecimientos municipales de la comuna de Recoleta, sostenedor que cumple con una activa gestión en las áreas de currículum, convivencia escolar y recursos.

Entre los programas más característicos que se han implementado a nivel comunal, está *Escuela Abierta, Centro de Atención Tutorial Integral (CATI), y la asignatura Ocio Pedagogía.*

A continuación se describen CATI, y Ocio Pedagogía, por ser proyectos que inciden directamente en la gestión y apropiación del currículum.

Centro de Atención Tutorial Integral (CATI)

Uno de los proyectos más característicos de esta gestión, surge de la Unidad de Convivencia Escolar del DAEM, el programa CATI (2013), que cambia la figura tradicional del profesor jefe por la de profesor tutor, apuntando a alternativas de intervención especialmente enfocadas en las familias, a fin de promover la salud, bienestar, convivencia y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes (NNA), que sirvan de base para, de ahí, comenzar a mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno EDECSA

"El CATI nosotros lo que hicimos fue descubrir que los chicos no tienen papás ni mamás que los apoyen. Algunos tienen, pero no los apoyan. Por lo tanto establecimos que el profesor jefe iba a ser el profesor tutor."

(Sostenedor)

"CATI funciona de primero básico hasta cuarto medio, consiste en que se cambia la figura del profesor jefe por un profesor tutor y por qué tutor, porque aquí nadie es jefe de nadie sino que el tutor es aquel que viene a reemplazar o colaborar en la labor que pueden tener los padres, que pueden tener los tutores de familia y todo eso. [...] Hay un trabajo que finalmente a qué apunta, a que el profesor se vincule afectivamente con sus estudiantes, no es una vinculación no más del profe jefe del curso, sino que hay una vinculación afectiva, o sea el niño tiene que creer en su profe jefe tutor como si fuera un tío, te fijas. Entonces eso genera adhesión, bueno, en cifras ha disminuido la deserción escolar, nosotros lo hemos trabajado gracias a este sistema."

(Directivo)

"Por ejemplo, si el niño falta una semana me toca estar atenta, llamar, no me contestan, ir a visitar, avisar a la asistente social qué está pasando, etcétera, no sé. Otro niño llegó y yo lo noto distinto, por ejemplo, equis motivo, algo pasó en su casa, no sé, la mamá quedó sin trabajo por darte un ejemplo. Hay que estar atento a esas cosas para darle un apoyo al niño dentro de lo que él necesite, porque eso al final afecta su aprendizaje. Si hay conflictos, no sé, en la clase de educación física, yo como profesor tutor tengo que estar dispuesto a ir a apoyar al profesor en su asignatura para poder contener y tratar de solucionar el problema. De esto se trata CATI, es apoyar 100% a los niños de manera tanto grupal, como grupo curso, como individual, de hecho, hacemos entrevistas a los papás, entrevistamos niño por niño, todo eso tenemos que hacer en estas horas digamos."

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales)

Para la ejecución de este programa, **a diferencia de la proporción tradicional, los profesores tutores cuentan con 70% de horas no lectivas y 30% de horas en aula.** Ambos docentes de los casos de estudio de este establecimiento cumplen el rol de profesores tutores de 4° básico B y I medio respectivamente, con un total de 44 horas por contrato, de las cuales 17 horas se destinan al aula, 8 horas para planificación y preparación de material pedagógico, y las 19 horas restantes se destinan al CATI.

"O sea, yo creo que todo el mundo estaría contento de trabajar en Recoleta. Si yo te digo a ti: "mira, de las cuarenta y cuatro tú vas a hacer trece, y las otras treinta y una van a ser de compañía". Sería maravilloso esto si alguien te lo pudiera decir. De hecho es la misma lógica del ministerio, pero al revés. Nosotros hacemos setenta treinta y el ministerio hace treinta setenta."

(Sostenedor)

"En Chile tú sabes que existe la ley del 70 y 30 de horas, aquí en Recoleta es aún más extremo, es 30 y 70, 30 de clases, el 30% de su tiempo de clases y el 70% de permanencia, es impresionante. O sea el profesor tutor, el antiguo profesor jefe, el tutor tiene, imagínate, solamente el 30% que significa casi 17 horas pedagógicas, o sea 17 horas de 45 minutos, menos horas todavía reales y todo el resto del tiempo hasta completar las 44 horas por las cuales son contratados los profesores jefe es para que ellos realicen actividades de vinculación con sus estudiantes."

(Directivo)

Los docentes al ser consultados por el funcionamiento y ejecución de este programa, a pesar de parecerles un proyecto interesante y positivo porque los acerca a las realidades de sus estudiantes, señalan al menos cuatro complejidades. En primer lugar, la relación

con las familias en tensión con el establecimiento, que ven como una intromisión en su vida privada el quehacer del docente tutor.

“Que eso ya uno lo ve como un punto: “ya, que bien... me parece estupendo.” Pero ¿a la familia le agrada? ¿A ellos le agrada de que el colegio esté tan encima de ellos? porque ahora estamos con todo esto de las redes. Pasa que para el juicio, al ojo crítico de nosotros como docente o como tutor ¿me parece bien donde está viviendo el niño? ¿Me parece bien la labor que está cumpliendo el papá? Yo puedo justificar, o sea, puedo en este caso enjuiciarle el amor del papá. Porque si a mí me parece que sí está mal, yo puedo perfectamente pedir un OPD.”

(Docente)

“El tema de las visitas domiciliarias y el trabajo extra que uno hace, claro, tiene la intención del proyecto, que es muy buena. Lo que quiere lograr es totalmente en beneficio para... pero hay muchos contras frente a esto en el sentido de que claro, la familia se siente un poco pasada a llevar, que “están encima mío mirando todo lo que yo hago”, etcétera. O bien esa familia que dice “sabe qué, muchas gracias, yo... me ayudó bastante esto, tomé más consciencia de tal cosa”, pero en general son muchas más las personas que prefieren sacar. Así, “ya, no, me lo llevo” eh... No tomar en cuenta este apoyo como un apoyo, sino más como una vigilancia.”

(Docente)

La segunda problemática que señalan los docentes, es el exceso de trabajo administrativo que deben cumplir por cada uno de los estudiantes de su curso.

CATI supone entre otras cosas, visitas domiciliarias, seguimiento, llenado de fichas, y activación de redes cuando corresponde, por cada alumno.

“Pero lo que sí este año ha hecho como generar rechazo es el tema del papeleo. Porque es un papeleo excesivo, demasiado papeleo, demasiado papeleo. Es redundar en información que ya tenemos, que ya se maneja, que ya se tiene y se exige y eres cuestionado si no tienes eso. O sea, yo puedo ser el mejor tutor del mundo, podemos ser los mejores tutores del mundo, que conoce todos los casos, los maneja, la familia lo conoce, ha ido a las casas de todos, hay apego, los estudiantes lo quieren, pero si no ha cumplido con los planes de acción o si no ha cumplido con los éstos o con la entrevista, es mal evaluado.”

(Docente)

Un tercer tema en conflicto que señalan los docentes es el foco que tiene el proyecto. CATI busca ser un programa de contención, pero que en palabras de los profesores, deja de lado el aspecto pedagógico, en el sentido de desarrollar aprendizajes y propender hacia una mejora de resultados.

“Y lo que sucede es que, se supone que la tutoría debiera, tiene, que tener dos ámbitos que tienen que ir de la mano. Que es el ámbito psicosocial y el ámbito pedagógico. [...] Entonces acá lo psicosocial, a partir de la tutoría funciona dentro de todo. Con todos los problemas funciona, o sea, las tutorías, por lo menos en esta escuela, han sido funcionales. Con sus pros y sus contras, han sido funcionales. El tema es que a uno le da un poco de cosa dejar botado lo psicosocial para avanzar en lo necesario de lo pedagógico porque se genera una dependencia. Una dependencia emocional por parte de los niños y de los apoderados también.”

(Docente)

"Y a partir de UTP se exige, pero a la vez se entiende. Se entiende, pero a veces las frustraciones que hay de los resultados que se nos piden, uno se desespera. Se desesperan ellos, se desespera UTP, nos desesperamos nosotros. Entonces se producen situaciones que son complejas, porque en el fondo claro, nosotros entendemos que hay que avanzar, "hay que avanzar, hay que avanzar", pero a la vez entendemos que si un cabro, le decimos "sabe qué, no, no me interesa que vaya al taller de detección de consumo, él se queda aquí hasta las cuatro de la tarde haciendo una guía" "¡No, no, no!" Ya... perdemos el caso. [...] O "¡No! No me interesa que esté llorando por esto, quiero que entre a la sala y se ponga a estudiar" Entonces ¿Qué hacer? ¿Qué hacer? ¿Cuál es la prioridad?"

(Docente)

En esta misma línea, tanto sostenedor como directivos señalan estar conscientes que el programa surge para cubrir las falencias psicosociales de los estudiantes, para a partir de ahí, generar un ambiente y base adecuados para el desarrollo de aprendizajes, lo cual se convierte en el segundo desafío del proyecto.

"Tenemos nueve colegios focalizados porque cometimos, no un error, sino que le dimos un enfoque más psicológico primero al CATI. Por qué, porque como el problema era primero de convivencia escolar, le fuimos dando un enfoque psicológico para ver cómo los chicos se podían ir interrelacionando entre ellos. Y hoy día tenemos una mirada mucho más pedagógica que empezó este año. Por lo tanto esperamos que en el primer gobierno de don Daniel tuviésemos contención, cariño, amor en los colegios y ya en una segunda etapa entrar a picar en lo que son los aprendizajes."

(Sostenedor)

"Todo lo que te cuento es una maravilla lo que te cuento de CATI, en cuanto a la vinculación afectiva, socioemocional, la contención, la retención, pero no se ha pasado a la parte dos que es que esta misma vinculación y que el niño ya esté en el establecimiento, que era el primer desafío, lleve a resultados académicos, no tenemos resultados académicos. La mayoría de las escuelas acá quizás están catalogadas, nuestro liceo está catalogado como insuficiente, por ejemplo, porque no hay resultados Simce, los Simce son de 220 puntos, 230, te fijas, son súper bajos. Entonces cuál es el paso dos, que ahora tú dices "ya tenemos todo este sustento, este piso institucional que dice que el niño ya está viniendo, está vinculado, ahora tenemos que exigirle" y pasamos a la parte que ya es personal mía, lo que te decía yo, la necesidad de crear expectativas, ahora hacemos que este niño y su familia sientan que si nosotros les exigimos deben responder, y que nosotros sepamos llegar a ellos con la estrategia adecuada para generar aprendizaje, eso todavía es un tema pendiente, en proceso, ahí estamos, ese es el camino exacto en que estamos en la comuna, te lo digo yo como director que me relaciono con los directores, y que estamos en este liceo."

(Directivo)

Por último, otra de las complejidades que ha generado CATI en los docentes, tiene relación con las capacidades profesionales para realizar la labor de profesor tutor, aun cuando cuentan con el apoyo de una dupla psicosocial de jornada completa compuesta por un trabajador psicosocial y un psicólogo liderados por la orientadora en cada establecimiento, los profesores señalan no sentirse seguros de poseer las herramientas necesarias para atender cada caso de los estudiantes.

"Estaba pensando y debo decir que yo no tengo las competencias. A mí me ha costado mucho el tema de las tutorías. Creo que he tratado de abordar lo mejor posible el tema con mi curso, pero el

tema es complicado y me ha costado un montón. Y yo soy profe de lenguaje y tengo vocabulario como para llenar una, no sé una encuesta, digamos, un papeleo, pero me ha costado porque yo trato de ser honesta. Trato de decir realmente lo que pasa con cada uno de los niños y es muy difícil. Yo encuentro que para mí, en mis capacidades o lo que uno dice "bueno, yo estudié pedagogía, a mí me enseñaron a enseñar". Me enseñaron diferentes estilos de aprendizaje, me enseñaron a entender a lo mejor el contexto del niño, pero no a involucrarme más allá de lo que es la parte pedagógica."

(Docente)

Finalmente los destinatarios del proyecto CATI, **los estudiantes, reconocen a sus profesores jefe en la figura del profesor tutor, y los perciben como adultos de confianza, preocupados de su bienestar emocional y escolar.**

"Ya. ¿Ustedes saben por qué les dicen profesores tutores?

Porque son nuestros encargados.

Ya, ¿encargados de qué?

- De enseñar, de que nuestro curso vaya bien en sí, encargados de ver que nosotros prestemos atención a las clases, más o menos en eso consiste el trabajo del tutor, de que hagamos caso y nos esforcemos más. De los problemas que tengamos tanto en el colegio como en nuestras casas.

- Nos ayudan con los estudios.

Tú dices que los profesores ven el tema de los problemas que ustedes tengan como personales.

Sí.

¿Y los ayudan? ¿Ustedes sienten que los ayudan aquí?

[Sí]

O sea los profesores van a sus casas o llaman a sus papás.

- Sí, se preocupan y están al tanto.

- Es súper buena onda.

- Es buena onda, nos ha ayudado mucho."

(Estudiantes I medio)

"Perfecto. ¿Y sus profesores tutores qué hacen? ¿Se preocupan por ustedes?

Se preocupan de que vayamos al colegio, y si estamos con cualquier otro profesor ellos tienen que ir a encargarse de nosotros.

¿Y ustedes se sienten como queridos por sus profesores?

[Sí]

¿Tienen confianza con ellos?

[Sí]"

(Estudiantes 4° básico)

Asignatura Ocio Pedagogía

En términos de implementación curricular y haciendo uso de las horas de libre disposición que poseen los establecimientos, desde el año 2016 comenzó a implementarse desde el Departamento de Educación Municipal de Recoleta, la asignatura "Ocio Pedagogía" en todos los niveles educativos, con dos horas semanales. Esta nueva asignatura –aprobada por el Ministerio de Educación- en palabras del sostenedor y directivos, **es una interpretación del Plan de Formación**

Ciudadana, que busca fomentar la reflexión de los estudiantes en sentido crítico, principalmente, desde la filosofía como ciencia.

“Ahí pedimos un cambio curricular, o sea no lo hice yo ni corresponde a parte de mi gestión, se hizo del 2016 al 2017, estamos justo en este cambio. Específicamente en Recoleta se creó la asignatura que se llama Ocio Pedagógica que es una asignatura, de alguna manera, es como volver a los clásicos, volver a este dialogo socrático, estas preguntas que dan lugar a la reflexión donde a través de clases que se articulan, de alguna manera bien libre, al niño se le hace reflexionar, se le pone un tema valórico y que los niños descubran, se descubran a sí mismos, es como volver a la filosofía clásica con horas extras en el currículum para eso.”

(Directivo)

“Entonces, fundamentalmente, aquí hay mucho trabajo sobre la formación ciudadana, la formación política que es muy necesaria, en la medida que los niños se hagan partícipes de esta formación, de que aprendan a pensar, a reflexionar y saber que todo lo que ellos piensen, efectivamente, y hagan va a tener resultado, hacemos un ser humano ciudadano, que es lo que nos falta.”

(Directivo)

“Entonces, en la vida pololeamos en el ocio, nos divertimos en el ocio, leemos en el ocio, compartimos con nuestros seres queridos en el ocio, y nadie nos enseña a ociar y pareciera ser que ociar es una cosa negativa, tiene hasta una connotación negativa “éste que es ocioso”, “pero este otro es trabajador”. [...] Entonces, ¿Por qué hacemos ocio pedagógica? Porque queremos que los chicos piensen desde la nada, que puedan lograr tener ideas propias sobre algún tema, conversar sobre el aborto, sexualidad, SIDA, condones, enfermedades de transmisión sexual, política, lo que tú quieras, no hay planificación.”

(Sostenedor)

Inicialmente la asignatura debía implementarla cada profesor tutor, pero precisamente respecto a la última afirmación del sostenedor “no hay planificación”, es que **los docentes señalan que se producen problemas de interpretación de la asignatura que da lugar a ambigüedades**, no teniendo claridad de qué y cómo se debe enseñar en Ocio Pedagógica.

- “Ocio pedagógico fue un taller que partió el año pasado y que al año pasado lo impartían los tutores.
 - Y este taller... en honor a la verdad, partió absolutamente...
 - Light.
 - Light. No había mucha información al respecto. Había...
- O sea no había una planificación que a ustedes les dijeran: “mire, esto es lo que tiene...”**
- Claro. No había objetivo, no había planificación, no... no había una idea clara de qué era lo que había que hacer. Hasta...
 - Se pensaba que era como orientación.”

(Docentes)

“Se partió de la idea que era un espacio en el cual los niños... como era ocio, la clase o la sala de clases no podía estar eh... predispuesta de la forma tradicional. Los niños podían sentarse en el suelo, de formas distintas. En la medida que fue avanzando el taller el año pasado, se estableció que el enfoque de este taller tiene un enfoque de carácter... podríamos decir como ¿Filosófico? Más que nada enfocado al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Entonces la idea es que

mediante actividades que no estuvieran necesariamente relacionadas con el currículum... Eh... se agregaran aportes al currículum en lo pedagógico, pero enfocado al ocio en el sentido del desarrollo del pensamiento. Entonces ahí surgió el primer problema porque los profesores no todos tienen formación en el ámbito de la teoría del conocimiento, porque para hablar del desarrollo del conocimiento hay que tener un conocimiento mínimo de teorías del conocimiento que es parte del currículum de filosofía. Entonces la verdad que el primer año no fue funcional. No fue funcional.”

(Docente)

Ante la dificultad que presentó la implementación de Ocio Pedagogía entre los docentes, el DAEM decidió realizar algunas capacitaciones, optando finalmente porque los profesores de Historia y Filosofía deben impartir la asignatura en los establecimientos. Para apoyar esta labor, los docentes acuden una vez al mes a talleres de implementación de la asignatura liderados por profesores de filosofía en el municipio.

- “Y desde el DAEM a través de un grupo de talleres de una universidad, no me acuerdo cual era, también se ofrecieron unos talleres para impartir este tiempo; que eran talleres que no tenían nada que ver con el pensamiento.

Ya. [Risas]

- Y que tampoco se relacionaban con el currículum y eran de ocio pero...

¿Y de qué eran entonces?

- Eran talleres por ejemplo de mandala, había un taller de danza...

Ah perfecto.

- Había un taller de música terapia. Entonces...
- Cosas alternativas.

Claro.

- Sí po, como terapia alternativa. [Risas]”

(Docentes)

- A partir de este año se estableció que los profesores de Filosofía hicieran ese taller o que lo hicieran... que se contrataran profesores de Filosofía para hacer este taller. Y a partir de este año, de finales del año pasado... Yo diría que a partir de octubre del año pasado.

- Junio.

- Y durante este año hacen como una vez al mes un taller de Ocio Pedagogía los profesores para... en el DAEM. Para... con profesor de Filosofía, para transmitir estrategias, para transmitir actividades y sugerencias didácticas. No actividades así como tales, así como tal... sino que sugerencias didácticas para fundamentar el taller. Y ahora sí el taller tiene un claro enfoque hacia el desarrollo del pensamiento. Le dan mucho con el tema del debate al respecto y todo. Bueno en esa actividad varios profesores hemos establecido que el taller no es una mala idea. Para nada. Pero yo creo que el taller generó unas expectativas que niños con mucho déficit atencional y con mucho requerimiento atencional, generó expectativas de las cuales hay que hacerse cargo que no se cumplieron. Porque bajo esa lógica si es un taller que busca el desarrollo del pensamiento... de partida no tendrían que haberle puesto ocio.”

(Docente)

“La planificación es enseñarles a pensar, basándose en la hermenéutica, basándose en los filósofos que tú quieras; y los hemos capacitado con profesores de Filosofía, y hemos traído dos o tres universidades para capacitar sobre el tema de Ocio Pedagogía. Que debiera ser el ramo más fácil para los profes, pero es el más difícil, porque el Ministerio no tiene un cuaderno donde tú puedas decirle: “En la página dos hay tal tarea”. [...] Queremos creer que cualquier profesor puede desarrollar pensamiento, sino, yo le pediría a ese profesor que tomara la tiza, o el plumón y se fuera

para su casa; pero como no lo puedo hacer, porque esa es una carrera que él decidió estudiar, prefiero que se empiece a capacitar, para que desarrolle lo que no entiende.”

(Sostenedor)

A pesar de que Ocio Pedagogía, a criterio de los docentes, ha ido tomando más sentido como asignatura, **señalan la dificultad de motivar a los estudiantes, principalmente porque se trata de una asignatura de carácter formativo que no posee calificaciones.**

- “Porque a los niños les dicen: “este es el taller de ocio” “y ustedes se pueden saltar lo que quieran”.
- No hacemos nada.
- No hacemos nada po.

Claro.

- Y lo otro es que el taller tiene evaluación pero es una evaluación que no afecta los promedios. No les sirve a los estudiantes de manera cuantitativa en su proceso pedagógico.

Es más bien formativo.

- Es formativo, claro.
- Entonces en este colegio y yo creo que en muchos otros colegios, los niños le dan el peso a lo que tenga que ver con actividades sumativas, con actividades que influyen en su desempeño. Entonces eso genera poco apego. Bajo esa lógica uno ve dependiendo de los estudiantes cómo desarrolla el taller.”

(Docentes)

Finalmente, **consultados los estudiantes, no tienen mucha claridad de qué trata Ocio Pedagogía, o cuáles son los objetivos claros de la asignatura.** Principalmente perciben un espacio de desarrollo artístico-manual. Los estudiantes de I medio logran reportar actividades de expresión de opinión, pero no logran reconocerlo como objetivo principal.

“Oigan chiquillos, y ustedes tienen un ramo que creo que es de primero básico hasta cuarto medio que se llama Ocio Pedagogía.

- [Sí]
- La tía es pesada.

A ver, ¿por qué dicen que es pesada la tía?

- Sí, se enoja mucho.

¿Y qué les hacen en ese ramo? ¿Qué les enseñan?

- A pintar.
- Los sentimientos.
- La pintura.

¿Y por qué no les gusta tanto el ramo? Porque como que al tiro me dijeron como “mmm”, ¿por qué? Aparte de que la tía es media pesada dicen ustedes, pero ¿por qué más no les gusta mucho?

- No me gusta pintar mucho a mí.
- Porque la tía nos hace hacer dibujos, pero si no lo queremos pintar igual nos hace pintar.

Ya, los obliga a hacer cuestiones que ustedes no quieren.

Sí.”

(Estudiantes 4° básico)

"Me parece que ese tipo de clases es como más para desestresarnos a los alumnos, porque es bastante relajante, bueno, nos relaja. Porque el profesor que nos hace Ocio es el mismo de Historia, entonces como que es súper divertida la clase, en una clase hicimos un meme, entonces para nosotros fue como "wow".

¿Y memes de qué? ¿Con algún tema específico?

- Memes, pero con respeto sobre la escuela, entonces fue divertido, porque fueron nuestras expresiones...
- Fue raro, porque a nadie se le había ocurrido que el profesor iba a venir e iba a reproducir en la pizarra sobre memes...
- Y nosotros como "wow", pero las clases con él son súper divertidas, anteriormente habíamos hecho ilusiones ópticas, entonces son súper divertidas.

¿Cómo ilusiones ópticas? ¿Así cómo engañar la vista?

Cómo se engaña la vista, sí.

Ya.

Lo que hizo es que son como ilusiones que engañan a la vista, pero también con mi compañero hicimos un fondo de un abismo y con el teléfono solamente se veía el abismo cayendo, así todo negro.

Pero si lo mirabas sin el celular no se distinguía.

- No se distinguía.
- Sí, si lo mirabas desde un punto de vista o sea desde un ángulo...
- De un ángulo se podía apreciar.
- Creo que eran 172 grados.

O sea ustedes me dicen que la clase es entretenida, porque hacen cosas que no hacen en las típicas clases, pero igual no entienden para qué sirven las clases, ¿algo así?

- Me parece que yo sí entiendo...
- Yo lo veo para relajarse.
- Netamente es un tema para desestresarse, es como para dar opiniones también, porque nosotros opinamos sobre las clases y es súper divertidas y entretenidas, me parece que es un tema más para desestresar a los alumnos."

(Estudiantes I medio)

Otras decisiones de implementación curricular

- *Organización horaria de las asignaturas*

En entrevista con el Jefe Curricular de Recoleta, también reportó otra decisión de la gestión del currículum a nivel macro dentro de los establecimientos de la comuna. Esta decisión se relaciona con la organización horaria de las asignaturas dentro de la semana. Así, los establecimientos que componen la red, entre ellos, el Recoleta, realizan las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas de lunes a miércoles, con el fin de "descargar" la semana hacia jueves y viernes con las asignaturas de Ocio Pedagogía y Educación Física, por ejemplo.

"Es tan agobiante y estresante el sistema, que hay que reducir horas o cambiar el objetivo de las horas. Por lo tanto, tomamos las treinta y ocho horas, e hicimos que de lunes a viernes el horario se fuera despejando, y que los días jueves y viernes se hiciera Ocio Pedagogía, Educación Física, los talleres de la JEC, pero no Lenguaje o Matemáticas, para no ir recargando e ir suavizando el horario hacia el fin de semana. No puedo romper el currículo nacional, que me parece asqueroso el cómo está repartido, no tiene ningún objetivo, nada comprueba que al tener más horas de clases tú

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

entiendes más. Todas las teorías psicológicas e intelectuales hablan de lo contrario, mientras menos te enseñen, aprendes más. Nadie puede aprender a las tres de la tarde, después de comer, nadie. Por lo tanto, tomamos el currículo y dijimos: "el veinticinco por ciento de nuestras asignaturas, van a estar dedicadas a hacer una clase de otro tipo, pero desarrollando la misma habilidad"."

(Sostenedor)

- *Manual de evaluación*

Recoleta cuenta con un Manual de Evaluación aprobado por el Ministerio de Educación, según lo reportado por el Jefe Curricular, basado en la evaluación edumétrica que se centra principalmente en el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

"Nosotros tenemos un Manual de Evaluación aceptado por el Ministerio, que habla de más que nada la evaluación edumétrica, la evaluación formativa, incluso la evaluación de género. [...] Nosotros hacemos una evaluación acá que es edumétrica, no medimos al alumno contra los otros alumnos, sino que contra sí mismo; por lo tanto lo que evaluamos es el proceso, hacemos una evaluación de procesos. Y cuando alguien trae una tarea, dice algo inteligente, aporta con algún contenido, trae algún material para exponer, trae un material que quiere conversar con sus compañeros, eso también tiene que tener una nota; no solamente tiene nota lo que está en un papel que se llama prueba, sino que tiene nota todo el proceso. Si yo reviso cinco tareas y cada tarea tiene medio punto, el niño ya tiene un dos coma cinco, y si se ha portado bien en clases, en términos de aportar a la clase puede tener un punto más, y empieza la nota con un tres coma cinco, si se saca un dos va a tener un cinco coma cinco."

(Sostenedor)

- *Planificación anual*

El DAEM de Recoleta solicita a todos sus establecimientos municipales que la planificación por asignatura sea anual y por unidades. Esta planificación debe quedar hecha en diciembre para el año siguiente.

"Nosotros como colegio, la idea es dejar planificado el plan anual, de diciembre para el año siguiente, de hecho, es un requerimiento del Departamento de Educación de Recoleta. En base a eso, es actividad que corresponde al docente en caso de seguir el próximo año "te va a tocar X curso y tales asignaturas", en caso que sea primer ciclo básico, donde se imparten cuatro asignaturas: Lenguaje, Historia, Ciencias y Orientación. El docente trabaja, y somos bien quisquillosos en ese sentido, es un requerimiento por no decir obligación, que el docente haga su propia planificación."

(Directivo)

Nivel quipo Directivo

En relación al equipo directivo entrevistado en el establecimiento, el director asumió este cargo desde marzo de 2017, y la Unidad Técnica Pedagógica está compuesta por la Jefa de UTP y la Coordinadora Pedagógica, con 4 y 3 años de experiencia en dichos cargos.

Los directivos se reconocen alineados con un fuerte foco en la gestión pedagógica, la participación, formación y convivencia escolar.

“Para que esto vaya bien encaminado es importante tener otros apoyos dentro de un equipo y una jefa o jefe técnico que trabaje solo es muy difícil. Desde ese punto de vista, tenemos un nuevo director que tiene una visión pedagógica, eso también es importante, porque entiende y comprende los procesos que un jefe o jefa técnica tiene que llevar en una escuela, porque cuando tú te paras frente al profesorado y dices que si es importante el que trabajemos, el que logren aprendizajes versus un director que dé dice que no es tan importante, entonces estamos perdidos.”

(Directivo)

El área de gestión curricular se desarrolla muy acorde a las políticas y programas implementados desde el DAEM. Pero además, de acuerdo a las propias necesidades detectadas por los directivos, se han desarrollado otras prácticas de gestión curricular, centradas en los siguientes aspectos:

- *Gestión pedagógica:*
 - **Implementación de un sistema de monitoreo de la cobertura de los objetivos curriculares de las Bases y Programas.** Se realiza a través de la triangulación de las planificaciones, leccionario y cuadernos del estudiante. Este seguimiento es realizado al final de cada semestre por UTP, y además los profesores deben llevar su propio seguimiento en una tabla adjunta en el libro de clases.

“Hicimos un seguimiento, que es una planilla que la pusimos dentro de la acción del PME, para que el profesor supiera que se iba a hacer un seguimiento curricular. Tremendo trabajo, porque significa que el profesor, de acuerdo a lo que se comprometió en su plan anual para este mes, por ejemplo, debiera tener este mes trabajada esta unidad, el otro mes la otra unidad, y si saca la cuenta, no debiese tener tiempos muertos en la sala, no debiese pasar. Entonces qué pasa con eso, el año pasado fue muy caótico, porque al hacer este seguimiento curricular, nos dimos cuenta por ejemplo, de qué pasa el primer semestre, del 100% de los profesores, yo podría decir que muy pocos lograron cumplir con la expectativa para el primer semestre.”

(Directivo)

“En el libro de clases donde hay un cuadrito. Tabla donde se estipula según cada mes las unidades. Cuáles OA vi de la unidad tanto y eso va a una autorregulación. Eso se revisa también, ellos saben que va el timbre mes a mes. [...] Va una planilla donde el profesor pasa esta información, donde nosotras vemos la planificación, lo que se ha cumplido y lo que falta por cumplir. Ahora por ejemplo, el profesor que empieza este segundo semestre, va a pasar... estamos en la unidad 3 y tiene que poner ahí que sigue con la unidad 2, entonces él puede ver ahí que se acabó el plazo que tenías y estás ocupando el tiempo de la unidad siguiente.”

(Directivo)

"En el caso del seguimiento claro, está esa revisión que es como bastante básica y a fin de año, a fin de los dos semestres está esta reflexión. Y en la reflexión se hace un hincapié que hay que cumplir con requerimiento curricular, hay que cumplir, hay que cumplir... Pero igual yo creo que se entiende de alguna u otra forma que hay factores que inciden más allá de nuestras capacidades en que no se cumpla con la cobertura."

(Docente)

- A partir del proceso de seguimiento de cobertura curricular, se decidió sistematizar **la "Unidad 0", a través de la cual los docentes consideran en su planificación una unidad a principio de año que contemple los contenidos no vistos o que haya que reforzar del año anterior.**

"Se hace el análisis de qué unidades quedaron pendientes, con qué unidades vamos a reforzar el año y ahí se generó la Unidad Cero, para poder reforzar una unidad que quedó muy baja en el año.

Con esa unidad cero, parten al principio del año siguiente.

Sí, al principio del año siguiente. No es la idea de que los profesores se vayan atrasando, pero también hay que ver las distintas contingencias que se van generando."

(Directivo)

"Nosotros partimos con una unidad cero el año, porque hay contenidos que no se trabajaron. [...] quedaron pendientes, se toman y se refuerzan. Entonces siempre hay algo, a lo mejor un profesor va a decir "sí, los pasé todos", pero a lo mejor hay uno que no se pasó tanto y uno les pregunta a los niños, los niños siempre van a decir "no, el profesor no lo pasó", pero siempre hay algo que reforzar, siempre hay algo que reforzar."

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales 4° básico)

- *Enseñanza y aprendizaje en el aula:*

- **Implementación de un sistema de acompañamiento y observación de clases**, a través de pautas, con el fin de retroalimentar a los docentes, realizado por el equipo directivo.
- **Incorporación de pautas de evaluación de resultados que incorporan diversos niveles taxonómicos**, con el fin de mejorar la retroalimentación del logro de aprendizajes a los estudiantes.

- *Apoyo al desarrollo de los estudiantes:*

- Ejecución de diferentes modalidades de trabajo pedagógico a partir del **intercambio de prácticas y trabajo colaborativo entre docentes de nivel, asignatura y del equipo PIE**. El equipo PIE está a cargo de colaborar en el desarrollo de las clases a los docentes, y adecuar las evaluaciones para los estudiantes con NEE.

“Tenemos un equipo PIE súper potente de casi 12 personas, con un Coordinador de PIE, una Subcoordinación de PIE y que trabajan súper bien ellos con todos estos casos, trabajan muy relacionados con las redes externas y también ellos trabajan en esta adecuación. Justamente era un tema que era medio polémico, porque en algún momento ella, y lo siguen haciendo, ellas preparan y revisan las pruebas que le van a tomar, todas las evaluaciones que los profesores tutores preparan para los niños, las revisan, las preparan y terminan, de alguna manera, haciéndolas ellas. Entonces generó polémica, porque decían “pero no es nuestro trabajo”, y nosotros extremamos el ejemplo “ya, y si no le dicen a ella, ¿quién tiene la certeza de que esa evaluación está bien hecha?”, y va a volver igual a ella, porque ningún profesor tutor, nadie más tiene la preparación especial que tienen ellas como PIE para poder saber si un instrumento de evaluación está construido de acuerdo a las necesidades educativas especiales permanentes y transitorias, aquí tenemos niños con necesidades permanentes, te fijas. Entonces esa pura pregunta se la respondían ellas mismas “sí, es verdad, tenemos que hacerlo nosotras”, entonces ellas se preocupan del material evaluativo que, en último caso, también pasa por UTP, pero casi todo el trabajo lo hace PIE exclusivamente.”

(Directivo)

“El docente tutor tiene un nuevo rol y tienen tres horas asignadas para trabajar con la profesora de ciencias educativas especiales, para adaptar trabajo para ellos, entonces hay un tiempo determinado. A la semana, tres horas a la semana. Entonces se hace un horario, ellos lo tienen, ¿con quién va a trabajar? y en ese momento lo van a hacer. Es un trabajo súper estructurado en relación a cómo se va a trabajar eso.”

(Directivo)

“¿Y tú realizas acá alguna adaptación curricular, por ejemplo, para niños con necesidad educativas especiales?”

Sí, dependiendo el caso sí. Hablamos con las profesionales PIE, las profesoras que están asociadas a todo esto. Ellas nos ayudan y ahí vemos los casos.

¿Pero ellas realizan con docencia, con ustedes?

En algunos casos sí, algunos niños que tienen características sumamente complejas que la profesora está prácticamente en todas las clases y de a grupos también, no de a uno, si no de a grupos o los saca, etc. Depende del perfil, porque si la bulla de todos los compañeritos lo altera, lo van a sacar. Si el tema de la bulla no es problema, el tema es... No sé, la disposición de la clase, la disposición de los bancos se va a hacer la modificación en la sala.

Y cuando a los niños se les saca ¿les hacen alguna cantidad de horas PIE en la semana?

Claro, lo sacamos en Matemática, lo sacamos en Historia, lo sacamos aquí. A mí los niños no me los sacan. Va la profesora a la sala, yo prefiero que vaya a la sala.”

(Docente Ciencias Naturales I medio)

- Respecto a los estudiantes extranjeros, desde el DAEM se señala que es una realidad transversal en muchos de los establecimientos de la comuna, por lo que durante el 2017 se ha ido trabajando en favor de la inclusión principalmente en el tema del respeto y sensibilización por el otro.

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

“En Recoleta tenemos 9.800 alumnos, 2.250 son migrantes. Más los indígenas propios nuestros, por lo tanto yo creo que el “problema migrante”, como se le llama, en algunas escuelas nuestras el problema es el chileno. Porque tenemos más migrantes que chilenos, entonces sería al revés, la Verdader, la Paraguay, la Rafael Valentín Valdivieso tienen más migrantes que chilenos. Y en eso también hemos trabajado este año como locos, mira, hemos hecho talleres de sensibilización migrante, la otra semana vamos a editar un libro que está haciendo el grupo migrante jesuita, que son los que más entienden de esto. Lo van a editar acá porque han visto que nosotros hemos hecho un buen trabajo en todo lo que es validación, tramitación. El alcalde tiene una oficina indígena acá y una oficina migrante.”

(Sostenedor)

Al interior del establecimiento Recoleta, los directivos y docentes señalaron que no existen protocolos internos, pero que sin embargo, están trabajando en ello para el próximo año 2018. En este sentido, **los directivos critican al Mineduc, pues no establece orientaciones claras de integración con estudiantes migrantes** –más allá de la validación de estudios-, sobre todo con menores de origen haitiano, donde la barrera idiomática impone nuevos desafíos.

“Nos dimos cuenta que la matrícula el año pasado de alumnos extranjeros era de 15%, este año es de 30% y ya vamos en 35%, y si pensamos en esta expectativa de seguir vamos a tener 45% para el año 2018, entonces tenemos que prepararnos para esa posibilidad. [...] Nosotros no hacemos adecuaciones curriculares así como libremente, lo que sí es que nos atenemos a los distintos ritmos, o sea pretendemos que el niño logre lo mismo, pero quizás a un ritmo más lento. Porque te pongo casos, tenemos cuatro o cinco niños que no hablan español, haitianos por ejemplo, la comunidad haitiana tiene problemas de español, no tenemos un docente de creolé [...] Entonces esta llegada de alumnos haitianos ha hecho que tengamos alumnos que no hablan y, por lo tanto, llega el momento de validar estudios, tú dices “¿cómo valido estudios si no entienden? O ¿cómo le hago dar el Simce si él no entiende el español?”, te fijas, va generando otro tipo de cosas, entonces nos adecuamos a su ritmo, no hay una adecuación distinta, sino que vamos esperándolos.”

(Directivo)

“Yo tengo dos niños haitianos en el curso, hay uno que está recién aprendiendo a hablar español, tiene obviamente algunas competencias adquiridas de lo que estudió en Haití, pero contextualizarlo sobre todo en historia, en el contexto chileno, qué sé yo, cultura, etcétera, es complejo. Pero, por ejemplo, con esta niña haitiana yo hablé en UTP, se me dieron las directrices y la posibilidad para evaluarla como una niña de primero básico. Entregarle los contenidos en base a lo que es primero básico para que ella pueda ir adquiriendo y ya después en quinto año sé que lo va a hacer bien, porque su barrera es el lenguaje, pero también yo no sé si tú sabes en qué nivel están a lo mejor lo de primero me lo hace súper rápido, apenas ella entienda lo que yo quiero que ella haga. Ella transcribe súper bien, no hay problema, pero no sabe lo que hay que hacer, no sabe.”

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales 4° básico)

Consultados los propios estudiantes en la entrevista grupal –cabe señalar que en la entrevista grupal con estudiantes de I medio, cinco de ellos eran de origen extranjero- acerca de cómo observan la integración en el establecimiento, **señalaron que no existen mayores dificultades, salvo en las clases de Historia cuando se hace**

referencia a la historia de Chile. Asimismo en términos de convivencia no se evidenciaron diferencias significativas a razón de la multiculturalidad.

"Digamos que Historia es un poco difícil para nosotros los extranjeros, porque venimos de otro país, ya nos vienen enseñando todo un ciclo. En especial para mí, se me ha hecho un poco difícil Historia, porque vengo estudiando bastante tiempo, desde los inicios allá, y empecé acá la media y se me hizo difícil, porque ya estoy acostumbrada al tipo de Historia que me enseñaban en mi país. Entonces como que choca y me pierdo completamente acá, entonces cuando en la clase no entiendo a veces...

- Pero igual el profesor varía, enseña...

- Cuando el profesor varía ahí entiendo súper rápido, pero cuando me están enseñando de Chile, quedo como... en la cabeza no entra, porque ya ocupó otro espacio.

- Sí, pero no hay diferencia a nivel continental.

- Sí, a nivel continental se nos enseña fácil, porque también enseñan eso allá, pero cuando se meten en Chile uno se queda...

Pero igual cuando el profesor les hace Historia de Chile, ¿igual comenta de los otros países o sólo cuando trata a nivel continental como dices tú?

- Sí, la comenta, pero digamos que es más presente Chile, entonces como que se nos hace un poco más difícil.

- Siempre menciones de materia."

(Estudiantes I medio)

"Porque yo lo pregunto por el tema del idioma, verdad, porque debe ser más difícil.

- Se les hace más difícil.

Les es más difícil de entender.

- Hablan portugués...

- ¿Qué cosa? ¿Quiénes?

- Los haitianos.

- Los haitianos no hablan portugués, es francés con inglés.

Creole se llama también su idioma, sí, se llama Creole. Pero, ¿y sus compañeras hablan ya castellano?

Sí.

Ya, entonces pueden entender más, pero están más calladitas ustedes sienten.

- [Sí]

- O sea les da vergüenza, porque están riéndose todo el rato.

Ah ya, son más desordenadas entonces.

- Sí, son las que hablan toda la clase."

(Estudiantes 4° básico)

III. Valoración del Currículum Vigente

De acuerdo a la información levantada en las entrevistas con los diversos actores, **se constata que en general los docentes relacionan el currículum de forma inmediata con los Programas de Estudio por sobre las Bases Curriculares**, cuestión que explica las valoraciones que tienen los profesores respecto a la implementación curricular, y las diferencias que emergen en relación a algunas opiniones de los directivos.

Además, **las opiniones son homogéneas en señalar que la implementabilidad del currículum está mediada por dos elementos: las capacidades docentes de adaptar, adecuar y contextualizar los documentos curriculares. Y, el contexto donde se encuentra inserto el establecimiento**, que permite abarcar o no la totalidad del currículum.

"Yo creo que el currículum sea cual sea que se le presente al alumno si no está acompañado de una buena metodología y una buena didáctica del docente, y aquí el docente es el centro de esto, eh, no va a ser atractivo para el estudiante. [...] Entonces yo centraría en la figura del docente que tiene que lograr la motivación para que esos estudiantes aprendan más que en el currículum, donde, de alguna manera, prefiero no complicarme la cabeza si es bueno, si es malo, pero es lo que está."

(Directivo)

Cabe señalar que las siguientes características, tanto positivas como negativas, se encuentran matizadas según las distintas opiniones de cada actor educativo.

De modo positivo, **el currículum actual es considerado un documento claro en base a las siguientes características generales señaladas por los entrevistados:**

- **Objetivos de Aprendizaje (OA) de fácil comprensión para los docentes.**
- **Alta valoración de las habilidades a desarrollar por los estudiantes.**
- **Documento flexible capaz de adaptarse a los contextos de los estudiantes, es decir, abre oportunidades a la interpretación.**

"Claro que el currículum puede ser completamente implementado y bien implementado, dependiendo del contexto. Trabajar aquí en Recoleta y yo trabajaba antes en La Reina, mi contexto es completamente distinto. Cómo puedo abordar una unidad, es completamente diferente. Entonces esa contextualización es lo que nos hace falta a nosotros saber... bajo qué prisma está ligado este currículum."

(Docente)

"Lo más valorable o lo más rescatable es que te permite la contextualización y saber en qué me tengo que centrar o desde dónde voy a partir para plantear tema, contexto, algún tema, idea."

(Docente Ciencias Naturales I medio)

En términos negativos, **los entrevistados manifestaron las siguientes particularidades del currículum en general:**

- **Sensación de prescripción excesiva, en el sentido de "tener que pasar todo el contenido".**
- **El currículum no recoge la diversidad sociocultural de los estudiantes.**
- **Exige recursos que no están disponibles en los establecimientos para su implementación.**

"El profesor se pone nervioso si no tiene toda la cobertura, porque también es parte de lo formal, muchas veces hay como pautas de evaluación del profesor, dice "¿cumplió con su cobertura curricular? Sí/No", y no es tan sí/no, no es tan blanco y negro, tiene muchos grises esto. Entonces ahí nosotros como equipo tenemos que darle esa tranquilidad a los docentes de que no nos interesa

tanto la cobertura curricular como la profundidad de la cobertura de lo que sí, efectivamente, puedan pasar.”

(Directivo)

“Si el contenido involucra mucho contenido así como tienen que aprenderse esta materia... priorizo eso. Si eventualmente es algo más práctico eh... habilidad, por ejemplo no sé po... guerras, lo paso. Mapas, exposiciones, proyecto que en el fondo es más práctico que es de emociones mucho más... prácticas más visibles.”

(Docente)

“Estaban hablando de... qué es lo que era, cosas animadas e inanimadas en una clase, dice “un perro, un ser vivo”, “un cerro, no vivo, inanimado”, y el alumno mapuche, para él un cerro es algo vivo, todo lo que es la naturaleza está vivo y en nuestra estructura de currículum, y aquí viene el gran tema curricular, que nuestro currículum no plantea en una prueba o un Simce... qué nos va a poner, ¿va a aceptar que un cerro es algo vivo, que las nubes son algo vivo, que el mar es algo vivo? No lo va a aceptar, acepta lo que solamente en nuestra cosmovisión y culturalmente el currículum chileno tradicional con el que trabajamos todas nuestras escuelas públicas “el cerro está muerto y el perro está vivo”.”

(Directivo)

“A pesar que el Plan y Programa pueda decir “esto se puede ver a través de un experimento” o a través de cualquier cosa, en un colegio es complicado hacer un experimento, porque generalmente no contamos con los recursos necesarios. Eso es parte de si es o no pertinente un Plan y Programa, porque si sugieren a veces cosas bien bizarras o variopintas, porque en la realidad de los colegios municipales en Chile, no hay, así de sencillo. Por ejemplo, Tecnología en quinto o sexto básico, prácticamente en el plan completo aparece computación, y cómo voy a llevar a la sala de computación si la sala está ocupada todo el año, bajo otras contingencias. “Falta administración del colegio...” no, no da no más, no puedo tener un laboratorio de computación en un colegio de tres niveles: pre-básica, básica y media, no da, la matemática no te da.”

(Directivo)

Percepciones sobre la Actualización Curricular

En general, **existe una alta valoración de los procesos de actualización curricular**, los actores entrevistados reconocen avances positivos que han clarificado la comprensión del currículum, y que ha avanzado hacia el desarrollo de habilidades, aun cuando algunos profesores señalan que se ha simplificado el contenido.

“Si voy al tiempo en el cual yo estaba haciendo clases, estaba el objetivo fundamental-vertical... de todo eso que era como un rompecabezas, lo que tenemos ahora está mucho mejor.”

(Directivo)

“El plan y programa viene súper ordenado, mucho más que antes, porque antes la pagina 10 tenía que unirla con la página 70, hacer un cruce, unirla a la 35 y ahí sacar algo, entre los OFT que se llamaban en ese momento, los objetivos fundamentales y lo que había que hacer en clase. Hoy en día está todo más claro, porque está mucho más amigable el sistema, hay que decirlo.”

(Directivo)

“En comparación con el anterior, no necesitas un alto nivel como está planteado, como está definido. Los indicadores de evaluación que aparecen son sumamente asequibles para un profesor, entenderlo, hacerlo y relacionarlo. El currículum anterior, el que ya... era más contenido, era más técnico, había que saber.”

(Docente Ciencias Naturales I medio)

En particular el docente de **Historia de educación media del establecimiento, reconoce cambios positivos al currículum, pero crítica la continuidad de los contenidos que deben desarrollarse durante la enseñanza media.** Considera que tenía mayor coherencia lógica el Marco Curricular que las actuales Bases.

“En Historia por ejemplo, en educación media ahora va a ser complicado eso porque, si bien ha habido varios cambio como regulares, yo siento que los cambios que están haciendo ahora no son malos, pero siento que va a haber un problema con la continuidad...”

¿Por qué?

Antiguamente en primero medio en historia era historia universal, después segundo medio era historia de Chile, después tercero medio otra vez historia universal y después cuarto medio era historia de Chile. Eso era lo antiguo, estoy hablando de antes del 2011. Entonces había un criterio de continuidad... o era cuarto medio, no. Era segundo y tercero historia de Chile y después en cuarto medio de nuevo historia universal. Eso fue hasta el 2012. Entonces había un criterio de continuidad, por ejemplo ya: “en primero medio me pasaron las historias universales, en cuarto medio de nuevo guerras mundiales” entonces había como un feedback de tantos años, por lo menos. En cambio por ejemplo aquí van a ver historia universal hasta primero medio y de ahí se acabó la historia universal por no sé cuántos años hasta la universidad.

(Docente)

El antiguo Marco Curricular con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios son considerados extensos en comparación a las actuales Bases Curriculares y los Programas de Estudio. Sin embargo, los actores entrevistados señalan que la extensión del currículum está mediada por el contexto de los establecimientos. Así, en el caso del Liceo Recoleta, en relación al currículum de Ciencias Naturales se señala lo siguiente:

“Siempre se trata de lo mínimo que debe saber un estudiante al pasar tal curso, en base a eso, siento que lo mínimo es mucho, siento que la extensión a veces de los Planes y Programas, en este caso de Ciencias primero medio, voy a ese primero, es demasiado grande, son unidad 5, unidad 5, es demasiado, si ya estábamos en unidad 4 a lo largo de un año completo, siendo un profesor súper ordenado, lo lográbamos a duras penas. Con unidad 5, creo que todo se nos va a descompagnar, el concepto de cómo teníamos ordenado el año escolar en el ámbito de unidades. Tendríamos que partir el primer día de marzo ya con la unidad 1, la realidad que tenemos como Recoleta es que no podemos partir así, porque los niños llegan prácticamente en foja cero de un año a otro, bajo esa perspectiva y ese marco, siento que es un plan anual que no está muy contextualizado con la realidad de lo que compete hoy en día en Chile siglo XXI en un colegio municipal de Recoleta. Siento que es demasiado amplio, y demasiado específico en ciertos aspectos.”

(Directivo)

En sentido con la sensación de los docentes, el director del Recoleta, considera que el currículum ha sufrido una simplificación extrema a través del tiempo. Sin

embargo, el problema central estaría en el deseo de cobertura total de contenidos por sobre el desarrollo de habilidades. Es ahí donde se observa un nudo crítico en relación sobre qué instrumento están utilizando los docentes y jefes de UTP para implementar el currículum nacional, es decir, directivos y profesores no están hablando necesariamente del mismo referente curricular.

"Lo que pasa es que yo tengo una crítica de fondo al currículum que es este reduccionismo extremo que se ha hecho, es bien poco lo que en realidad debiese saber el estudiante, pero a su vez como ya estamos, es una cuestión bien contradictoria, llevamos años de este reduccionismo, tú miras los currículum anteriores eran extensísimos, a mí me tocó hacer clases en primero medio 10 años atrás, no sé po, 15 años atrás y era una tremenda cosa, y ahora cada vez se ha ido reduciendo más. Pero a la vez acostumbramos a los niños a aprenderse estas cosas puntuales y es como que toda la lucha va por la cobertura, "ah ya, tienes que llenar toda la cobertura curricular si no estamos mal", y de repente ahí se generan espacios donde cada institución va tomando distintas decisiones y no todos estamos haciendo lo mismo. Entonces ahí se ve la diferencia entre lo que se implementa, lo descrito versus lo prescriptivo del currículum, te fijas, entonces ahí hay diferencias, pero siento que está tan básico a veces que es claro, no le veo, no le podría hacer una crítica que es confuso, esas cosas no."

(Directivo)

En esta misma línea, el Jefe Curricular del DAEM de Recoleta, es sumamente crítico con la figura de los docentes, pues señala que estos, en su mayoría, son incapaces de comprender el currículum nacional, cuestión por la cual ha sido el mismo Ministerio de Educación el que ha facilitado el proceso de comprensión curricular para los docentes, y que ha cambiado favorablemente el foco del currículum de los contenidos al desarrollo de habilidades, pero aun así los profesores no comprenderían o no se apropian realmente el currículum.

"¿Le parece que el currículum nacional está muy centrado en los contenidos?"

No. Yo sé que esa pregunta tenía que responderla con un sí, pero voy a decir que no, porque en este caso la culpa es de los profesores. O sea, yo llevo treinta y dos años haciendo clases y nunca he tomado en cuenta el programa del ministerio, porque yo genero mis propios objetivos de aprendizaje a partir de lo que yo quiero que aprendan, y sé cuál es la materia. No espero que el ministerio me diga: "haga esta pregunta, toma la página diez para hacer un cuestionario". No, si yo sé hacer preguntas, soy capaz. Creo que el avance se produce con las Bases Curriculares, pero las Bases Curriculares tienen un problema.

¿Cuál?

Hay que leerlas. Y ese es un problema para el chileno, el chileno no lee nada, a lo más lee titulares. [...] Por lo tanto, yo divido la vida pedagógica en "DBC" y "ABC", Antes de las Bases Curriculares y Después de las Bases Curriculares. Las Bases Curriculares hablan exactamente lo que yo estoy diciendo, pero si el profesor no las lee, sigue pasando toda la materia, sigue creyendo que el contenido mismo es obligatorio, sigue creyendo que va a ir la Superintendencia a preguntarle... La Superintendencia no le va a preguntar nada, le va a preguntar que él pase los objetivos de aprendizaje. Te voy a dar un ejemplo, yo de formación soy profesor de historia, pero voy a elegir lenguaje para no ser tan deformado. (...) Es más, si tú te das cuenta, todos los libros de Historia, de Lenguaje, de Matemáticas que llegan a las escuelas, los que llegan a los profes; las primeras treinta y cinco páginas o treinta, son iguales para todos los ramos, porque ahí te explican lo que son las Bases Curriculares, pero ¿Qué hace el profesor? Lee la página treinta y uno, donde está el primer contenido. (...) Hoy día hablamos de cuatro unidades de aprendizaje, cuando antes eran diez. ¿Y por qué

hablamos de cuatro? Porque el ministerio te dijo diez y te dijo saca cuatro, y tú no fuiste capaz de sacar las cuatro y te las sacó el ministerio. El ministerio dice: "¿Sabes qué? Si no eres capaz, toma estas cuatro". Después dijo: "Desarrolla el objetivo de aprendizaje de esas unidades" tampoco fuiste capaz, entonces el ministerio dice: "has uno, o has dos, o has tres".

(Sostenedor)

Otra problemática identificada con los procesos de actualización curricular, y en la que coinciden los entrevistados, tiene relación con los tiempos dedicados a implementar los cambios y actualizaciones curriculares. Según lo señalado **no se percibe una política a largo plazo, sino cambios constantes que afectan la gestión e implementación del currículum.**

"El Ministerio ha implementado muchas veces un determinado modelo, estamos en la mitad del modelo y viene un cambio. Estamos aprendiendo de nuevo el cambio, de nuevo en tres cuartos del nuevo modelo y viene otro cambio. Entonces, efectivamente, no ha habido una línea como clara por años, pensando en una política, en una visión estratégica en este sentido, así como de largo plazo, todo ha sido como corto placista o mediano placista, entonces han habido muchos cambios que los profes se tienen que acostumbrar, "ah ya, es que están...", o falta de claridad desde cuándo entran en vigencia."

(Directivo)

"Yo creo que una de las dificultades que hemos tenido, es que el Ministerio de Educación plantea los cambios de programa, los publica, los anuncia, los promulga por todos los frentes. Sin embargo a veces no está el plan y programa disponible para un docente, entonces que hace un docente cuando te dice "oye" y esto a mí me paso, "tenemos este plan y programa pero está en trámite..." o está una planilla, porque me tocó trabajar un año con una planilla que publicó el Ministerio de Educación donde decía "nombre de la unidad 1, 2, 3 y 4" nombre.(...) . O también y aquí viene la dicotomía, o trabajaba con el libro antiguo, con el programa antiguo, que me estaban diciendo que no, que tenía que trabajar con el nuevo, no tengo el nuevo, pero tengo los libros del estudiante con el plan nuevo, entonces es una dicotomía súper importante, que yo la he vivido y siento que mis docentes también la han vivido en el transcurso de estos ajustes curriculares, y siento que no estamos dando el ancho a nivel ministerio para plantear "oye, vienen nuevos ajustes", súper, pero hagan la pega antes y después hagan los nuevos ajustes."

(Directivo)

Por otra parte, y en relación con lo recientemente planteado, **una segunda complejidad señalada por los entrevistados, tiene relación con los cambios que realiza el Ministerio y que no siempre son coherentes con los instrumentos curriculares que elabora.** Es decir, diferencias por ejemplo entre los Programas de Estudio y los textos escolares que entrega el mismo MINEDUC.

"Yo no entiendo, no entiendo. Si las... las bases curriculares son del ministerio y los libros lo entrega el ministerio ¿Por qué tan alterados? ¿Por qué tan distintos? ¿Por qué no son coherentes? Eso no lo entiendo.

Ya, porque tú me decías... ¿Es muy simplificado lo que viene en el libro de clases, en el texto?

O viene muy simplificado, o viene muy complejizado, o viene con órdenes distintos.

Perfecto.

Unidad uno, dos y tres. Y en el libro aparece la tres, la uno y la dos. ¿Cachai?

Perfecto. Y eso dificulta tu labor como profesor.

Yo creo que la dificulta porque así yo podría, con lo que me están pidiendo que es la base, yo planifico según esa base.

Claro.

Yo ocupo un libro que está al revés. ¿Cómo puedo hacer un ajuste? ¿O cómo puedo decir que estamos bien con las bases, estoy bien con las planificaciones, estoy bien con el texto, estoy bien con el texto de trabajo? No sé. Sería coherente, sería más fácil llevar aquí esta unidad al programa, porque esto está aquí o esto está acá, pero si las cosas son todas distintas no las puedo medir po.”

(Docente Ciencias Naturales I medio)

IV. Percepción del rol docente entre el currículum y los estudiantes

Los casos estudiados en el Centro Educacional Recoleta son **Historia, Geografía y Ciencias Sociales 4° básico**, y **Ciencias Naturales I medio**. En ambas asignaturas los docentes encargados de implementarlas corresponden a los profesores tutores de dichos cursos.

Los referentes curriculares más utilizados por los dos profesores son los Programas de Estudio y los textos escolares de dichas asignaturas, a partir de estos realizan la planificación de clases, preparan la mayoría de las actividades y material pedagógico, y utilizan los indicadores de evaluación propuestos.

A continuación se presenta la percepción en torno al currículum de los docentes de ambas asignaturas, y la percepción de su rol como educador frente a los estudiantes.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 4° básico

La docente encargada de impartir la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es Profesora de Educación Básica con mención en Lenguaje y Comunicación desde el año 2013. Llega al establecimiento Recoleta en 2014 como co-docente de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Lenguaje y Comunicación en 4° básico. A partir del 2017 asume como profesora tutora del 4° básico B, teniendo a su cargo las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Orientación y Tecnología en su curso.

Implementación curricular

Cabe señalar que en educación básica existen dos cursos por nivel, por lo que el 4° básico A está a cargo de otro profesor tutor de formación en Educación General Básica con mención en Trastornos del Aprendizaje. **Ambos docentes preparan sus propias**

planificaciones y material pedagógico, sin embargo, intercambian ciertas prácticas que les puedan resultar exitosas con los estudiantes.

“Generalmente nos retroalimentamos con los profes, pero tampoco es un trabajo así tan a la par, como no sé “¿qué te parece este contenido si se aborda más?”, “sí”, es como bien así abierto en ese sentido, pero el trabajo en sí es personal, cada uno trabaja con su planificación. Si bien yo tengo mi paralelo en el cuarto básico, él tiene su planificación y yo tengo la mía, son los mismos contenidos, pero a lo mejor yo le doy más a un objetivo en una semana y él le dio a otro.”

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales)

Como ya ha sido mencionado, por protocolo del DAEM, las planificaciones son de carácter anual. **La profesora señala que sus principales referentes curriculares son los Programas de Estudio –revisados desde la página currículum en línea-, los cuales planifica de manera textual a lo sugerido por el documento.** Además, otros referentes utilizados para la preparación y ejecución de sus clases son los textos escolares que entregan el Ministerio, e información que utiliza de diversos sitios de internet.

“Bueno, frente a lo que es la planificación hace dos años ya, si no me equivoco, se realizan sólo planificaciones anuales, nosotros tomamos el programa y lo transferimos a una planificación anual por mes, y obviamente por horas dentro de las semanas que corresponden.”

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales 4º básico)

“Utilizo todo lo que tenga a mano en realidad, soy súper busquilla en ese sentido y cuando hago el material trato de sacar de distintos lados. Eh, ocupo lo que es currículum en línea mucho, muchísimo, me gusta bastante el material que ahí aparece, lo adapto bastante también a la realidad de los niños, de repente, hay preguntas muy complejas, uno las cambia, qué sé yo, uno va moldeando y está la posibilidad, uno lo descarga y se puede hacer, digamos. Eh, trabajo con el texto de estudio también de los chicos, tengo mi guía docente para también apoyarme en eso, y el Plan y Programa, más mi planificación. Esas son mis bases de apoyo para las clases. Y obviamente uno igual busca en línea un montón de trabajos, obviamente hay que distinguir el tipo de páginas en que uno se mete, etcétera, esas cosas, pero ya teniendo una base de lo que quiero, mi objetivo, no sé, el objetivo de los A1 sé de lo que se trata y uno va discriminando lo que me sirve y lo que no.

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales)

“El libro de Historia a mí me gusta mucho, de hecho, sobre todo la parte dónde evaluó lo aprendido, las últimas notas que, de hecho, puse el semestre pasado fue con respecto a eso. Así que ellos contestaron y yo evalué eso.”

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales)

Respecto al apoyo percibido por la docente de parte del equipo directivo, señala que existen las confianzas para solicitar ayuda particular cuando lo estima conveniente, además de los espacios formales como el Consejo de Profesores. Además, reconoce flexibilidad de parte de UTP frente a temas de cobertura curricular.

“Bueno, están las reuniones de UTP, el Consejo de Profesores que es donde generalmente se hablan los temas pedagógicos y las instancias siempre están en realidad, cuando uno tiene alguna problemática siempre están disponibles tanto la coordinadora académica como la jefa técnica, el director también está muy atento frente a estos temas. Pero así como una hora específica para eso

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

no, sino que en el tiempo en que uno estime conveniente o cuando se presenta alguna dificultad o tengamos una duda frente al tema, entonces se trata en el momento.”

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales)

“Uno igual, en ese sentido, tiene como una libertad de decir “ya, ¿a qué le doy más fuerte? ¿Qué contenido trabajo más? ¿A qué le dedico más horas? ¿Qué puedo hacer con una guía que los niños están claros? Y puedo avanzar con otra cosa que me atrasé”, obviamente hay metas que cumplir, lo ideal es que el primer semestre hayamos pasado la primera y la segunda unidad, digamos, es como lo ideal, pero uno entiende que por distintas eventualidades uno se puede atrasar, ya sea por tema de actividades en el colegio, o que uno falta por distintos motivos. Entonces se contempla, digamos, ese tipo de retrasos frente al currículum, pero todo se conversa la verdad, no hay problema.”

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales)

Por otra parte, **la docente identifica dos aspectos que dificultan la implementabilidad del currículum, y por tanto van produciendo problemas de cobertura: poco acceso a recursos, y la motivación de los estudiantes.**

“Yo creo que el tema de los recursos y de que los niños vengan con una disposición a aprender, de repente, eso te quita tiempo, te quita tiempo de estar “chicos, concéntrense”, “tía, es que no traje lápiz, tía es que mi libro se me perdió”, chuta, cómo lo hacemos, cómo solucionamos el problema para avanzar, porque uno dice “un profe cuenta con dos bloques de 45 minutos, ¿cómo no va a poder hacer algo?”, pero en la realidad que nosotros vivimos es otra, yo tengo niños que muchas veces llegan a las 9 de la mañana, ya se perdieron toda la clase.”

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales)

Pertinencia del currículum

La docente señala que **el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 4° básico está de acuerdo a las capacidades de los estudiantes, le parece que tiene una extensión adecuada**, aunque señala que depende del contexto del curso y los recursos si logra cubrir todo el contenido y desarrollar las habilidades.

“Me parece que las unidades están acordes a lo que los niños debieran aprender, pero frente al tema de las actividades, por ejemplo, sugeridas, de repente, un poco por lo que hablábamos del contexto se hacen difíciles de llevar a cabo. Claro, por los recursos, entonces a lo mejor al realizar estos Planes o hubiera sido bueno, o no sé si se hizo la verdad desconozco el tema, que si trabajaron profesores en un contexto como este para sugerir, ¿ya? una cosa así, sería como lo único, pero lo demás a mí me gusta.”

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales 4° básico)

En este sentido, **la profesora señala que entre habilidades y contenidos, las primeras son más difíciles de lograr con los estudiantes**, y que por lo tanto habría habilidades de un nivel superior que no se adecúan necesariamente a niños de 4° básico.

“Yo creo que cuando uno habla de habilidades, por ejemplo, uno sabe como profesor, que hay categorías, ¿cierto?, primer nivel, segundo nivel, etcétera. Yo creo que en esas cosas a los niños les cuesta desarrollar, por ejemplo, inferir, ese tipo de habilidades les cuesta mucho, porque no saben abstraerse, “ah, es que yo no estuve ahí”, por ejemplo una cosa así, salen con ese tipo de cosas y

uno tiene que estar preparada, pero "bueno, ¿y cómo logramos de que tú pienses que esto?", tratar de hacerlo o algo tan simple como redactar, que justamente hoy día le hablaba a los chicos que me contaran una anécdota, sencillo, pero ellos me cuentan así "iba caminando y me caí", esas son sus anécdotas, "pero, desarrolla, ¿dónde ibas caminando? En la calle, en el parque, en mi casa, en la escalera, ¿dónde ibas caminando? Desarrolla tu idea", eso les cuesta un montón, porque lo tienen, pero les da flojera escribir, no saben las palabras. Así que en ese sentido desarrollar las habilidades de nivel superior es complejo."

(Docente de Historia, Geografía y Cs. Sociales)

Por otra parte, reconoce el Programa como sugerencia, sin embargo, a la vez hay una preocupación por abarcar todo lo sugerido, siempre en base al ritmo de aprendizaje que demuestren sus estudiantes.

"Lo tomo como una sugerencia en Planes y Programas, obviamente son los lineamientos que uno tiene que hacerlos, pero hay cosas que uno puede darle más o quitarle un poco más de tiempo. Si a lo mejor yo veo que mis chicos realmente ese punto lo tienen súper claro, tienen que aplicar, no sé, se manejan súper bien en el mapa, listo, vamos, le doy con otro punto, entonces avanzo."

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales)

Sobre la motivación de los estudiantes por la asignatura, **la docente señala en concreto que los estudiantes se muestran más interesados por el eje de geografía, y que frente a otros contenidos busca acercar los conocimientos de los estudiantes, y activar sus áreas de interés.** Asimismo lo estudiantes perciben el esfuerzo por acercar o hacer "entretenido" los contenidos de la clase.

"Geografía es como más dinámica, ya que ellos tienen que buscar, mirar, observar más, es como un poquito más concreto para ellos, más manipulable digamos. Pero frente, por ejemplo, ahora al tema de las civilizaciones ellos también harta lectura, tienen que conocer primero lo que están leyendo, de qué se trató, ya que no hay tanta cosa tangible, digamos. ¿Y cómo los motivo?, por ejemplo, hoy día hicimos un pequeño mapa conceptual como de introducción de cosas que ellos habían desarrollado y cómo vivían, Aztecas y Mayas, astronomía, "¿y les interesa la astronomía?", motivarlos con ciertos contenidos que para ellos puede ser motivante, "es que la astronomía yo no sabía lo que era", y no sabía que en ese momento que no había ningún recurso, no existían, qué sé yo, los observatorios gigantes ni nada tecnológico ellos tenían astronomía, y crearon un calendario. Entonces llamar la atención con ciertos puntos de lo que es el objetivo a trabajar."

(Docente Historia, geografía y Cs. Sociales)

"- Es divertida la clase de historia para nosotros, porque igual nos dice a veces chistes.

Ya, les va diciendo chistes.

- Cuando estábamos pasando los Mayas nos explicaba los sacrificios y nos hacía chistes.

- Algunos le sacaban la cabeza."

(Estudiantes 4° básico)

Respecto a la opinión de los estudiantes sobre las metodologías empleadas en clase, ellos declaran que deben escribir mucho ya que se les pide copiar la información desde distintos soportes tales como la pizarra o texto escolar. Esto evidencia el uso de diversos recursos por parte de la docente.

"¿Cómo es esa clase típica de historia?"

- Yo creo que lo que más nos cuesta, casi en todas las clases, nos cuesta copiar y casi siempre nos hacen escribir.

Ya, te hacen escribir mucho.

- Casi siempre.

Y cuando les hacen escribir a ustedes, ¿tienen que escribir de la pizarra, del libro? Qué sé yo, a lo mejor la profesora les muestra una diapositiva.

- A nosotros del data, de la pizarra y del libro.

Ya. ¿Y en todas las clases tienen que escribir?

- Sí.

- O a veces vemos vídeos en historia.

Ya, ven vídeos también, el data, pero escriben mucho dicen ustedes.

Sí."

(Estudiantes 4° básico)

Cabe señalar que la conversación grupal con estudiantes de 4° básico estuvo compuesta por alumnos de los cursos A y B. Los estudiantes de 4° A comentan además el uso de otro recurso tecnológico en su clase de Historia, el celular del profesor.

"- A nosotros el profesor nos deja hacerles preguntas a su celular, porque es un celular inteligente, un iPhone que le podemos hablar y contesta preguntas.

¿El celular les contesta las preguntas que ustedes tienen?

[Sí]

Ah, que entretenido.

El robot se llama Siri.

Se llama Siri, ya.

También le puedes cambiar el nombre si quieres que sea hombre o mujer.

Ya, ¿y él lo pone así como si yo pusiera mi celular ahora y ustedes hacen la pregunta y el celular responde?

- Sí.

- No, nosotros tenemos que hacerle la pregunta al profesor, porque tiene reconocimiento de voz, así lo hacemos nosotros.

Ah, le hacen la pregunta y él la repite al celular y el celular responde.

[Sí]

Ya, ¿y eso es entretenido para ustedes o no?

- Sí."

(Estudiantes 4° básico)

Evaluaciones

La profesora señala que para organizar sus evaluaciones se basa en los requerimientos de la UTP, en los que se le solicita declarar los objetivos de aprendizaje abordados en la evaluación. Estos OA deben ser coherentes con lo planificado a partir de los Programas de Estudio, sin embargo, declara que crea o modifica los objetivos de aprendizaje cuando los resultados de una evaluación no son los esperados.

"Igual uno crea, va dentro del contexto, a lo mejor yo quería tal cosa y después cuando veo la evaluación cambio mis indicadores, porque a lo mejor o fui muy exigente en un punto y en otro, en realidad, no tenía que ser tanto, entonces uno va cambiando, van cambiando los puntajes, no sé,

tienes una prueba de 45 puntos y después termina en 40 puntos, la verdad es que habían cosas que no tenían tanto puntaje y así.”

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales 4° básico)

“Todo el material pasa por revisión, digamos, que tiene que tener los objetivos que yo voy a trabajar, las habilidades que voy a trabajar y que se condigan con lo que está en la prueba, digamos. Si dice, no sé, los A1 y dónde está la pregunta que tenga relación con el A1, sino existe eso o no están... porque se nos manda un formato con lo que tiene que haber, no sé, los datos del estudio, etcétera, etcétera, objetivos de aprendizaje a trabajar, no sé, en la prueba coeficiente dos trabajo el 1, 2, 3, 4, y cuáles son las habilidades, identificar, reconocer, redactar, analizar, etcétera.”

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales 4° básico)

Pruebas estandarizadas

La docente considera que el currículum posee cierta flexibilidad, en tanto puede adecuar ciertas actividades a sus estudiantes, pero que, de todos modos, siente la “obligación” de pasar todos los contenidos para cumplir con los requerimientos ministeriales, y una rendición adecuada del Simce.

En este sentido, si bien no planifica en base al Simce, reconoce generar estrategias de acercamiento de la evaluación a sus estudiantes, a través de la adecuación al formato de preguntas de prueba o guías, para bajar el nivel de ansiedad que provoca esta evaluación entre los estudiantes. Así, evaluaciones como el Simce resultan determinantes en el proceso de implementación curricular docente, ya que es un referente constante a lo largo del año académico.

“En este segundo semestre ya vengo más dispuesta a lo que es el trabajo Simce y quiero todo lo que sea pruebas o guías trasladarlo a un formato Simce, por ejemplo, ya sea en Historia y Ciencias, a lo mejor no van a tener una prueba específica de eso mismo, pero si para que ellos se vayan familiarizando con eso, porque los niños se asustan mucho con el tema del Simce, más que no sepan ellos le tienen miedo a la prueba. Entonces acercarlos frente a eso, a lo que es el material, porque ellos saben leer, comprenden y todo eso, pero se asustan, en el momento es tan terrible, como que todo el mundo les mete como cuco con el tema, entonces al final tiene que ser al revés la cosa, hacer como amigable la prueba. Quizás uno no esté de acuerdo con la prueba, digamos, pero hay que hacerlo, es parte de la pega, hay que hacerlo.”

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales 4° básico)

En congruencia, los estudiantes señalan efectivamente que realizan ensayos Simce tanto en Historia como en Lenguaje.

“¿Les hacen guías?

- Sí, nos preguntan, nos hacen el ensayo Simce casi todo el tiempo.

Ah, hacen casi siempre ensayo Simce.

- Sí.

- En Lenguaje es más.

- No, pero ahora nos están haciendo ensayo Simce, ahora recién.”

Sugerencias a la asignatura

En particular a la asignatura de **Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 4° básico**, **la docente señala que hacen falta sugerencias de actividades más lúdicas para los estudiantes, y que no sea tanto texto de lectura.**

“Yo le pondría, no sé si en el lado de contenidos o habilidades, pero quizás que sea más lúdico, porque historia igual tiene mucho de lectura, entonces teniendo la experiencia con el tema de la maqueta, por ejemplo, que fue súper entretenido para ellos, algo que yo se los pasé en una clase teórica lo entendieron 100% en una clase práctica. Entonces a lo mejor algo que sea más práctico, justamente para que los niños puedan interiorizar mejor el tema.”

(Docente Historia, Geografía y Cs. Sociales 4° básico)

Ciencias Naturales I medio

El profesor encargado de implementar Ciencias Naturales en I medio es de formación Licenciado en Química, obteniendo posteriormente la Licenciatura en Educación. Con 10 años de experiencia, lleva 3 años en el Centro Educacional Recoleta, y realiza clases de Ciencias Naturales desde 7° básico a IV medio.

Implementación curricular

Respecto a la implementación curricular, el docente señala que es un proceso que comienza con la planificación de la asignatura el año anterior. **Sus principales referentes son los Programas de Estudio que están en la plataforma de Currículum en línea. Sin embargo, el profesor identifica un problema constante que es sobre los documentos que están a disposición en la página, ya que no habría orientaciones claras de parte del Mineduc respecto a cambios o actualizaciones.**

“En este caso, el año pasado, a fin del año pasado trabajé con estos nuevos Planes de 1° medio. Este año debería trabajar con 2° medio si es que sale el Programa. Ahí me encuentro con un problema, que en la plataforma siempre hay... “que está, que no está, que si lo sacaron”. Las plataformas ministeriales, no sé si colapsan o tienen un mal administrador, no tengo idea, pero siempre hay problemas: que se cae la página, que no se cae la página, de que no está esto, que lo subieron, que lo sacaron.”

(Docente Ciencias Naturales I medio)

El profesor señala que para el proceso de implementación curricular cuentan con el apoyo del equipo directivo, pero se trata de un apoyo que no está sistematizado, sino que ocurre cuando el docente lo solicita.

“Hay intercambio, y hay... pero son más bien intercambios generales, intercambios de directivos con la planta de profesores, o entre medio de nosotros profesores, pero en sí no hay estipuladas

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

reuniones para coordinar. ¿Ah? Nos reunimos sí, pero por cuenta propia. Si yo hablo con la UTP, claro que yo me reúno con ella y con la coordinadora, pero es por cuenta propia o porque ella... pero no tenemos un calendario o un protocolo. Lo hacemos igual, pero no de manera oficial. "

(Docente Ciencias Naturales I medio)

Para el desarrollo de las clases, el profesor señala que ocupa diversos soportes que sean atractivos para los estudiantes, y que sean un apoyo para el desarrollo de los contenidos y habilidades, como por ejemplo, el uso de TICs.

"Yo ocupo data, ocupo computador, ocupo videos, ocupo láminas que voy proyectando. A mí me gusta mucho ocupar data. Me gusta mucho, pero no tanto para proyectar y que los cabros copien, no. Proyectar imágenes, proyectar un video, proyectar un juego, proyectar algo, mostrar, mostrar. Porque la gran mayoría son visuales, entonces que sea algo más o menos bonito, entretenido y simple. Mis PPT no tienen textos, no. Me apoyo en los libros que entrega el Estado, los ocupo. Ocupo las actividades que aparecen ahí, ocupo... trato de ocuparlos lo más que puedo. A veces no lo ocupo tanto porque creo que un contenido está presentado demasiado simple, sobre todo la parte de cálculo. Con un ejemplo y listo, es muy poco, es muy poco. Entonces yo me apoyo en ese pero agrego más, entonces yo ahí me voy corriendo un poco más con los tiempos."

(Docente Ciencias Naturales I medio)

Los estudiantes reconocen en su profesor un esfuerzo por hacer lúdicas y atractivas las clases, aun cuando haya compañeros que se comportan mal o no prestan atención.

"- Sí, nos explica como niños chicos, porque va punto por punto, nos hace reír inclusive, entonces eso para nosotros es más entretenido y entendemos más fácil ahora.
- Las clases las hace entretenidas.
- Sí, porque a veces los alumnos se portan demasiado mal, por ejemplo, en el curso la mitad escribe y la mitad no, la mitad entiende y la mitad no, por decirte la mitad se pone de relajo y la otra mitad está prestándole atención."

(Estudiantes I medio)

Los estudiantes también corroboran la metodología declarada por el docente, la utilización de recursos TICs como apoyo a la clase, y el rechazo a que los estudiantes copien textual ya sea de la pizarra, PPT o texto.

"- Pero la proyección no la tenemos que copiar, copiamos lo que nosotros deducimos no más, el profesor nos hace..."

- Eso es importante, el profe saca de nuestras ideas hacer una idea concreta y la pone al lado de una proyección, o sea la proyección prácticamente ocupa la mitad de la pizarra y al lado el profe pone todas las otras ideas juntas en una idea concreta.

- Nos resume todo.

- Eso, nos pregunta qué entendemos, qué es lo que nosotros no entendemos. Y las ideas que nosotros vamos dando él las busca, y nos hace a nosotros mismos buscar una palabra que relacione todo eso.

- Y al final como que hace una conclusión de toda la clase. Y por eso todos defienden su clase, todos apoyan.

- Inclusive los que se distraen, porque les pregunta, entonces digamos que da una idea, y no se fueron tanto, le achuntan. Entonces el profesor las junta todas, hace una síntesis y de todo eso saca

una conclusión, entonces se nos hace más fácil a nosotros, una conclusión de tres líneas, cuatro líneas. Para nosotros es súper fácil.”

(Estudiantes I medio)

El profesor identifica como problema en el texto escolar entregado por el Ministerio, diferencia de orden o diferencia de profundidad en los contenidos, es decir, no existiría una coherencia lógica entre lo que plantean las Bases y los Programas en relación a los textos escolares. Esto dificulta el proceso con los estudiantes quienes “se pierden” respecto a la implementación de la asignatura.

Pertinencia del currículum

El profesor en I medio realiza los tres ejes de las Ciencias Naturales: Química, Física y Biología. Señala que, respecto al anterior Marco Curricular, las actuales Bases no le resultan “cómodas” al estar divididas en los tres ejes, pues causa confusión en la implementación con los estudiantes, se solicita un exceso de notas, y cuesta motivar a los alumnos.

“Hoy día el currículum no es tan exigente, no es tanto contenido. Y a mí en lo personal, esto que hicieron en la división de ciencias naturales en 1º medio con los tres ejes, no me resulta cómoda, no.

Ah, no te resulta cómoda. ¿Por qué?

No porque uno podía ir separando los ramos, por ejemplo, una vertiente Física, Matemática o Química, ¿no es cierto, con lo anterior? Y uno podía generar estrategias para ése en forma más particular, más específico. Hoy día como es Ciencias Naturales todo junto, cuesta hacer que el muchacho, porque ya no son tres ramos, son sólo un ramo, son muchas notas, pero entonces cuesta motivarlo y cuesta también generar un poco de expectativa en el alumno.

Si me puedes explicar un poco, antes cómo estaba en el fondo dividida la asignatura, habían tres ramos, por ejemplo [claro, era química, física y biología] Con sus horas aparte, y ahora es todo un paquete.

Ahora está todo junto en un solo paquete. Antes tenías dos horas de Química, dos horas de Física y dos horas de Biología.

Ya, ¿y ahora?

Ahora tenemos seis horas de Ciencias Naturales, entonces anteriormente tú podías un poco, tratar de estimular, a través de los distintos promedios, ibas a tener tres promedios. Ahora tienes un puro promedio. [...] La verdad, los niños se confunden. Siempre he hecho todos los ramos, Química, Física y Biología, de manera transversal. Entonces al final, nunca he hecho yo Biología, nunca he hecho yo Química, nunca he hecho yo Física. Lo que hago yo es “la clase del profe Pato”. Entonces yo no... “¿qué estamos hablando ahora? ¿Y esto qué es?”

Se confunden...

Ellos se confunden porque soy el mismo profesor que hace todo. Pero más allá, en la parte curricular no es difícil separarlo cuando ellos entienden... pero inicialmente es.”

(Docente Ciencias Naturales I medio)

"Lo que hemos hecho es simplificarlo y repetir los esquemas anteriores. Entonces el día lunes Biología, el día martes Química y el día miércoles Física.

Ah, perfecto.

Siempre los lunes Biología, siempre los martes Química y siempre los miércoles Física.

Perfecto. Entonces existe esa división espacial de las asignaturas.

Sí, así lo hicimos porque es lo más estructurado y parecido a lo anterior y lo que todo el mundo conoce."

(Docente Ciencias Naturales I medio)

Los estudiantes confirman efectivamente que se produce una confusión entre los tres ejes de la asignatura.

"- A veces como que estamos copiando en el cuaderno de Química pero es Biología, entonces nosotros le decimos y él nos dice "ahí les puse", es que digamos que somos despistados, pone ahí "ciencias químicas, ciencias biología, ciencias físicas", y como que nosotros no vemos y copiamos en otro cuaderno.

Ya, pero tienen un cuaderno para cada asignatura.

- Sí.

- Como en los controles.

- Yo casi me he confundido, cuando nos enseñan sobre magnesio y yodo, yo a veces me confundo y pienso que es física."

(Estudiantes I medio)

Sin embargo, a pesar de no estar de acuerdo con el cambio en la estructura de la asignatura, **el profesor considera que los contenidos se han simplificado, y que ello permite realizar una mejor apropiación curricular en el entendido que posee más libertad de cómo abordar los contenidos y habilidades.**

"O sea, con la modificación que se hizo, me permite a mí jugar mucho más, contextualizar más como entrego los contenidos. Como son menos elevados, no es cierto, baja la exigencia... No. No baja la exigencia, baja el nivel de contenidos, manteniendo la exigencia. No tan detallista con los nombres y con los procesos y los nombres de moléculas... sino que una visión más general, para entender. Es más fácil con este nuevo currículo. Me permite este currículo hacer la famosa contextualización. Entonces en ese caso es mejor."

(Docente Ciencias Naturales I medio)

Respecto a la motivación de los estudiantes, el profesor señala que su estrategia es hacer significativo el proceso de enseñanza aprendizaje, acercando los contenidos y habilidades al contexto de los estudiantes a través de temas concretos.

"Yo en particular, lo hago, lo gestiono de esa manera para que sea más accesible para ellos, más motivante. Para que la clase no sea solamente nombres extraños, sino que se relacione con su vida diaria, cotidiana. Pero por eso, las realidades, como son tan amplias, debe permitir... Y claro, hay algunos contenidos que se salen de la aplicabilidad.

Y por ejemplo, ¿cuáles se salen o son más difíciles en este colegio en particular?

En este contexto, aquellos contenidos por ejemplo, que en éste colegio necesito que el niño tenga una pequeña visión un poquito más amplia, un mejor nivel sociocultural. Hay temas, no cierto... pero otros que yo le doy un hincapié mayor, por ejemplo, las áreas de los cálculos, la parte matemática, yo

le doy hincapié porque las habilidades matemáticas son transversales. Entonces yo insisto, insisto e insisto con lo que son los cálculos, pero no calcular como locos, sino que entender lo que están haciendo. Y ahí trato de jugar un poco con la realidad que los mueve y cómo podemos ir calculando o determinando alguna cosa.”

(Docente Ciencias Naturales I medio)

Sin embargo, considera que la motivación de los estudiantes es un desafío para todas las asignaturas, en tanto se encuentran en una fase de desarrollo emocional y cognitivo donde se preocupan de otros temas no relacionados con su educación formal.

“Cuesta un mundo. Y yo creo que nada de ningún currículum de ningún nivel, de ningún nada, les interesa. Es por la postura mental, porque son adolescentes, por las hormonas que tienen, porque están mucho más pendientes de la compañerita, del compañerito, de la fiesta que viene, de lo que dijo.”

(Docente Ciencias Naturales I medio)

Evaluaciones

El docente señala que ocupa los indicadores de aprendizaje presentes en las Bases, y que los adecúa según la realidad que vaya observando con sus estudiantes. Al respecto, comenta que los OA son desiguales para los distintos ejes que componen la asignatura, y que debieran propender hacia un equilibrio. **Pero sobre todo sugiere que las Bases incluyan orientaciones de cómo construir un indicador de evaluación.**

“Yo ocupo lo que hay y trato de ajustar lo que yo tengo, que tengo previo, a cómo lo puedo articular con la Base y con el indicador que ahí sale indicado. Que ahí sale expresado. [...] En algunos objetivos tienes ochenta indicadores y en otros tienes tres. Y a veces ninguno de los tres los puedes ocupar realmente, por la contextualización. Entonces ahí ¿qué habría que hacer? Yo creo que habría que agregar, no sé si a esta Base o para todas las Bases, cómo realizar un buen indicador, cómo manufacturar un buen indicador. Eso creo que hace falta, porque claro, hay algunos objetivos en Ciencias Naturales o en Biología que tienen hartos indicadores, hartos y otros que no, ponte tú en Química o en Física. Cómo genero un buen indicador si estoy viendo éste punto en particular o ésta habilidad con éste contenido social.”

(Docente Ciencias Naturales I medio)

Respecto al sentido del aprendizaje, y el rol que le compete como profesor ante sus estudiantes, **el educador señala que cumple el rol de puente entre el currículum y sus alumnos.**

“Básicamente un puente de comunicación. No soy quien le entrega el contenido, no soy el que le mete el contenido, no soy el que lo obliga a que aprenda. Trato de seducirlo para que tome alguna idea y algo de lo que yo espero que él aprenda, lo considere importante. Porque si lo considera importante, lo va a asimilar. Si no, no.”

(Docente Ciencias Naturales I medio)

Los estudiantes reconocen en su profesor un facilitador del aprendizaje, que está constantemente preocupado de reforzar lo enseñado en clases. Además, señalan que realiza evaluaciones todas las clases con nota acumulativa, y se da el tiempo de explicar al curso.

“- A veces se nos hace difícil al principio, porque como que es nueva la materia, pero el profesor hace que todo se nos haga más fácil, claro que hay alumnos que no lo entienden, porque obviamente se ponen a jugar y a molestar, a hacer ruido y se distraen, entonces para los que ponemos atención se nos hace fácil, porque en especial en este semestre estamos con cálculos matemáticos en química, ay me olvido. Entonces digamos que hasta ahora son fáciles y el profe nos hace controles para ver cómo vamos mejorando.

- Cada vez que tiene una clase un control.

- Para reforzar.

- Para reforzarnos y para ver si nosotros estamos aprendiendo.”

(Estudiantes I medio)

“- Sí, ahora nos hizo, por ejemplo, control, control, control, prueba, control para mejorar los tres controles que hemos atrasado, este control último nos sirve para si algunos no entregaron, porque no les dio el tiempo o porque no entendieron, ese control nos iba a ayudar, si teníamos un poco de mala nota nos iba a ayudar ese control y si no entregaron ese control no les iba a ayudar a esas personas. Entonces me parece que el profesor es súper bueno, porque inclusive da una oportunidad más a los alumnos que no entienden.

- Y lo bueno de nuestro profesor tutor que nos enseña esto es que en cada control o antes de la prueba explica y explica súper bien.

Perfecto.

- Y pone ejemplos en la pizarra y sobre esos ejemplos tú te apoyas para terminar la guía.

- Es muy detallado, cada detalle te lo va explicando, cada cosa.”

(Estudiantes I medio)

Pruebas estandarizadas

El profesor señala que él no prepara a sus estudiantes para rendir pruebas Simce o PSU, sino que implementa la clase “para” sus alumnos. Reconoce que no obtiene los resultados esperados, pero porque **observa una diferencia entre el espíritu de las Bases Curriculares y el espíritu de las evaluaciones estandarizadas. Las primeras al permitir una mayor contextualización no son congruentes con la cantidad y nivel de contenidos y habilidades que busca medir el Simce.**

A partir de lo señalado por el docente, se puede concluir que el Simce resulta determinante tanto si se prepara a los estudiantes de forma metódica, como si no se les prepara para esta evaluación, lo cual de todos modos acarrea resultados en el proceso de implementación curricular, tanto para los estudiantes como para el establecimiento.

“No se ajustan. Las preguntas de Simce son sumamente estructuradas, sumamente técnicas, sumamente de contenido y habilidades sumamente definidas. En cambio las Bases es tan...

moldeable, maleable y claro, van haber cosas que te van a quedar afuera, como te permite modificarlo, como te permite recortarlo a tus necesidades. El SIMCE no se recorta a tus necesidades.”

(Docente Ciencias Naturales I medio)

Sugerencias a la asignatura

El profesor de Ciencias Naturales de I medio, señala como sugerencias dos aspectos:

- **Considerar material pedagógico que acompañe los documentos curriculares, y que sea coherente con el orden planteado en la Bases.**
- **Incorporar mayor cantidad de habilidades transversales matemáticas, tales como cálculo a la asignatura de Ciencias Naturales.**

“Claro, que eso lo hace uno, pero hacer material que sea coherente con el currículum, con las horas, toma tiempo. Y hacerlo bien toma más tiempo todavía. Entonces yo creo que una indicación sería asociar, adjuntar o enriquecer el material que hay ya en las plataformas. Y que sean -a través de internet, no sé- que sean plataformas amigables. Algunas plataformas son un asco.”

(Docente Ciencias Naturales I medio)

“Yo insisto que los tiempos, en las pequeñas unidades que hay de cálculo, hay que profundizarlos. Los cabros necesitan calcular. Los cabros necesitan generar habilidades matemáticas. Matemática solamente es muy poco. Porque las otras habilidades, no es cierto, están presentes en Biología, en Historia... Entonces la parte matemática... iy cosas simples te estoy diciendo!

¿Cómo cuáles?

Como reglas de tres o proporciones directas, proporciones inversas... Cosas muy simples, les cuesta mucho porque solamente lo ven en Matemáticas.

Y deberían verlo también en Ciencias Naturales.

En Ciencias Naturales y entonces aumentar lo que es profundización que es lo que yo hago, en la parte matemática, en la parte de cálculo. Resolver ejercicios. Transformar del texto escrito, de la letra, de la palabra, pasarlo, analizarlo, llevarlo a números. Desarrollarlo a través de un concepto matemático y obtener una respuesta matemática. Y que esa matemática tenga un significado en la realidad.”

“¿Y cuáles son esos contenidos que dices que son más extraños, más... o que tal vez no son tan relevantes? Siempre pensando en el contexto de esta escuela.

Eh en el contexto de esta escuela... Aquellos que son más bien de orden memorísticos. Aquellos en que el que se los aprende se lo sabe, ponte tú. No sé si nomenclatura, o sea cómo nombrar los componentes orgánicos –metano, etano, butano y todos esos nombres- sea muy relevante.

La tabla periódica...

Yo definiendo la tabla periódica. [Risas] Yo soy químico. Eh, pero nomenclatura orgánica, nomenclatura inorgánica, no sé si es tan importante si el cabro sabe nombrarlos, porque eso es pura memoria. Pura memoria. En cambio los trabajos en soluciones, cálculo de soluciones, cálculo de esto sí porque “ya, si esto es esto, ¿cuánto es eso? Esto.” Calcule, multiplique. Y nada más, si no es... no hay límites, ni derivadas ¡No! Multiplicar, sumar, restar y dividir. Nada más.”

(Docente Ciencias Naturales I medio)

V. Visión de la política curricular

La opinión que tienen los actores sobre el rol del Ministerio de Educación en el apoyo a los procesos de implementación del currículum, en general está centrado en **reconocer esfuerzos por parte de la institución por abrir espacios de orientación y diálogo con los docentes, sin embargo, aún no parece suficiente, y existe desconfianza frente a quienes crean el currículum.**

“Yo creo que lo hace bien el ministerio, lo hace bien. Yo recomendaría si... Esto es igual a cuando uno canta. Hay gente que canta bien y otra gente que canta mal. [...] Y para eso hay que ser profesional de práctica y no profesional de oficina.”

(Sostenedor)

“Yo tengo la manía de que tengo que entender las cosas sino cómo las voy a hacer, entendí cómo se usaba un Plan y Programa de los antiguos, y ahora de los nuevos, pero no hay un acercamiento de parte del Ministerio de Educación de que acerquen los Planes y Programas a los docentes de la asignatura que sea. Te dicen, “esto es lo que se tiene que pasar” y punto, como mínimo. No hay talleres acerca del uso de Planes y Programas.”

(Directivo)

“No, yo opino igual que como opinan los colegas [...] Las personas que crean, modifican el currículum o lo que aparece, por ejemplo, en los textos del estudiante y todo eso. “Profesor tanto, que sale de Harvard, estudió en Yale, que viene de Cambridge...” [Risas] ¿Habrás estado alguna vez en aula? Eh... Y si es así ¿Cuál fue su vivencia?”

(Docente)

“Yo creo que debería desarrollarse un currículum A y B en función de las escuelas con alto nivel de vulnerabilidad, sobre todo que se está tomando en consideración bastante más que antes el tema de la vulnerabilidad.”

(Docente)

**CASO 4.
NAVIDAD**

"Participación y desarrollo integral para los niños, desde su aislamiento al mundo"

Caso N° 4	
Nombre	Navidad
NSE	Medio bajo
Dependencia	Municipal
Desempeño	Alto
Urbano / Rural	Rural
Región	VI Libertador Bernardo O'Higgins
Comuna	Navidad
Nivel de enseñanza	Parvularia y Básica (NT1 a 8° básico)
Matrícula	179
Observación curricular 1	Ciencias Naturales 2° Básico
Observación curricular 2	Música 6° Básico

I. Descripción General

La Escuela Navidad se ubica en el sector semi-urbano de Pupuya Centro, en la comuna de Navidad, donde recibe un total de 179 estudiantes desde Prekinder hasta 8º año básico, con un curso por nivel y un promedio de 17 alumnos por sala. Se trata de una escuela municipal con una plana de dieciocho docentes, cuyo reconocimiento oficial data del 19 de agosto de 1981, bajo resolución exenta 5333.

Por las características propias del sector, esta escuela recibe estudiantes provenientes de un radio territorial bastante amplio de la comuna de Navidad, abarcando un número importante de sectores rurales que no cuentan con escuelas propias para todos los niveles de la educación parvularia o básica. Desde el año 2014 cuentan con primer y segundo nivel de transición, y su nivel máximo es octavo básico, tras lo cual los estudiantes deben trasladarse a otra localidad para continuar sus estudios. Según constata el equipo directivo y el cuerpo docente, la mayoría de los estudiantes desarrolla la educación media en el Liceo Pablo Neruda de Navidad, mientras otro porcentaje se dirige a San Antonio o Litueche, y un número más reducido continúa su educación en Santiago, usualmente bajo modalidad de internos en establecimientos como el Internado Nacional Barros Arana. Según comentan los docentes participantes de la conversación grupal llevada a cabo, el hecho de trabajar en una comunidad pequeña, donde la gente se conoce pese a la eventual distancia física entre las localidades, les permite desarrollar de manera natural un cierto monitoreo de los estudiantes que egresan de este establecimiento.

En las conversaciones con los docentes, estos definen a sus estudiantes como alumnos que mantienen el respeto hacia los profesores, lo que, señalan, se ha perdido en otras localidades, especialmente en centros urbanos. Dan cuenta de un alto índice de vulnerabilidad, cercano al 80%, que redundaría en bajos niveles de involucramiento de las familias y en que la mayoría de los niños llegue al establecimiento sin ningún tipo de experiencia previa ni preparación para su instrucción formal. Otro elemento dificultador identificado por los docentes, es el alto ausentismo de los estudiantes, lo que es explicado por la profesora de 2º básico, por el alto nivel de precipitaciones caído en el último año, que imposibilita la llegada de los estudiantes que viven en zonas aisladas. A esto se suma, para el segundo ciclo básico, que una proporción importante de los alumnos participa de la banda de guerra de la escuela, la que es requerida constantemente para actividades a nivel comunal, observándose como otro factor relevante para la baja presencia de estudiantes en el aula.

El director del establecimiento ha completado dos periodos de cinco años, luego de postular a través de un concurso público para adjudicarse el cargo. Tras esto, a comienzos del año 2018 su cargo se encuentra nuevamente en concurso, esperando poder acceder a completar un nuevo quinquenio. El Jefe de UTP, por su parte, ejerce el cargo desde hace cuatro años, siendo al mismo tiempo el profesor de Educación Tecnológica del establecimiento.

Según señala el director, **los primeros cinco años de su gestión estuvieron netamente enfocados a la consecución de logros académicos, encontrando sus metas en alcanzar ciertos niveles de desempeño en las mediciones a las que son sometidos, principalmente la prueba Simce.** Sin embargo, luego de conseguir aumentar estos resultados llegando a niveles destacados dentro de la comuna, para su segundo quinquenio las metas se han reorientado hacia el desarrollo de una formación integral, con un fuerte componente valórico, deportivo, artístico y medio ambiental, esperando que los frutos de este trabajo también puedan mostrarse en términos de una mayor motivación por el aprendizaje que, en última instancia, debería reflejarse igualmente en las pruebas estandarizadas.

De acuerdo a lo señalado en su Proyecto Educativo Institucional, la misión y visión del establecimiento son las siguientes:

Visión: "Implementar una educación de calidad, formadora, con pertinencia e igualdad y de consistente formación valórica para todos los alumnos de la escuela Navidad".

Misión: "Formar a través de todos los niveles de enseñanza, personas creativas y competentes, a las exigencias del mundo actual".

Estos principios están muy presentes en el discurso de los profesores y directivos del establecimiento. Reconocen que trabajan en un lugar particularmente aislado, por lo que manifiestan que **una de sus metas es que los estudiantes que egresan de esta escuela puedan medirse de igual a igual frente a alumnos de cualquier contexto educativo, sin que su condición rural o de vulnerabilidad presente una desventaja.** Asimismo, la noción de una formación integral con un fuerte anclaje en la construcción de valores resulta una constante en el discurso de todos los actores, y se traduce en una visión amplia de la educación, donde los componentes artísticos, deportivos y valóricos cuentan con una relevancia similar a la que se otorga al rendimiento académico.

Para la operacionalización de estos principios, el Proyecto Educativo Institucional 2017 – 2018 de la escuela define cinco sellos educativos, los que constituyen la guía para el trabajo docente al interior del establecimiento. **Estos sellos son: Aprendizajes, Artístico, Vida Saludable, Medio Ambiental y Formación Valórica.** Estos elementos surgen como fruto de un trabajo participativo desarrollado con todos los estamentos de la comunidad educativa, donde se trabajó en base a encuestas y jornadas de conversación para ir conociendo los intereses de cada estamento y, a partir de ahí, desarrollar en conjunto una estrategia para abordarlos, concluyendo con la estructuración de estos sellos educativos, ejes estructurantes del PEI y Plan de Mejoramiento del establecimiento.

“Ahí empezamos con esto de los sellos, y cada año fuimos actualizándolo y llegando a lo que tenemos hoy en día; no empezamos con los cinco sellos de un viaje. Me recuerdo que cuando hicimos esto, y llevamos a una encuesta con los alumnos y a la comunidad educativa, y principalmente los alumnos, que a ellos les hicimos el planteamiento de que cuál era la escuela que ellos querían, cuál era la escuela que ellos soñaban; y de ahí van muchas de estas iniciativas, se desprendieron de ellos, de la sugerencia que ellos mismos hicieron como alumnos.”

(Entrevista equipo técnico-directivo)

En esta línea, el director de la escuela destaca la relevancia que se ha dado en la escuela a la participación, generando instancias formales para considerar las opiniones de los estudiantes, lo que se ha reflejado también en un número importante de actividades extracurriculares, a las que se otorga un grado de importancia muy amplio.

En las conversaciones con los profesores y el equipo técnico directivo, se observa un consenso en torno a **la importancia otorgada a la formación integral de los estudiantes, primando el desarrollo valórico y el del pensamiento crítico.** Observan que, proviniendo de localidades rurales relativamente apartadas y sin mucho contacto recurrente con grandes centros urbanos, es importante asegurar que los estudiantes egresados de octavo año básico cuenten con las herramientas para desenvolverse en igualdad de condiciones ante cualquier contexto educativo que deban enfrentar en su paso a la educación media, tarea que, de acuerdo a lo expresado en conversación grupal con los profesores, estarían desarrollando de manera satisfactoria.

En esta misma línea, se le da una muy alta relevancia a la formación integral de los estudiantes, para lo cual la escuela cuenta con un número importante de talleres y actividades extraprogramáticas. En este sentido, uno de los sellos educativos enunciados en el PEI del establecimiento es el Sello Educativo Artístico, reforzado por los talleres de Música, Ballet Folclórico Escolar, Banda de Guerra, Banda Instrumental y Banda Musical Escolar. Por otra parte, el Sello Educativo Vida Saludable se refuerza a través de un quiosco y colaciones saludables y el desarrollo de actividad física, expresado en los talleres extraprogramáticos de Fútbol, Baby Fútbol, Atletismo, Vóleibol, Básquetbol, Gimnasia artística-rítmica, Tenis de mesa y Ajedrez. Todos estos talleres se encuentran en constante revisión, sumándose cada año nuevas actividades, a partir de los requerimientos recogidos en las conversaciones con los estudiantes. Así, entre los nuevos talleres impartidos se cuentan también el de Surf, Wind-Surf, Campamentos, y para el próximo año se estima comenzar con talleres de Teatro y Audiovisuales, entre otros.

Para la caracterización de este caso, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- 1 Entrevista grupal con el equipo técnico directivo, compuesto por el director y el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica.
- 1 Entrevista grupal con docentes, que consideró a los docentes de Lenguaje del segundo ciclo básico, Inglés para todos los niveles del establecimiento, de Ciencias

Naturales del segundo ciclo básico, de Matemáticas del segundo ciclo básico y de Educación Tecnológica para primer y segundo ciclo básico.

- 4 Entrevistas individuales con los docentes de caso, 2 con Ciencias Naturales 2° básico (cuyo docente es a su vez encargada del nivel como profesora jefe), y 2 entrevistas con el docente de Música 6° básico.
- 2 Entrevistas grupales con estudiantes, una con estudiantes de 2° básico, y otra con estudiantes de 6° básico.

Análisis documental y de material pedagógico en las dos asignaturas de estudio específicas: Ciencias Naturales 2° básico, y Música 6° año básico:

- Proyecto Educativo Institucional
- Reglamento de Evaluación
- Planificación anual Ciencias Naturales 2° básico
- Planificación anual Música 6° básico
- Rúbricas de evaluación Música 6° básico
- Partituras de canciones Música 6° básico

II. Valoración general del establecimiento y sus actores

Al hablar de la finalidad del trabajo pedagógico, constantemente aparece en el discurso de los distintos actores la visión de **una educación integral, que parta desde el ámbito valórico y que permita a los estudiantes integrarse a la sociedad en forma competitiva, sin que su condición de ruralidad se convierta en un impedimento o una desventaja frente a sus pares.**

“La escuela como institución realiza una tarea importante en la parte valórica, muchas veces haciendo la tarea que en el hogar no se realiza, (...) No es solamente una institución que entrega conocimiento sino que también muchas veces suple lo que no se entrega después en la casa, el hogar en la parte valórica. (...) Ahora mi parte como profesor también considero que tal vez más importante que salga un erudito en la asignatura que uno imparte es importante que esos valores principales para desarrollarse como persona los tenga bien afianzado. Porque finalmente las habilidades y los conocimientos en el mundo globalizado de hoy se pueden adquirir más adelante, pero si, como dice la colega, es importante que sean competitivos, nosotros como colegio eso es lo que queremos, que cuando ellos salgan de acá y se desarrollen en otra institución sean competitivos con el resto de sus pares.”

(Entrevista grupal docentes)

Se observa en el discurso un foco en revertir ciertas inequidades basales que podrían perjudicar a los estudiantes, por su condición rural y de alta vulnerabilidad, lo que se traduce en esta visión global de la formación, orientada a incidir de manera integral en los estudiantes, fomentando la motivación por el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo actual globalizado. De la misma forma, **los docentes consideran que los conocimientos tienden a volverse transversales,**

priorizando la habilidad de procesamiento de la información por sobre el contenido, que ha pasado a estar crecientemente disponible gracias a las herramientas tecnológicas con que progresivamente cuentan los niños.

De parte de los estudiantes, estos destacan el gusto por las actividades extracurriculares desarrolladas en la escuela, así como la infraestructura con que cuentan para éstas. En general hay una percepción positiva del colegio, los alumnos señalan que les gusta asistir, valorando positivamente a la mayoría de los profesores y la posibilidad de compartir con los compañeros, aun cuando señalan que los docentes pueden ser muy estrictos y consideran a algunos de ellos como "muy pesados". Respecto a sus asignaturas favoritas, los estudiantes de 2° básico destacan Ciencias Naturales, Matemáticas, Arte y Lenguaje, mientras los alumnos de 6° año señalan Educación Física, Ciencias, Lenguaje y Música dentro de sus ramos predilectos, aun cuando consideran que el profesor de Música tiene, en ocasiones, muy poca paciencia con ellos.

Estos estudiantes son definidos como "sanos" y "respetuosos" por los docentes y directivos, quienes reconocen que el trabajar en un espacio rural favorece las relaciones entre estudiantes y profesores. Sin embargo, el rápido aumento de la población en el sector ha hecho que deban comenzar a enfrentar casos complejos, que, señalan, no acostumbraban ver, y que serían, de acuerdo a la visión del director, fruto de problemáticas sociales que antes no presenciaban. La dificultad en este sentido es vista, ante todo, como un desafío a su labor, algo de lo que deben hacerse cargo para poder desempeñar correctamente el rol que deben llevar a cabo. Esto ha ido aparejado con un importante aumento en la matrícula, lo que de por sí supone nuevos desafíos. Un ejemplo de esto es señalado por la profesora jefe de 2° básico, quien cuenta con 13 alumnos en su sala, pero deberá tomar durante el 2018 un 1° básico con 30 estudiantes.

Para los docentes, los procesos de implementación curricular se ven entorpecidos por la serie de "accidentes" que deben afrontar a lo largo del año, que es la forma en que uno de ellos tipifica todos los elementos que van incidiendo en que el uso del tiempo no sea tan eficiente como se podría esperar. **El alto ausentismo, explicado por las dificultades para llegar, especialmente con mal clima**, de un número importante de estudiantes que vive en zonas aisladas, incide en que no se pueda avanzar a la velocidad requerida para dar cuenta de todos los elementos que deben abordar, lo que perjudica directamente el nivel de cobertura curricular logrado.

"Claro, imagínese, por ejemplo, mi curso tuvo una baja asistencia, para mí es un curso bastante bueno, pero la asistencia fue baja y fue baja, porque este año llovió mucho y muchos niños no podían llegar al colegio, porque vivían en lugares de los cuales no podían bajar, del cerro cómo bajan."

(Profesora CCNN 2° básico)

A esto se suma que la escuela es constantemente requerida para la realización de charlas, campañas de vacunación u otros eventos, y que muchas veces los estudiantes también son requeridos para participar en eventos externos, especialmente los miembros de la banda de guerra, que comprende una proporción importante de los estudiantes del segundo ciclo básico. Todos estos incidentes son mencionados por los profesores participantes de la conversación grupal como **elementos que inciden sobre su capacidad de dar cuenta de un currículum que consideran muy exigente, en términos de la cantidad de objetivos de los que deben dar cuenta.**

La baja participación de los apoderados es consignada como otro elemento dificultador de la labor pedagógica del establecimiento, la que es también explicada por algunos docentes por la distancia geográfica y las dificultades con que cuentan algunas familias para llegar hasta la escuela. De todas formas, consideran que cuentan con un bajo nivel de apoyo desde los apoderados en torno a los procesos pedagógicos de los niños, lo que redundaría en que el esfuerzo por la entrega de una formación integral sea mucho más relevante y mucho más complejo.

Una estrategia para propiciar la participación de los apoderados es hacerlos parte del desarrollo de los sellos educativos y su transmisión a toda la comunidad educativa, lo que se ha comenzado a desarrollar a través de las reuniones de apoderados. El equipo directivo ha instalado un foco de atención específico en estos espacios, los que espera desarrollar mucho más allá de su rol formal y administrativo, para constituirlos como momentos de participación y de transmisión intencionada de los valores educativos desarrollados en la escuela.

“Queremos transmitir los sellos educativos, queremos transmitir las actividades que la escuela tiene durante el mes, que es lo que se hace que conozcan más el plan de convivencia escolar que tienen en la escuela, que conozcan más el plan de formación ciudadana que tiene la escuela, que conozcan más el plan de integridad de seguridad escolar, que conozcan más el sello medioambiental, las actividades que se hacen. Entonces, el otro año estábamos planificando en cada reunión, mostrarles unas diapositivas que apunte a nuestro proyecto educativo institucional; y así intentar de fortalecer ese sentido de pertenencia que hoy día tienen los alumnos, pero fortalecerlo con los apoderados. De pasadita, los profesores también se impregnan de eso, al transmitirlo a sus alumnos y apoderados. Con los asistentes de educación, también se está haciendo un trabajo importante, y han respondido ellos de muy buena manera a ese llamado”

(Entrevista equipo técnico directivo)

III. Percepción del Currículum

De lo anterior se desprende **una primera crítica de los profesores respecto al currículum, relativa a su extensión.** Sin embargo, cabe aquí destacar que esta mirada, compartida transversalmente por los participantes de la conversación grupal, y refrendada en la conversación con el equipo técnico-directivo, no se corresponde con la

que poseen los profesores de las asignaturas seleccionadas para la observación curricular más profunda. Sobre eso se detallará más adelante, en la descripción de cada caso, sin embargo, valga mencionar que, en el caso de la asignatura de Ciencias Naturales en 2° básico, los contenidos fueron considerados adecuados por la profesora, mientras el docente de Música en 6° los consideró insuficientes.

“Hay una extensión muy importante de los programas de estudio que a veces los profesores de distintas... sobre todo de asignaturas más fundamentales, a veces por cantidad de horas no dan cuenta. Si nos vamos al ejemplo, valga la redundancia, Inglés, hay más de 40 objetivos de aprendizaje en 38 semanas; en el caso de matemáticas son treinta y algo. Entonces estamos hablando de que un objetivo de aprendizaje se tiene que abordar casi en cuatro horas, seis horas semanales y si nosotros, en cualquier colegio no solamente acá, agarramos el calendario anual vamos a ver que el calendario está cargado de accidentes, ¿en qué sentido accidentes? Feriados, actividades extracurriculares, actos, actos en otras partes, entonces eso siempre va pillando la cantidad de horas que cada docente le otorga a la cobertura curricular. Entonces, en el fondo, cuando decimos “al final del año cuánto logramos”, siempre vamos a quedar al debe, siempre, siempre.”

(Entrevista grupal docentes)

Así, los profesores participantes de la conversación grupal concuerdan en que el **currículum es demasiado extenso para la realidad práctica de los docentes, lo que incide en la percepción de que existe una desconexión de los encargados del diseño curricular a nivel central con lo que sucede en las escuelas.**

“- ¿De dónde sacan estas ideas? ¿Tú sabes de dónde vienen? ¿Quiénes son los creadores del...?”

- Un hombre sentado detrás de un escritorio que jamás ha entrado a una sala, es lo primero.”

(Entrevista grupal docentes)

En la conversación a nivel directivo se profundiza en estas nociones, señalando que, **además de contar con un número inabordable de objetivos de aprendizaje, los indicadores de desempeño tampoco resultan funcionales a la labor de los profesores, por cuanto en su desglose son demasiados y se encuentran “tremendamente dispersos”.** Esta visión es compartida por algunos docentes, aun cuando hay ciertos matices en las opiniones dependiendo de cada asignatura.

“- Si supuestamente el Ministerio te entrega un plan que debería ser una ayuda, entiendo yo, porque el plan debería ser una ayuda para los profesores, en el fondo, se transforma en una desventaja, porque supuestamente tú tendrías que pescar todos esos indicadores y hacer una adecuación para hacer una secuencia cognitiva más o menos lógica, entonces finalmente se termina transformando en un enemigo burocrático para tú gestión pedagógica.

- Los indicadores yo creo que en el caso mío ayudan más a orientar al tipo de actividad o de metodología que vas a ocupar con los niños, es como un poco más orientadora, lo ocupo, pero también es demasiado. Entonces, imagínate, si hablamos de muchos objetivos o aprendizajes esperados que se persiguen en un currículum de un nivel determinado, imagínate el desglose que hay de ese objetivo de indicadores que, en el fondo, son como mini objetivos, pero más activos, como más actividad o de conducta que tiene que hacer el niño, lo que tiene que identificar, no sé, personificación y comparación en un texto poético, ya, yo sé que tiene que hacer eso el niño, pero 100% yo tampoco le hago mucho juicio.”

Los docentes consideran que los Programas de Estudio no dan cuenta de la diversidad de casos presentes en el aula, más allá de las necesarias adecuaciones que, comprenden, forman parte de la labor docente. Un aspecto específico que se menciona a este respecto es que los Programas de Estudio de Lenguaje para 1° básico, de acuerdo con la visión de los docentes, parten de la base de que se trabaja con niños lectores, lo que estaría muy lejos de corresponder al caso de esta escuela, en que muchos alumnos llegan a este nivel sin ningún tipo de escolaridad previa. Más aún, **se cuestiona la necesidad de escolarizar a los niños tempranamente en términos de lecto-escritura**, citando el ejemplo de países como Finlandia, en que la institucionalización de la educación no se realiza sino hasta después de los siete años de edad.

“Y al momento de la práctica somos totalmente ambiguos o incongruentes con estas miradas que vemos, si nos vamos al modelo finlandés, el niño antes de los siete años no está instruido, no ve ni A ni B ni C ni D, cero, una inmadurez cognitiva, por eso a mí me causa una... no me gusta que el niño a los cuatro años ya se esté escolarizando. Y si lo veo en la práctica, si uno ve el modelo finlandés y, de hecho, como dije nos miramos en el modelo finlandés y al momento de la práctica vemos que el gobierno está haciendo tremendo hincapié en la cobertura universal de la educación preescolar, entonces ya al niño lo estamos escolarizando a los cuatro años. Y con relación al currículum yo lo veo tremendamente complejo en el sentido de la cantidad de información que un chico cuando sale a los 12 o 13 años de octavo, que finalmente nos afanamos en meterle información, mucha información, y finalmente si nos vamos a medir qué tan eficiente o eficaz fue eso, creo que no sé hasta qué punto se logra.”

(Entrevista grupal docentes)

En la asignatura de Lenguaje, se cuestiona el foco de las metas propuestas en el ámbito de la comprensión lectora, dejando de lado aspectos que solían ser relevados, como la gramática. Esto es vinculado al hecho de que la comprensión lectora ocupa también un lugar central en los instrumentos de evaluación con que son medidos, particularmente el **Simce. De esta medición, se cuestiona que deja de lado ámbitos completos, como la expresión oral. Asimismo, se critica que el currículum de Lenguaje esté más centrado en el desarrollo de habilidades comprensivas, que se consideran pasivas, que aquellas de orden expresivo.**

“En mi caso tengo que abarcar las cuatro habilidades, pero la mayoría, como un 80% del objetivo, tienen más habilidades receptivas que expresivas, es decir, es como que el niño tiene que saber mejor escuchar y leer que hablar o escribir, o sea se ha hecho, cómo decirlo, como para el pueblo, que tiene que escuchar y obedecer.”

(Entrevista grupal docentes)

Si bien los docentes señalan que **no trabajan directamente en función de la prueba Simce, reconocen que ésta es relevante por las implicancias que tiene para el establecimiento, particularmente en lo referido a la Subvención Escolar Preferencial.** Así, indican que no realizan esfuerzos directamente enfocados a la práctica

o preparación de esta medición, y uno de los docentes señala no ser partidario de los instrumentos estandarizados, pues, en su opinión, marcan la desigualdad. Sin embargo, sus implicancias hacen que esta evaluación sea relevante, sumando así una presión adicional a la labor de los docentes, aun cuando los buenos resultados obtenidos por la escuela podrían ser observados como una validación de las estrategias desarrolladas.

Desde el lado directivo, sin embargo, consideran que la medición es relevante, pues da cuenta del trabajo que se está realizando. Reforzando la noción de que no hay un trabajo específico orientado al fortalecimiento de los puntajes Simce, sí se estima que ellos son una muestra de los avances alcanzados, los que se han desarrollado en pos del desarrollo integral de los estudiantes, aun cuando el instrumento de medición pueda ser perfectible.

“En lo personal, pienso que es un tema importante. Uno no puede decir: “oye, yo juego bien” y no ver los resultados, es contra productivo. Entonces, yo al menos no puedo decir que lo estamos haciendo bien, y todos los años se vean resultados negativos. Yo creo que, de una u otra manera, a menor o mayor escala, tienen que reflejarse ciertos resultados que te indiquen a ti, más o menos como estás. Considero que no es un instrumento evaluativo desproporcionado, o que esté fuera de contexto; a lo mejor, procedimentalmente se podrían corregir el instrumento mismo, que eso podía ser susceptible de mejoras absolutamente, pero de que te refleje cierto parámetro.”

(Entrevista equipo técnico directivo)

Respecto a los textos de estudio, su valoración y utilización es variable. Siendo un material del que no todas las asignaturas disponen, quienes sí cuentan con él lo utilizan, en ocasiones, como base para sus planificaciones, mientras otros señalan que les sirve como fuente de recursos, reestructurándolos en función del trabajo propuesto, sin seguir su orden ni estructura. Por contrapartida, hay valoraciones más críticas, particularmente con los textos de Lenguaje, los que se señala que poseen una serie de errores e imprecisiones, no cubren los objetivos propuestos y se encuentran desconectados del currículum.

“No, yo en particular desde que estaba estudiando escuchaba a los profesores decir que los textos de estudio no coincidían mucho con, digamos, el currículum, y es así, en mi caso es así. Hay unidades que no tienen nada que ver, otros sí, y la mitad de lo que tiene que ver viene con errores, entonces la verdad el texto del Ministerio es muy poco lo que ocupa.”

(Entrevista grupal docentes)

Junto con esto, **se indica que las actividades sugeridas en los programas de estudio son poco aterrizadas al contexto y poco desafiantes**, según señala el profesor de Tecnología en la conversación grupal. Asimismo, indican que estas actividades suelen no estar disponibles, o llevan a links “muertos”.

“- Yo he creado, de tantos materiales que he tenido, yo he bajado de partes en que dice “actividad sugerida”, por ejemplo, a mí me pasa, de repente, que he tratado de sacar información de ahí y sale el link para la actividad sugerida y voy al link y dice “página no encontrada”.”

- A mí me ha pasado igual con el link para cortometrajes y cosas así, me ha pasado, pero sí también he tenido... pero sabes más que en el libro de Planes y Programas dices tú, en el libro yo he puesto todo de ahí, por ejemplo, La leyenda del norte y voy y la ocupo, si la quiero ocupar está, pero otras veces me ha pasado que con el programa de estudios no está, no existe."

(Entrevista grupal docentes)

En conversación con el equipo directivo, se da cuenta de otra dificultad. Desde su valoración, el tránsito que se ha dado hacia un currículum centrado en el desarrollo de habilidades, si bien parece un paso adecuado, no ha sido acompañado por un proceso de actualización en las competencias de los docentes. Los profesores habrían sido formados bajo un modelo de transmisión de contenidos, y a partir de la reforma se les ha indicado que deben centrar su acción en el desarrollo de habilidades, para lo cual no estarían debidamente preparados. **En visión del equipo directivo, el cambio de enfoque es algo digno de celebrar, pero lo que ha faltado en este traspaso es un mayor acompañamiento, desarrollar este proceso mediante una marcha blanca con un proceso de capacitación para todos los docentes** que permita asegurar que todos puedan cubrir las brechas de su formación y comprender cabalmente el cambio planteado.

"A mí me parece pertinente en el sentido de que yo veo el chip que tienen hoy día los chicos, en cuanto a que hay chicos que son mucho más interactivos, que aprenden y tienen un estímulo cognitivo a temprana edad, que a ellos les permite desarrollarse de manera diferente a como se desarrollaba uno; porque antes, uno tenía que estar toda la clase sin moverse ni hablar prácticamente. Hoy en día, los chicos tienen otro despertar, otra cultura, otro contexto; y en ese sentido, yo considero que el tema de las habilidades va a la par de la manera como se están formando los chicos hoy día. Entonces, al menos en mi juicio personal, lo considero pertinente (...) Nosotros, los que estamos a cargo de los equipos técnicos directivos, primero tenemos que entender ese cambio, y tratar de transmitirlo a tu sociedad educativa, para que se produzca este cambio. Para preparar las condiciones, necesitamos capacitar a los docentes, necesitamos entender lo que significa la teoría constructivista, necesitamos tener los materiales para que el niño aprenda a desarrollar su habilidad."

(Entrevista equipo técnico directivo)

Esta limitación es observada desde el equipo directivo, pero no aparece como tal en el discurso de los docentes, quienes parecen tomar este giro como un desafío que apuntaría en la dirección correcta. Junto con esto, el trabajo que se ha desarrollado al interior del establecimiento podría haber aportado en esta línea. Tras la identificación de limitantes en el área de la evaluación de los aprendizajes, se realizó el año pasado un curso orientado a mejorar este aspecto, y está en proceso una estrategia de diagnóstico de estilos de aprendizaje, que también se estima que traerá consecuencias en las formas de evaluación que se aplicarán. Todo esto podría estar favoreciendo un enfoque centrado en las habilidades, generado desde el trabajo en evaluación. **De todas formas, realizan una fuerte crítica al accionar del Ministerio de Educación al momento de realizar la reforma educativa, por cuanto sienten que los**

profesores no fueron debidamente considerados en los procesos llevados a cabo.

“Yo tengo una crítica con respecto al currículum de... más bien de todas las asignaturas no solamente de una: como toda reforma siempre el Ministerio de Educación ha hecho reformas sin los profesores, ¿en qué sentido hablo? Si nosotros revisamos las bases curriculares y ves el currículum de todas las asignaturas vemos que con este ajuste se da énfasis a trabajar más que nada el contenido, la generación de habilidades de pensamiento, llámese Lenguaje, Matemáticas, Historia, y la formación del profesorado en general fue, tal vez ahora en la escuela de pedagogía nueva va en esa línea, pero la formación anterior del profesor iba por el contenido. Entonces qué pasó, “aquí están las Bases Curriculares, aquí están los Planes y Programas, aplíquelos”, pero sin esa capacitación o sin esa apropiación por parte del profesorado, entonces sigue habiendo dos corrientes distintas: las pruebas estandarizadas que miden los conocimientos, tipo Simce, Pisa u otras, van por un lado, y de pronto no por algo voluntario sino que por algo más bien de formación del profesorado va en otra línea. Entonces por eso va una disparidad de pronto en los puntajes que se dan.”

(Entrevista grupal docentes)

Ampliando estas críticas, desde el ámbito directivo estiman que el Ministerio realiza una serie de exigencias en términos de contar con líderes educativos de calidad para liderar los procesos de enseñanza, pero no otorga las condiciones mínimas para que puedan desarrollar esta labor, por cuanto los equipos técnico directivos deben utilizar una proporción muy importante de su tiempo en el cumplimiento de requisitos formales, mientras los profesores cuentan con muy poco tiempo de trabajo fuera del aula.

En esta línea, **los comentarios en torno a estrategias de mejora o sugerencias para el Ministerio de Educación, se enfocan en la formación inicial del profesorado, la que, estiman, debe resguardarse para incorporar desde un comienzo las nuevas perspectivas educativas que el Ministerio ha venido planteando**, haciendo también los esfuerzos necesarios para asegurar que los líderes educativos de las escuelas comprendan e incorporen estas nuevas visiones.

Un aspecto a tomar en consideración es que, en contraste con estas iniciativas propias del establecimiento, potenciadas por el trabajo con Agencias de Asistencia Técnica Educativas (ATE) posibilitadas por la Ley SEP, **tanto los profesores como los directivos dan cuenta de un escaso apoyo desde niveles más centrales, tanto a nivel comunal y provincial como nacional**. En el nivel comunal, se está comenzando a desarrollar una estrategia de trabajo conjunto de las Unidades Técnico Pedagógicas de todos los establecimientos municipales, sin embargo, esto se proyecta para el futuro próximo, sin rendir aún frutos. En la actualidad, los directores de los establecimientos municipales se reúnen para la confección del PADEM, pero fuera de eso, no se cuenta con un trabajo pedagógico concertado ni con acompañamientos específicos a su gestión.

El establecimiento de una Unidad Técnico Pedagógica Comunal que funcione de forma articulada entre las distintas escuelas posibilitará la creación de departamentos de

asignatura a nivel comunal, fortaleciendo el trabajo en red entre los establecimientos. Esto orientaría el cumplimiento de una de las metas del Proyecto Educativo Institucional, que plantea la generación de redes colaborativas con otras escuelas, lo que hasta ahora sólo se da a nivel de Educación Diferencial por la articulación comunal del Programa de Integración Escolar, pero se espera pueda construirse progresivamente para los distintos niveles, ampliando cada vez más los ámbitos de relacionamiento.

"Lo que pasa aquí, es que la mayoría de los profesores, son de acá de la comuna, un ochenta por ciento. Entonces, la única realidad que ellos conocen pedagógicamente, como que viven en una burbuja, que se llama Navidad; y ese es todo su conocimiento social y cultural que tienen de la educación. Entonces, a veces nos cegamos en eso nomás, y salir a ver otras realidades, nos ayuda a todos a abrirnos la mente, a ver el trabajo, y las experiencias que están viviendo otras localidades. Este año empezamos un trabajo en esa línea de acción, y de hecho, el otro día nos inscribimos en un seminario educacional de redes colaborativas de aprendizaje; y ahí apuntábamos un poco a hacer esta red de contactos a toda escala, a nivel provincial, a nivel regional; si se puede dar a nivel internacional."

(Entrevista equipo técnico directivo)

La labor del sostenedor se limita, casi exclusivamente, a los requerimientos administrativos de los establecimientos, sin tener un rol pedagógico o disciplinario muy relevante, aun cuando se destaca su receptividad ante los requerimientos del establecimiento, toda vez que estos sean debidamente fundamentados y defendidos en las instancias correspondientes. **Así es como han conseguido, con el apoyo del sostenedor, grandes logros, como el asegurar que cada profesor que tiene 38 horas de contrato pueda contar con 12 para el trabajo fuera de aula, en instancias de planificación y perfeccionamiento.** Asimismo, recientemente han logrado contar con la contratación de una asistente para reducir la carga de funciones administrativas del director, lo que se suma al aumento de horas de dedicación a la labor técnica del Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica, lo que redundaría en un mejor trabajo de acompañamiento a la labor de los profesores.

"Ahora, nosotros queremos que ese tiempo sea aprovechado efectivamente; también ahí hay que crear una cultura de responsabilidad profesional, en el sentido que esas horas, que el equipo de gestión luchó para que los profesores tuvieran, sean ocupadas en la preparación de la enseñanza, y no que el profesor se lleve paseando de aquí para allá; eso no sirve de nada. Y para eso, nosotros tenemos que estar presentes ahí, con ese tiempo para estar monitoreando todo eso, cosa que hoy día no lo hemos podido hacer por cosa de tiempo. Entonces, yo creo que al otro año como ya está más o menos organizado, y tenemos la autorización para que en el caso de UTP sea tiempo completo, yo también voy a estar más liberado de ciertas cosas administrativas, y podamos ir articulando eso de mejor manera, y más intencionadamente."

(Entrevista equipo técnico directivo)

Sin embargo, el director del establecimiento señala que, para él, es importante conseguir los resultados trabajando en las condiciones particulares del establecimiento, potenciando sus aspectos positivos en lugar de generar grandes cambios estructurales.

“Yo soy de la idea que es más meritorio lo que hizo Manuel Pellegrini con el Villareal, que con un equipo chico llegó a la semi finales de la Champion’s League, a que a un Mourinho, o a cualquier entrenador famoso que llega a un Real Madrid, que tiene todas las estrellas y sale campeón. Tienes a los mejores de los mejores, lo mínimo que tienes que llegar a hacer, es llegar a esas instancias. Yo aquí, no he cambiado nadie, no he echado a nadie, porque mi desafío ha sido ese, el sacarle el máximo potencial a cada uno, y fortalecerle su rol que desempeñan, y tener los resultados nos ha dado resultado.”

(Entrevista equipo técnico directivo)

En términos de la cobertura curricular, en definitiva, se puede observar que ésta constituye un desafío para la mayoría de los profesores. Sin embargo, estiman que no es grave ni tiene consecuencias el hecho de no cubrir todos los objetivos de aprendizaje propuestos en un año, pues los distintos niveles se encuentran articulados, y lo que no sea trabajado en un año podría serlo con mayor profundidad al próximo. Asimismo, los profesores priorizan la selección de objetivos, de forma tal que, si alguno debe quedar fuera, se trate de uno que desde su valoración sea menos esencial.

Así, no habría consecuencias administrativas ante la falta de cobertura curricular. Sin embargo, los docentes estiman que esto es más complicado en el caso de Matemáticas, pues se trabaja en base a ejes de contenidos que, si no se cubren, harán difícil el trabajo de los ejes siguientes. En Lenguaje, en tanto, al trabajar con habilidades progresivas, se va profundizando en los mismos elementos, lo que permite retomar con mayor detenimiento cualquier aspecto.

“Es que hay varias maneras de seleccionarlo, en el caso mío, por ejemplo, sobre todo que tú en sexto, séptimo y octavo tú ya conoces a los niños de cierta manera, cuáles son las falencias, cuáles son las necesidades, pero, por ejemplo, en quinto año y en todas las asignaturas en general, hacemos diagnósticos nosotros, entonces esa es la primera. La otra es lo que más entre comillas se está trabajando o nos ha servido más, los aprendizajes esperados más recurrentes por decirlo de alguna manera, los que son más del día a día, los que están más presentes, y eso también versus las mismas pruebas estandarizadas que hay, comprensión lectora le tenemos que dar mucho, o sea no solamente por la prueba Simce que venga, sino porque son habilidades que los niños tienen que tenerlas, porque si no lee bien no van a entender la materia en Ciencias, en no sé, en Historia”

(Entrevista grupal docentes)

Este retorno o profundización de los contenidos en los distintos cursos, sin embargo, no es del todo valorado por los estudiantes. **De acuerdo a lo manifestado por los alumnos de 6° básico, presentes en la conversación grupal, su principal queja en torno a los contenidos es que, en todas las asignaturas, los profesores enseñan todos los años lo mismo.**

IV. Gestión particular del establecimiento en torno a la implementación curricular

Para el desarrollo de sus funciones y logro de sus objetivos, **el equipo técnico directivo plantea que deben enfocarse en tres dimensiones específicas: Curricular, Evaluación y Orientación.** De éstas, señalan que la tercera es la más débil, por lo que se encuentran gestionando actualmente la contratación de un profesional de apoyo en esta área, especialmente por la necesidad de reforzar el trabajo con los apoderados. En el desarrollo de su trabajo, señalan que es fundamental plantearse permanentemente innovaciones, pues de lo contrario corren el riesgo de caer en un letargo.

“Lo que yo me he preocupado, es de no caer siempre en la rutina, y al final terminemos todos aburriéndonos. Entonces, yo con el equipo de trabajo, que año a año hayamos aportado a colocar una cosita nueva, aunque sea una. Y así, no caemos en esta especie de adormecimiento en el que cae el sector público, el sector municipal; que tú caes como en un letargo, y al final después marcas el paso nomás por hacerlo bien. Obviamente eso después, trasciende en los niños.”

(Entrevista equipo técnico directivo)

A la hora de trabajar los objetivos propuestos en las Bases y los Programas de Estudio, los profesores concuerdan en que las adecuaciones curriculares requeridas para llevar al aula contenidos abstractos corresponden a la labor de cada profesor. **El currículum es sólo uno y no puede cubrir todas las diferencias culturales o idiosincráticas de cada sector en que se implementa, por lo que es tarea del docente hacer las adecuaciones correspondientes en base a su conocimiento del contexto y de los estudiantes.**

Así, **cada docente cuenta con la libertad para realizar la transformación curricular y definir sus metas de aprendizaje.** Esto también permite la realización de adecuaciones curriculares específicas para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, evaluándolos de acuerdo a sus capacidades y **realizando un trabajo complementario de nivelación para niños con Dificultades Específicas de Aprendizaje, para lo que cuentan con el apoyo de la profesora diferencial.**

“Acá nosotros le damos esa libertad, entendiendo que nosotros entendemos el proceso de enseñanza aprendizaje; como hoy en día, el rol del profesor es un agente mediador del aprendizaje. Ese aprendizaje yo lo puedo construir desde una red social, desde una historia, experiencia propia, desde el conocimiento que tiene el docente; y en ese sentido le damos la libertad para que el profesor planifique su actividad libremente.”

(Entrevista equipo técnico directivo)

Esta libertad también les permite realizar las adaptaciones curriculares que se requieran para trabajar con sus cursos, incorporando su contexto social a las estrategias de aprendizaje, y particularmente realizando las modificaciones que se requieran para el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales. En este ámbito **trabajan directamente con la profesional del Programa de Integración Escolar, nivelando a los estudiantes descendidos y planeando estrategias especiales de**

evaluación. Así, por un lado, hay un trabajo específico de la educadora diferencial para dar apoyo a los estudiantes del programa, y por otro, hay un trabajo conjunto entre esta profesional y el profesor a cargo de cada aula para el diseño de actividades inclusivas, **para lo cual han trabajado con el modelo del Diseño Universal de Aprendizaje.** Por último, **en las adaptaciones realizadas para las evaluaciones, los profesores manifiestan bajar el nivel para los niños del programa de integración.**

Entre los profesionales de apoyo que se describen para el trabajo de adaptación curricular, los profesores manifiestan trabajar con psicólogos, biólogos, profesores diferenciales y psicopedagogos.

Para la organización de las clases, se entrega, por parte del equipo directivo, una planificación anual, correspondiente a cada asignatura para cada nivel. Se trata de una sistematización de todos los objetivos de aprendizaje que deben ser considerados en el periodo, junto con sus indicadores de desempeño y sus formas de agrupación y priorización, de acuerdo a lo señalado en las respectivas bases curriculares. Con este documento, se reúne el equipo técnico directivo con cada profesor para alcanzar consensos en torno a las metas pedagógicas del año.

A partir de esta organización global, cada profesor debe realizar sus propias planificaciones semanales. Éstas se realizan de manera individual, no habiendo mucho trabajo conjunto entre los profesores (aun cuando pueden acompañarse para realizarlas en un mismo espacio físico y en un mismo horario), ya que, al ser un establecimiento pequeño, en general no hay más de un docente por asignatura, y en los cursos del primer ciclo básico cada docente jefe se preocupa de la mayoría de los contenidos, por lo que no se ve como factible realizar trabajos de planificación conjuntos o establecer unidades de mayor complejidad o departamentos que puedan agrupar a distintos profesores.

Los docentes deben entregar a la Unidad Técnico Pedagógica la planificación de una clase a la semana, la que servirá como base para la realización de visitas al aula. Así, la planificación entregada cumplirá el rol de guía de supervisión para el acompañamiento que eventualmente realiza el Director o Jefe de UTP en el aula. Los docentes cuentan con un formato para el desarrollo de estas planificaciones, donde deben señalar el objetivo, los indicadores de desempeño y la secuencia didáctica, con su inicio, desarrollo y cierre.

El acompañamiento en el aula por parte del equipo Técnico Directivo es observado, en todos los casos abordados, como un aspecto positivo, realizado bajo una lógica cooperativa, sin fines punitivos. Por esto, es valorada por los profesores, por cuanto se trata de una oportunidad para contar con una mirada externa, entregada en un espacio de confianza, para el mejoramiento de las prácticas docentes. Sin

embargo, se trata de acompañamientos muy eventuales, ya que, hasta ahora, los responsables no cuentan con la suficiente disponibilidad como para hacer de estas observaciones algo más frecuente. Se espera que esto cambie durante el próximo año, ya que se realizaron las gestiones que permitieron liberar al jefe de UTP de parte de su carga docente y redestinarla a las labores técnico pedagógicas, lo que implicará que pueda desarrollar una labor mucho más intensiva de acompañamiento, lo que es visto de forma positiva por los distintos estamentos involucrados.

Desde la óptica de la dupla técnico directiva, los acompañamientos permitirían no sólo supervisar el cumplimiento de las planificaciones, sino también observar las prácticas de los profesores y uniformar ciertos criterios y procedimientos pedagógicos. Todo esto iría en la línea del plan de desarrollo profesional que ha sido incorporado como parte del PEI, y que está siendo gestionado con el apoyo de una ATE. De todas formas, los profesores destacan la libertad con que cuentan en la ejecución de sus clases, señalando que el director y el jefe de UTP suelen realizar sugerencias, pero no fuerzan ningún tipo de práctica.

El trabajo desarrollado con la ATE, financiado por la Ley SEP, ha permitido la compra de un laboratorio móvil computacional y la contratación de una plataforma informática educativa con actividades de Lenguaje y Matemáticas para los alumnos de 1° a 8° básico. A través de estas gestiones, cuentan actualmente con 60 computadores con conexión a internet, lo que se consiguió recientemente a través de gestiones directas con un operador de este servicio, y que permitirá la puesta en marcha de las innovaciones desarrolladas en este ámbito a partir del próximo año, en el que también pretenden implementar pizarras interactivas al interior de cada aula.

Otra particularidad relativa a los procesos de implementación curricular llevados a cabo en este establecimiento se relaciona con su Proyecto Educativo Institucional. Como se ha indicado, este instrumento da cuenta de los cinco sellos formativos declarados por la escuela, los cuales son: Aprendizajes, Artístico, Vida Saludable, Medio Ambiental y Formación Valórica. Se trata de ámbitos que se intenta trabajar de forma transversal, priorizando la articulación de contenidos y el trabajo artístico y deportivo, en el marco de una escuela que cuenta ya con Certificación Medio Ambiental, la que han venido logrando de forma consecutiva desde el año 2004.

Algunas de las estrategias utilizadas para esta transversalización de los objetivos de aprendizaje son la producción de textos mensuales, en base a efemérides, siendo meses temáticos en que todos los niveles trabajan un mismo elemento. Así, por ejemplo, se desarrolló el mes de la solidaridad, en que los distintos niveles abordaron este ámbito a partir de los contenidos propios de sus Programas de Estudio.

Otra estrategia señalada fue la de presentar las obras teatrales, propias de una unidad de Lenguaje, en los niveles de Párvulos, enfocándolas en un aprendizaje transversal o valórico que pueda ser trabajable con los niños.

Hasta ahora, el equipo directivo señala que la instancia de articulación entre asignaturas que ha logrado el mayor nivel de desarrollo es la que se ha construido entre Ciencias Naturales y Educación Física. Tratándose de dos ámbitos vinculados a través del Sello Educativo de Vida Saludable, se ha logrado la realización de un trabajo coordinado, que se espera sirva como precedente para otras instancias de articulación que se pretenden desarrollar a futuro. Este sello cuenta con dos énfasis; por un lado, está la práctica deportiva y actividad física, mientras que por el otro se trabaja también la alimentación saludable. Así, abordando el primer ámbito desde la Educación Física y el segundo desde la clase de Ciencias, se ha logrado realizar un trabajo coordinado que ha dotado de un mayor sentido el desarrollo de este sello educativo.

“Es una situación compleja, porque el profesor de Educación Física puede hacer una prueba mezclando conceptos de Historia, de Ciencias Naturales, de Matemáticas, se puede hacer eso; a su vez, el profesor de Lenguaje, puede hacer una prueba de Lenguaje, pasando conceptos de Educación Física, de Historia, de Matemáticas, se puede hacer eso. Hoy día hemos avanzado, porque un profesor que tiene treinta y ocho horas aquí en esta escuela, nosotros le hemos dado veintiséis para que trabaje en el aula, y doce para que él prepare sus clases, cosa que no estaba antes.”

(Entrevista equipo técnico directivo)

Una instancia de articulación que se encuentra en funcionamiento es la que se desarrolla entre los niveles de NT1, NT2, 1° y 2° básico. En estos niveles, las docentes se reúnen una vez al mes, en conjunto con el equipo técnico directivo, para trabajar los procesos de articulación. Esta práctica se pretende ampliar al resto de los niveles el próximo año, organizando los cursos de todos los niveles en pares.

Los talleres también han apoyado el desarrollo de las nociones de educación integral perseguidas por la escuela. El contar con diez talleres deportivos ha permitido entregar a los niños una gama amplia de posibilidades, contando con la posibilidad de financiar estas iniciativas a través de los recursos adicionales provistos por la Ley de Subvención Escolar Preferencial, y aprovechando las particularidades del sector, además de los talleres convencionales de deportes y gimnasia, cuentan con espacios de surf, windsurf y camping, entre otros.

Estos talleres se desarrollan actualmente fuera del horario escolar, contando con locomoción especial para todos los niños que participen de ellos. Sin embargo, se pretende contar para el próximo año con un día en que, dentro de los tiempos de la Jornada Escolar Completa, se entregue una oferta amplia de talleres, logrando contar con que todos los estudiantes desarrollen una actividad deportiva o artística al mismo tiempo.

“Queremos tener en movimiento a los doscientos chicos que vamos a tener, tenerlos a todos en movimiento al mismo tiempo; uno en surf, otra en windsurf, otro en el ballet, otro en el karate, otro en la Música, en Artes Visuales que vamos a incorporar, etc. Yo creo que los resultados que hemos tenido, y también lo que uno aprendió en su formación académica, que yo hasta el día de hoy lo tengo grabado, que dice relación con que si nosotros no tenemos niños motivados a los esfuerzos que hagamos, que nos volvamos chinos explicando, va a ser como trabajar en el vacío.”

(Entrevista equipo técnico directivo)

Probablemente la más innovadora de las estrategias propuestas por este establecimiento es la de las salas temáticas. **En el segundo ciclo de la enseñanza básica, los alumnos no cuentan con una sala única en la que desarrollan sus actividades, sino que cada asignatura cuenta con una sala particular a la que los alumnos se dirigen cada vez que les corresponda.** Así, cada aula está ornamentada y acondicionada de forma especial para la asignatura que ahí se desarrolla, lo que es ampliamente valorado tanto por los profesores como por los estudiantes. De hecho, en conversación con los estudiantes de 2° básico se destacó la sala de Ciencias Naturales como uno de sus elementos favoritos del colegio, pese a que aún no desarrollan sus clases formalmente en esta aula.

En el primer ciclo básico se cuenta con salas temáticas para las asignaturas de Tecnología, Música, Educación Física e Inglés. Desde la visión de los profesores, estas salas temáticas otorgan autonomía y responsabilidad a los estudiantes.

Por último, el trabajo de contenidos transversales y el foco en la integración manifestado por la escuela se ve potenciado por el trabajo conjunto que se realiza con distintos profesionales de apoyo, entre los que se cuenta psicólogos, profesores diferenciales, biólogos y psicopedagogos.

En términos de recursos para el aprendizaje, cuentan como una desventaja el no poder tener el acceso a ciertos elementos propios de las ciudades, como el teatro o la ópera, lo que limita la posibilidad de dar cuenta de ciertos objetivos de aprendizaje. Asimismo, adolecen de una muy mala conexión a internet, lo que ha imposibilitado la aplicación de pruebas de nivel, que pretenden aplicar. Esto debería solucionarse el año 2018 gracias a gestiones llevadas a cabo para contar con una nueva vía de conexión para la escuela.

Estas pruebas de nivel, financiadas gracias a los recursos de la Subvención Escolar Preferencial y gestionadas a través de una ATE, permitirán medir la cobertura curricular a través de tres mediciones anuales (diagnóstico, intermedia y final) que entregarán una retroalimentación a la práctica del profesor, siendo de carácter formativo, no sumativo. Se evaluarán las cuatro asignaturas denominadas fundamentales (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia) de 1° a 6° básico.

El trabajo con la agencia ATE les ha permitido definir temáticas anuales para su plan de desarrollo docente. Así, el año 2016 pusieron el foco en las estrategias de evaluación, mientras en 2017 trabajaron módulos colaborativos de aprendizaje (vinculados a la plataforma informática que aún no puede comenzar a funcionar por los problemas de conectividad del sector, pero que ya se encuentra operativa para el próximo año lectivo); y el año 2018 se enfocarán en el desarrollo de habilidades.

Así, se destaca la Ley SEP como un insumo fundamental para el desarrollo de todas las innovaciones que se han propuesto, pues ha permitido financiar instancias como los talleres artísticos y deportivos y la compra de equipamiento para la banda escolar. Para esto, cada año se analizan las necesidades de cada uno de los profesores, se discuten y luego el director toma las decisiones correspondientes, incorporando los requerimientos al Plan de Mejoramiento Educativo para realizar las compras pertinentes a través del Departamento de Educación.

Dentro de las ventajas señaladas en este ámbito, el disponer con un proyector datashow en cada sala es también algo tremendamente valorado por los profesores, pues les permite disponer de material audiovisual permanentemente. Muchos de los docentes trabajan con material audiovisual en el aula, lo que es posible gracias a este recurso. Asimismo, cuentan con una biblioteca muy completa, donde se han preocupado de contar con copias para todos los niños de los libros del plan lector.

El desarrollo de los Sellos Educativos del establecimiento es algo profundamente arraigado entre todos los actores, quienes dominan sus contenidos y se muestran sumamente partícipes tanto de su gestación como de su implementación. El hecho de provenir de un proceso participativo, con una amplia consideración de los estudiantes, ha llevado a que ellos mismos desarrollen un sentimiento de arraigo con la escuela, de acuerdo a la visión del director del establecimiento. El contar con un número importante de actividades extraprogramáticas, en cuya definición han participado también los alumnos, facilitaría este sentir, toda vez que otorga un cariz práctico a los sellos declarados, ayudando a que estos no queden como abstracciones teóricas en un documento.

En esa línea, al trabajar el ámbito de la formación valórica, que como se ha mostrado, cuenta con un alto grado de relevancia para los participantes de la comunidad escolar, los responsables señalan que no contaban con referentes concretos que les permitieran trabajar este ámbito en forma práctica y comprensible, puesto que los instrumentos oficiales sólo contemplan definiciones abstractas y la indicación de trabajar los valores transversalmente. Ante esto, realizaron un trabajo interno que les permitió operacionalizar este concepto para llegar a criterios abarcables y reforzables, cuales son el respeto, la solidaridad, la honestidad y el esfuerzo.

“Antes lo teníamos muy genérico, como una persona integral, pero no especificábamos lo que era integral. Pero nosotros lo resumimos a cuatro o cinco valores, que son: respeto, solidaridad, honestidad, esfuerzo y solidaridad. A esos cinco valores, es lo que nosotros le damos importancia; eso no quita que podamos ver otros valores, pero esos cinco valores que yo le menciono, son lo que nosotros le damos prioridad y le inculcamos a los chicos acá en la escuela. Con eso hemos logrado que desde el director hasta el auxiliar, todos pregonemos lo mismo.”

(Entrevista equipo técnico directivo)

Un último ámbito que parece relevante rescatar en torno a las estrategias desarrolladas por el establecimiento se vincula a la realización periódica de salidas educativas o visitas a otras escuelas. Al respecto, cuentan ya con bastante experiencia; por un lado, los profesores manifiestan que desde el nivel directivo se les incentiva a realizar sus clases saliendo a la localidad, recorriendo el contexto local, lo que a su vez es una estrategia fundamental de adaptación curricular. Por otra parte, desde los talleres también se trabaja bastante en terreno, para lo que cuentan con el apoyo del DAEM, teniendo movilización para cada uno de los niños participantes.

En esta línea, se ha venido trabajando con la intención de ampliar las visitas y salidas, las que cuentan con múltiples focos, pero que en definitiva permiten ampliar las redes de contacto y conocimiento de directivos, profesores y estudiantes.

“Este año viví una experiencia súper bonita, fuimos a un campeonato nacional de bandas de guerra en Arauco. Y también en el sentido de que la experiencia que sacamos, bueno sacamos varias aristas, pero en el sentido de que podemos decir que estábamos compitiendo de igual a igual con las mejores bandas del país; entonces, para nosotros, eso también es una satisfacción en el sentido de que no se está haciendo cualquier cosa, se está haciendo un buen trabajo. Aprendimos en lo que teníamos que mejorar, y para eso un poco uno sale, para uno abrirle la mente a los chicos, para abrirle la mente a uno también; y ahí pudimos ver la otras bandas, en qué era lo que teníamos que mejorar también, en la parte de gestión; los niños vieron en la parte más técnica de tocar, en lo que tenían que mejorar ellos. De ese campeonato nacional salimos sexto, para nuestra primera experiencia lo consideramos muy relevante; aparte de lo que significa llevar a un chico a un entorno sociocultural distinto, es impagable eso; es impagable en cuanto a la riqueza personal, humana, cultural, social, trasciende más allá de lo que muchos de nosotros pudiésemos imaginar.”

(Entrevista equipo técnico directivo)

V. Observación curricular específica de las asignaturas

Como se ha señalado, para profundizar en el análisis de este caso de estudio, se ha priorizado la información de dos asignaturas específicas. Estas asignaturas son: Ciencias Naturales en 2° año básico y Música en 6° año. Para obtener un grado de información que permita comprender las formas en que se implementa el currículum en estos niveles, para cada uno de ellos se realizaron dos entrevistas con los profesores a cargo, además de solicitar material pedagógico, consistente en planificaciones, actividades y pautas de evaluación, las que fueron revisadas y sirvieron como insumo para la segunda conversación. Junto con esto, se conversó con estudiantes de estos niveles a través de la estrategia de grupo focal, desarrollando conversaciones separadas con seis estudiantes de

2° y seis de 6° básico. A continuación se presentan los principales hallazgos para cada nivel, puestos en el contexto del estudio de caso de la escuela en su conjunto.

Ciencias Naturales, 2° básico

Para este nivel, un primer aspecto importante de rescatar es que la docente a cargo es la profesora jefe del curso, encargada de todas las asignaturas salvo Música, Educación Física e Inglés, lo que posibilita cierta flexibilidad en el trabajo de los objetivos de aprendizaje, así como también una visión global que permite poner en perspectiva la asignatura respecto al resto de los ramos.

Así, uno de los primeros comentarios realizados por la docente es la comparación del trabajo en Ciencias Naturales respecto a lo que debe realizar en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Si en esta última asignatura se ve enfrentada a las mismas problemáticas relatadas por sus colegas, en términos de contar con un currículum demasiado amplio, con un número de objetivos que le resulta difícil de abordar a lo largo del año, **considera que para Ciencias el currículum ha sido muy bien planteado, con objetivos abordables, bien estructurados y motivantes para sus estudiantes.**

La profesora en cuestión lleva dos años de docencia en el colegio, en los que ha trabajado con el mismo grupo de estudiantes, los que recibió en 2016 en 1° año básico y con los que avanzó este último año a 2°, tras lo cual, el año 2018, volverá a 1° para dirigir al nuevo grupo de estudiantes que llegue. Su grupo actual es el primero que realizó la educación parvularia en este establecimiento, siendo un grupo de 13 alumnos, lo que contrasta fuertemente con los grupos de 45 niños con que debió trabajar anteriormente, cuando fue profesora de Matemáticas en un establecimiento de Santiago durante siete años, y es también bastante menor a los 30 estudiantes que espera recibir en la nueva cohorte.

La evaluación del curso que deja es muy positiva, señalando que entrega un muy buen curso, bien preparado para 3° básico, donde Ciencias Naturales es una de las materias más fuertes, lo que se muestra en los resultados alcanzados por los estudiantes en la prueba semestral, los que fueron mejores que en todo el resto de las asignaturas.

En términos generales, estima que las mayores dificultades para el desarrollo de su trabajo se relacionan con el contexto de trabajo. **Por un lado, la gran cantidad de actividades desarrolladas en el colegio, sumado a las salidas pedagógicas, hacen que el tiempo sea escaso para el logro de todos los objetivos de aprendizaje planteados. Por otra parte, la condición de aislamiento en que vive una gran cantidad de los alumnos hace que las tasas de ausentismo sean bastante altas,** más aún cuando debe enfrentar un año lluvioso como el que acaba de

pasar, en que muchas veces las familias no lograban salir de sus casas. En esa misma línea, la distancia y el aislamiento también explicarían la baja participación de los apoderados, que ha llevado a que considere que el gran punto a mejorar es, justamente, el involucramiento de las familias y el desarrollo de un mayor trabajo comunitario.

Los alumnos participantes de la conversación manifestaron un gran gusto por la clase de Ciencias Naturales, la que señalan como uno de los elementos que más les gusta de asistir a la escuela, junto con los computadores, el taca-taca, el ballet y los completos, siendo mencionadas también las asignaturas de Matemática, Artes Visuales, Lenguaje y Comunicación, y Educación Física y Salud como otros puntos altos por algunos estudiantes. Dentro de los aspectos menos valorados por los niños, se incluyen las comidas del casino y, aun cuando sienten una gran simpatía por la mayoría de los profesores, el docente de Música se incluye dentro de sus menos favoritos, por considerarlo "enojón".

Dentro de los focos relevados por la docente se encuentra fuertemente la formación valórica de los estudiantes, así como el compromiso de los padres en la educación de sus hijos. Es en este último aspecto donde considera que se debe profundizar, ya que ha quedado muy conforme con el trabajo con este grupo curso.

"Valores, hábitos y, digamos, porque insisto en que hoy en día más que el tema de entregar contenidos, nosotros instruimos, yo creo que lo que hay que fortalecer son los valores, el trabajo con la familia, con los padres, comprometer a los padres en la educación, que no sea un ente externo a lo que uno hace dentro de la escuela, creo que es sumamente importante que los padres estén totalmente comprometidos y sepan lo que uno está haciendo, cuáles son los objetivos que uno se plantea y qué es lo que uno quiere lograr con los niños, especialmente con los más pequeños, porque en los niños hay que fortalecer eso: los valores."

(Docente CCNN 2° básico)

Para la asignatura de Ciencias Naturales, la docente estima que se trata de un ámbito especialmente motivante para los estudiantes, que permite el desarrollo de mucho trabajo práctico. **La cantidad y estructuración de los contenidos le parece adecuada, e indica que, a diferencia de algunas de las otras asignaturas, el texto de estudio resulta muy útil, por tratarse de un recurso rico en contenidos, ejemplos y actividades.** Señala que es el texto de estudio que más utiliza para el desarrollo de sus clases, mientras en otras asignaturas prácticamente no los utiliza.

Es, justamente, el texto de estudio el principal recurso con que trabaja. **Tal como todos los profesores, recibe a comienzo de año la carpeta con la estructuración anual de los objetivos de aprendizaje e indicadores de desempeño por parte del director y el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica,** pero ante el requerimiento de entregar una planificación por semana, realiza sólo las de Matemáticas, ya que considera que ese es su ámbito más fuerte. Para el resto de las asignaturas, contando Ciencias

Naturales, **no realiza planificaciones formales en escrito, aun cuando sí prepara con anticipación las actividades que realizará y el material del que se valdrá. Busca los objetivos que debe abordar en el texto del docente, y a partir de ahí construye las actividades, muchas veces valiéndose del texto del estudiante para el trabajo de los alumnos, pues suelen ir bastante bien alineados, pero recurriendo también a otros materiales y priorizando el trabajo práctico.** Los ejes planteados son desarrollados como unidades, es decir, consecutivamente.

Junto con el texto, la docente obtiene gran parte del material del centro de recursos provisto en la página web del Ministerio de Educación. También obtiene material audiovisual de la página web *Aula 365* y, de la plataforma *Mi aula* del DAEM de Cerrillos, a la que accede mediante un contacto.

El hecho de contar con data show en todas las salas le permite utilizar recursos audiovisuales en todas sus clases, lo que sirve para motivar a los estudiantes. **Sí señala, tal vez como único problema del material utilizado, que muchas veces los links entregados en la guía didáctica no funcionan; sin embargo, fuera de eso, estima que todo se encuentra muy ordenado y bien estructurado, y hay una alta coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las habilidades desarrolladas a partir de la guía didáctica.**

Para la planificación de sus clases debe trabajar sola, pues carece de tiempo para trabajar con colegas. Suele realizar la planificación el día anterior a la clase, partiendo por el texto del profesor para luego buscar recursos audiovisuales y materiales que le ayuden al desarrollo de las actividades.

“Es que es el tiempo, para qué estamos con cosas, es el tiempo, quisiéramos tener mucho más tiempo para hacer muchas más cosas con respecto a la preparación de la clase en sí, poder tener conversaciones, articular con otros docentes, pero en realidad más en forma específica, porque en general sí lo hacemos, falta tiempo, sí. Yo creo que nos encantaría hacerlo, de repente, porque las horas no lectivas que nosotros tenemos para preparar el material no siempre nos coinciden con, por ejemplo, el profesor de primero, ¿me entiendes? Entonces la verdad es que ahí yo me dedico a preparar mi material, revisar lo que yo tengo y cuando tenemos un tiempo juntas conversamos y todo más específico.”

(Profesora de CCNN 2° básico)

Cuenta con reuniones de articulación, donde las docentes de primer ciclo básico y de los niveles de transición se reúnen para acordar criterios, a lo que se suman los consejos técnicos que se desarrollan cada día miércoles.

“Los míos sí, fue el primer curso de la pre básica que se graduó acá, sí, hay un trabajo bastante articulado, porque la educadora también tiene un lineamiento parecido al mío, digamos, en cuanto a la estructura de la clase, entonces yo creo que hay una cohesión, por eso siento que mi curso es bastante bueno para mí, o sea yo a lo mejor estoy siendo súper subjetiva, pero de verdad que es un curso... porque igual me lo hicieron saber, me lo manifestaron “tú curso es un curso ordenado,

respetuoso, se trabaja bien, tienen hábitos”, igual eso viene de pre kínder, así que yo seguí en lo mismo, de eso se trata.”

(Profesora de CCNN 2° básico)

De acuerdo a su relato, cada clase comienza con algunos minutos de trabajo físico de motivación, usualmente bailando zumba, para luego mostrar un pequeño video que dé cuenta del objetivo de la clase. Tras esto, **centra la mayoría de las clases en la experimentación, pues considera que ésta es fundamental para el aprendizaje en Ciencias.**

Los días lunes son diferentes, ya que comienzan con un acto cívico, tras lo cual los niños llegan a la sala y realizan una oración, pasando luego a la hora de Orientación.

Los estudiantes valoran ampliamente la asignatura de Ciencias Naturales, la consideran entretenida y creen que les servirá a futuro para ser científicos y estudiar animales, destacando la unidad de hábitats de los animales como una de las más entretenidas, aunque señalan que les gustaría dibujar más. Guardan gran cariño por la profesora, y dicen que se preocupa de repasar y responder las dudas de los alumnos. Lo que menos les gusta son las pruebas, que consideran muy difíciles, aun cuando la profesora prioriza la realización de distintos tipos de evaluaciones, pues estima que una prueba escrita no siempre da cuenta de lo que un niño aprendió.

Al momento de escoger una representación gráfica para la clase de Ciencias Naturales, los niños seleccionan principalmente una cara feliz, pues les gusta la asignatura. Algunos, junto con ésta, escogen caras sorprendidas o mudas, dando cuenta que en ocasiones se equivocan o no saben qué responder.

“[Niño escoge la cara feliz] porque ciencia a mí me gusta, porque a mí me da alegría ciencia.
– Porque bailamos con el esqueleto.”

(Entrevista grupal estudiantes 2° básico)

El establecimiento cuenta con una sala especialmente acondicionada para la enseñanza de las Ciencias Naturales, sin embargo, ésta sólo es utilizada por los alumnos del segundo ciclo básico. De todas formas, los alumnos de 2° conocen el aula y les gusta mucho, destacando el esqueleto con que cuenta como uno de sus elementos favoritos de la escuela. La profesora señala que no logró coordinar, por falta de tiempo, la realización de una clase en esa sala, algo que le gustaría resolver el próximo año, pero que debe ser acordado con la profesora responsable del aula.

Para realizar sus clases se preocupa de contar con material y actividades que resulten motivantes para los estudiantes, considerando que los niños deben experimentar para el desarrollo de los aprendizajes en esta asignatura.

"La ciencia es eso, experimentar, la ciencia es observación, observar y experimentar más que aprenderse conceptos como en historia, por ejemplo, aprenderse fechas, aprender nombres, ciencias es experimentar, es lo concreto, cosas."

(Docente Ciencias Naturales, 2° básico)

La experimentación es usualmente realizada a partir de guías o con el apoyo del texto de los estudiantes. Además, generan material concreto, para lo que, en ocasiones, cuentan también con el apoyo de apoderados. A partir de esto se puede ir construyendo un desarrollo conceptual, pero este siempre sería fruto de la experimentación. La observación y la experimentación permiten desarrollar la capacidad de inferencia, a partir de la cual los niños pueden ir vinculando los aprendizajes desarrollados con su vida cotidiana.

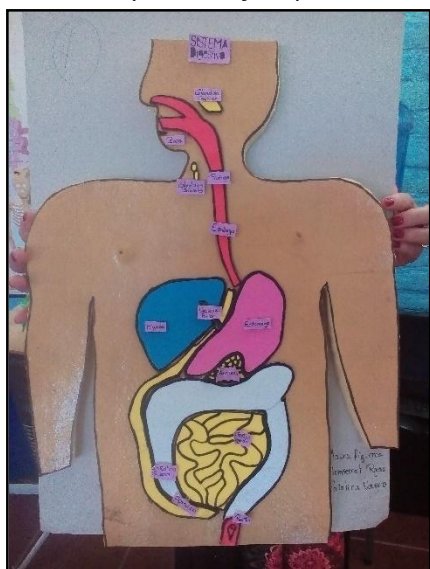
"Manejar ciertos conceptos, como le explicaba antes el escurrimiento, manejar todo lo que es experimentar cambios, en este caso, del agua o cambios en los seres vivos, el ciclo de la vida, por ejemplo, todo a través de lo concreto, de lo visual, porque creo que la ciencia es así. No es bueno entregarle al niño solamente un contenido escrito sin haberlo experimentado en ciencias."

(Docente de CCNN 2° básico)

En este proceso exploratorio, **los objetivos de aprendizaje propuestos para Ciencias Naturales resultan universales, por lo que para la docente, no resulta necesario realizar tantos esfuerzos de contextualización u adecuación a la realidad de los niños,** más allá de contar con instancias de experimentación práctica.

"La verdad es que son universales, en realidad, por ejemplo, en los seres vivos tiene que ver con todos los seres vivos, animales, plantas, igual se contextualiza, pero la verdad es que son universales, yo lo trabajé súper bien esto, no tuve que hacerle ningún cambio importante."

(Docente de CCNN 2° básico)



El ordenamiento de la sala dependerá del tipo de trabajo que se pretenda desarrollar, pudiendo ser en grupos, filas, columnas o en 'U', dependiendo de la clase.

Para las evaluaciones, la profesora señala que no cuenta con un formato establecido, teniendo plena libertad para la realización de las actividades que estime convenientes. **Es por esto que prefiere hacer trabajos prácticos en lugar de pruebas escritas para los cierres de unidades.**

Además



de



las

evaluaciones de cierre de cada unidad, se preocupa de realizar instancias de cierre en cada clase, dialogando e interrogando a los niños para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos. **Todo contenido es siempre retroalimentado, pues comprende que los ritmos y estilos de aprendizaje de los distintos niños son diferentes, y además los niños pueden olvidar rápidamente un contenido aprendido si no es repasado.**

Cuando deben enfrentar una evaluación, los niños suelen estudiar en sus casas con sus cuadernos o con las guías entregadas por la profesora, y en ocasiones se reúnen con compañeros o familiares.

Para la planificación y organización de las clases, si bien trabaja sola y basándose fuertemente en el texto de estudio, un apoyo muy importante es el de los Consejos, de los que semanalmente se realizan dos. Los lunes se lleva a cabo el Consejo Escolar, y los miércoles el Consejo Pedagógico, donde se ven específicamente aspectos propios del trabajo en el aula. Se realizan también observaciones y evaluaciones

de clases, pero, tal como fue manifestado por sus colegas, estas no cuentan con gran periodicidad, lo que es visto como algo negativo pero, como se ha dicho, podría mejorar el próximo año con la intensificación de las visitas por parte del jefe de UTP. Considera que cuenta con poca experiencia en este ámbito, pues ha trabajado principalmente en Matemáticas durante su carrera, por lo que valora mucho los acompañamientos.

El material utilizado suele ser bien valorado por los niños, así como los recursos audiovisuales, los que utiliza para la mayoría de las asignaturas. **En términos de material concreto, este suele ser preparado en conjunto con los niños, y en ocasiones también han participado los apoderados de este proceso. En otras ocasiones, ha entregado mapas conceptuales a los niños para que estos los peguen en sus cuadernos, ya que estima que la escasa velocidad que han desarrollado los niños para escribir a veces enlentece mucho el proceso de desarrollo de contenidos.**

Los materiales utilizados suelen ser artefactos simples y domésticos, traídos por la profesora desde su casa y conocidos por los niños, lo que también los ayuda a reconocer los contenidos desarrollados en otros ámbitos de su vida.

Por último, a partir del análisis del material observado, se ha podido concluir que la planificación anual de la profesora cubre todos los aprendizajes esperados para el nivel, no obstante, no incluye las habilidades a desarrollar. Éstas aparecen implícitamente en las actividades desarrolladas, lo que se refuerza por el carácter empírico que gusta dar a sus clases, sin embargo, al no haber una planificación clase a clase, explícita, para esta asignatura, no es posible contrastar la inclusión de este ámbito.

A través del análisis del material pedagógico, se pudo constatar que se trabajan los tres ejes de la asignatura, es decir, Ciencias de la Vida Humana, Ciencias Físicas y Químicas, y Ciencias de la Tierra y el Universo. Las planificaciones anuales dan cuenta de una gran amplitud en la cobertura curricular declarada, mientras que las prácticas declaradas dan cuenta de una adecuada profundidad implícita.

En definitiva, la profesora valora enormemente el texto de estudio de esta asignatura, considerándolo un muy buen insumo, y estimando también que la distribución de objetivos es muy adecuada a los intereses y capacidades de los alumnos, en lo que se distingue de muy buena forma de otras asignaturas, especialmente Historia, donde es mucho más difícil abarcar la totalidad del plan de estudios.

Música, 6º básico

La otra asignatura de estudio en este establecimiento fue Música en 6º básico. Los estudiantes de este nivel, como en la mayoría de la escuela, provienen de sectores muy variados de la comuna, abarcando un radio territorial bastante extenso. En este nivel esto se ve algo intensificado, porque muchas de las escuelas rurales de los sectores abarcados (usualmente multigrado) sólo llegan hasta 5º básico, tras lo cual los estudiantes deben dirigirse a Pupuya.

Los estudiantes participantes en el grupo focal de este nivel manifestaron una valoración positiva del colegio, destacando su infraestructura, el contar con movilización gratuita, compartir con compañeros o el poder asistir con ropa de color los días viernes, para lo que deben cancelar cien pesos. Dentro de las asignaturas destacadas, señalaron Educación Física y Salud, Ciencias Naturales, Lenguaje y Comunicación, y Música, mientras que Historia, Geografía y Ciencias Sociales aparece como la que genera menos simpatía.

Los estudiantes señalan que la relación con los profesores es buena, destacando aquellos que dejan ser tratados como iguales, manteniendo siempre el debido respeto; sin embargo, estiman que algunos docentes *se desquitan* con ellos cuando están enojados. En esta línea sitúan **al profesor de Música, de quien dicen es muy amable y cercano cuando están interpretando alguna pieza musical, pero pierde rápidamente la paciencia cuando están trabajando aspectos más teóricos o contextuales, lo que también podría ser una respuesta a la propia reacción de los estudiantes quienes, según se relata, disfrutaban en los momentos prácticos de la clase, pero indican aburrirse durante las secciones de cuaderno.**

El profesor responsable de esta asignatura, quien trabaja con todos los niveles de la escuela, indica que, **a diferencia de lo planteado por la mayoría de sus colegas, los contenidos y objetivos propios de este ámbito resultan demasiado reducidos, cubriendo sólo una parte muy pequeña de lo que los niños son capaces de desarrollar. A su juicio, el currículum subvalora las capacidades de los estudiantes, y muestra un cierto grado de desconocimiento en torno a la pedagogía musical, con contenidos muy poco actualizados.** Por esta razón, el docente se encarga de cumplir con todos los aspectos requeridos por el currículum, cubriendo los objetivos establecidos en el programa, pero considerándolos como un piso para el desarrollo de un número de habilidades más amplias.

En su opinión, **el hecho de que no todos los colegios cuenten con un profesor especialista en la materia, lleva a que los programas sean construidos apuntando a un mínimo común** y de forma muy detallada, para que los docentes puedan llevarlos a cabo al pie de la letra.

"Hay que entender algo, no todos los colegios han tenido Música, o han tenido profesores de música, yo te lo dije la otra vez que habían muchos colegios que hacía clase el profesor jefe no más, entonces que poco o nada sabía de Música, o sea cantemos un par de canciones, casi que karaoke."

(Docente de Música 6° básico)

El establecimiento, como se ha señalado, pretende trabajar el ámbito artístico como un sello especial dentro de su Proyecto Educativo Institucional, por lo que se le otorga una alta importancia a la asignatura de Música, así como a los talleres asociados. **El profesor cuenta con bastantes recursos, en términos de un espacio para la práctica y un número importante y variado de instrumentos musicales**, contando con el apoyo del director para la compra de material cuando resulta pertinente.

Para el docente, los fines de la asignatura de Música se orientan a conocer los contextos en que ha sido desarrollada la música para desde ahí adentrarse en culturas, rituales y expresiones diferentes. Hacer esto permite ampliar las perspectivas, observar visiones de mundo distintas y comprender otras realidades. La música surge como expresión de sentimientos, y siendo así, es capaz de vincular personas de distintas realidades. **Por esto, el profesor estima que uno de los focos principales de su trabajo está en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, por cuanto abrir la mente a la comprensión de distintas perspectivas y diferentes sensibilidades, conociendo las vinculaciones rituales de la música y su ejecución, propicia el adoptar nuevas sensibilidades y nuevas perspectivas frente a la propia vida cotidiana de los estudiantes.**

"Lo más importante es que insisto yo creo, que entiendan el por qué y el cómo de la música, de por qué se da, de cómo fue creada, de en qué momento, contexto ya sea un contexto socio histórico, o un contexto social se dio cierta música, y que de ello vayan creando un pensamiento crítico acerca de lo que en realidad están escuchando, y está pasando en el contexto de esa música, yo creo que eso es más importante que cualquier otra cosa."

(Docente de Música 6° básico)

Por su parte, los estudiantes señalan que la clase de Música les permite, fundamentalmente, desahogarse y aprender a tocar instrumentos musicales.

Respecto al currículum de la asignatura, el docente presenta una visión bastante crítica, indicando que se trata de objetivos muy básicos, establecidos de forma descontextualizada y sin un adecuado grado de especialización. **Ya sea por negligencia o por falta de capacidad instalada, considera que las Bases Curriculares y los Programas de Estudio carecen de un foco claro, lo que atenta contra el trabajo en la asignatura. En esa línea, no trabaja mayormente con los Programas, pues considera que son "para profesores que no son profesores de música"**. Debe considerar los objetivos de aprendizaje, pero estos funcionan como un piso mínimo sobre el cual construye sus clases, lo que le da amplia libertad para plantear su proceso de implementación curricular.

Como todos los profesores, el docente recibe, al comenzar el año, una carpeta con el resumen de todos los objetivos de aprendizaje de parte del jefe de UTP y el director, con los que se reúne para discutir el planteamiento a desarrollar durante el año.

"Con lo que trabajo yo en sí, mira igual yo tengo harta libertad, a mí me pasan el currículum, el eje con el que hay que trabajar, el objetivo que hay que trabajar y todo, y ahí abiertamente yo puedo trabajar, yo no trabajo mucho con el libro de los Planes y Programas, porque como te dije la otra vez lo encuentro súper básico, que no, como es tan amplio, encuentro que no me va ni me viene, encuentro que ese tipo de libros es como para profesores que no son profesores de música."

(Docente de Música 6° básico)

El principal objetivo de la enseñanza de la música, estima, es el desarrollo un pensamiento crítico. La comprensión de distintos contextos a través de la valoración de la expresión artística, comprendida como un espacio de expresión de sentimientos, puede llevar a los estudiantes al desarrollo de un mayor grado de empatía. Por eso, en sus clases, procura dar una adecuada profundidad a los contextos en que se desarrolla cada expresión musical revisada. Comprender qué tipo de sentimientos se están expresando ayuda a conectar con los contextos y realidades que inspiran cada expresión, lo que permite una apertura mental orientada al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, que cuestionen los ámbitos dados por naturales.

"Me interesa que las personas aprendan, que es lo que más allá de tocar, por qué estoy tocando, cómo lo tengo que estar tocando y que es lo que tengo que estar sintiendo, ya que la música en sí nace como una expresión de sentimientos, si no yo creo que no tendría ningún sentido, creo yo, parecer personal."

(Docente de Música 6° básico)

Observa el docente una gran desvaloración por este tipo de habilidades, que puede deberse tanto a la falta de conocimientos por parte del nivel central para desarrollar un enfoque en esta línea, como, derechamente, la desestimación de estas habilidades de pensamiento crítico por considerarlas peligrosas. Esto llevaría a que, en general, las artes son dejadas de lado, pues no serían convenientes *para algunos*.

"Considero que en estos tiempos la educación, a ver, todos decimos que la educación es súper importante, sí, es súper importante, pero yo creo que a mucha gente no le conviene que la educación sea importante, estoy diciendo algo súper, me va a decir que soy súper marxista, no sé, lo que quieras, pero yo creo que no les importa mucho, está muy dejado, sobre todo el tema de las artes, por qué, por qué creo yo, porque desarrolla mucho el pensamiento crítico en el ser humano, es demasiado, es mucho, las artes en sí te va a hacer razonar distinto a un matemático, no es por ser... no sé, cómo se llama, demagogo en lo que estoy diciendo, pero si va a desarrollar un pensamiento mucho más amplio a la crítica, mucho más amplio a entender muchas otras cosas (...) yo creo eso que con las artes la gente va a desarrollar su pensamiento crítico, y lamentablemente, imagínate 100 tipos desarrollando el pensamiento crítico en un pueblo, deberían tener miedo las autoridades."

(Docente de Música 6° básico)

Otro ámbito que, estima el profesor, debería recibir mayor supervisión, es la formación de los profesores de música, ya que las instituciones formadoras no estarían, en su mirada, recibiendo ningún tipo de fiscalización, lo que es fundamental para asegurar la calidad de la educación impartida en los establecimientos. Junto con esto, hay que cautelar que esta asignatura sea realizada por profesores especialistas en el área.

"No sé si falta mucho profesor de música o falta un... hay un tema en la universidad yo creo que no se está viendo bien ese tema, yo creo que insisto como el tema de la Carrera Docente, tiene que partir netamente en la Universidad, yo creo que en la Universidad esa fiscalización, por ejemplo, yo cuando estuve en la Universidad nunca fue alguien del Ministerio de Educación a vernos como estábamos trabajando, entonces puede salir cualquier tipo, y en la Universidad de nosotros, donde estudié yo, era bien complejo, había que ser bastante caperuza, a mí me fue bien pero porque estudiaba mucho y me gustaba mucho, muchos quedaron en el camino, pero encuentro que no existe esa fiscalización y yo creo que eso es un problema muy grande, y lo otro es que cualquier profe de básica puede hacer clases de música, yo por ejemplo, no podría hacer clase de matemáticas, una vez en otro colegio me ofrecieron, usted va a hacer un curso de matemática, 24 horas de matemáticas, y yo dije yo por qué, es que están estas horas aquí, usted es licenciado en educación, si soy licenciado en educación, pero soy pedagogo, músico, no puedo, no sé, está en el libro, no, no puedo, y eso aparte lo encuentro súper criterioso para hacerlo."

(Docente de Música 6° básico)

En términos de estructura, **para las clases de Música del 6° año básico el profesor solicita, con anterioridad, que los estudiantes investiguen en torno al contenido que se trabajará.** Luego, este es explicado y comentado, desde la óptica del profesor, en diálogo con los estudiantes, tras lo cual escuchan la música y ven videos, los que son permanentemente comentados con los estudiantes. Tras esto, **se revisa la partitura de la canción, pues se da también un gran énfasis a la lectura musical.** El profesor genera partituras para todos los instrumentos y las entrega a los estudiantes, quienes van familiarizándose con ellas, para luego reunirse en conjunto a tocar la pieza, "como salga", así ir puliéndola. Este proceso, desarrollado cada clase, suele durar aproximadamente un mes por pieza musical.

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

NOMBRE: PROFESOR JUAN PABLO QUINTEROS CORNEJO
CURSO:

TODOS JUNTOS
LOS JAIVAS



Flute

Fl.

Fl.

PEACE ON EARTH!

TODOS LOS HIJOS DE LA TIERRA

NOMBRE: PROFESOR JUAN PABLO QUINTEROS CORNEJO
CURSO:

RIN DEL ANGELITO
VIOLETA PARRA



Flute

Fl.

Al momento de la evaluación, se trabaja siempre la interpretación y la expresión, por considerarse dos objetivos transversales de la experiencia musical. Estas evaluaciones se desarrollan tanto a partir de interpretaciones grupales como individuales, dependiendo de la unidad. **Todas las evaluaciones se realizan mediante rúbricas, y suelen ser progresivas, comenzando con tres indicadores, los que irán luego aumentando a medida que aumente la complejidad.** Señala el profesor que un ámbito complejo de evaluar es la expresión. Los estudiantes, por su parte, consideran que las evaluaciones son mayormente sencillas, especialmente cuando se centran en la interpretación musical.

El profesor considera que cada docente debe construir su método propio, pese a que los Planes y Programas entregan una estructura que podría seguirse rígidamente. Esto, ya que cada contexto es diferente. Esto implica también un trabajo de adecuación que considera, por ejemplo, la presencia de niños con Necesidades Educativas Especiales. **Así, señala que los niños pertenecientes al programa de integración usualmente cuentan con una gran necesidad de expresión, por lo que prioriza con ellos la ejecución musical, usualmente con instrumentos de percusión.**

Por parte de los estudiantes, estos observan también la división de la clase en dos momentos, separando el aprendizaje conceptual (y contextual) de la ejecución musical. Ante esto, indican que la última sección es la que realmente les gusta, observando una diferencia muy grande con la primera. Señalan también que la actitud del profesor también cambia entre una y otra, mostrándose más relajado y afable al momento de la ejecución, siendo catalogado como estricto y "enojón" en los momentos teóricos de la clase. Por eso, señalan que una clase ideal de música se centraría exclusivamente en los momentos de ejecución musical.

"También una cosa, después de que ya todos salimos, está el taller de música y yo me quedo en ese taller. Y ahí como que cambia todo. Ahí es feliz, juega caleta y se pone en otra dimensión. (...) Yo entiendo más o menos que al tío tampoco le gusta escribir, como que no le gusta llevarnos para esa parte. (...) Al tío a lo mejor le gusta que él enseñe a tocar."

(Entrevista grupal estudiantes 6° básico)

Así, los estudiantes valoran en gran medida los aspectos prácticos de la clase Música, y consideran que también el profesor parece más conforme en estas secciones, manifestando cambios bruscos de ánimo y personalidad entre las dos partes de la clase.

Otro elemento criticado por los estudiantes es que en la clase de Música se juntan dos niveles, por lo que en su caso deben trabajar en conjunto con los estudiantes de 5° básico. El problema, según señalan, es que en los dos años se repiten los mismos contenidos y las mismas canciones, lo que incide negativamente en su motivación.

Por el lado del docente, éste aprecia las instancias de acompañamiento con que cuenta, y usualmente invita a otros profesores para estar presentes en las evaluaciones y así otorgar una mirada externa. Sin embargo, quisiera contar con muchas más instancias de esta naturaleza, y aboga por que se propicien las condiciones para la realización de intercambios más profundos con otros profesores. Contar con espacios de encuentro en que pueda recoger miradas externas y compartir experiencias en torno a la docencia de la Música sería fundamental para perfeccionar su práctica, ya que actualmente no cuenta con un par con el que pueda reflejarse y dialogar.

Una política centrada en el desarrollo de habilidades por parte de los docentes, con un fuerte apoyo a su labor, sería fundamental. Esto, siempre desde la óptica del docente, podría realizarse mediante cursos periódicos, en los que, más que la enseñanza en sí, se pueda desarrollar un espacio de encuentro e intercambio entre los docentes, en que puedan discutir en torno a sus respectivas didácticas.

Actualmente uno de los grandes problemas de los que adolece el docente para el desarrollo de sus labores es la falta de un acompañamiento especializado, contar con un par con el que pueda dialogar en torno a las distintas estrategias. Ocasionalmente trabaja con un profesor amigo, quien fue su profesor de Música cuando él estudiaba en el colegio, pero se trata de una instancia informal de intercambio; la sugerencia sería contar con un espacio formalizado, que se reúna con una periodicidad conocida, y que los docentes puedan ir siendo financiados por sus sostenedores.

"De repente que te vayan a hacer cursos una vez cada seis meses, un curso un día sábado y que te lo mande y que te lo pague, (...) con almuerzo y todo y trabajar con profesores de las distintas áreas, con música, trabajar con música, ustedes podrían poner eso, charlas motivacionales, yo creo que eso es un aporte súper bueno, porque uno dice sabes que estoy viendo esto, esto y esto en tal curso, ah y no has visto esto, sí podría ser, y cómo lo puedo abarcar, mira, yo lo voy a abarcar, yo lo abarco"

así, experiencias, tener otras experiencias, esos profesores, esa universalidad no existe... el profesor de Pichilemu, cómo abarca el tema de la lectura musical, yo lo abarco de esta manera, lo abarco así de esta manera, ah también podría ser, esa mezcla encuentro que no hay, y me gustaría, me gustaría porque es bueno que uno aprenda de la experiencia, todo el aprendizaje es empírico, yo puedo saber mucho de un libro, pero si no lo llevo a la práctica."

(Docente de Música 6° básico)

Por último, el análisis del material pedagógico recolectado permite como primer elemento, corroborar que el principal referente curricular utilizado es el Programa de estudios, de donde se obtienen los objetivos que se incluyen en la carpeta de planificación anual. Sin embargo, estas planificaciones no incluyen habilidades específicas ni actitudes. Ahora bien, de acuerdo a lo conversado con el profesor, resulta sencillo asumir que, al menos en un nivel implícito, existe un foco fuertemente instalado, justamente, en el desarrollo de las habilidades, centrado en esta labor explícita de desarrollar el pensamiento crítico a partir del desarrollo artístico.

Este foco en el desarrollo del pensamiento crítico y una elevada comprensión socio-cultural también incide de forma fundamental en la toma de decisiones curriculares y didácticas por parte del profesor.

El trabajo con planificaciones anuales tampoco incluye el trabajo de habilidades específicas por parte de los niños, sólo los objetivos de aprendizaje que se desprenden del programa. Sin embargo, nuevamente es fácil inferir, luego de las conversaciones llevadas a cabo, que **el foco en el desarrollo de habilidades siempre está presente en la labor del docente. Este trabajo sí muestra de manera explícita los tres ejes propuestos para esta asignatura, es decir, Escuchar y Apreciar; Interpretar y Crear; y Reflexionar y Contextualizar.**

En términos de recursos de aprendizaje, los elementos más utilizados, y centrales para su labor, son los instrumentos musicales, contando con una dotación adecuada en número y calidad, aun cuando estima el docente que debería gestionarse nuevo material. Junto con esto, la inclusión de tecnologías específicas para este ámbito, principalmente vinculadas a la creación de partituras, también es algo que debe destacarse.

VI. Conclusiones

El caso analizado presenta muchas particularidades, algunas de ellas dadas por su condición de escuela rural, dentro de una localidad apartada. Los buenos resultados obtenidos en las mediciones del Simce parecen ser un aliciente para continuar con el desarrollo de prácticas innovadoras, pues pese a que manifiestan no trabajar con ese foco, el ser juzgados en esos términos les ha permitido desarrollar las prácticas que han estimado más convenientes, contando con un apoyo pasivo pero decisivo por parte del sostenedor.

La consideración de las opiniones de los estudiantes aparece como un elemento distintivo en ese sentido, parte de lo que les ha permitido ampliar su foco de acción para orientarse, de manera consistente y creíble, hacia una educación integral. Así, los sellos educativos, más que una declaración de principios, aparecen como una bandera izada entusiastamente por todos los actores abordados, lo que da cuenta de un alto sentido de pertenencia, al menos por parte de directivos, docentes y estudiantes, que fueron los tres estamentos abordados para este estudio.

Su condición de *is/a* les ha permitido contar con amplios niveles de autonomía, pero les ha imposibilitado de contar con mayores acompañamientos, como los que pueden desarrollar los propios colegas al interior de un cuerpo colegiado más amplio. Así, el no contar con pares impartiendo las mismas asignaturas pasa a constituir una limitación sentida por los docentes, quienes no tienen problemas en abrir sus aulas para contar con una mirada externa que les permita observar con cierta distancia sus prácticas.

Es de esperar que las nuevas condiciones administrativas del equipo técnico directivo del establecimiento posibiliten el desarrollo de prácticas de acompañamiento más intensas y fructíferas, aunque la orientación hacia la generación de redes de apoyo que permitan un mayor intercambio y desarrollo dependerá también de gestiones que trascienden a la escuela, ya sea desde el ámbito del sostenedor o de la red Ministerial.

Respecto a los instrumentos curriculares oficiales, la mirada es consistentemente crítica, aun cuando existan elementos valorados positivamente, en particular en el caso del texto de Ciencias Naturales para 2° básico. La distancia observada entre los espacios de construcción de estos instrumentos y la propia práctica docente, crítica habitual del profesorado, se acentúa en espacios de aislamiento, donde se ven muy distantes de cualquier tipo de apoyo, aun cuando esto mismo pueda ser parte de la explicación de su éxito, al incentivar su desarrollo autónomo.

Un elemento que, probablemente, habría que tomar en consideración, es la estructura de planificación propuesta por la escuela. El que cada profesor pueda contar al comenzar el año con una carpeta que incluye todos los objetivos de aprendizaje para su asignatura es, sin duda, un insumo muy importante para su labor. Sin embargo, al solicitarse sólo una planificación semanal, pudiendo ser ésta, para el caso de los profesores generalistas, de cualquiera de las asignaturas que tengan a su cargo, puede hacer que se pierdan de vista elementos muy importantes para el desarrollo de las experiencias didácticas, como pueden ser las habilidades trabajadas, o los recursos didácticos requeridos.

En los casos observados esto no pareció ser un problema, pues en ambos se contaba con una idea muy clara de las habilidades subyacentes a los objetivos perseguidos, y ambas también parten desde una noción de aprendizaje práctico que permea el desarrollo de todas sus actividades. No obstante, se trata de una temática que convendría mantener a

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

la vista, toda vez que podría ser un foco de discusión ante futuros espacios de intercambio entre docentes o acompañamientos por parte de la plana técnico directiva.

CASO 5.
VIÑA DEL MAR

“Formando una comunidad de aprendizaje con compromiso social”

Caso N° 5	
Nombre	Viña del Mar
NSE	Medio
Dependencia	Particular Subvencionado
Desempeño	Medio
Urbano/Rural	Urbano
Región	V Valparaíso
Comuna	Viña del Mar
Nivel de enseñanza	Parvularia / Básica / Media Científico Humanista
Matrícula	568
Observación curricular 1	Inglés 5° básico
Observación curricular 2	Artes Visuales 1° básico

I. Descripción General

El Colegio Viña del Mar es un establecimiento escolar Particular Subvencionado perteneciente a la Corporación Educacional Juan XXIII. Está ubicado en la comuna de Viña del Mar en la Región de Valparaíso y atiende a 568 estudiantes de cursos entre pre-kínder y IV medio. De acuerdo a estadísticas oficiales, el nivel socio económico del estudiantado es medio y el desempeño académico del establecimiento es medio.

El Establecimiento se ubica cercano al centro de Viña del Mar y en sus inicios fue ideado para atender a estudiantes de familias vulnerables de la Población Forestal, quienes no tenían acceso al plan de la comuna. La ubicación, entonces, fue pensada para movilizar a estudiantes y sus familias.

En este sentido, se destaca el sentido de comunidad forjado en el establecimiento, en donde ex estudiantes del mismo aún se acercan al Colegio a saludar a quienes fueran sus profesores e incluso muchos de ellos son hoy apoderados de estudiantes actuales.

Por otro lado, **destaca de este caso el proyecto valórico sobre el cual se desarrollan los procesos educativos. El Colegio Viña del Mar entrega formación católica a sus estudiantes, teniendo la asignatura de Pastoral desde 1° básico a IV medio.** Los docentes reconocen que las labores del docente de Pastoral (quien realiza las clases de todos los niveles) y de la orientadora de la institución han sido preponderantes en la formación valórica del estudiantado y en la creación de una

comunidad educativa en la cual el respeto, el cariño y la confianza entre sus miembros están a la base del proceso de formación.

“– Yo llevo 25 años en este colegio y sí ha habido cambios, durante todos estos años, pero se trabaja bien acá, los chiquillos te responden y es un trabajo que hemos hecho todos los profesores, siempre hay un respeto hacia el profesor, tratar bien al alumno, siempre y cuando veas alguien no se vaya para el lado, siempre llevarlo por donde corresponde, pero la empatía sí se ha ganado con ellos, la confianza también, el respeto, todo.

– Yo creo que en parte ha sido institucional, ahí lo que hace XX, el pastoral, que es como muy asentado en el compañerismo, la solidaridad, lo que hace XX que es la orientadora, han formalizado y han potenciado algo que se ha ido dando con el tiempo construyendo, esa como confianza y cariño. Entonces, hay mucho estudiante que confía en sus profesores y les cuentan sus cosas y ven abrigo en sus profesores, uno llega a la sala y hay otra disposición con los cabros, a veces es mucho más relajado, establece los parámetros desde otras perspectivas porque se puede hacer, se puede hacer, no es... incluso en los cursos que uno considera más difícil hacer clases son... uno puede llegar a hacer clases sin ningún problema, puede tener problemas que no nos pesquen, que se queden dormidos, que una bulla por allá, por acá, cosas menores.”

(Entrevista grupal Docentes)

Por su parte, **los estudiantes también destacan la labor del profesor de Pastoral en sus procesos de aprendizaje**, siendo considerado como uno de los profesores favoritos y reafirmando la labor que ha desempeñado no tan sólo con ellos sino que con sus familias.

“– A mí, el profesor que me cae mejor, es el profesor de Pastoral, porque él le hizo clases a mi mamá de muy chiquitita, entonces él conoce a mi abuela, a mi mamá, a mi abuelo...

– Y es buena onda.

¿Es simpático?

– Sí...

– Y mi familia ya lo conoce mayormente, pero también porque es buen profesor, y es muy simpático, tiene harta paciencia también.”

(Entrevista grupal Estudiantes 5° básico)

Por otra parte, **para la directora del establecimiento en el proceso formativo de los y las estudiantes también se vuelve preponderante la formación de ciudadanos con compromiso social**, que participen de las decisiones políticas del país y que trasciendan la búsqueda de beneficios personales, reconociendo al otro y trabajando de manera colectiva. En ese sentido, la enseñanza de valores como la solidaridad y la caridad con los estudiantes más desaventajados se vuelve clave.

“Bueno, primero es compromiso social como ciudadano, primero que nada, en el sentido de que el comprometerse con el desarrollo de la democracia del país, de fortalecer esa democracia por muy imperfecta que sea. Desde ese aspecto las políticas públicas pueden ser favorables para mejorar las familias que por diversas razones han tenido menos oportunidades y viven en condiciones de mayor vulnerabilidad, allí es donde estos jóvenes comprometidos primero que nada para elegir autoridades que efectivamente tengan mirada de servicio hacia los demás y no personal, una mirada de servicio

político, no, es lo que nosotros queremos de alguna manera, deberían comprometerse en una sociedad sumamente individualista.”

(Entrevista Directora)

Respecto al Proyecto Educativo Institucional, la Misión del Colegio Viña del Mar hace hincapié en la entrega de una educación de calidad que permita la formación de estudiantes que puedan desarrollarse de acuerdo a sus propios proyectos de vida y que colaboren en la formación de una sociedad más justa y solidaria.

MISIÓN: “Propiciar una formación de calidad para los(as) estudiantes, a través de un proceso de intercambio comunicativo-afectivo, con alto nivel académico, en que se construyan saberes, se desarrollen capacidades/destrezas, tanto de carácter intelectual como físicas y se internalicen valores/actitudes, incentivando la solidaridad y la justicia, el conocimiento de sí mismo, el espíritu crítico, la creatividad, la investigación y el espíritu emprendedor, de modo tal que les permita elaborar su proyecto de vida, insertarse con éxito en la educación superior y les entregue herramientas para ser partícipes en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.”⁷

En el documento, además, se destacan 5 valores que se espera desarrollar en todas y todos los miembros de la comunidad educativa y las actitudes necesarias para el fortalecimiento del trabajo de cada valor. **Estos valores que están a la base de la formación entregada por el establecimiento son: Solidaridad, Responsabilidad, Verdad, Justicia y Disciplina**⁸.

Para efectos del estudio de *Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular*, en este establecimiento se han abordado los casos específicos de Artes Visuales de 1° básico, e Inglés de 5° básico.

Las actividades de levantamiento de información que se realizaron en el establecimiento son las siguientes:

- Entrevista a la Directora
- Entrevista grupal con docentes (docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, docente de Tecnología y docente de Artes Visuales)
- Primera y Segunda entrevista a la docente de Artes Visuales de 1° básico
- Primera y Segunda entrevista a la docente de Inglés de 5° básico
- Entrevista grupal con estudiantes de 1° básico
- Entrevista grupal con estudiantes de 5° básico

⁷ Misión, PEI Colegio Viña del Mar, p. 4

⁸ Valores y Actitudes que se desarrollan, PEI Colegio Viña del Mar, p. 4-5

Respecto al material documental facilitado por el establecimiento, se logró tener acceso a los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo Institucional 2017
- Reglamento de Convivencia 2017
- Planificación de las unidades 1, 2 y 3 de Artes Visuales para 1° básico
- Planificación Anual de Artes Visuales para 1° básico (2017)
- Rúbrica de Evaluación de Obras de Artes Visuales para 1° básico
- Planificación de la Unidad 5 de Inglés para 5° básico
- Evaluación de la Unidad 5 de Inglés para 5° básico
- Rúbrica de Evaluación Oral de Inglés para 5° básico
- 4 presentaciones de diapositivas utilizadas en las clases de la unidad 5 de Inglés para 5° básico.

La coordinación de las actividades fue realizada por la Directora del establecimiento y algunas asistentes de la educación. En tanto, la entrega de documentos fue realizada por las docentes de las asignaturas específicas a investigar. Los documentos institucionales fueron recogidos de la web del Ministerio de Educación, debido a que no fueron entregados por el personal del Colegio.

II. Gestión Curricular

En conversación previa a la entrevista con la directora del establecimiento, **se recoge que la Corporación Educativa Juan XXIII no tiene mayor influencia en los procesos curriculares llevados a cabo en el Colegio Viña del Mar, sino que ocupa una función más bien administrativa.** Sin embargo, se destaca que es una corporación conformada por algunos trabajadores del establecimiento educacional, grupo compuesto tanto por directivos y profesores como por asistentes de la educación y profesionales.

Sobre el sostenedor y su gestión al interior del Establecimiento, los docentes declaran que cumple un rol más bien nominal, no teniendo mayor relevancia en procesos curriculares ni tampoco de gestión de recursos, los que se consiguen a través de proyectos y de Ley SEP.

Nivel Equipo directivo

La directora del Colegio Viña del Mar es profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Magíster en Administración y Gestión Institucional. Ha trabajado por alrededor de 42 años en educación, desempeñándose como docente de aula, jefa de UTP y directora en varios establecimientos de la región, de todo tipo de dependencias.

A este establecimiento ingresa como docente de Historia el año 1987 y luego ocupa el cargo de subdirectora por algunos años, hasta asumir la dirección en 2013.

El equipo directivo está conformado por la directora, 3 inspectores, la coordinadora académica, el equipo de Orientación y la coordinadora del Proyecto de Mejora Educativo (PME). Además, trabaja en conjunto con 2 equipos: el Equipo Técnico Pedagógico (compuesto por los jefes de departamento y la coordinadora académica) y el Equipo de Formación (compuesto por los profesores jefes de los cursos y la orientadora).

“Los profesores jefes junto a la orientadora es el otro gran equipo que tenemos para la parte formativa, de la jefatura de curso y esos dos equipos son mis equipos asesores.

Perfecto, son los que vienen acá.

Vienen acá, con ellos me reúno, orientación, así como inspectoría tiene lo suyo, coordinación académica y estos son equipos con los que yo me reúno.”

(Entrevista Directora)

En orden de lograr mejorar sus resultados, el equipo directivo realiza un convenio de desempeño que se ha centrado en realizar observaciones de aula a los docentes con miras a un proceso de retroalimentación que permita que los mismos mejoren sus prácticas pedagógicas. A juicio de la directora, el mayor problema que se ha observado tiene que ver con el manejo del clima de aula por parte de los y las docentes, aspecto fundamental para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado.

“Bueno en la medida que en los mismos departamentos los resultados no son muy buenos, cuando los resultados no son muy buenos hay que preguntarle al profesor qué está pasando con sus estudiantes, qué es lo que está viendo en contenidos, por qué no ha avanzado... nosotros realizamos visitas al aula.

¿Quién las realiza?

Las realizamos los jefes de departamento, la coordinadora académica, esta directora, pero nosotros también estamos, como equipo directivo porque tenemos un equipo directivo, de gestión, lo componen inspectoría con sus 3 inspectores, orientación, la coordinadora académica, la coordinadora del proyecto de mejora del PME, yo. Estamos en un convenio de desempeño, nos metimos este año a un convenio de desempeño, entonces nos ha obligado a entrar a todos al aula. (...)

El clima de aula, tienen serias dificultades o serias debilidades en ese aspecto, quizás son muy originales en aspectos metodológicos, de trabajo, de recursos, incluso muy empáticos en su llegada con los estudiantes, pero tienen un problema de manejo de clima de aula y eso para nosotros es fundamental.”

(Entrevista Directora)

Con respecto a la visión que tienen los docentes de la gestión directiva del establecimiento, los mismos reconocen que se caracteriza por entregar confianza y autonomía al profesorado, lo que les permite una mayor libertad a la hora de trabajar en los procesos curriculares, pudiendo incluso sugerir nuevas ideas e implementarlas.

“– Sí, eso yo creo que es una de las cosas positivas del área de gestión, de la coordinación académica y de la dirección de que existe esa confianza y esa libertad. Yo, por lo menos nunca he tenido unas cortapisas o un pero o...”

– No, yo tampoco, porque por ejemplo yo hago el taller de emprendimiento en el colegio y no me gustaba cómo estaba planteado y le dije a coordinación académica “Voy a darlo vuelta completo” y no me pusieron ningún problema. Y lo cambié desde cero.”

(Entrevista grupal Docentes)

Instancias de trabajo curricular: planificación de clases

El proceso de planificación de clases en el Colegio Viña del Mar se realiza al fin de cada año escolar (en el mes de diciembre) y es llevado a cabo de manera personal por cada docente.

Se trabaja con dos formatos institucionales: un formato de planificación anual y uno en el que se desarrollan las unidades didácticas de cada asignatura. La planificación anual se compone de las unidades que se trabajarán en el año académico, contemplando el tiempo que tomará abarcar cada una de ellas. Además cuenta con objetivos de aprendizaje, habilidades/ejes a trabajar y actitudes a desarrollar.

Por su parte, el formato de planificación por unidad contiene las unidades a trabajar en el año, la distribución temporal de cada una de ellas, una propuesta de objetivos de aprendizaje, contenidos previos, indicadores de logro, actividades genéricas a realizar y los contenidos de las unidades didácticas.

Instancias de trabajo curricular: trabajo por departamentos

El Establecimiento ha instaurado un sistema de trabajo por departamentos, **los que están compuestos por todos los docentes de una misma asignatura o área del conocimiento. Además, existe un departamento conformado por los profesores de primer ciclo básico, quienes son profesores generalistas.**

En entrevista con la directora, asegura que el trabajo que se realiza en los departamentos se refiere a la revisión de material pedagógico (evaluaciones y planificaciones) y a la generación de instancias de reflexión sobre los resultados y procesos pedagógicos que se han llevado a cabo.

Destaca la labor que tienen los jefes de departamentos, quienes son los responsables de revisar el material y realizar seguimiento a la cobertura curricular de sus colegas cada semestre, para dar cuenta del funcionamiento de la asignatura al equipo de gestión.

“¿Las planificaciones las entregan a la jefa de UTP?

Sí

¿Ella las revisa?

Las revisan los jefes de departamento, los jefes de departamento tienen un rol súper importante en toda esta tarea técnico pedagógica que se debe desarrollar.

¿Cuál es esa labor?

Ellos revisan pruebas, antes de que las traiga el señor de las fotocopias, ellos son los que trabajan y dirigen las reuniones de los departamentos para ver cómo van los resultados, sobre todo, en la evaluación de procesos, el asunto de las planificaciones.

¿Hacen seguimiento curricular? ¿Cómo lo realizan?

Sí, todos los semestres, el término del semestre, los departamentos, los departamentos tienen que dar cuenta de sus resultados. Cada departamento debe dar cuenta de sus resultados, de cómo le ha ido en los diferentes cursos, en sus evaluaciones, en primer lugar, en el desarrollo de sus habilidades, segundo lugar y en las propuestas de mejora."

(Entrevista Directora)

Desde la visión de los docentes, el trabajo que se realiza en los departamentos responde a la realización de trabajo más bien administrativo que a lo meramente pedagógico, aunque se reconoce que en ocasiones se trabajan los temas del Consejo de profesores a partir del departamento, la mayoría de las ocasiones se atienden asuntos de cumplimientos de plazos o llenado de documentos.

Además, se destaca que las reuniones de departamento son organizadas por los mismos docentes que lo componen, utilizando sus horas no-lectivas, es decir, no existen instancias de trabajo de departamento impulsadas directamente por la institución fuera de los Consejos de profesores.

"Perfecto ¿y qué se hace más o menos en las reuniones de departamento?

Es que depende, por ejemplo, el primer semestre nosotros nos juntamos harto porque estábamos organizando el día del inglés, era como todo, o por ejemplo, el primer semestre nos juntamos antes del final del primer semestre, yo le pregunté cómo van con las notas -porque yo soy la jefa del departamento de inglés- cómo van con las notas, por qué no están con las notas puestas, porque eso también se revisa, te dan un plazo para tener esas cosas.

Como más administrativas.

Claro, y en los consejos también de repente hay tema por departamento, pero ya más enfocado en el tema que te den en el consejo."

(Entrevista Docente de Inglés)

En ese sentido, el profesorado reconoce que falta otorgarle un mayor énfasis al trabajo por departamentos, lo que se podría lograr si existiera un objetivo claro y compartido por todos con respecto al estudiante que se desea formar. Por lo mismo, el trabajo que se realiza en términos interdisciplinarios, por ejemplo, termina siendo más bien informal, con los profesores afines y según las ocurrencias personales de cada uno.

Si bien valoran la libertad que tienen a la hora de planificar, les gustaría existiera una instancia de intercambio con docentes de otras disciplinas, que les permita además innovar de manera sistemática en el aula, integrar asignaturas y trabajar colectivamente.

Adicionalmente, **reconocen que faltan instancias de evaluación formales sobre los proyectos que se han realizado y critican la falta de apoyo del equipo para generar proyectos a largo plazo.**

“– Pero, yo encuentro que eso que nos entregan por departamentos son demasiado guiados, o sea, hay que llenar mucha información, llenar mucho formulario, pero sentarnos a discutir cosas de nuestras prácticas... poco, súper poco.

– Sí, sí, harto papel y poca cosa concreta la verdad.

– Poca cosa concreta. (...)

– No se establecen los espacios para decir, bueno, como área de formación científica que incluya desde Matemática hasta qué sé yo, cuáles son los objetivos centrales que como área quieren formar y cuáles van a ser los proyectos y las articulaciones que van a hacer. Sigue siendo muy a tientas y muy informal, y en esta informalidad creo que han salido cosas bien interesantes, pero por ser espacios de informalidad no se logran concretar, así como una institucionalidad y no logran dejar como una huella.

¿Cómo se evalúa de manera adecuada?

Tampoco podríamos decir que nos digan “No, no, no”, tenemos libertad, pero queda en háganlo, háganlo, pero claro no hay una evaluación formal, no hay como un apoyo más formal, nada de lo formal que debería ser sentar estas prácticas está.

Entonces, puede que un año se haga y el otro año no se haga, porque nadie se dedicó a ver si funcionó o no, y no sabemos cuál es el impacto que tuvo en el colegio y en los estudiantes”.

(Entrevista grupal Docentes)

De esta manera, la evaluación que realizan los docentes con respecto al trabajo por departamentos es que si bien existen las instancias para realizarlo, podría ser un tiempo que se aprovechara de mejor manera. Por ejemplo, incentivando el trabajo entre profesores de distintas asignaturas y potenciando el trabajo individual a partir del colectivo.

Añaden que la mayoría de las veces **el trabajo que se realiza al interior de los departamentos y en los Consejos de profesores se traduce en el llenado de protocolos que parecen abrumar más que ayudar a la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.**

“¿Cómo evalúan ustedes el apoyo del equipo técnico?

– Yo creo que lo positivo es que nos dan libertad de trabajo, y eso yo, particularmente, lo valoro mucho. O sea, hay pocas cortapisas, hay poca censura, hay poco... se nos da, hay harta confianza en cómo ir trabajando. Donde estaría como una falencia por llamarlo de alguna forma es que claro es que eso termina en lo formal termina ocupando mucho espacio el llenado del papel, el llenado del papel, entonces ahí empiezan como... no sé si los problemas, pero sí como que los espacios, los pocos espacios que tenemos como para desenvolvernos en desarrollar proyectos y todo lo demás, se topa con lo formal, técnico.”

(Entrevista grupal Docentes)

III. Valoración del Currículum Vigente y los instrumentos asociados

En las entrevistas realizadas con los docentes del establecimiento, se constata que **de manera transversal, se utilizan los Programas de Estudio entregados por el Ministerio de Educación como referente curricular para la planificación de las clases**. Se destaca que los entrevistados relacionan inmediatamente los Programas con el currículum escolar, sin entregar mayor énfasis al contenido de las Bases Curriculares, que parecen ser revisadas muy eventualmente.

“Y qué referente usas tú para hacer las planificaciones, o sea los Planes, los textos...”

Los Planes, el currículum, el currículum del Ministerio, el oficial, el Programa, que lo saco de mmm... en línea que está... el que está ahí. Está súper claro todo, está ordenado, (...) con ese nos guiamos y uno va acomodando ese currículum al texto, porque las unidades no vienen en el mismo orden que aparecen, ahí es flexible, porque uno lo puede hacer... por ejemplo son 4 unidades y yo puedo partir por la que considere que es la más pertinente, pero al término del año tengo que tener las 4 unidades listas.”

(Entrevista Docente de Artes 1° básico)

“Lo primero es de acuerdo a los Planes y Programas, eso es lo primero, esa es la base y de ahí partimos.

Ese es el referente.

Ese es el referente, de acuerdo a los Planes y Programas, pero estos son los objetivos que se persiguen, por lo tanto, aquí cuáles son las habilidades no cierto que vamos a desarrollar en primero medio, en segundo básico, entonces ya, como departamento nos ponemos de acuerdo primero, luego nos reunimos con el resto de las asignaturas humanistas.”

(Entrevista Directora)

Adicionalmente al uso de los Programas de Estudio, los docentes reconocen el uso de otros referentes “alternativos” para planificar, principalmente plataformas web y redes sociales de contenido para docentes, que sirven para generar actividades y material, además de adaptar el currículum.

“– En términos como del lenguaje pedagógico las herramientas del Ministerio y la bibliografía especializada. Y en cuanto a materiales en Arte Historia una página que es... Arte historia saco harito material.

– Arte Historia yo también saco de ahí material.

– Dos o tres páginas que levantan material de historia que no necesariamente son páginas oficiales, sino que son de personas X que han levantado páginas que son bastantes útiles. Ahora no me acuerdo el nombre, pero son páginas bien conocidas y que imagino que mucha gente de historia ocupa esas páginas. También cosas de las páginas que son como anexas del Ministerio, Currículum en Línea, etc., hay varios, Docente más, algunas cosas.

– Educar Chile

– Educar... hay varias cosas. También grupos de Facebook.

– O blog de profesores, blog.

– O blog o grupos de Facebook que tienen material, suben material.

Suben material.

– Yo sigo dos o tres grupos de Facebook o algunos genéricos de profesores y otros de profesores de historia que comentan materia, suben material, etc., y para mi realmente ha sido de harta ayuda

porque constantemente voy recibiendo cosas nuevas o ideas o... que es lo más interesante desde mi punto de vista, experiencias, entonces voy recibiendo experiencias que han sido exitosas sobre formas de abordar el asunto. Y páginas que arrojan documentación, eso, ah, y la biblioteca”.

(Entrevista grupal Docentes)

Llama la atención el uso de plataformas de redes sociales, especialmente los grupos de Facebook como referentes a la hora de planificar, debido a que no sólo son una instancia de intercambio de material, sino que también se convierten en grupos de apoyo en los cuales los docentes se ayudan mutuamente frente a distintas circunstancias, como los procesos de actualización del currículum.

“Por ejemplo en primero medio yo siento que a lo mejor no fue tan buena, por ejemplo, en la unidad 3 y 4 como que me perdí. Yo estoy en una página en Facebook, con profesores de inglés y siento que a varios les pasó lo mismo, porque preguntaban cómo si “qué hago”, porque era muy poco contenido el que hay que ver, pero mucho vocabulario, pero como suelto no estaba como bien específico.

Ya, perfecto

Yo decía a lo mejor soy yo pero como estoy en ese grupo, veía que habían más profesores.

Entonces igual te ayudas como con profesores externos. Y esa ayuda ¿te ayuda, es buena?

Sí, porque ahí no sé, preguntan algo y sí, te apoyas, ahí van contestando, todo el mundo habla.”

(Entrevista Docente de Inglés 5° básico)

Una de las críticas que emergen respecto del currículum nacional es la cantidad de contenidos que deben abarcar de manera completa. Los actores declaran que es difícil para ellos lograr el trabajo que se espera con respecto a las habilidades y compatibilizarlo con la enseñanza de contenidos en el aula.

A este respecto, se observa que los docentes no tienen claridad sobre qué es lo que se está midiendo en las pruebas estandarizadas, teniendo aún la idea de que se miden los contenidos de las asignaturas por sobre las habilidades o actitudes. **De esa manera, se sigue privilegiando la enseñanza de contenidos para mejorar el rendimiento en estas evaluaciones.**

“Entonces, yo pienso que claro, uno se atreve, pero no se atreve más allá porque todavía existe la idea de que SIMCE y PSU van a seguir evaluando, en el caso de Historia, episodios, etc., etc. Entonces, uno sigue con la misma idea de que implementar la enseñanza o el desarrollo de habilidades tiene que ir al mismo tiempo con la memorización de hechos históricos para dar responder, y eso tiene que ver con que existe una nebulosa respecto de que si están cambiando la implementación o la forma del currículum cómo también ese cambio va a ir también de la mano con lo que se pregunta en el SIMCE, lo que se pregunta en la PSU”.

(Entrevista grupal Docentes)

“No nos olvidemos que los contenidos de este currículum es sólo una herramienta única y exclusivamente para conseguir algo más importante que son las habilidades, digamos la educación del docente de lo que le enseña está destinada en primer lugar en lograr habilidades y capacidades y destrezas con esos niños y el aspecto curricular es una herramienta para lograr ese medio. Entonces cuando los currículum están llenos de contenidos, 7, 8, unidades o 10 unidades para pasar durante el

año, considerando de que hoy día los niños vienen cada día con más problemas de aprendizaje, por lo menos los que atendemos nosotros y que los objetivos a lograr en esas habilidades no se pueden en dos años, sino a veces en un tercer año, indudablemente, cuesta avanzar en ese aspecto curricular y que es una tragedia para el profesor, es una tragedia para el profesor y es una tragedia para el niño. Porque viene el Ministerio y nos mide con esas pruebas estandarizadas como el SIMCE, y nos dicen, no a estos niñitos les va mal porque ustedes no les han pasado todos los contenidos, ellos miden todo, sin acoger las realidades de los establecimientos, de por qué avanzamos más o avanzamos menos en algunos establecimientos".

(Entrevista Directora)

Por otra parte, del discurso de los entrevistados se desprende que algunos de los estándares de evaluación sugeridos en los documentos oficiales son muy altos para los y las estudiantes que se atienden en el establecimiento. En ese sentido, se evidencia que el contexto del alumnado es preponderante a la hora de lograr una cobertura curricular adecuada y para lograr alcanzar los niveles de logro que se proponen.

“¿Tiene estándares evaluativos muy altos?

Muy altos, muy altos, que son también con los que te miden en estas pruebas estandarizadas, a conciencia de que para estos niños, muchos de estos niños, sobre todos estos establecimientos que tenemos altos índices de vulnerabilidad, que no porque sean vulnerables, estos chicos no sean inteligentes, no sean capaces, no puedan aprender y no puedan avanzar, sino que a ellos, muchos de ellos, les cuesta un poco más y por lo tanto hay que darse un tiempo, y como te digo el proceso debe ser un poco más largo. Entonces a mitad de camino, a mitad de camino se les empieza exigir el llegar a ciertos estándares, aunque el profesor se ponga cabeza abajo, o haga cualquier otra cosa, es difícil conseguir, es difícil conseguir, porque no nos olvidemos que muchos de estos niños no solamente tienen problemas de aprendizaje sino también junto con ellos, sino junto con ello problemas emocionales y afectivos fuertes que les impiden avanzar."

(Entrevista Directora)

“¿Y eso es continuo en tu asignatura, que tienes que ajustar mucho los programas para los niños que tú les haces clases en el fondo, pensando en ellos?

Sí, siempre hay que estar... porque yo te contaba que en la planificación de unidad, también pongo sus indicadores de logro, entonces no sé yo pongo los niños se van a saber 10 y después me doy cuenta que no, tengo que tratar de que es complicado eso el tema de los niveles."

(Entrevista Docente de Inglés 5° básico)

Por otra parte, **algunos docentes realizan críticas a los programas de estudio pues no los consideran atractivos para trabajar con los estudiantes. Las apreciaciones de docentes de Artes Visuales y Tecnología revelan que existen unidades que se repiten en muchos cursos** y que se enfrentan a la falta de recursos al interior del establecimiento que les permita conseguir realizar las actividades que se proponen.

Otro problema que enfrentan las docentes de las asignaturas de Artes y Tecnología es el tiempo limitado de clases con cada curso, semanalmente trabajan 45 minutos y esto no les permite alcanzar los objetivos que se plantean en los programas.

“– Por ejemplo, en el caso de tecnología la cosa como se arma este programa no es muy entretenido que digamos, tengo que buscar demasiada información externa para yo poder hacerlo un poco más atractivo. Ni siquiera las actividades que proponen las encuentro que sean atractivas porque prácticamente me ha tocado con los programas nuevos de 5º, 6º, o 7º y 8º especialmente, que es lo mismo todo el año, y los chiquillos se tienden a aburrir si uno hace lo mismo todo el año. A tal nivel que las actividades propuestas, el mismo texto que parte proponiendo hay que usarlo en las cuatro unidades, el mismo texto y ellos lo proponen como actividades que pueda realizar el profesor, entonces, en ese sentido en Tecnología ni en Arte no tenemos libros de apoyo, no tenemos material que el gobierno entregue para nosotros o el Ministerio para poder trabajar entonces tenemos que dedicarnos a buscar muchas cosas. (...)

– Que es la unidad, por ejemplo, de grabado o de diseño mural que se está repitiendo en casi todos los cursos. A los chicos sí les gusta, de repente, otra vez lo mismo, otra vez lo mismo, donde hay que ir cambiando cosas diferentes, eso es lo que me he dado cuenta que es más complejo. Igual nos falta más apoyo, por ejemplo, en la parte que es evaluación si bien hay un material propuesto, pero es genérica, demasiado genérica, entonces, nosotros hemos hecho un trabajo arduo por varios años de crear nuestra propia rúbrica en base a lo que estamos haciendo, ha sido un trabajo arduo.

– Y lo otro, para que no se me olvide, desde 1º básico hasta 8º, bueno, yo hago de 5º a 8º, hay solamente 45 minutos de clases en Tecnología y es muy poco el tiempo para poder trabajar”.

(Entrevista grupal Docentes)

Otra de las críticas que emergen del discurso de los entrevistados con respecto al poco atractivo del currículum es que existe una desactualización sobre lo que los estudiantes requieren aprender realmente. **Los docentes señalan que necesitan encontrar sentido a aquello que enseñan y que hoy eso muchas veces no sucede pues los contenidos están desactualizados.**

En ese sentido, han decidido priorizar aquellos objetivos de aprendizaje que representan mejor lo que ellos creen que los estudiantes deben aprender, dejando de lado algunos aspectos del currículum.

“Porque los profesores a veces dicen “para qué esta cuestión”.

¿Se sienten con la libertad de sacarlo?

Sí, de repente lo hacemos, más que sacarlo no le damos mayor prioridad.

Entonces, ustedes priorizan contenidos o por lo que a ustedes les hacen más sentido...

Bueno, un poco porque tenemos que ordenarnos también que el currículum dice que estas son las unidades que tenemos que pasar y eso es primero. En segundo lugar, si esas unidades vemos que no son de lo más importantes no las priorizamos o las refundimos como te decíamos y las juntamos, de acuerdo con las necesidades y el contexto de nuestros estudiantes.”

(Entrevista Directora)

Percepciones sobre la Actualización Curricular

Las percepciones de los actores con respecto a los procesos de actualización curricular se refieren mayormente a la falta de apoyo del Ministerio de Educación para la comprensión de los mismos. Explican que les gustaría que se realizaran capacitaciones a los docentes y que se les explique cómo abordar los cambios

que se proponen en el currículum, para adoptar el nuevo lenguaje curricular y comprender el sentido de las reformas.

“Y que esa actualización curricular no necesariamente esté asociada a estrategias de enseñanza como los cursos que propone el CPEIP, o sea, en este compromiso de la formación continua el CPEIP ha levantado una serie de cursos, pero en un 95% deben ser de estrategias y en un rango muy mínimo está relacionado con las disciplinas, con las disciplinas, en un currículum que levanta y le da énfasis al trabajo disciplinar particularmente en la idea de los procedimientos de la disciplina. Entonces, yo creo que ahí hay una gran falencia en cómo los profesores no solamente adquieren discursivamente un nuevo lenguaje, valga la redundancia, sino también cómo las prácticas y entender la disciplina que enseña va de la mano con lo que se está proponiendo curricularmente. Y lo otro, yo creo que es una falencia, es que todavía existe una nebulosa respecto a cómo se va evaluar externamente esto que se está implementando”.

(Entrevista grupal Docentes)

Por otra parte, también se evidencia que existen disciplinas que tienen menos apoyo que otras y que los docentes terminan siendo autodidactas frente a los procesos de actualización de los instrumentos.

“– Para nosotros [docentes de Arte y Tecnología] no... hay muy pocas instancias de actualización, por lo tanto, nos enfrentamos a un currículum con nuevo contenido que, en la universidad, por ejemplo, poco y nada pasan, nada. Entonces, por lo tanto, uno de forma personal tiene que buscar, actualizarse, solo...

– Finalmente, uno se convierte en autodidacta.

– Autodidacta, exacto. Entonces es lo que falta, para ustedes, por ejemplo, para las otras asignaturas hay hartas mucha materia de Matemática, Lenguaje, más horas y todo lo demás, pero para estas asignaturas que a los chiquillos les gusta y les motiva, varias, entonces, falta poder actualizarnos y hacer los contenidos curriculares nuevos como se hizo hace muchos años cuando empezó la nueva... había que actualizarse en enero. ¿Te acuerdas que había unos cursos de 15 días que había que entrar a una actualización?...

- ¿Por la reforma del año 98’?

– Claro, por la reforma. Se hizo, me acuerdo que hice el de 7º, de 8º, de 1º y de 2º, pero ahora que vienen los nuevos, no, te entregan un programa nuevo y tú lo ves y tienes que programar y planificar para eso, para lo que está, entonces, eso nos falta”.

(Entrevista grupal Docentes)

IV. Percepción del rol docente entre el currículum y los estudiantes

En el siguiente apartado, se busca dar a conocer los principales hallazgos con respecto a la implementación de las asignaturas de **Artes Visuales para 1º básico**, y de **Inglés para 5º básico**.

En ambos casos, además de las entrevistas realizadas a las docentes de las asignaturas, se realizaron entrevistas grupales a estudiantes y análisis de material pedagógico y documentos. A continuación, se describen los principales hallazgos.

Artes Visuales, 1° básico

La docente de Artes Visuales de 1° básico es profesora de Educación General Básica de la Universidad de Playa Ancha y se desempeña como profesora jefe de 1° o 2° básico en el establecimiento –dependiendo la promoción que le asignen- desde hace 22 años. Además, ha trabajado como inspectora y profesora en otros establecimientos de la región y de Santiago.

En la actualidad, realiza la mayoría de las asignaturas del 1° básico del colegio, a excepción de las clases de Educación Física, Inglés, Pastoral y Música, y trabaja en conjunto con la profesora del 2° básico en los ejes de Lenguaje y Comunicación y Matemática. La profesora de 2° básico realiza la asignatura de Matemática en 1° y 2° básico y ella la de Lenguaje y Comunicación en ambos cursos.

Implementación curricular

La docente declara planificar sus actividades a partir del Programa de Estudio del ministerio. En el análisis de material documental realizado, se confirma que la docente planifica a partir de este referente y que decide abarcar de manera íntegra los Objetivos de Aprendizaje y las Actitudes que se plantean en el mismo.

Sus mayores dificultades al momento de enfrentarse a la asignatura se refieren a que no se siente lo suficientemente capacitada para enseñar Artes Visuales, pues no tiene la experticia ni los estudios suficientes para guiar técnicamente el trabajo que realizan sus estudiantes. **También le presenta problemas la manera de evaluar esta asignatura, pues el trabajo con rúbricas no le es fácil y ha tenido que pedir ayuda a los docentes de Artes Visuales de cursos superiores** (profesores con especialidad) para construirlas.

“¿Qué te parece el currículum de Artes Visuales de 1° básico? ¿Te parece entretenido, motivante para los niños?

Sí, lo encuentro entretenido, lo único que a mí me hace un poco de ruido que me gustaría a lo mejor tener la experticia de ser profesora de artes. Yo lo que sé de arte, lo sé por la experiencia, por lo que yo busco, por lo que me informo, por lo que leo en el currículum, con las sugerencias, pero... y además que, cómo se evalúa, nosotros evaluamos con rúbricas, y al ser una rúbrica vaya que es difícil, porque tiene que ser lo menos, tiene que ser lo más objetivo posible, los indicadores, la diferencia es mínima entre... O sea yo, te digo, si a mí me hacen hacer una prueba de Selección múltiple la hago encantada, pero si me hacen hacer una rúbrica sufro, me cuesta mucho, porque yo ponte tú, la rúbrica el indicador más alto es esto y el más bajo esto, pero los del medio. (...) Me cuesta, entonces si a mí me dieran la posibilidad de no hacer artes, yo sería feliz sin hacer artes, a pesar de que tengo habilidades manuales para dibujar, tengo buen gusto para hacer cosas, pero la parte como... técnica de la asignatura, yo no soy especialista, entonces tengo que estar pidiéndole ayuda a la profesora.”

(Entrevista Docente de Artes Visuales 1° básico)

En un segundo acercamiento, la docente vuelve a declarar que no se siente capacitada para realizar la asignatura y que es necesario que el docente que la imparta sea especialista en la disciplina.

“¿Te gustaría tener alguien como un especialista haciendo clases?”

Sí, porque como que yo me pusiera a hacer educación física, se hace la educación física porque en la universidad tuve el ramo, pero no soy especialista. Entonces, cuando a mí me dieron la posibilidad, en otro colegio, de hacer educación física, no, porque no me manejaba. Es como si fuera profesora de música.

Es difícil.

Soy desafinada para cantar, entonces cómo voy a estar cantando con los niños. Yo, canto igual con los niños, aunque sea desafinada pero no... ¿me entiendes? Entonces, en arte, me pasa lo mismo, independiente de que yo sea buena para el dibujo y todo, pero no lo es todo eso”.

(Entrevista Docente de Artes Visuales 1° básico)

El análisis documental realizado para este caso, refleja que si bien la docente decide abarcar de manera íntegra las unidades del programa de estudio (en cuanto a objetivos de aprendizaje, actitudes, actividades propuestas, organización y secuencia de ellas), la evaluación de la unidad analizada no se condice con las decisiones de apego al currículum evidenciadas en sus planificaciones.

Por ejemplo, existe una evaluación referida a la reproducción de una obra de arte famosa (en este caso, “La noche estrellada” de Van Gogh) y la rúbrica contempla en su mayoría aspectos técnicos a evaluar, más que de apreciación de la obra.

En ese sentido, si bien la docente tiene conocimientos del currículum de Artes Visuales y de lo que se desea enseñar a los estudiantes en la disciplina, su decisión a la hora de evaluar la unidad refleja que existe un enfoque en la técnica artística, aspecto que no es central dentro de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura.

Por lo tanto, el material analizado es contradictorio, por una parte las planificaciones son muy apegadas a lo que emana del Ministerio de Educación y no reflejan decisiones de contextualización o adaptación, mientras que la evaluación dista completamente de lo sugerido y contempla aspectos muy alejados de los objetivos de aprendizaje de la asignatura.

Sin embargo, señala que las decisiones sobre la evaluación de la unidad responden a lo que la docente desea impulsar en sus estudiantes: acercarlos a la cultura, llevarlos a museos y que conozcan la obra de algunos artistas.

“Ahora yo igual encuentro que el programa de Arte es bonito, porque se trabaja harto con el entorno, tienen que trabajar por ejemplo con el uso de los colores, el uso de materiales. Pero hay que ser súper creativo para que las actividades sean bonitas para los niños y estén trabajando bien,

contentos, motivados. Porque ya no sirve el dibujo libre, esa cuestión olvídate, esa cuestión quedó en el pasado hace mil años. Y lo otro es que también te piden mucho trabajar es que los niños reconozcan obras de arte, y eso también es motivante para ellos, yo los he llevado al Artequín, hemos trabajado mucho. Es que a mí me encanta Van Gogh, entonces yo siempre he trabajado hard con ellos, porque ahí innova hartas cosas, técnicas de pintura, el color, entonces ellos han hecho reproducciones de Van Gogh, les he mostrado pinturas de ellos, sin dejarlas de lado las demás”.

(Entrevista Docente de Artes 1° básico)

Por su parte **los estudiantes valoran la actividad de reproducción de la obra de arte y la visita al museo como uno de los aprendizajes principales de la asignatura.**

“- Nosotros fuimos a una parte que nos enseñaron esa pintura, y después la tía se lo llevó...

- Es un museo de artes.

- Un cartel, el Artequin.

Fueron al Artequin.

- Sí, y nos enseñaron una pintura...

- Sí, después esa pintura la tía trajo un cartelito y nosotros lo dibujamos, pero sin nota.

- Un cuaderno, no un cuadernito.

Pero les mostró la pintura de nuevo.

- Sí.

- Una pintura de Van Gogh, era como el asustado.

- Esa no era, era una montaña de noche, pero la tía se lo llevó; yo no estaba, porque teníamos un paseo de las mejores notas.”

(Entrevista grupal Estudiantes de 1° básico)

Inglés, 5° básico

La docente de Inglés de 5° básico es Licenciada en Educación y profesora de Inglés y realizó un pos título en Orientación en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

En el establecimiento, se desempeña como profesora de inglés hace 3 años y medio y realiza clases a los cursos entre 3° básico a II medio.

Implementación curricular

La docente planifica sus actividades a partir de los Programas de Estudio del Ministerio de Educación. A partir del análisis documental del caso, se evidencia que utiliza actividades de otros referentes (principalmente internet), pero que son consistentes con los OA de la asignatura y unidad.

A partir del análisis documental realizado, se observa que la docente conoce y comprende el currículum y que logra realizar un trabajo integrado de los cuatro ejes de la disciplina: listening, speaking, reading y writing. Sin embargo, **consultada en entrevista individual, asegura que una de sus mayores dificultades a la hora de enseñar**

son los distintos niveles en los que se encuentran los estudiantes con respecto al idioma.

En este sentido, explica que debe estar constantemente realizando ajustes a sus planificaciones, dependiendo del grado de conocimiento previo que tengan los alumnos sobre el contenido de cada unidad.

“¿Cuáles son las mayores dificultades que enfrentas tú al momento de implementar el currículum?”

Yo creo que eso que te decía recién de los niveles que hay muy...

Dispares

Muy dispares. Eso es muy difícil porque tú puedes estar enseñando algo, me pasó en un curso, por ejemplo, en el quinto, específicamente, por decir que hay una niña que uno está hablando y ella está así al tiro, y yo tengo que decirle por favor para, yo tengo que explicarle a los otros que no entienden, y a ella le cuesta mucho entender eso, porque ella quiere avanzar y avanzar, porque es promedio 7, porque la niña trae obviamente a lo mejor más vocabulario que sus compañeros, y entiende mucho más rápido, entonces es difícil hacerle entender a los que saben porque se aburren.

Obvio.

O uno trata, yo les digo siéntense con un niño que les cueste para que los ayuden, y tampoco les gusta.”

(Entrevista Docente de Inglés 5° básico)

De esta manera, **si bien la docente copia y pega textualmente los OA y algunas actividades de los programas de estudio, prefiere construir indicadores de logro propios**, en orden de asegurar que los y las estudiantes puedan alcanzarlos, teniendo en cuenta su contexto y grado de acercamiento a la unidad.

“¿Los indicadores de logro también son tuyos?”

Sí. Es que hay gente que los copia, porque aparecen en el programa, pero yo los hago yo. Porque le pregunte a la UTP cuando tuvimos que planificar esto, y me dijo que los podía hacer.

¿Y a ti te acomodó más hacerlos tú?

Realizarlos yo, porque es más verdadero. Porque ella nos dijo que había que cuantificar; si vamos a ver diez tipos de vestimenta, mi indicador va a ser: “el alumnos identifica diez vestimentas.” Y si yo sé que les va a costar, que identifique ocho.

Ah ya.

En cambio en el programa, está más para cumplirlo sí o sí.

Perfecto.

O sea, a lo mejor no lo voy a poder cumplir”.

(Entrevista Docente de Inglés 5° básico)

Una de las críticas realizadas por la docente con respecto al currículum de Inglés, es el poco tiempo que se tiene en aula para lograr alcanzar a cubrir todos los contenidos que se piden en los programas de estudios.

Por otra parte, **asegura que los textos escolares de la asignatura de inglés no son coherentes con las unidades dispuestas en los programas de estudio**, lo que muchas veces provoca que el uso de ellos sea restringido y se aboque más a buscar textos

para leer que a trabajar de manera intencionada con el mismo. De la misma manera, asegura que no se puede planificar a partir de este instrumento.

“Sí, porque incluso en la página que te digo yo, reclaman lo mismo, cómo quieren que abarquemos tanto, considerando, a lo mejor ellos no consideran eso, que no tenemos niños que sean hablantes nativos, no son gringos nuestros niños, entonces cómo quieren que abarquen todo eso, si fueran gringos los niños le enseñamos todo el plan, de corrido, estupendo, pero no es esa la realidad, entonces es mucho, es mucho, sobre todo para los más chiquititos, como súper complicado.

¿Se estresan un poco los niños?

Sí, yo cada vez que llego por ejemplo, al tercero básico, que es una vez a la semana, y son dos horas no más, llego y dicen profesora tenemos prueba, y yo no, si no tenemos prueba, como estresados totales, y cuando tenemos prueba no me preguntan, así como no mal. Entonces es como que están ya como tensos, si saben que es difícil, yo a los más chiquititos, les mando guías para que repasen, tienen todavía la letra como difícil, les mando para que estudien y bueno hay todo un tema ahí de papás que de repente no pescan, papás que no estudian con sus hijos, hay niños que llegan y no sabía que había prueba, cuando acá se les manda un calendario, entonces también eso es súper complicado, el tema de los apoderados. Pero no, el tema de los contenidos que es demasiado y también el tema de los libros que fuesen también un apoyo para el programa porque en verdad no van a tener coherencia para qué, más encima te mandan libros todos los años, yo creo que el libro de cuarto básico lo tengo 3 veces, todos los años me lo mandan.”

(Entrevista Docente de Inglés 5° básico)

Cabe destacar, que **los estudiantes concuerdan con que la cantidad de contenidos en la asignatura es alta** y que se les hace difícil poder entender el idioma, lo que se debe en parte al clima de aula.

“Yo elegí este emoji porque algunas veces cuando nos toca inglés, yo de repente digo, “ooh nos toca inglés” y la materia que nos pasan para sólo una prueba es mucha y cuesta memorizarla pero en parte también me gusta porque las actividades que la profesora nos hace, algunas veces nos pasa guías y nosotros las realizamos, las guías no son tan difíciles cuando ella las explica...

–Apenas una vez nos ha pasado guías...

–O algunas veces hace actividades en la pizarra, y nosotros levantamos las manos y nos va a explicar al puesto y ahí yo recién puedo entender, pero antes cuando lo explica a todo el curso, yo no entiendo muy bien, porque todos empiezan a levantar la mano y te dan la palabra y como que me enredo.”

(Entrevista grupal estudiantes de 5° básico)

Por otra parte, a **la docente no le parecen atractivos algunos ejes temáticos de las unidades de los programas, por lo que debe detenerse en buscar métodos para motivar a sus estudiantes**, innovando en la presentación de las unidades y en las actividades que propone. Del mismo modo, asegura que para los estudiantes la asignatura no resulta atractiva, lo que hace más difícil el acercamiento que puedan tener hacia la misma.

“No sé, porque obviamente yo se los tengo que mostrar de una forma distinta, como tratar de captar su atención... por ejemplo, en segundo medio había una unidad que si les gustó a los chicos porque era de las redes sociales. Entonces fuimos a la sala de computación y les dije, ya elijan una red social, pero por qué, porque la unidad tiene que ver, entonces ahí es como más fácil llegar a ellos, entonces

por eso, o mostrarles de una forma distinta, o para introducir una unidad muestro un video, o algo así.

Como para llamarles la atención, claro ¿y es muy importante motivar a los niños con el inglés?

Sí, si no les gusta, no les gusta el inglés, todos me dicen, bueno si hay niños que tienen la habilidad, a lo mejor ni les gusta pero...

Le ponen empeño.

Claro, a lo mejor hay varios que dicen que no.

Que no les gusta.

Que no les gusta entonces hay que estar siempre motivando.”

(Entrevista Docente de Inglés 5° básico)

Evaluaciones

Las evaluaciones realizadas por la docente responden a un formato construido por el departamento de inglés, en donde se cubren los cuatro ejes de la asignatura. De esta manera, no sólo realiza pruebas escritas sino que también cubre el eje de oralidad (speaking) al momento de evaluar las unidades.

El análisis documental del caso comprueba que se evalúan los cuatro ejes de la asignatura de manera consistente con los Objetivos de Aprendizaje propuestos en el currículum. De esta forma, la docente demuestra manejo del currículum y en la construcción de evaluaciones.

“Bueno aquí ya está como bien limitado el formato de la evaluación para todo el departamento de Inglés, hay una parte de vocabulario donde tienen que escribir en el caso de la ropa, no sé qué salían prendas, entonces tenían que escribir correctamente la palabra, como siempre un ítem de vocabulario, siempre hay un ítem de quinto hacia arriba de comprensión lectora, texto donde tienen que contestar acorde a lo que leyeron, y ya lo otro es pura aplicación, escribir oraciones de acuerdo a la imagen, describir, y siempre también hay un ítem de comprensión auditiva, donde escuchan para poder completar, y aparte se realizan pruebas orales, no tiene nada que ver con, no se aplica en la escrita.

¿Con la evaluación de la unidad?

O sea no, si tiene que ver con la unidad pero no es parte de la escrita, sino que es aparte.

Son dos notas distintas

Claro, una evaluación oral, que puede ser un dialogo, una presentación, dependiendo del curso, por ejemplo en séptimo ya hacen presentaciones orales de un tema, en séptimo todavía están haciendo diálogo, como ya entre dos, tres, y en quinto empezamos este año con las presentaciones orales, se les ha hecho mucho más fácil.”

(Entrevista Docente de Inglés 5° básico)

A este respecto, **la docente enfatiza que los y las estudiantes rinden de mejor manera en las evaluaciones orales que en las escritas.** Sobre todo porque para este tipo de evaluaciones contempla varias clases de preparación de la prueba y eso les ayuda a rendir mejor.

"Entonces obviamente es complicado porque te va bajando las notas, las pruebas orales, en cambio, como trabajan conmigo clases antes, se trabaja pronunciación, se preparan, obviamente porque se esfuerzan también, porque hay algunos que no las hacen y... pero ahora estaba en el quinto y un niño dijo no a mí en las orales me va mucho mejor que en las escritas, porque claro, se preparan, tienen que aprendérselas, como trabajan días antes de la prueba."

(Entrevista Docente de Inglés 5° básico)

En contraposición, el trabajo sobre el eje de escritura significa un mayor desafío tanto para ella como para el estudiantado.

"Es que en inglés tenemos 4 habilidades, pero para ellos y para mí la más terrible es la habilidad escrita, porque les va súper mal, les cuesta mucho, les cuesta mucho."

Y para ti también es difícil enseñarles...

Porque aparte les carga escribir, entonces oh que lata, y las pruebas son escritas, las letras, hay algunos que tienen súper mala letra, y acá son súper exigentes con ese tema, entonces si tiene la letra mala, está todo malo".

(Entrevista Docente de Inglés 5° básico)

V. Visión de la política curricular

De acuerdo a las opiniones de los entrevistados sobre la política curricular, **los docentes destacan el trabajo que se ha realizado con las Bases Curriculares en torno al reforzamiento del trabajo de habilidades en el aula. Sin embargo, señalan que hace falta una política comunicacional del Ministerio mediante la cual se explique el funcionamiento correcto del currículum y los alcances que se pretenden con él.**

"Lo que se hace desde mi punto de vista, hoy día, con las bases, es el lenguaje, transformarlo en una orientación curricular concreta. Entonces, claro, los Planes y Programas hablaban de habilidades, etc., etc., pero como decían antes, igual el contenido era demasiado principal, hoy día se habla de habilidades y además se asienta cómo desarrollar esas habilidades y descomprime un poco el ámbito de los contenidos y cómo el profesor debiese abordar. Entonces, yo lo veo como una evolución por llamarlo de alguna forma, pero que tampoco yo creo que se ha presentado así, entonces, yo creo que ese es como la gran debilidad que tenía el Ministerio a la hora de llevar adelante este proceso que no explicita muchas cosas, hay muchas cosas que están, pero no se explicita."

Hay como un problema comunicacional de parte del Ministerio.

Claro. Comunicacional particularmente de cuáles son los lineamientos, decir abiertamente estos son los lineamientos que el Ministerio pretende con estas bases, este es el perfil de profesor que pretendemos exista para implementar estas bases, estas son las estrategias didácticas que nos parecen que serían las más adecuadas para implementar, este es el rol del profesor en relación al currículum, todas esas cosas que están por escrito que están como en el ambiente no están explicitas como para que toda la institucionalidad de los colegios hablen, vayan hacia el mismo territorio".

(Entrevista grupal Docentes)

Por otro lado, **una de las mayores críticas que emanan de este caso es la cantidad de contenidos que deben ser abordados en las asignaturas, los docentes dicen no tener tiempo para abarcar el currículum de manera completa** y además

algunos declaran haberse visto muy perjudicados por el corte de horas que sufrieron sus asignaturas, lo que frustra tanto a los docentes como a los estudiantes.

"Acotar un poco el plan de estudios, pensando en la carga horaria que tiene el curso, que artes son dos horas, o bien, dar más horas de arte. Eso, porque como que abarca todo, pero incluso que por lo mismo es amplio y en casi todos se pide lo mismo, o sea, trabajar el entorno cercano, después, como que todo está en relación a lo que el niño vive día a día. Y lo más que hay que acercar al estudiante a las obras de arte que ellos no tienen acceso al tema de ir a un museo, pero a lo mejor sí tienen acceso, pero no es prioridad."

(Entrevista Docente de Artes Visuales 1° básico)

"Lo que pasa es que en el caso mío cuando bajaron a 45 minutos fue absolutamente... bueno, sigue siendo frustrante hasta para los chicos, por qué, porque me dicen "Profesora, se acabó la hora, sigamos". (...) Entonces, es como súper complicado porque es demasiado corto para poder hacer las cosas que uno quisiera con los chiquillos. Frustra a ambas partes y esa fue decisión gubernamental, no fue decisión de colegio."

(Entrevista grupal Docentes)

VI. Conclusiones

Los actores entrevistados en este establecimiento, coinciden en que es una comunidad acogedora y de contención, en la que se puede asistir y trabajar con tranquilidad. En este sentido si bien se reportan problemas en el clima de aula, no es un impedimento para desarrollar las clases.

El currículum en general es bien evaluado desde la perspectiva de las actualizaciones, y la evolución que se ha ido dando desde poner el foco de los contenidos hacia el desarrollo de las habilidades, aun cuando los docentes perciben que la intención del currículum no se encuentra alineada con las evaluaciones estandarizadas como Simce o PSU, que a juicio de los entrevistados siguen estando enfocadas en manejo de contenidos.

En particular con la implementación de las asignaturas de Arte, existe una importante crítica en tanto, se ha recortado desde el nivel Ministerial la cantidad de horas destinadas a la enseñanza de ésta, lo que es visto por los docentes especialistas como una forma de restar importancia al desarrollo de este tipo de habilidades en los estudiantes. En esta misma línea la docente que imparte Artes Visuales en 1° básico, considera que no existe una preparación adecuada en los profesores generalistas para implementar este tipo de asignaturas, cuestión que no permite apropiarse de manera seria de la asignatura, tema que resienten los estudiantes en términos de motivación y evaluación.

En el caso de inglés, se destaca la vinculación de la docente con otros profesores de la asignatura a través de redes sociales, herramienta de apoyo importante ante la crítica que existe en torno a la coherencia de los textos de estudio y el currículum mismo provenientes del Ministerio de Educación.

CASO 6.
FREIRE

"Comunidad de aprendizaje en un entorno intercultural, vulnerable y rural"

Caso N°6	
Nombre	Freire
NSE	Bajo
Dependencia	Municipal
Desempeño	Medio
Urbano/Rural	Urbano
Región	IX La Araucanía
Comuna	Freire
Nivel de enseñanza	Básica
Matrícula	130
Otras características	Mapuche
Observación curricular 1	Lenguaje 8° básico
Observación curricular 2	Mapuzungún 2° básico

I. Descripción General

La Escuela Freire se ubica en la pequeña localidad de Quepe, distante 12 kms. de Freire donde se ubica la municipalidad. Se encuentra a 17 kms. de Temuco, lo que se traduce en que las expectativas de los niños luego de terminar su educación básica es viajar todos los días a Temuco para cursar su enseñanza media.

Tiene una matrícula de 130 niños y niñas y a pesar de lo cerca que está de un centro urbano importante como Temuco, la población que atiende es más bien rural, siendo la actividad principal la agricultura. De hecho, el 60% de los niños que estudian en la escuela Freire vienen de familias que viven y trabajan en un entorno rural. Esto implica que, si bien es una escuela de tipo urbana por su ubicación geográfica, la cultura y el tipo de familias que atiende es, en su mayoría, de carácter rural (PEI 2015-2018).

Un 79% de sus estudiantes son mapuches, por lo que la Escuela ha incorporado desde el año 2009 el Sector Lengua Indígena al currículum conforme al decreto 280, lo que significa, entre otras cosas, que trabaja en la Escuela un educador tradicional perteneciente a la comunidad Huenchual de la localidad de Quepe (PEI 2015-2018).

A pesar del alto índice de familias mapuches, en general los niños, no presentan un conocimiento de su lengua y su cultura, por lo que la Escuela pone un énfasis especial en

rescatar ambos elementos, lo que implica que no solo se limita a enseñar la lengua, sino que realizan actividades propias del pueblo mapuche como por ejemplo el We Txipantu o año nuevo (PEI 2015-2018).

"Sí. Por ejemplo, en Historia, hablamos el tema de los pueblos originarios entonces les pedí que les dieran más énfasis obviamente a la cultura mapuche, hacemos clases integradas, en Leguaje también, por ejemplo, si creamos un afiche o algo y podemos hacerlo en base a la cultura, igual. Y los profesores he tenido bastante apoyo de los pares cuando hemos hecho las actividades grandes que era el trafkintún, el we tripantu... Al final es una comunidad educativa y trabajamos como comunidad educativa y eso hace relevar nuestro sello. Nuestros sellos del establecimiento hay uno que habla sobre la identidad étnica, cultural y sobre todo la parte intercultural y todo ese trabajo que hacemos es parte del sello de la escuela".

(Entrevista grupal Docentes)

Por lo mismo, uno de los sellos educativos que es resaltado por todos los actores consultados es "Aprender a respetar y convivir en un contexto intercultural, la diversidad étnica, cultural y religiosa" (PEI 2015-2018, p. 14). Esto se traduce en una visión que incorpora la interculturalidad como un elemento importante y el desarrollo de actividades transversales que concitan la acción de diversos profesores en actividades que buscan rescatar la identidad mapuche y lograr que los niños comprendan su origen y puedan sentirse orgullosos del mismo.

Desde esta perspectiva, la inclusión es vista por las personas que trabajan en la Escuela Freire, como indivisible de la interculturalidad. No consiste en solo atender de forma especial a los niños con NEE, sino que en eliminar todo tipo de discriminación, tanto en las capacidades de aprendizaje, como en lo étnico, religioso y cultural. Particularmente relevante es el grado de vulnerabilidad de los estudiantes y sus familias, lo que genera muchos desafíos a los profesionales de la Escuela que, sin embargo, enfrentan con ánimo y motivación este contexto.

"Obvio, son niños que tienen problemas biopsicosociales, por eso le digo que los problemas que nosotros tenemos y que no nos quejamos de ello, sino que trabajamos para superarlos realmente".

(Entrevista Equipo directivo)

"La profesora de mapuzungun llegó este año y ella un día dijo "yo ya le saqué el rollo a esta escuela, aquí hay dos escuelas, coexisten dos escuelas: una es la escuela normal y la otra es la escuela social, ahí pasan cosas. No es sólo que un niño salte y no le haga caso a la profesora.

Nosotros, de repente, tenemos evidencia, porque tenemos que tenerlas, tenemos fotos, niños que, por ejemplo, dan vueltas las mesas, les tiran las cosas, tiran la silla, dan vuelta la mesa, botan el estante, botan todos los libros, tira todo, los pesca del cuello, otros que se pescan y se ahorcan, después dice "fuiste tú" le dice a la profesora y llama a la mamá y tiene la marca aquí y la mamá le cree al niño "la profesora lo ahorcó".

(Equipo directivo)

Para efectos de este estudio de *Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*, en este establecimiento se han abordado los

casos específicos de Lenguaje en 8º básico y Mapuzungún en 2º básico. Las actividades realizadas fueron:

- Entrevista grupal con el equipo directivo.
- Entrevista grupal con docentes.
- Dos Entrevistas con el docente de Lenguaje.
- Dos Entrevistas con el docente de Mapuzungún.
- Entrevista grupal con estudiantes de 8º básico.
- Entrevista grupal con estudiantes de 2º básico.

En relación con la asignatura de Lenguaje, al comienzo de las actividades en la Escuela Freire, se produjo una confusión en la coordinación de las actividades y finalmente el grupo focal fue realizado con estudiantes de 8º básico. Por lo mismo, las entrevistas con la docente se hicieron sobre la base de este nivel, aunque es la misma docente que hace clases en 7º básico y su trabajo de implementación curricular es muy similar en ambos niveles.

Respecto al material documental facilitado por el establecimiento, se logró tener acceso a los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo Institucional Escuela Freire 2015-2018
- Plan de Mejoramiento Escolar 2017 (PME)
- Pauta de aprendizaje entre pares y trabajo colaborativo desarrollo profesional docente
- Ejemplo de instrumento de acompañamiento al aula 2017.
- Ejemplo de informe de retroalimentación de acompañamiento al aula
- Documento de jornada de análisis de implementación curricular. Balance, proyecciones y compromisos Segundo semestre 2017
- Planificación Unidad N° 1 Lengua y Comunicación 8º básico.
- Prueba de Lenguaje y Comunicación Unidad 1 8º básico.
- Planificación Unidad N°2 y N°3 Mapuzungún 2º básico
- 3 Guías de aprendizaje Mapuzungún 2º básico
- 4 Instrumentos de evaluación: 2 pruebas, una escala de valoración y una rúbrica de Mapuzungún 2º básico.

II. Gestión Curricular

Nivel Sostenedor

En opinión del equipo directivo, el actual sostenedor ha sido el mejor director de educación comunal que han visto en toda su experiencia. Es un profesor y se ha involucrado activamente en apoyar innovaciones al interior de los establecimientos educativos y apoya con recursos para que puedan mejorar.

“Sí, el director comunal de educación. Hay un impulso por parte de él por promover estos procesos de cambio al interior del establecimiento y de propiciar en realidad el nivel de aprendizaje, eso viene promovido también desde allá; el diálogo, intercambios, la creatividad, la innovación pedagógica y el apoyo. Ha sido una de las mejores gestiones, yo llevo 37 años en esta comuna y realmente ha sido la autoridad de educación que más ha aportado”.

(Entrevista Equipo directivo)

Cabe resaltar que algunos docentes no comparten esta opinión, lo que podría implicar que ellos no participan de las actividades con el sostenedor.

“Bien. Ahora, pensando en la figura del sostenedor ¿Usted recibe algún apoyo del DAEM?”

En este momento, no. Sé que está la intención de hacer una red con las escuelas, que si bien esto es en escuela focalizada pero todas las escuelas tienen lengua indígena, entonces creo que se quiere hacer... comunal. Una red comunal, más allá no tengo conocimiento”.

(Entrevista grupal Docente)

Nivel Equipo Directivo

El equipo directivo busca generar un liderazgo basado en la experiencia y en la validación entregada por los profesores y no basado en la autoridad. Buscan generar relaciones horizontales que favorezcan un buen clima de trabajo, lo que finalmente se traduce en mejores resultados de aprendizaje.

“Acá en el establecimiento todos nos llamamos por el nombre de pila y que tiene que ver con el liderazgo implementado por la directora del establecimiento que tiene un sentido democrático y también igualitario, entonces el respeto no necesariamente está dado por un cargo de autoridad, sino que simplemente por un liderazgo innato o liderazgo administrativo o pedagógico”.

(Entrevista Equipo directivo)

Gestión pedagógica

El foco del equipo directivo es el aprendizaje y la cobertura curricular. Consideran que lo relevante es la formación integral de los estudiantes, para lo cual tienen que utilizar todas las herramientas que estén a su disposición para generar las oportunidades necesarias, tanto en número como calidad, para lograr este objetivo.

"Sí, yo pienso que el foco nuestro es el desarrollo integral de los estudiantes a través de todos los instrumentos que tenemos para hacerlo sea el currículum o los diferentes programas asociados, pero el foco es el desarrollo integral de los estudiantes.

Sí, el foco es el aprendizaje, el aprendizaje como un todo, no sólo el aprendizaje de una asignatura u otra, sino que el aprendizaje como un todo, el aprender a ser persona, el aprender a compartir con el otro, aprendizaje pero englobado en más que en aprender materias".

(Entrevista Equipo directivo)

"Bueno, complementando en ese caso, es lo que se llama los objetivos de aprendizaje transversal, que yo creo que es uno de los aprendizajes fundamentales para que los estudiantes se puedan desarrollar como persona, y es algo que se trabaja de manera unilateral en todas las asignaturas; y como educadora diferencial, a nosotras trabajar el tema del desarrollo cognitivo, el desarrollo de habilidades sociales, enfocarse en lo académico es esencial, para que de esta forma, puedan egresar de lo que es la educación básica, con un aprendizaje que sea significativo, y así modelar las habilidades que nos piden implementar.

¿Y eso tiene algún cruce con el currículum que se establece?

Las habilidades transversales tienen que estar incluidas dentro de la planificación. Nosotras como educadoras diferenciales, aportamos para que se pase el contenido, pero a la vez desarrollar habilidades como la diversidad, el desarrollo cognitivo, la identidad por la escuela; entonces eso es algo que se trabaja dentro de la misma planificación, abordando distintas temáticas".

(Entrevista grupal Docentes)

Los docentes también están alineados con esta visión y resaltan la relevancia de la formación de habilidades de los estudiantes, por lo que valoran muy positivamente este cambio en el currículum.

"¿Qué deben aprender? Bueno, dentro de lo que muestra el currículum, y dependiendo también de las características de los estudiantes, las características socioculturales, las que tienen que ver con la idiosincrasia de las personas con las que uno trabaja, yo creo que uno debe seleccionar algunos elementos del currículum, para poder obtener un mejor resultado con ellos. En este caso actual, dentro de la presentación como se hace el currículum, de los objetivos de aprendizaje, en su formación o estructura de habilidades, de conductas, de lo que manifiesta el objetivo, yo considero que los alumnos nuestros, de esta escuela Freire, un elemento importante del currículum son las habilidades. Porque ellos, dentro de lo que viven y están insertos, tienen una privación socio cultural muy grande, en la mayoría de los casos; y eso a nosotros nos limita bastante."

(Entrevista grupal Docente)

Los docentes relacionan la formación integral con los objetivos transversales que son propuestos en el currículum. Ellos, como Escuela, favorecen y trabajan en equipo para el desarrollo de valores en los niños y esto de forma transversal, sin embargo, **critican que el Ministerio no le da la relevancia necesaria a los objetivos transversales, los que se ven relegados a una función más secundaria que aquellos que son evaluados en Simce, el cual estaría enfocado únicamente en la medición de contenidos conceptuales.**

"Bueno, eso igual es un desafío constante, cada Objetivo de Aprendizaje para lograrlo en esta realidad es un desafío permanente en cada uno, sobre todo en los objetivos transversales que nosotros tratamos de trabajarlos y que, de repente, son bastante olvidados en el trabajo, incluso

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECESA

hasta en el Ministerio cuando hacen la evaluación docente le dan la opción a uno de trabajar. Si ese objetivo es transversal también debiese ser una exigencia que dé cuenta de cómo se desarrolló un objetivo transversal en una de las dimensiones, pero siempre el Ministerio en la evaluación docente lo pone optativo”.

(Entrevista Equipo directivo)

Además, directivos y docentes enfatizan que una formación integral y para que el currículum pueda adquirir vida en los estudiantes, es necesario entender que todo el tiempo se trabaja el currículum, no solo en las actividades que se realizan en la sala de clases.

“Además que hay que hacer sí o si esas actividades, porque es lo mismo que vamos a implementar el día lunes, festival de la voz; es una actividad que a los estudiantes les gusta mucho, y además que ahí uno igual está trabajando el currículum, el tema de música, el tema de arte, el tema de la expresión, de aprender y leer canciones. Entonces, uno sí o sí tiene que hacer esas actividades, y también trabajan los objetivos transversales; son actividades que a los estudiantes les permiten poder recrearse, aprender, desarrollarse.

Hay una actividad que hacemos como plan de integración, que es la celebración del día o semana de la diversidad. Y como programa de integración, este año lo acotamos más, pero hasta el año pasado trabajábamos toda la semana, en donde cerramos con un festival de la diversidad, este año cerramos el segundo. Entonces, atendemos a todos los tipos de talentos, hay cantos, bailes, y aquellos que tienen expresiones artísticas. Entonces, todo lo mostramos en ese día de festival, y como dice XX, estamos trabajando el PME, PEI, los sellos, el currículum, todo. Y para eso, no es y llegar y hacer un festival, hay una planificación detrás”.

(Entrevista grupal Docentes)

En relación con la cobertura curricular, están implementando una innovación que les permite lograr el 100% de la cobertura sin descuidar los aprendizajes. Esto es centrarse en los objetivos de aprendizaje y no en los contenidos.

“Nos costó mucho sacarnos el concepto de contenido, porque si nosotros seguimos con el concepto de contenido no podemos dar cobertura a los objetivos del currículum”.

(Entrevista Equipo directivo)

Para el logro de lo anterior, los docentes identifican que el liderazgo de la directora es fundamental, ya que les enseña y genera un trabajo en equipo que rinde muy buenos frutos.

“Uno trabaja de forma colaborativa con el profesor del aula, con las educadoras diferenciales, pero desde lo más arriba, la directora es la que más interviene en la implementación curricular. Por ejemplo, ella tiene una labor muy formativa dentro de nosotras como docentes; ella puede utilizar consejos para enseñarnos cosas”.

(Entrevista grupal Docente)

En este contexto, es muy relevante para el equipo directivo el aprendizaje continuo, tanto de ellos como equipo, como de los docentes. Por este motivo desarrollan diversas estrategias que favorecen que todos puedan aprender e implementar innovaciones que

mejoren la implementación curricular y los aprendizajes de los estudiantes. **El desarrollo de comunidades de aprendizaje ha sido una estrategia con muy buenos resultados. Esto se traduce en que los Consejos Técnicos han ido derivando en transformarse en grupos de aprendizaje.**

“Hay varias estrategias, sin duda alguna las comunidades de aprendizaje profesionales que se está implementando a través de este cambio de concepto de consejo de profesores, implementado o cambiado radicalmente dejando lo administrativo y centrándose en lo pedagógico. Comunidades de aprendizaje desde esa perspectiva tanto dirección como Unidad Técnica intentamos o estamos trabajando en, por ejemplo, el ingresar a las observaciones del aula o acompañamiento al aula, que son instancias que buscan ver en terreno lo que está pasando en el interior de la sala de las clases, cómo se está trabajando el currículum, y a través de esto generar no una simple lista de cotejo “cumple/no cumple; inicio/desarrollo/cierre”, sino que algo que sea mucho más trascendente, que a partir de la autoevaluación del docente y de la autocrítica se genere una reflexión y que desde esa autocrítica y desde esa reflexión tenga una mayor significancia para el docente poder mejorar los puntos débiles y poder fortalecer lo asertivo de la situación”.

(Entrevista Equipo directivo)

Los docentes por su parte expresan una valoración muy positiva de estas instancias, ya que aprenden y se desarrollan y aprecian todos los conocimientos que la directora comparte con ellos.

“Los Consejos Técnicos son sagrados, no deja que nadie falte, ni que nadie esté haciendo otra cosa que no sea eso. Nos enseña el tema de evaluación, si se está implementando o no tal cosa del currículum, pero desde dirección, es la que más interviene dentro de los procesos.

Es como una forma de actualizarnos, no solamente con información, sino que con la didáctica, con la pedagogía. Yo creo que tenemos no solamente una directora, sino que también un buen liderazgo. Yo como tengo dieciocho años de experiencia, he estado en varios colegios, y me he dado cuenta de que el liderazgo que hay acá es un siete, siempre estamos aprendiendo un poco de ella.

En ese sentido, ella nos insta a nosotras a auto perfeccionarnos entre docentes. Una estrategia que hemos estado ocupando últimamente, es la realización de cápsulas pedagógicas de parte de los profesionales que pertenecen a esta institución, en donde se abordan temáticas para poder implementar el currículum dentro del aula, y es una forma que también ocupamos en los consejos técnicos, en donde se tratan temáticas de la propia área personal de cada uno. Entonces, nos ha servido a todas como profesionales, para poder empaparnos de lo que la otra hace, y llevarlo a la realidad en el aula”.

(Entrevista grupal Docentes)

Estas iniciativas, están íntimamente ligadas con la implementación curricular. **El equipo directivo tiene la convicción que la calidad de los aprendizajes está fuertemente influenciada por la calidad de los profesores.** De esta forma parten desde principio de año trabajando en equipo con los docentes en el proceso de planificación, pero más importante aún, buscando las formas más adecuadas de lograr los objetivos de aprendizaje que propone el currículum.

“Actualización y autoaprendizaje, nosotros tenemos consejos, reuniones de profesores que dividimos en consejos y en el 90% son horas para desarrollo profesional y le llamo así: trabajo colaborativo y

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA


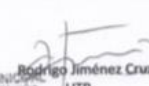
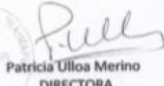
desarrollo profesional. Y fomentamos el trabajo técnico pedagógico, entonces en marzo partimos con el estudio de las bases curriculares, el enfoque de las bases curriculares, antes de planificar nosotros con el equipo, en realidad, todos los años proponemos un formato que a veces no nos interesa que sea el rayado, sino que lo que contenga y ahí aprovechamos de trabajar en enfoque de las disciplinas, las habilidades de cada una de las disciplinas y los ejes, y hacemos estudios con los profesores. Bueno, y otra cosa que nos ha fortalecido que aquí tenemos dos profesores que son de nivel experto que es XX y justamente la profesora de Lenguaje que ustedes entrevistaron, ellos participan en la región dependiente de Cautín sur, trabajan justamente en la actualización de bases curriculares en los microcentros; hace poco tenemos alianzas con otros colegios, estuvimos hace poco en una escuela especial, ellos van a iniciarse con bases curriculares ahora con los primeros niveles. Entonces la actualización es autoaprendizaje, es responsabilidad profesional, porque es lo que tenemos que hacer y tenemos que saberlo hacer también, sólo eso, es que en realidad no necesitamos que alguien venga a explicar lo que está hecho, lo que uno tiene que hacer”.

(Entrevista Equipo directivo)

APRENDIZAJE ENTRE PARES Y TRABAJO COLABORATIVO DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE									
CALENDARIZACIÓN DE SESIONES Y CONTENIDOS A TRATAR SEGUNDO PRIMER Y SEMESTRE 2017									
Tema a trabajar	Responsables	Mes							
		Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Taller de análisis de fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica	Direct UTP	x							
Análisis SIMCE Resultados Indicadores de Desarrollo Personal y Social	Direct UTP	x							
Resultados de aprendizaje SIMCE	Direct UTP								
Uso eficiente del tiempo en el aula Rutinas y procedimientos efectivos para un uso eficiente del tiempo en la clase	Direct UTP				x				
Establecimiento y aplicación de normas que favorecen el aprendizaje en conjunto con sus estudiantes	UTP		x	x					
El aprendizaje como foco principal en la implementación del diseño de las experiencias de la enseñanza Análisis de experiencias de aprendizaje exitosas.	Direct UTP								
Análisis de la implementación curricular y la calidad de las prácticas de enseñanza con foco en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de tomar decisiones que comprometan acuerdos respecto al mejoramiento y a la innovación	Direct UTP						x		

Página 1 de 2

ESCUELA RAIMAPU QUEPE									
pedagógica para el segundo semestre.									
Criterios que permitan mejorar la implementación curricular durante el segundo semestre, considerando la experiencia del primer semestre.	Direct UTP				x				
Compromisos de innovación de las prácticas pedagógicas (posibles de acompañar y monitorear) ajustadas a intereses y características de contexto del estudiantado y plasmadas en la planificación del segundo semestre.	Direct UTP						x		
Proyectos de aula multidisciplinares.	Direct UTP				x	x			
Posibilidades pedagógicas con textos del CRA	Direct UTP			x					
"10 ideas para evaluar", la evaluación es el motor del aprendizaje. ¿Qué se entiende por evaluar?	Direct UTP						x		x
Análisis y Reflexión tema: Evaluación "Ideas Claves, Evaluar para Aprender" Neus Sanmartí capítulos; 1, 2.	Direct UTP						x		
Análisis y Reflexión tema: Evaluación "Ideas Claves, Evaluar para Aprender" Neus Sanmartí capítulos; 3, 4, 5.	Direct UTP							x	x
Análisis de la implementación curricular y la calidad de las prácticas de enseñanza con foco en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de tomar decisiones que comprometan acuerdos respecto al mejoramiento y a la innovación pedagógica.	Direct UTP								x
Análisis de los resultados de aprendizaje: cualitativos y cuantitativos. Cobertura Curricular de aprendizajes logrados por niveles de logro.	Direct UTP								x

 Nancy Sáez Valenzuela UTP
 Rodrigo Jiménez Cruz UTP
 Patricia Ulloa Merino DIRECTORA

Lo anterior se ve complementado por visitas a sala de clases, en donde tanto el equipo directivo como pares observan la clase del colega y le dan una retroalimentación enfocada

en la generación de preguntas, de instancias de autoanálisis para buscar fortalezas y debilidades y de esta forma mejorar.

“Es que en realidad lo que nosotros... es que evaluación suena como a medición, entonces lo que nosotros hacemos es una estructura mucho más cualitativa. Bueno, la gracia de la pedagogía es que es una de las ciencias humanas y la pedagogía no es una ciencia exacta en realidad. Y nuestro foco principal está centrado en la mejora, pero a partir del autoanálisis, de la autocrítica, de la autoevaluación, entonces con un par de preguntas orientadoras sugerimos a los maestros y maestras revisen su práctica y a partir de eso ver las fortalezas y debilidades, pero desde el interior, sobre todo creando algo no punitivo, sino que permita en realidad el cambio, porque simplemente si fuese punitivo a lo mejor tendríamos el cumplimiento, pero sólo con lo justo, sólo lo que se pide, tal vez de esta forma se logra más.

Lo otro es que cuando uno va a hacer la visita al aula no se avisa, uno llega y entra, pero no con la idea de pillar o evaluar sino que es porque el profesor sabe que uno siempre tiene que estar preparado para la visita, eso. Y entre pares, no tan sólo nosotros tres, entre pares también”.

(Entrevista Equipo directivo)

La relevancia que tiene en la Escuela el foco en el aprendizaje genera que no realicen actividades especiales para enfrentar al Simce. Sus resultados en Simce del 2016 mantienen a la Escuela en una posición similar o superior a otras del mismo GSE. Esto, **en opinión del equipo directivo, refuerza la idea que trabajando con la lógica de cubrir los objetivos de aprendizaje, sí existe una coherencia entre el Simce y el currículum.**

“Nosotros no preparamos Simce. Nosotros damos cobertura al currículum y trabajamos las necesidades de los estudiantes, pero no se estresa nadie aquí con preparar y estresar a los niños, es lo peor estresar a los niños, ellos saben que tienen que realizar el Simce, tampoco nos va brillante en el Simce, pero no lo preparamos, no estamos ahí Simce, Simce, Simce”.

(Entrevista Equipo directivo)

“Con los estándares, nosotros trabajamos con los estándares, las profesoras que tienen Simce tienen su librito de estándares, nosotros incentivamos ese trabajo de los estándares como base de lo que tienen que alcanzar los niños, pero de verdad de preparar las evaluaciones que corresponden y nada que vaya a estresar al docente”.

(Entrevista Equipo directivo)

“- Yo siento que no se prepara a los niños para el Simce. No se hacen cosas especiales, ni ensayos. Hay algunos cursos que si hacen ensayos, pero unos días antes; más que todo para que los niños conozcan el instrumento y la forma en que tienen que responder.

- Que se aprendan los Rut.

- Esa mirada tiene el hecho de conocer o aplicar alguna prueba de ensayo para Simce, pero no es nuestra meta u objetivo de colegio la prueba Simce; no es la meta. Más que nada eso, el protocolo de la prueba.

Nosotras hemos trabajado dos años con cuarto año básico, y se pasa el currículum como debiese ser, no enfocado a ciertos objetivos que se trabajan en el Simce. Y estar con la presión con los niños, que la prueba Simce es el otro mes, no. Sí lo viví en todo caso, en otro colegio. Era trabajar para el Simce”.

(Entrevista grupal Docentes)

En cuanto al PME, el equipo directivo establece que existe una íntima relación con la implementación curricular, ya que la mayoría de las acciones que tienen establecidas en su PME están relacionadas con la gestión pedagógica.

“Sí, porque casi todas las acciones del PME son de gestión pedagógica, por ejemplo, dentro de la diversidad de actividades y de experiencias de aprendizaje de los niños hay otros escenarios de aprendizaje tratamos de... cuando nos invitan a una feria científica lo primero que hacemos es ver qué pertinencia tiene con el currículum y hacemos asignación de los objetivos y con eso solicito la homogeneización, entonces siempre me la dan, siempre hay un respaldo pedagógico. Entonces si hacemos estas actividades relacionadas con el currículum, si no tiene pertinencia no tomamos la invitación”.

(Entrevista Equipo directivo)

Los docentes son conscientes de esta relación y la puntualizan con mucha claridad en varios aspectos de su trabajo diario: evaluación de aprendizajes diversificada (que se detalla más adelante), vida saludable, trabajo colaborativo y proyectos de aula.

“Por ejemplo, el sello de vida saludable se implementa a través de los recreos activos. Ante se llamaba recreo entretenido, ahora activo.

Trabajo colaborativo. Esa es una de las acciones que se implementan en el PME, y que no es solamente de educadora docente, acá hay un equipo multidisciplinario y todos aportamos a la planificación, para poder cumplir con el currículum nacional. Entonces, una de las acciones es el trabajo colaborativo que se realiza en co-docencia con los profesores, con los equipos, en los consejos técnicos; para de esta forma trabajar con la planificación del DUA, donde abordamos las distintas estrategias, de representación y de expresión. Entonces, todos aportamos con distintas estrategias para poder abordar el currículum; y esa es una de las acciones que está en el PME, que es el trabajo colaborativo”.

(Entrevista grupal Docentes)

“También una acción del PME era trabajar proyectos de aula, y se hicieron, mínimo debería ser un proyecto de aula por profesor. Entonces implementamos al colega Historia, con la profe de Lenguaje en Mapuzungún hicieron el Trafkintu. Se les explicó lo que era, luego lo hicieron, y con la profesora implementamos un diario escolar; incluimos Matemáticas, Lenguaje, los profesores asistieron al taller de lectura.

Yo hice un proyecto de aula que se asocia con el currículum nacional y el PME, que era una de las acciones. Nosotros trabajamos la creación de un libro de grandes escritores, donde los estudiantes tenían que crear sus propios textos literarios y no literarios. Entonces, eso es una acción del PME que salió a partir de la reflexión que nosotros tuvimos el semestre pasado, en donde podíamos implementar nuevas estrategias para poder abordar el currículum, y esa fue una de las creaciones de los proyectos de aula que implementamos durante este semestre.

Y esos proyectos de aula nos sirvieron para poder empaparnos de lo que el otro hacía, y fomentar el trabajo colaborativo”.

(Entrevista grupal Docentes)

Profundizando en esta relación, el PME también incluye las acciones de mejoramiento de la calidad docente de los profesores que se describieron anteriormente. Esto cobra sentido toda vez que el equipo directivo considera que los docentes son la herramienta

fundamental para lograr la implementación curricular y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

“Es un proceso formativo y también lo tenemos entre las acciones del PME y se llama acompañamiento al aula retroalimentación y reflexión pedagógica. Entonces, como dicen mis colegas, es un proceso formativo, entonces no hay intención de evaluar sino que de retroalimentar y de reflexión, por eso no le llamamos evaluación. Y en realidad para que esto nos resulte sacamos el foco de la evaluación y lo cambiamos hacia un acompañamiento y este acompañamiento partió desde un estudio que hicimos nosotros sobre la evaluación docente que hace el Ministerio donde establece donde estamos más mal y eso es en la interacción pedagógica, y tenemos una pauta que está centrada precisamente en la interacción pedagógica, que es lo que está más débil a nivel de escuela y a nivel regional y nacional.”

(Entrevista Equipo directivo)

Cabe resaltar que esta idea sobre la relación entre el PME, la calidad de los profesores, la gestión pedagógica y la implementación curricular, se relaciona con otra idea de mayor significación para el equipo directivo, el aprendizaje de los estudiantes. Todo debe estar al servicio de mejorar los aprendizajes y por lo tanto, las decisiones deben ser tomadas teniendo esto en consideración. Es en este punto donde, conforme a la visión del equipo directivo, adquiere vida el PEI del establecimiento como guía para una toma de decisiones pedagógicamente pertinentes.

“En todas las áreas del currículum nosotros tenemos abarcado las acciones con intencionalidad formativa, por ejemplo, en convivencia, uno de los planes que trabajamos es el de formación ciudadana y tenemos acá algo que es súper potente y que favorece y potencia la participación de los estudiantes que es un Consejo Consultivo donde los niños son la representación de la infancia de la localidad y de la comuna, entonces ellos participan hasta en organizaciones, reuniones, por ejemplo, reuniones para el PLADECO, en reuniones con el alcalde, la semana pasada estuvieron en el Consejo Consultivo con el Departamento de Educación, con el director de educación. Y eso corresponde a trabajar los objetivos de formación ciudadana que son 8, entonces es la forma en que se les da participación, participando. El PME nos permite y nos exige hacer una alineación desde el PEI, desde lo que está declarado en el PEI que tiene que ver con las competencias específicas de los estudiantes, con los valores, tiene que ver con el perfil del estudiante, con la misión y visión, y los sellos.”

(Entrevista Equipo directivo)

Por su parte, los docentes destacan que, desde su punto de vista, la relación del PEI con la implementación curricular está dada por los sellos educativos del a Escuela Freire.

“Claro, como dice XX, se incluyen dentro de la planificación los objetivos transversales, y también los sellos orientadores de la escuela. O sea, las actividades están orientadas a eso; no sé, uno de los sellos es la interculturalidad, y se trata de incluir en todas las asignaturas. Por ejemplo, en Matemáticas, si vamos a trabajar ángulos, salir afuera y medirlos en distintas áreas del patio, o trabajar con los símbolos mapuches, donde podamos medirlos ahí; y a la vez, uno va siempre trabajando los objetivos transversales, con el respeto de turno, lo que tiene que ver con levantar la mano y todas esas cosas”.

(Entrevista grupal Docentes)

En relación a la coordinación con el equipo PIE, relatan que se busca trabajar desde la lógica de la co-enseñanza utilizando el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA). El trabajo en equipo y el seguimiento semanal son instancias muy relevantes para finalmente lograr el aprendizaje de los estudiantes.

“Está en el diseño. Los niños que están en proyecto de integración, transitorios o permanentes, tienen un diseño que se elabora con la co-enseñanza y estamos trabajando, acercándonos lo más que podemos al DUA, al Diseño Universal de Aprendizaje, por lo tanto, las actividades se planifican para atender a las necesidades de todo el curso. En ese diseño se establecen las estrategias de trabajo y en algunos casos, dependiendo de las características de los niños, se hace una adecuación con PACI y eso se hace con la educadora diferencial y las profesoras de aula de acuerdo con la normativa de horas asignadas por proyecto de integración para esta planificación. Por lo tanto, en este colegio es bastante riguroso y esas horas se respetan, se planifica”.

(Entrevista Equipo directivo)

“Es lo que hacemos regularmente, por ejemplo, yo en Matemática con la profesora de integración planifico los días martes después de las tres de la tarde y tengo mi horario asignado y vemos cómo vamos a trabajar con los niños. El que tiene evaluación diferenciada son los niños permanentes que trabaja con ellos, pero en la sala trabajamos todos.”

(Entrevista Equipo directivo)

En el estudio se observa que la evaluación de aprendizajes es muy relevante. La dirección le da una importancia central como la principal fuente de retroalimentación tanto a nivel estudiante, docente y a nivel institucional. Están por lo mismo, considerando actualizar el reglamento de evaluación para que incorpore las mejoras que han ido implementando. Dentro de estas, **resaltan el uso de tabla de especificaciones. Todos los instrumentos cuentan con su tabla de especificaciones que vincula los objetivos con los aprendizajes y los logros esperados.**

“Eso nosotros lo fuimos mejorando con el tiempo a través de las tablas de especificaciones, en cada evaluación sea el instrumento que sea tiene que tener las referencias del currículum por ítem, la tabla de especificaciones respecto al objetivo que se está evaluando.”

(Entrevista Equipo directivo)

Los docentes igualmente resaltan la relevancia que se da en la Escuela a diversificar los instrumentos de evaluación, transformándose en una de las temáticas recurrentes de trabajo, lo que se refleja en que está incorporado en el PME de la Escuela.

“- Por lo general, como en todo colegio, utilizamos las pruebas, pero desde el semestre pasado realizamos una reflexión en la finalización del semestre, donde leímos unos textos en el consejo y nos dimos cuenta que entre las falencias del establecimiento como docentes, estaba el tema de los tipos de evaluación que podíamos implementar. Generamos un compromiso de generar otro tipo de evaluación que no sea la prueba. Entonces, empezamos a generar rúbricas, disertaciones con sus pautas dentro de las adaptaciones curriculares que podemos hacer nosotras. Y fue dentro de eso la evidencia que se presentó para el PME. Pero los profesores realizan ellos sus instrumentos, no es que desde el ministerio nos envíen. No trabajamos con PAC, en otras escuelas trabajan con eso, y ese

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

instrumento viene hecho, acá no. Los profesores generan sus planificaciones y generan sus tipos de evaluaciones.

- Este semestre nos pidieron instrumentos de evaluación diversificados.
- Estamos trabajando con el libro que se llama: "diez formas para evaluar", y a partir de eso estamos haciendo las evaluaciones diversificadas, que es lo que se está implementando durante este semestre".



(Entrevista grupal Docentes)

En cuanto a las competencias docentes, es relevante para la dirección contar con profesores con un buen desempeño, ya que de otro modo no es posible lograr una buena implementación curricular. Hay elementos que se pueden ir mejorando (principalmente en temáticas metodológicas), pero tienen un equipo competente.

"En relación a competencias profesionales nosotros tenemos la evaluación docente en la mayoría de los docentes destacados, como en toda realidad sí hay profesores que necesitan refuerzos, a veces no es el manejo del currículum, en el conocimiento que tienen del currículum, a veces es en estrategia. Pero la generalidad de los profesores si hay dominio".

(Entrevista Equipo directivo)

MUNICIPALIDAD DE FREIRE
DEPARTAMENTO EDUCACIÓN
ESCUELA RAIMAPU QUEPE

JORNADA DE ANÁLISIS IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR
BALANCE, PROYECCIONES Y COMPROMISOS SEGUNDO SEMESTRE 2017

Objetivo Jornada:

- Analizar la implementación curricular y la calidad de las prácticas de enseñanza con foco en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de tomar decisiones que comprometan acuerdos respecto al mejoramiento y a la innovación pedagógica para el segundo semestre.

Estructura del Taller
La jornada costará de tres momentos

- Primera etapa:** Balance Primer Semestre
- Segunda etapa:** Proyecciones Segundo Semestre
- Tercera etapa:** Compromiso con el Desarrollo Profesional

Criterio de agrupamiento de los participantes del taller

- Docentes Lenguaje, HGCS, Sector Lengua Indígena, PIE, Fonoaudióloga y Directora
- Docentes matemática, Ciencias Naturales, PIE y UTP, Trabajadora Social.
- Docentes Educación Física y Salud, Docente Apoyo Pedagógico, Técnico en Educación Especial y Terapeuta Ocupacional, Psicóloga.

1.- Primera Etapa: Balance Primer Semestre
El propósito es que en forma colectiva se identifiquen prácticas de enseñanza que han facilitado o dificultado el logro de los aprendizajes definidos en la planificación del primer semestre.
En esta etapa es importante que todos los docentes cuenten con la planificación trabajada en la jornada de marzo o la que en su defecto se haya determinado, añadiendo criterios que en conjunto se hayan proyectado para potenciar el trabajo.



Para la reflexión se focalizará en prácticas de enseñanza que se consideran fundamentales para el logro de aprendizajes, como lo son; *la activa participación del estudiantado, el abordaje de situaciones emergentes en el marco de la interacción pedagógica, y la evaluación como recurso principal para potenciar aprendizajes.*

Las preguntas que se presentan a continuación constituyen un referente para guiar la reflexión.

1.- Considerando lo trabajado en el primer semestre en base a la planificación acordada:

1

MUNICIPALIDAD DE FREIRE
DEPARTAMENTO EDUCACIÓN
ESCUELA RAIMAPU QUEPE

¿Cómo se organizó el apoyo pedagógico desde un enfoque inclusivo, para asegurar que todos los y las estudiantes aprendan?

2.- ¿Qué aprendizajes fueron mejor logrados y cuáles no y que evidencias se tiene de esto?

3.- ¿Qué estrategias y metodologías de enseñanza dieron mejor resultado y cuáles no?

4.- ¿A qué actividades o estrategias se recurrió para que los estudiantes fueran superando dificultades detectadas? ¿Se usó algún recurso no contemplado en la planificación, cómo se utilizó y qué resultados dio?

5.- ¿Cómo se transmitió confianza para que el o la estudiante se sintiera capaz de superar desafíos?

6.- ¿Qué medios fueron los más efectivos para favorecer que el estudiantado tuviera claro los criterios con los cuales se les evaluó?

7.- ¿Qué tan diversas fueron las actividades evaluativas? ¿Se evaluó solo a través de pruebas y trabajos o se consideraron otras alternativas? (por ejemplo, retroalimentación inmediata a partir de preguntas de los estudiantes, aciertos y/o errores)

Producto
Documento con conclusiones que releven a partir de la reflexión grupal sobre las prácticas de enseñanza realizadas en el primer semestre, cuáles resultaron más y menos favorecedoras de los objetivos de aprendizajes dispuestos en la planificación.

2.- Segunda Etapa: Proyecciones Segundo Semestre
El propósito es que en forma colectiva se identifiquen y refuercen criterios que permitan mejorar la implementación curricular durante el segundo semestre, considerando la experiencia del primer semestre recuperada en la etapa previa de taller.

Para orientar la reflexión se sugiere que la pregunta eje sea:

¿Qué cambios en la forma de hacer las clases incorporaremos este semestre para hacer más significativo el aprendizaje de todos los y las estudiantes?

2

MUNICIPALIDAD DE FREIRE
DEPARTAMENTO EDUCACIÓN
ESCUELA RAINAPU QUEPE

Freire

Algunos criterios a considerar

La intención es estimular un diálogo que decante en la identificación y refuerzo de criterios compartidos para una buena enseñanza, conectada a aprendizajes significativos y su consideración en la planificación del segundo semestre.

En este sentido, algunos criterios que podrían surgir y que convendría reforzar podrían describirse en estos términos:

- ⬇ El aprendizaje como foco principal en la implementación del diseño de las experiencias de la enseñanza.
- ⬇ Conocimientos, habilidades y actitudes como un todo, propio de una formación integral.
- ⬇ Objetivos formativos del Currículum Nacional y del PEI de la escuela, contextualizados en metas de aprendizajes desafiantes y alcanzables.
- ⬇ Experiencias de aprendizaje significativas que consideran intereses y características de contexto del estudiantado.
- ⬇ Mayor participación del estudiantado como requisito para involucrarlos activamente en su aprendizaje.
- ⬇ Criterios evaluativos consistentes con objetivos y actividades propuestas.
- ⬇ Juicio respecto a logros de aprendizaje sostenido en evidencia que proviene de la evaluación en aula y evaluaciones externas.
- ⬇ Valoración de preguntas, intervenciones y errores de los estudiantes como medios para favorecer aprendizajes.
- ⬇ Permanente retroalimentación de aprendizajes (y no exclusivamente al momento de evaluar pruebas o trabajos escritos).

Producto
Documento que resuma el acuerdo del grupo respecto a criterios que se enfatizarán en la planificación del segundo semestre, para innovar en prácticas de enseñanza y favorecer el logro de aprendizajes significativos.

3

MUNICIPALIDAD DE FREIRE
DEPARTAMENTO EDUCACIÓN
ESCUELA RAINAPU QUEPE

Freire

Tercera Etapa: Compromiso con el Desarrollo Profesional

El propósito es que de forma colectiva se establezcan compromisos (posibles de acompañar y monitorear) con una enseñanza que refuerce e innove prácticas, ajustadas a intereses y características de contexto del estudiantado y plasmadas en la planificación del segundo semestre.

Para orientar la reflexión se sugiere que la pregunta eje sea:

¿Cómo aseguraremos que lo compartido y concordado en este taller respecto a planificación efectivamente se observe en nuestras prácticas de aula y aprendizaje de nuestros estudiantes?

Para responder, se sugiere que el grupo proponga indicadores que den cuenta, por ejemplo, de cómo las innovaciones en las prácticas de enseñanza, comprometidas en la planificación, serán informadas y retroalimentadas durante el segundo semestre, a fin de resguardar su efectiva implementación y logro de resultados esperados.

Los indicadores propuestos deben presentarse al equipo directivo y/o técnico pedagógico del establecimiento, para su incorporación dentro de instrumentos y procedimientos para hacer acompañamiento del proceso de gestión curricular y pedagógica.

Producto
Documento que resuma el acuerdo del grupo respecto a indicadores para el acompañamiento y retroalimentación de las innovaciones comprometidas, relativa a prácticas de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos, incorporadas a la planificación del segundo semestre.

4

Los docentes complementan indicando que una de las competencias más relevantes es tener la capacidad de generar las instancias apropiadas para que los estudiantes desarrollen las habilidades que están en el currículum, en ese sentido **los docentes manifiestan que juegan un rol mediador entre el estudiante y las habilidades que deben desarrollar.**

“- Yo creo que fomentar sus habilidades para la vida, como un mediador. Súper cliché, somos un instrumento para que ellos potencien sus habilidades al máximo en realidad. Porque la capacidad en ellos está, pero necesitamos que ellos despierten y cómo lo hacemos, a través de las actividades que implementamos. Yo creo que somos un medio.

- Yo creo que somos, cuando dijo ella instrumento, sí, efectivamente somos un instrumento, somos un medio para que el estudiante llegue a”.

(Entrevista grupal Docentes)

Además, los docentes manifiestan que para lograr el desarrollo de habilidades, **es necesario que el profesor sea capaz de generar un vínculo emocional con el niño, ya que eso es lo que finalmente lo impulsa a aprender.** Esto es coincidente con lo que dicen algunos estudiantes respecto a que los buenos profesores son aquellos más cercanos, tema que será analizado más adelante.

"Hemos visto muchas veces, bueno, es algo anecdótico, pero que si los chicos no generan un vínculo de realidad emocional con el docente, ellos no aprenden. Y lo hemos visto. Han pasado niños uno o dos años sin leer y llega aquella persona con la cual generó vínculo y empezó."

(Entrevista grupal Docente)

Los docentes puntualizan que necesitan capacitación en temas de interculturalidad y proponen que las capacitaciones entregadas por el CPEIP se amplíen a los demás profesionales que trabajan en la Escuela.

"- Yo creo que ampliar como la gama de cursos del CPEIP para que pueda apuntar a todos los profesionales, porque por ejemplo nosotros acá hemos tenido colegas del programa de integración que también quieren capacitarse en esos cursos y de repente no hay temáticas que apunten a ellos. Entonces quizás ampliar esa gama de cursos para todos los profesionales y así podemos capacitar en la implementación del currículum.

- Claro, porque está implementada más que todo para, por ejemplo, docentes, pero la escuela hoy en día tiene equipos multidisciplinarios y no hay opciones para ellos de capacitación. Fonoaudióloga, psicóloga, trabajadora social."

(Entrevista grupal Docentes)

III. Valoración del Currículum Vigente

Percepciones sobre el currículum

Para el equipo directivo de la Escuela Freire, **el currículum es una herramienta que permite y debe estar al servicio de la formación integral de los estudiantes**, tanto en lo académico, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e interés por la vida en sociedad.

"Yo quisiera agregar que yo considero que el currículum da la oportunidad para esto, quizás hay algunos conocimientos que, si uno pudiera llamar contenidos, porque ya no son contenidos, porque viene inserto en los Objetivos de Aprendizaje ese contenido traducido a conocimiento; quizás si uno tuviera la posibilidad de contextualizarlas o que haya una autonomía para contextualizarla en algunos objetivos, eso sería pertinente. Pero el currículum está dando la posibilidad de formar a este niño con habilidades sociales también, los Objetivos Transversales permiten este desarrollo como persona y los programas asociados que tenemos ahora para trabajar también tributan a esta formación. Entonces considero que el currículum está dando esta posibilidad con algunos detalles que pudiéramos tener nosotros autonomía para ir adaptando quizás, pero está dando la posibilidad para formar a un niño, formar un ciudadano que participe con responsabilidad democráticamente. Y eso a mí particularmente me parece bien, el modelo de educación ahora me parece bueno. Ahora, si somos capaces de implementarlo ahí hay muchos factores, pero, por lo menos, desde la escuela Freire estamos siempre llanos a dar todo lo que sea posible de nosotros para ajustarnos y alcanzar el máximo de este currículum".

(Entrevista Equipo directivo)

En este sentido, **valoran positivamente que ahora se trabaje sobre la base de los objetivos de aprendizaje, lo que aleja el currículum de la visión más contenidista que tenía antes**. Esto permite una mayor flexibilidad que facilita el trabajo

de los docentes de ir guiando a los estudiantes por un camino de aprendizaje que les permita adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que se plantean en el currículum; además que facilita lograr coberturas cercanas al 100%.

“Yo creo que algo favorable ha sido el ordenamiento de los Objetivos de Aprendizaje en las adecuaciones curriculares que ha habido, la progresión en realidad, ordenados secuencialmente a medida que los niños van pasando de nivel, van avanzando, eso es algo positivo.

Sí, son objetivos terminales, entonces tienen una trayectoria, eso es bueno, no lo teníamos antes, entonces un objetivo parte en un nivel y termina en la enseñanza básica y eso es positivo.”

(Entrevista Equipo directivo)

Por otra parte, **los docentes puntualizan que la escasez de tiempo es el principal riesgo para lograr la cobertura del 100%**. Por las características de los niños de la Escuela, se ven obligados a diseñar siempre actividades nuevas y adaptarlas además a los estudiantes con NEE y las clases que no se pueden realizar por lo sobrecargada de actividades que es la programación del año escolar atentan contra el cumplimiento de los objetivos del currículum

“Entonces, sí o sí, una de las dificultades más grandes, es la falta de tiempo. Sobre todo, porque dentro del calendario escolar, vienen muchas actividades que no son... Por ejemplo, los profesores no estamos solo haciendo clases. El día de la familia, la celebración de todo pasa por nosotros. Hay muchas veces que, en las horas de la tarde, debemos hacer otras cosas, como ese sol que está ahí, es para la licenciatura de octavo, el escenario. Y así, hay un sin fin de cosas. El que tiene que hacer la locución, el libreto. El que tiene que hacer los recuerdos, hay toda una gestión detrás, que tiene que pasar hasta por la tía de la biblioteca, que nos colabora un montón en esas cosas. Entonces, hay muchas horas en las que se implementan esas actividades. Usted justo llegó ahora, y ahora estamos de locos, el lunes hay un festival de la voz, el miércoles hay gira pedagógica, y así. Esto es para comentarle que todas estas actividades se preparan en las horas no lectivas. Entonces, ese es tiempo que el ministerio no considera, porque acá no tenemos secretaria, tenemos solo una técnico, y ella tiene un montón de cosas que hacer. Entonces, todas esas actividades requieren un tiempo extra”.

(Entrevista grupal Docentes)

Un aspecto negativo que consideran los docentes, tiene el currículum, es que su diseño es percibido como centralista, dejando poco espacio para los contenidos locales. Asimismo, la decisión de incorporar Lengua Indígena en el currículum si bien es positiva, conlleva un problema en su implementación, ya que disminuye horas de otras asignaturas que son evaluadas por Simce y deja a los niños en situación de desventaja respecto a otros que no tienen Lengua Indígena.

“Desde la perspectiva del currículum presentan realidad como claramente una estructura demasiado centralizada, nosotros lo vemos bastante reflejado en nuestra realidad. Bueno, así como nos pasa en la novena región, en la zona norte, en la zona centro y sur. Y específicamente sólo un ejemplo respecto a la asignatura de Lengua Indígena, en donde se implementa un currículum que, por un lado, se busca fortalecer la cultura nacional y la identidad de los pueblos originarios, pero, por otro lado, se debilita ciertas asignaturas del currículum (...) El debilitamiento de algunas asignaturas sobre todo del área artística, la cantidad de horas que se dejan de Lenguaje, de Matemáticas, de Historia,

de Educación Física propiamente tal, por implementar esta asignatura y desde esa perspectiva hay una mirada muy centralista”.

(Entrevista Equipo directivo)

De esta forma, si bien se valora la flexibilidad que otorga el trabajar sobre la base de objetivos de aprendizaje, **existe la percepción que es necesario avanzar más en facilitar la tarea de adecuación que debe realizar el docente, tanto por la realidad regional como para los niños con NEE.**

“Bueno, la realidad es distinta, los ejemplos son distintos, entonces qué hago yo, aparte de hacer la adecuación junto con la colega de diferencial de los niños con necesidades educativas, yo hago el ajuste para todos mis niños, porque más allá... Entonces yo pienso que adecuar el currículum a lo mejor en regiones, ya, para no pedir tan específico, pero así sería una forma de ayudarnos también, porque yo el currículum lo tomo, pero tengo que adecuarlo para todos, no sólo para los niños con necesidades educativas.”

(Entrevista Equipo directivo)

Al profundizar en esta temática y consultar por la pertinencia del currículum, **valoran positivamente que se organice sobre un itinerario claro de objetivos de aprendizaje.** Sin embargo, no lo es para estudiantes que presentan algún tipo de NEE, ya que es prácticamente imposible que alcancen todos los aprendizajes esperados.

Un docente presenta un punto de vista en que resalta la adecuación del currículum para una realidad urbana como la que vive la Escuela Freire, pero esta pertinencia se pierde cuando se trabaja en una escuela rural con niños que, por ejemplo, ni siquiera tienen concepciones básicas sobre lo que es la tecnología.

“En esta escuela, el currículum si ha estado dentro del contexto de los estudiantes, hago la comparación porque en años anteriores, el contexto en el que yo trabajaba era muy diferente, era zona rural, donde venían los objetivos de la parte Tecnología; niños que ni siquiera... O sea, hablaban punteado; ellos con suerte conocían Temuco, Freire, o la tecnología de lo que era computación, ahí el currículum no era... Trabajaban dentro de un contexto donde sus necesidades e interés no eran tomadas en cuenta”.

(Entrevista grupal Docentes)

Es interesante relacionar esta visión con la que tienen otros docentes de la Escuela, quienes señalan que no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios y que muchos niños tienen un alto desconocimiento del uso de tecnología más allá de lo recreacional, lo que hace difícil cumplir con lo que el currículum establece.

“- Pero me interesa lo que dicta dentro del plano de los docentes, algo que no esté relacionado al contexto de los profesores. Por ejemplo, los profesores no cuentan con la cantidad de computadores que el establecimiento requiere, y en el plan curricular aparece el uso de tecnología.

- Nos pasa con el internet. Nosotros queremos hacer una actividad que sea buscar en una página, para llegar a otro objetivo, y muchas veces no lo podemos hacer, porque hay un pésimo internet.

- No lo toma simplemente, y es tiempo muerto en la sala de clases.

- Eso es complicado. Entonces ahí hay que... O ya sabemos que no hay que planificar algo así, o utilizar la tecnología con lo que está, pero ya sabemos que internet no se puede. Porque es muy malo”.

(Entrevista grupal Docentes)

Por último, los docentes destacan la necesidad que existe de adaptar el currículum para la realidad del establecimiento y de los niños que estudian en él. **Indican que la mayoría de las sugerencias que trae el currículum, no son adecuadas para su realidad y consideran que debería ser un currículum que contenga elementos que sean propios al menos de cada región.**

“Si bien, el currículum nos entrega lo que los niños debieran aprender, y como escuela intentamos implementar la mayor parte de los aprendizajes que los niños deben tener como cualquier niño a nivel nacional. Pero como dicen las colegas, es mucha la articulación que tenemos que hacer, y adaptaciones para que calce con el contexto de los chicos. Porque las actividades sugeridas que trae, casi no se implementan, porque tenemos que crear las que se hacen; la profesora realiza una planificación, se la lleva a una colega, y ahí se hace la adaptación.”

(Entrevista grupal Docente)

“Aprovechar los recursos que están a nuestro alrededor. Sin embargo, tomando el tema de las señaléticas, nosotros recién estamos implementando lo más básico; cosa que para un niño de ciudad no es ninguna novedad, en cambio acá les hablamos de un paso de cebrá, y es reciente el paso de cebrá aquí en Quepe. Entonces, hay temas y realidades que tendrían que ser más cercanas a nuestros estudiantes, pero no lo son”.

(Entrevista grupal Docente)

Percepciones sobre la Actualización Curricular

Los docentes consideran que falta mayor apoyo para realizar los procesos de actualización curricular. Desde dar más tiempo a los profesores para que puedan revisar el currículum antes de implementarlo, hasta realizar capacitaciones que permitan asegurar que cada docente está alineado con lo que pide el currículum.

“Es como lo trabajamos aquí, pero mi visión en lo personal, creo que la descarga desde el nivel central hasta nosotros, demora mucho en llegar, y a veces cuando el programa ya está vigente, nosotros todavía no hemos recibido una información al respecto. Lo digo, por ejemplo, por el tema de los nuevos programas de séptimo y octavo año, que es muy denso el programa en relación al anterior, que no hace tanto que dejó de estar vigente. Entonces, frente a eso, yo como profesora de castellano, o sea, yo no tengo una especialización, yo tengo una mención en castellano, eso significa que para mí no debiera tener una dificultad, sin embargo, en la práctica hemos ido viendo dónde están las dificultades del programa, en relación a la ubicación, al lugar, al tipo de estudiantes con los que uno trabaja. Frente a eso, que yo recuerde, nunca he recibido algún llamado, como para decir: “esto es el nuevo programa, en esto consiste, está dividido en tantas más unidades, a las que debe darse cobertura durante el año”. Uno lo saca, porque vio el texto, pero ese nivel de actualización, no”.

(Entrevista grupal Docente)

En este contexto, proveer los tiempos necesarios para que los docentes puedan revisar la documentación es muy relevante.

“Puede llegar la información escrita, pero llega esa información desde otra área, porque un profesor no solamente está en la sala, un profesor también está en un proyecto, un profesor está a cargo de salud, de varias instancias donde puede estar funcionando un profesor; o sea, la sala no es el único espacio donde uno se mueve. Entonces, llega ese documento, de otra área llega otro documento, y de todo hay que darlo como conocido, o sea, uno firma y firma que lo conoce, pero en realidad ¿en qué momento? Hasta en vacaciones de verano uno se pasa leyendo y estudiando, y viendo con tiempos de retraso incluso, leyendo información, que supongamos llegó en agosto, septiembre, y uno lee en enero; porque no hay tiempo, el trabajo del aula es demandante y frente a eso, uno no alcanza dar la cobertura en todas estas áreas del currículo”.

(Entrevista grupal Docente)

Sin embargo, han implementado estrategias que permiten aprehender las nuevas actualizaciones de una forma más efectiva a través de los grupos de aprendizaje que forman en la Escuela.

“Yo creo que, al menos aquí en esta escuela, nosotros hemos hecho reflexiones en torno a lo que es el currículum, la evaluación, el desarrollo de una clase; y frente a eso también, en temas de actualización, en el sentido de que tenemos en las reuniones de consejo, unas cápsulas donde un profesor no es al azar, es ordenado, prepara y en quince minutos presenta una cápsula relacionada con un tema, y en algunos casos ha sido a nivel general, planteado por la dirección de la escuela, o el equipo técnico u otros profesores, se trabajan temas relacionados con la actualización curricular, con documentos que para nosotros tienen cierta relevancia, como por ejemplo, llevamos un tiempo trabajando con lo que es la evaluación docente, cómo sería un buen planteamiento de la planificación que se pide, o de las experiencias pedagógicas, de todo lo que el portafolio nos está exigiendo. Entonces, nosotros de pronto reflexionamos en torno a algunos de esos puntos, y analizamos, vemos en conjunto, hacemos un trabajo como bien de equipo.”

(Entrevista grupal Docente)

IV. Percepción del rol docente entre el currículum y los estudiantes

Los casos estudiados en la Escuela Freire son Lenguaje 8° básico y Mapuzungún en 2° básico. Ambos casos pudieron ser estudiados con una activa participación por parte de los profesionales y estudiantes de la Escuela.

En términos generales, se resalta, como se ha dicho antes, que el rol del profesor es fundamental para acercar el currículum, en especial los objetivos de aprendizaje, a los estudiantes.

Para lograr lo anterior, el equipo directivo establece de forma participativa, diseños de sistemas de trabajo que faciliten todas las fases del proceso de implementación curricular.

A comienzos de año se trabaja revisando las bases curriculares y luego los programas de estudio. Sobre la base de los objetivos de aprendizajes, se comienzan a organizar las planificaciones. Estas se realizan sobre un formato

institucional que se va actualizando todos los años. Las planificaciones se trabajan por unidad y desde esta base se diseña cada clase.

El seguimiento de la cobertura curricular se realiza a través de una planilla que, consecuentemente con el foco en la cobertura de los objetivos de aprendizaje, tiene indicadores relacionados con el cumplimiento de objetivos en términos de porcentajes de logro.

“Es una planilla donde está el número de objetivos de aprendizaje, lo que se lo logró, lo que no se logró, el porcentaje de lo que se logró, el porcentaje de lo que no se ha logrado”.

(Entrevista Equipo directivo)

“Lo otro es que para llevar un registro de lo que se ha hecho nosotros en el libro de clase anotamos el objetivo de aprendizaje y de ahí, no cierto, sabemos que el objetivo A.1 o el 2.3 está pasado y ahí vamos viendo que...”

Bueno, y la misma planilla de aprendizaje ponen en qué avanzan, en qué no.

- Sí, ahí nosotros vamos indicando todo.

- También las evaluaciones que responden los estudiantes es un indicador de cómo estamos realizando los objetivos, cuál es el nivel de calidad de avance, tú puedes pasar la información con todo lo que tú recoges”.

(Entrevista Equipo directivo)

El rol del profesor en este proceso es activo, pero con el apoyo y seguimiento constante del equipo directivo. **El espacio de acción del docente está en las actividades. Son muy rigurosos en respetar las bases curriculares y los programas y en este sentido, no modifican objetivos.** El profesor realiza su aporte en la elección de las metodologías y actividades más apropiadas para que sus estudiantes logren los objetivos de aprendizaje que trae el currículum.

“Bueno, nosotros primero las bases curriculares, que establece los objetivos de la educación, objetivos generales de la educación chilena, esos están en las bases curriculares; de ahí va el programa de estudio de cómo se trabaja ese objetivo, así que obviamente base curricular, programa de estudio; el plan es el que determina las horas y eso es más administrativo; textos de estudio, se usa a medida que el docente estima la necesidad y la pertinencia”.

(Entrevista Equipo directivo)

Como ha sido señalado anteriormente, el profesor debe ser capaz de justificar pedagógicamente cualquier actividad que haga, basándose en los objetivos de las bases curriculares. Por ejemplo, si el docente quiere participar de una feria científica, debe encontrar la justificación en los objetivos del currículum.

En segunda instancia, **los docentes utilizan los programas de estudio, pero critican que encuentran pocas actividades que realmente sean de una calidad adecuada.**

"De repente, es como muy básico, la orientación que viene en el programa de estudio de cómo implementar ese objetivo de repente es muy básico.

La idea es desarrollar habilidades superiores en los estudiantes y la propuesta que el Ministerio hace es el referente para todos los docentes del país en ese sentido debería ser de un poco más alta expectativa.

La estrategia de mayor calidad, que uno vea y se sorprenda y diga "oh, esto voy a hacer" y no que uno deba estar machacándose, porque lo que dice aquí no me está aportando".

(Entrevista Equipo directivo)

Al consultar por los libros de textos, surgen críticas similares. **Consideran que más que actividades unitarias para trabajar un objetivo determinado, les serviría que los programas y textos trajeran una visión metodológica integradora y potente que les facilite su labor de docentes.**

"Los textos del Ministerio tienen bastante link hacia otros sitios, se entrega apoyo, pero lo que yo encuentro débil y que me gustaría es que venga una estrategia potente, que realmente se pueda hacer y que venga quizás apoyada bibliográficamente también.

Innovadora la versión del Ministerio.

Claro, que tenga un referente también donde el profesor pueda investigar y pueda leer, no lo trae, viene así como "haga esto" y viene una hojita con unos dibujitos, que eso también lo puede pasar, pero como así suelto".

(Entrevista Equipo directivo)

Lenguaje y Comunicación, 8º básico

La docente entrevistada es Profesora de Educación General Básica con mención en Castellano. Posteriormente se ha especializado en las áreas de lecto-escritura, cálculo matemático, evaluación, currículum y Psicopedagogía. Lleva 27 años ejerciendo la profesión, de los cuales los últimos 7 han sido en la Escuela Freire. Se ha desempeñado en diversos establecimientos en distintas partes del país.

Coincidentemente con lo planteado por el equipo directivo, la docente valora la formación integral y que el currículum resalte la importancia del desarrollo de habilidades. Considera que estas son la herramienta que les permitirán a los estudiantes progresar en su vida. **Los estudiantes refrendan esta opinión, pues valoran positivamente el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y expresión oral que sirven para diversas situaciones de la vida.**

"- Porque siempre vamos a necesitar el Lenguaje, en cada materia, en Historia, sino comprendemos no tenemos buena comprensión lectora no vamos a entender lo...

- Lo que nos pregunten.

- Sí, lo que sale en el libro no lo vamos a comprender.

O sea sirve para otras materias.

- En la vida cotidiana

¿Y cómo sirve en la vida cotidiana?

- Cuando uno va a pedir trabajo, le hacen un contrato, tiene que leer, y uno comprende.

- Si no comprende...
- Ahora mismo estamos en una conversación, tenemos que aprender a usar el lenguaje y el vocabulario”.

(Entrevista grupal Estudiantes 8° básico)

Implementación curricular

Acorde con el trabajo que se realiza en la Escuela, **la profesora indica que alcanza a cubrir todo el currículum, sin embargo, enfatiza que este no se adapta bien a niños con NEE o bien que tienen alto nivel de vulnerabilidad.**

“Acá hemos tratado de humanizar un poco el currículum, en el sentido de que, los objetivos aun cuando es lo que el currículum nacional está esperando que se cumpla, nosotros lo adaptamos a nuestra realidad. Porque es muy complejo, es muy complejo... Supongamos, un objetivo de aprendizaje tiene siete indicadores de evaluación, no podemos alcanzar los siete con los niños. Entonces, trabajamos los que sean más relevantes, para una actividad posterior. Entonces, hay algunos que los vamos sumando, o los vamos acomodando para otro objetivo”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

La profesora señala que el hecho de trabajar sobre la base de objetivos es lo que permite que se cumpla la cobertura, ya que por la extensión del currículum sería imposible si se tratara de cubrir todos los contenidos. Para facilitar la cobertura curricular, realiza una reorganización de unidades, lo que le permite trabajar algunos objetivos de forma transversal y así tomar menos tiempo. Lo mismo realiza con objetivos de diversa complejidad, pero que están relacionados. Los trabaja juntos de modo de hacer más eficientes los tiempos.

“En octavo básico... como unidades del programa, no, no alcancé a cubrir todo, pero cómo hicimos para no dejar un vacío tan grande, porque en el programa aparecen siete unidades, entonces como hicimos para no, no me acuerdo en realidad si son 6 o 7, porque en séptimo y octavo aumentaron las unidades, cómo hice para no dejar un desfase tan amplio saliendo de octavo y entrando a primero medio, seleccionando objetivos de algunas unidades que yo iba viendo que en el tiempo no iba a poder cubrir y el objetivo tenía un alcance con la unidad que estaba trabajando, lo trabaje en ese aspecto, entonces de esa manera, si es pasar unidad por unidad, no, no se alcanzó, pero si es por objetivo sí se lograron.”

Sí se lograron. ¿Cuál fue la unidad que no alcanzó a pasar?

La que tiene que ver específicamente con el nombre de medios de comunicación, pero eso se trabajó en forma parcelada en algunas unidades”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Puntualiza que es normal que suceda que las unidades que trabaja a principio de año tengan más tiempo y dedicación que las unidades que se ubican a fin de año. Sin embargo, esto no significa que haya objetivos que no se cumplan, ya que son temáticas que se vienen trabajando desde años anteriores con los estudiantes.

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

“Ya, sí, apresurada o poco profunda, yo creo que apresurada, pero no poco profunda, porque esos también son temas que se trabajan en otros años también, entonces los estudiantes no entran a una unidad con cero...”

Conocimiento.

Con cero conocimientos, porque son objetivos que se agruparon para esa unidad, porque vienen establecidos de esa manera, pero eso no quiere decir que sea primera vez que lo trabajan, porque ya en quinto, sexto, séptimo, ya lo han trabajado, las bases para presentarse a esa unidad, entonces, apresurado, pero no poco profundo”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

La percepción de los estudiantes es coherente con lo que comenta la docente, ya que piensan que en general no hay problemas para cubrir todos los contenidos del año y consideran que la cantidad de contenidos es la adecuada.

“- No, pero siempre nos dicen cuántas unidades nos quedan, cuánta materia nos queda.

- O cuando miramos en el libro también.

- Si no alcanza la hora no, a la otra clase sigue explicando si no alcanza la hora.

Entonces en general en el año no quedan materias por pasar.

- No”.

(Entrevista grupal Estudiantes 8° básico)

Para poder trabajar mejor con los niños con NEE, **la docente indica que hay una cercana coordinación con el equipo PIE del establecimiento, ya que hay más niños que cupos en el PIE**, lo que implica trabajar con los demás niños en sala implementando estrategias que faciliten su aprendizaje.

“Cuando el estudiante no está desarrollando las actividades... de manera sistemática, citamos al apoderado, se cita y el apoderado toma conocimiento de la situación del estudiante y cuando uno ve que eso es reiterado se solicita una evaluación psicopedagógica del estudiante o una evaluación psicológica respecto a sus capacidades... en el caso de resultar... evaluado positivo, el estudiante pasa a formar parte del grupo de integración y ahí es donde yo ya tengo o tenía el cupo cubierto, ya... de ser un estudiante que no tenga cabida en el grupo, como trabajamos nosotros con la docente de integración de educación diferencial, en el aula dos clases a la semana, procuramos darle atención a él también, ¿cómo se hace ese tipo de atención? Se hace una adecuación del objetivo para el estudiante, en algunos casos se hace una adecuación del instrumento de evaluación que se le va a aplicar o del nivel de exigencia, es decir, nuestro porcentaje de exigencia para las evaluaciones es de un sesenta por ciento y para los trabajos de investigación o trabajos escrito es de un setenta por ciento.”

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

“Se me asignan tres horas de trabajo con la educadora diferencial, tres horas que las dividimos en una hora de planificación, donde yo planteo el objetivo que voy a trabajar estando con la educadora diferencial, entonces, cómo vamos a trabajar ese objetivo con ese niño o qué le vamos hacer, qué le vamos a pedir, qué le vamos a exigir, entonces, hacemos esta parte de la planificación y cómo el objetivo está dado, la actividad está dada y cómo lo vamos a trabajar con el estudiante, eso lo vemos una vez a la semana. Después, viene le proceso de la evaluación, independientemente que se evalúe con una guía o con un trabajo práctico o una producción de texto, con una prueba, independientemente del instrumento que uno use para evaluar... también eso lo trabajamos con la educadora diferencial, como tenemos este tiempo de planificar con la educadora, entonces, cómo

229

vamos a evaluar al estudiante, entonces, yo le planteo mi instrumento de evaluación y ella me dice "es que esto es complicado para el estudiante, cambiémosle la pregunta y formulémosla de otra manera" (...) Ahora, cuando es una producción de texto, yo presento mi rúbrica y esto es lo que voy a pedir en la producción de texto y me dice "esto es muy complicado para este estudiante y rebajemos a esto" entonces, adecuamos el instrumento con el que vamos a medir al estudiante, entonces, el estudiante va hacer la misma actividad que sus compañeros, pero su forma de evaluar va ser distinto, a eso le llamamos adecuación."

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Por otra parte, **la docente enfatiza que el currículum no considera espacios para la incorporación de contenidos locales que sean más cercanos a los estudiantes y que, además, el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, en el currículum, está por sobre otras habilidades relativas al lenguaje como son la comunicación oral y la expresión.**

"Bueno, hay objetivos de aprendizaje que sí es más factible adecuarlos, pero hay otros que son más complicados. Un ejemplo, pasamos hace poco un tema que tiene que ver con el género dramático; no se ve solamente lo que tiene que ver con lectura, en el planteamiento anterior al currículum que estamos nosotros trabajando, aparecía un objetivo muy claramente planteado, que era que los estudiantes representen obras teatrales, y en la actualidad no aparece el objetivo. Entonces ¿Cómo yo hago práctico una cosa así? Lo hago más entretenido, así los niños... Aquí por una cuestión de que no sé a qué se debe, pero tienen un proceso lector más disminuido que el resto de otros lugares."

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Los estudiantes, por su parte, coinciden con la docente en términos que destacan que de los contenidos que más les gustan son las obras teatrales.

"¿Cuáles son las materias que más les gustan?

- También los textos dramáticos.
- Sí.
- Y las obras teatrales.
- Sí, estaba pensando eso, teatro.

Las obras teatrales.

- Sí.
- Y los textos dramáticos.
- Sí, esos me gustan.

¿Y a ti?, no has hablado mucho.

- Sí las obras.

Las obras de teatro también.

- Sí".

(Entrevista grupal Estudiantes 8° básico)

La docente indica que hay un liderazgo claro en la Escuela, pero entregando espacios de participación y de trabajo en que es el profesor quien tiene que planificar, ejecutar y evaluar el currículum, siempre con el apoyo del equipo directivo y de los otros colegas. En términos temporales, la planificación anual (en un formato institucional) se prepara en diciembre o a más tardar enero y los profesores la dejan entregada al equipo directivo.

Los referentes curriculares más utilizados para esto son las bases curriculares y los programas de estudio y sería un proceso bastante sencillo. Lo que se condice con el análisis de material realizado para este caso, en donde se refleja que las planificaciones están alineadas con el Programa de Estudio.

“A más tardar, la segunda semana de marzo, al 15 de marzo, tiene que estar entregado en UTP, por lo tanto, tiene que estar antes, cómo se elabora esto, para mí no significa, y en esta escuela, no significa ningún desgaste o trabajo muy intelectual, por qué razón, voy a usar un concepto de la *lolería*, es un copiar y pegar, todo esto viene dado en las bases curriculares y en los programas de estudio vigentes”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

También, **destaca las herramientas más prácticas que traen los programas, en particular en Lenguaje una lista de sugerencias de textos para que lean los estudiantes y el libro de texto donde puede encontrar actividades y guías.** Lo anterior es refrendado por los estudiantes que destacan que la docente a veces lleva guías y otras utiliza actividades del libro de texto para hacer su clase.

“Viene en el texto de estudio una especie de pendrive, donde viene un material complementario, algunas guías, lo he mostrado a los estudiantes en la medida que me complemente el tema que estoy tratando, el objetivo que estoy tratando, el otro que viene en programa de estudio, viene, una sugerencia de textos para lectura individual o lectura colectiva, digamos, lectura para los estudiantes, entonces utilizo esa nómina, yo saco los que, de acuerdo a las características de mis alumnos me puedan servir para trabajar con ellos, también utilizo ese recurso, en cuanto a las evaluaciones o sugerencias de evaluaciones que aparecen en el programa de estudios, casi ni las utilizo, yo utilizo las mías, elaboro mis rúbricas, las que aparecen en el texto de los alumnos, que tienen preguntas abiertas, yo las transformo en preguntas objetivas, y utilizo digamos como la base del recurso, pero yo las transformo”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

- “- Ella nos puede traer una guía o si no trabajamos en el libro y nos dice la página.
- Y uno tiene que desarrollar la actividad.
- Sí.
- Nos explica bien cómo hay que hacer la tarea que hay que hacer”.

(Entrevista grupal Estudiantes 8° básico)

Luego, a comienzos de año, realizan una reunión con todos los profesionales y técnicos que trabajan en la Escuela. Allí se presentan y conversan los documentos técnicos de lo que se trabajará en el año.

“Para todos. No solo profesores, también están todos los profesionales de apoyo, que sería psicóloga, la terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, todas las profesoras del PIE, entonces está todo el personal docente; los asistentes técnicos también están presentes. Y ahí se plantea todo de cómo se va a dar cobertura durante el año al plan de mejoramiento, los documentos que son propios de la escuela, como los reglamentos de evaluación, de convivencia, y todo documento que tenga que ver con el funcionamiento de la escuela. Entonces partimos en marzo con esa base, aunque a veces todos nos llenamos de papeles, todos hacemos una copia; hacemos análisis de cuáles son las modificaciones, en

relación a como funcionó el año anterior, las modificaciones que podrían hacerse. Generalmente en el reglamento de evaluación, hacemos algún cambio; en el de convivencia escolar hacemos un cambio, porque como van cambiando los tiempos, también cambian las conductas de los estudiantes, los rendimientos y todas esas cosas”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Posterior a esta reunión, se comienza a trabajar la planificación por unidad. Esto también se realiza en un formato institucional que fue aprobado por todos los profesores. Estas son entregadas a la UTP y la directora, quienes revisan y entregan retroalimentación de ser necesario. El seguimiento se realiza durante el año en reuniones más bien informales y en función de las necesidades. El ser un equipo pequeño, les permite encontrarse en diversas instancias y poder solucionar dudas respecto a la mejor forma de implementar el currículum. **También destaca que la planificación por clase ya no se realiza desde hace algunos años, por el tiempo que consume, aunque sí diseñan actividades que sean pertinentes para sus estudiantes, no solo basándose en el material que entrega el Ministerio, sino que también en lo que puedan encontrar en Internet.**

“Sí, nosotros en esta escuela ya llevamos dos años, tres años casi que no trabajamos con el diseño de planificación diaria, eso era un diseño más elaborado, en el sentido de que diariamente uno tenía que tener la planificación de la clase, de los 45 o los 90 minutos que durara la clase y uno debía tener la planificación del día, eso requería de un tiempo extra, de elaboración y de una creación como más personal porque ahí un indicador hay que transformarlo en el objetivo de clase”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Los docentes afirman que la labor de planificación la realizan durante las horas no lectivas, pero que, en general tienen otras responsabilidades, lo que hace que los tiempos no sean suficientes lo que genera que tengan que terminar fuera de su horario laboral.

“En general, las horas no lectivas se ocupan para eso, para el tema de cuando salen de las horas del aula, la planificación. Hay algunos profesores que tienen otro tipo de responsabilidad; por ejemplo, la profesora tiene planificación estratégica, la profesora de primero básico es la coordinadora del programa de integración. Entonces, también hay trabajo administrativo por esa área. Nosotros estuvimos en proceso de evaluación, de revisión, hacer informes finales, notas, elaboración de instrumentos, apoderados.

Yo creo que gran parte de las horas no lectivas, se utiliza para la implementación curricular, simplemente enfocado en eso; o sea planificación para el trabajo, creación de material para otras clases, siempre va enfocado en eso”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Pertinencia del currículum

Según la docente, **el nuevo currículum sería muy denso y complejo para la realidad que enfrenta en su establecimiento**, con estudiantes de alto nivel de vulnerabilidad y en su mayoría de familias rurales.

"Porque considero demasiado denso este nuevo programa de séptimo y octavo año para los estudiantes de estas características... de esta localidad... quizás escuelas que tengan las mismas características socioeconómicas puedan llegar a la misma conclusión, no lo sé, pero quizás me arriesgue al decir que sí. El programa de séptimo y octavo actual es complejo para este nivel.

Para esta realidad.

Sí, para esta realidad, sí. ¿Cuál es la razón? Uno, es muy denso. Otro, los niveles de los textos vienen mezclados, porque vienen de los tres en cada unidad, para un nivel inicial, para un nivel intermedio y para un nivel avanzado, vienen de los tres niveles, pero yo no puedo estar todo el tiempo trabajando en lecturas de nivel inicial, pero de inicial al intermedio hay mucha diferencia en el tipo de texto, porque tengo que entregar un poco de historia del texto, historia... historia del contexto en qué se produjo ese texto... esa producción. Entonces, se me hace complejo, en esta realidad se me hace complejo... quizás en otra realidad esté como acorde y no sea difícil, pero para esta realidad se me hace complicado".

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Los estudiantes resaltan también aquellos contenidos del currículum que encuentran que son muy lejanos para la realidad que viven y que por lo tanto les desmotivan para estudiar. Destacan que los cuentos en general son antiguos y no se relacionan con la vida de ellos y los poemas es la materia que encuentran más aburrida.

"¿Los cuentos son antiguos o...?"

- Algunos.
- Algunos que salen en el libro.
- Los que salen en el libro habitualmente.
- La mayoría".

(Entrevista grupal Estudiantes 8° básico)

Desarrollo de la unidad

La unidad analizada durante la entrevista con la docente es la de Unificación. Plantea que es una unidad muy larga, por lo que tuvo que seleccionar aquellos objetivos que le parecieron más importantes para sus estudiantes, y trabajar sobre la base de ellos.

"Respecto a la unidad de la unificación ¿qué aprendizaje, usted, buscó favorecer más en sus estudiantes?"

Bueno, aquí dentro de lo que yo trabajé en la unidad... bueno, son más objetivos en realidad, porque esta unidad es re-larga, pero yo privilegié dos y tres efectivamente que... tienen que ver con la reflexión y el análisis de narraciones, entonces dentro de eso potencí lo que era la lectura, potencie lo que era el análisis del texto, las habilidades lectoras dentro de lo que era las habilidades lectoras en todas sus dimensiones que viene a ser identificar información implícita o explícita, reflexionar, algo que tenga que ver con el texto y el contexto, entonces pasé por todas las dimensiones que son las habilidades lectoras. Después lo que tiene que ver con el desarrollo de la comunicación oral en esta unidad que sería el objetivo veintidós y eso, básicamente, tenía que ver cómo estructurar el diálogo oral en una respuesta, en una conversación, en un planteamiento de una idea y diferentes situaciones que los estudiantes pudieran verse enfrentados, cómo estructurar la comunicación oral".

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Asimismo, debe tener claridad sobre cuáles son las habilidades más relevantes que tendrá que trabajar con su grupo de estudiantes.

“Claro, bueno, mencioné estos dos que tiene que ver con reflexionar con las diferentes dimensiones de la experiencia humana, otro que tiene que ver con el analizar con narraciones leídas y otro que tiene que ver con comunicación oral, y por qué eso me parece más relevante, independiente que los otros también son importantes, ninguno de ellos es menos o más que el otro, pero por qué estos son trabajados, principalmente, porque los estudiantes deben desarrollar competencias lectoras y competencias comunicativas de manera que ellos se puedan desenvolver sin dificultades en el entorno social donde van a estar, el liceo, el liceo técnico, el liceo humanista científico o después desarrollar una vida laboral, independientemente de la labor que ejecute, entonces por eso. Hay cosas que lógicamente uno las aprende en la vida, pero para muchas de esas cosas requieres ciertas habilidades y esas habilidades están insertas en estos objetivos. Entonces, independientemente... que hay otros, por ejemplo, que el objetivo veinte tiene que ver con escribir y también se le otorga mayor relevancia en todas las unidades y la producción de texto está involucrada, en el sentido de que ellos tienen que producir un texto como textos funcionales o textos literarios y tiene que ver con este otro tipo de comunicación, que es la comunicación escrita. Independientemente que se haya relevado la comunicación oral por sobre la comunicación escrita, no quiere decir que el otro no sea... en otra unidad se le otorgó mayor relevancia a la... a lo escrito, claro”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

En relación a la forma en que trabaja el logro de los objetivos por parte de los estudiantes, la docente indica que acostumbra a ir de lo general a lo particular y de lo teórico a lo práctico.

“Ahora este objetivo específicamente, reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, bueno partimos ahí, según lo que estoy leyendo, con un texto llamado *Alicia en el país de las maravillas*, entonces los chicos, tenían como cierto conocimiento, de hecho de las actividades partimos comentando la película, ellos la mayoría lo habían visto, en algunos casos vimos un corto de la película, como para poder relacionarse con los personajes que trabajaban, con el tipo de literatura, trabajamos lo que era la literatura fantástica en este caso, y a partir de lo que era, conceptualizaciones, ellos podían reconocer e identificar otro tipo de textos que entraran en la tipología. Entonces, insisto, la clase, el objetivo no era para una clase, era para varias clases, entonces eso significaba que dentro de lo que yo organicé para la clase primero era centrarnos en la tipología textual, qué era la literatura fantástica, relacionarla con algunos tipos de texto, revisar los que venían en el texto del estudiante, los que entraban dentro de la conceptualización perdón, de la tipología de este tipo de texto, ya dentro de lo que era ya un poco de historia de la literatura, las características de estos textos, de que ellos identificaran algunos tipos de texto relacionados con estas características, la lectura, después las habilidades lectoras relacionadas con lo mismo, vocabulario, después traspasarlo a otro tipo de texto, la primera actividad se hace como ejemplo, una lectura guiada, después una lectura independiente, ya, tengo ahí más o menos unas cinco, seis clases trabajando ahí el mismo objetivo”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

“Entonces uno llega a la clase, el saludo, plantea el objetivo que uno va a trabajar, de pronto uno lo escribe en la pizarra, o se los entrega en la guía o simplemente les digo esto es lo que vamos a trabajar, ya pero primero direccionarlos “esto es lo que vamos a trabajar durante el día”, lo planteamos como objetivo no como acción, luego de eso viene la parte teórica, que es la explicación de los conceptos que se van a trabajar durante la clase, donde se van a centrar, por ejemplo, en este

caso dice comparan personajes de las narraciones con personas de su propia vida o que están en los medios, y otros describen los elementos de una obra que están presentes hoy en nuestra sociedad, entonces aquí hay dentro de los indicadores de evaluación típicamente lo que corresponde a la literatura relacionarla con el entorno, con la realidad, con su medio más cercano, entonces siempre hay una aproximación de lo que es, lo que aparece en la literatura y la relación que tiene con la realidad, entonces dentro de eso, la parte conceptual, después viene la parte práctica donde ellos tienen que hacer sus análisis, aplicar el concepto que se está enfatizando en el objetivo, luego de eso viene el trabajo independiente del estudiante donde ellos tienen que hacer una actividad”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

El desarrollo de habilidades por su parte lo trabaja a partir del aprendizaje vicario, es decir, modelando primero y luego entregando oportunidades para que los estudiantes puedan repetir la conducta.

“Hay un procedimiento que utilizamos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura que se llama así para séptimo y octavo... que tiene que ver con desarrollar en los estudiantes la posibilidad de que ellos hagan un trabajo independiente, para que ellos lleguen a ese trabajo independiente uno tiene que seguir una pauta. Primero, yo les hago un modelamiento, es decir, yo leo el texto... va parecer muy “yoísta”, yo hago esa primera parte y, generalmente, lo hago con párrafo o con una parte del texto que me va servir para ejemplificar, entonces tomo la parte del texto donde aparece el personaje, desarrollando una conducta especial, entonces, yo eso se lo voy a plantear al estudiante... le entrego una réplica del texto donde van a aparecer subrayadas algunas partes del personaje y de las conductas que desarrolló y cómo yo quiero que ellos inferan, yo les hago la pregunta: “cuál es... o con qué conducta se presentó el personaje frente a tal situación”, ya, supongamos, a través de lo que... de las ideas que están subrayadas en ese párrafo que yo estoy modelando, ellos me tienen que decir que él era agresivo o él era muy pasivo o él era... entonces, ellos van a inferir, a través de las conductas que ahí aparecen. Entonces, esa primera parte la hago modelada. Viene una segunda parte que es donde ellos van hacer el mismo ejercicio que hice yo, pero vamos a cambiar de personajes y, seguramente, vamos a cambiar de texto, donde lo vamos hacer guiado, ellos van hacer su parte y yo los voy a ir guiando en qué características debo fijarme, cuál es la idea que tengo que subrayar, sobre qué personaje vamos a trabajar, porque puede que en el párrafo o en el texto que yo les entregue hayan más de un personaje y entonces vamos a centrarnos en uno para hacer la práctica guiada. Después, como para verificar si el niño entendió lo que está haciendo viene la última parte que tiene que ver con el trabajo independiente, la práctica independiente del estudiante. Entonces, pasamos por los tres procesos y cada vez que enfrentamos un objetivo nuevo o vamos a enfatizar dentro de un elemento nuevo de la narración o de otro análisis literario seguimos este proceso. Primero, está el modelamiento, después la práctica guiada y después la práctica independiente, entonces esa es la forma de cómo llegamos al desarrollo de la habilidad y a verificar que el estudiante... adquiera la habilidad o aprendió.”

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Evaluaciones

La unidad revisada en esta entrevista fue evaluada con una prueba que contenía ítemes de selección múltiple y un ejercicio en que tienen que analizar la ortografía de un texto. El análisis de material realizado, indica que para este caso, la evaluación a la que se tuvo acceso no se encuentra alineada con el Programa de Estudio, a pesar de que las planificaciones sí lo están.

En este sentido, esta evaluación se aleja del enfoque comunicativo del Currículum y no es pertinente con los logros que se establecen en los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura, sino que se evalúan solamente criterios de comprensión de lectura, léxico contextual y ortografía puntual.

Sus estudiantes enfatizan que la mayoría de las evaluaciones son pruebas que tienen distintos tipos de ejercicios prácticos como completar frases, respuestas de desarrollo y alternativas.

“Aquí era o este tiene que ver con el uso de signo de puntuación y aquí está escrito sin los signos y ellos debían ubicar donde debiera estar el signo de puntuación correcto. Entonces por eso esta prueba no tenía un ejercicio de producción de texto, porque, lo más probable... es que yo la producción la haya trabajado independiente, como una actividad que sumó a esta prueba”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Sin embargo, resalta que aplica una gran variedad de tipos de evaluaciones, incluyendo las más tradicionales hasta aquellas que son más de aplicación como trabajos escritos, disertaciones y representaciones.

“Este año por ejemplo, yo creo que es primera vez que no tomo prueba de unidad, de la última unidad con los estudiantes, sino que realizamos un trabajo, entonces es un trabajo que consiste en rescatar algunos objetivos de la unidad, y eso plantearlo en una guía de trabajo donde puede desarrollarse de acuerdo a las instrucciones, individual, o en pareja, donde puede darse un plazo más largo para trabajar, 2 clases, 3 clases, pero trabajo de aula, trabajo de sala, no es trabajo para hacer en casa, es un trabajo de sala”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Los estudiantes refrendan lo anterior y valoran evaluaciones que son más prácticas como hacer una obra o preparar una disertación.

- Evaluar como la última vez de la obra dramática, nos evaluó la obra.
- Sí.
- Según como era el guion y cómo actuábamos.
- El guion y...
- Y si era lo aprendido.
- Estructura”.

(Entrevista grupal Estudiantes 8° básico)

Desde una perspectiva de una evaluación que le permita indagar sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes, **aplica evaluaciones formativas al final de cada clase, en donde indaga sobre los ejercicios realizados, los corrige y retroalimenta.** En estas ocasiones, suele regalar décimas a sus estudiantes como una forma de motivarlos.

“Luego de eso viene el trabajo independiente del estudiante donde ellos tienen que hacer una actividad, generalmente tiene una evaluación formativa, o una sumativa, en este caso como una

técnica, o como una estrategia de evaluación que yo uso personalmente, que es otorgar décimas a los trabajos de sala, esas décimas que van en apoyo a la prueba final que va a haber”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Para evaluar el desarrollo de habilidades, luego de la actividad de modelamiento, la profesora evalúa el logro y vuelve a repetir cuando es necesario.

“Primero, está el modelamiento, después la práctica guiada y después la práctica independiente, entonces esa es la forma de cómo llegamos al desarrollo de la habilidad y a verificar que el estudiante adquiriera la habilidad o aprendió, y eso no es solo con la literatura, o sea, si yo voy a trabajar con otro aspecto que tiene que ver con la gramática o la sintaxis o qué sé yo, en octavo año tiene que ver con tipo de oraciones, entonces... lo mismo, yo hago un modelamiento, después una práctica guiada donde estamos en constante movimiento, a veces, soy yo la que guío u otro compañero es el que está apoyando al compañero en su trabajo y después, la práctica independiente que vendría ser como evaluada, básicamente, lo que ellos lograron aprender, si alguno todavía les cuesta un poco más, volvemos atrás y hacemos una retroalimentación y es cuando se alargan las clases o las unidades o programaciones que tenemos para el trabajo”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Profundizando en el proceso de retroalimentación, puntualiza que esta funciona distinta cuando es un solo estudiante el que presenta dificultades o son varios.

En el primer caso, indaga cuáles son los puntos con dificultad y los refuerza. En el segundo caso, vuelve al inicio, pero incorpora el uso de un mapa conceptual u otra estrategia similar para revisar en conjunto los conceptos principales y reforzar lo que sea necesario.

“La retroalimentación, hay dos momentos en las que uno lo aplica, básicamente, es en el término de un proceso, que sería al término de una unidad o al término de un tema ¿ya? Porque, a veces, en una unidad hay más de un tema en lo que se trabaja, entonces... un tema podría... viendo esto mismo de la literatura, si estamos trabajando textos narrativos y dentro de los textos narrativos nosotros hicimos análisis de personajes y dimos algunos elementos, como por ejemplo, inferir... características de los personajes que, a partir, de detalles que aparecen en el texto. Entonces cómo se retroalimenta eso y por qué tomo lo de inferir, porque inferir es una habilidad superior, donde el niño tiene que a partir de una información, llegar a otro concepto u otra idea, entonces es un asunto complicado. Ahora, ya, si uno lo trabaja paso a paso y sigue todos los procesos y si aún hay estudiantes que tienen dificultades para desarrollar la actividad, supongamos, entonces cómo se retroalimenta, se retroalimenta desde el punto donde el estudiante, cuando es un tema, desde el punto donde el estudiante no logró... mantener la concentración o mantener el hilo, donde se le cortó el hilo, digamos, porque si hay cosas que él tiene claras no voy a tomar eso, pero tengo que cerciorarme de que está claro eso y le hago unas preguntas y frente a eso hay una retroalimentación individual, si hay varios estudiantes que presentan la misma carencia, es una retroalimentación global, general.”

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Al terminar una unidad, realiza una prueba y luego retroalimenta sobre sus resultados a los estudiantes. Cuando los resultados son negativos, analiza la prueba con todos los estudiantes, realiza un repaso y, de ser necesario, incorpora una nueva

instancia evaluativa para mejorar los resultados. Este procedimiento debe ser acordado previamente con el equipo de UTP.

"Bueno, aquí tenemos la normativa que por unidad, por semestre uno debe tener seis notas, como mínimo, pero no me dice cuántas máximo y tampoco de que cada estudiantes debe tener la misma cantidad de notas que otro, entonces, en algunos casos termino la unidad, se hizo la prueba, si hay un gran número de estudiantes que no logró satisfacer con los resultados, entonces, después viene la pregunta y... enseguida la contra pregunta al grupo de estudiantes de ¿por qué no lograron satisfacer con sus resultados? Entonces, la generalidad es que se les olvidó estudiar, no tuvieron tiempo (...) Después de eso se hace un repaso, en algún momento me tocó hacer un repaso de qué era la unidad y volver hacer una evaluación y, entonces, esa evaluación va a depender de consensuar con los estudiantes y si va a ser promediada o se va a invalidar la primera y se va a hacer la segunda."

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

En relación con los principales logros que tuvo en 8° básico este año, indica que lo primero, más importante y que la tiene más orgullosa es que vio que hay niños que leen voluntariamente, fuera del plan de lectura que ella les da. Los vio motivados con la lectura. En segundo término, logró que la mayoría de los estudiantes aprobara su asignatura. Por último, **el desarrollo de habilidades socialización y trabajo en equipo fueron dos logros que considera muy relevantes en este año.**

"Un buen avance y cómo mido el acercamiento es que ellos leían de voluntad, es decir, independientemente que yo tenga un plan de lectura con ellos, en que pido una lectura domiciliaria mensual y que de esa lectura... lectura domiciliaria mensual tengan que hacer una guía, hacer una prueba, una disertación o recomendar el texto, porque son distintas formas que uso para poder trabajar lo que es la lectura domiciliaria, independientemente de eso, ellos leen otros textos que no son los que yo recomendaba y ellos lo comentan entre sus compañeros y lo comentan conmigo "profe, estoy leyendo este libro y qué sé yo ¿usted lo ha leído?" "no, a ver, cuéntame de qué se trata" y ellos comienzan a relatarme el texto y, efectivamente me doy cuenta de que ellos están leyendo de voluntad y eso no es con los mejores alumnos y estoy hablando de alumnos que son disminuidos en calificaciones y, entonces, eso es un gran logro, para mí es un gran logro, porque, digamos, que a nivel nacional la lectura es un debe para la educación, entonces, que dos o tres estudiante de un curso lean voluntariamente eso es un logro. Lo otro, como logro, independientemente estén egresando de la educación básica, solo un estudiante resultó con nota insuficiente de la asignatura anual, entonces, eso es un gran logro, considerando de que dentro del grupo de estudiantes tengo a dos alumnos integrados, cinco alumnos que son del programa de integración, pero a nivel transitorio y tengo otros tantos que no entraron al programa por falta de cupo y que también tienen necesidades educativas especiales transitorias y, entonces, considerando todas esas dificultades no tener un mayor número de promedios insuficientes es un logro y un logro de ellos, porque ellos se esforzaron en hacer su trabajo, se esforzaron en participar en actividades grupales como es actuar, porque tenían que representar un texto dramático... o producir un texto donde son actividades grupales y que ellos hayan participado de eso, sí, eso es un logro, desarrollar habilidades sociales."

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Pruebas estandarizadas

Existe una presión producto de las pruebas estandarizadas como el Simce a cubrir todo el currículum. Esto disminuye el tiempo que tiene el profesor para

identificar aprendizajes que aún faltan y realizar las labores de repaso necesarias, ya que existe una presión por avanzar y terminar todo lo que se pide en el año.

Así, el Simce resulta gravitante como articulador de la implementación del currículum dentro del aula, pues el docente debe enfrentarse a “cubrir” por completo la planificación, aun cuando eso signifique no generar aprendizajes significativos, es decir, se releva la lógica administrativa de cumplir con lo propuesto, en desmedro del propio aprendizaje de los estudiantes.

Rol y competencias docentes

De acuerdo a lo señalado por la docente, el profesor es quien tiene que adecuar el currículum a la realidad de los estudiantes. Esto implica poder encontrar las metodologías más apropiadas para motivar a los estudiantes y que puedan cumplir los objetivos planteados.

“Entonces qué es lo que digamos me corresponde a mi como aporte personal a los objetivos, porque el objetivo viene dado no lo puedo cambiar, los indicadores de evaluación también y donde pongo yo mi creación, mi aporte como profesional en lo que son las actividades y en lo que es la forma de evaluación, entonces yo utilizo como una estrategia en realidad pongo en todas mis planificaciones las mismas formas, porque independiente del tema que esté trabajando, yo puedo utilizar una evaluación de una guía, una observación directa, trabajo de grupo, utilizar distintos recursos para evaluar el objetivo que estoy trabajando en este momento.”

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Para lograr lo anterior, el profesor debe tener un espacio de reflexión personal y con los colegas de la Escuela para aprender y perfeccionarse. **El conformar una comunidad de aprendizajes es, en su opinión, el sello de la Escuela, lo que ayuda mucho a que puedan mejorar los aprendizajes de los estudiantes.**

Para la docente es muy relevante el conocimiento que tiene el docente sobre el currículum y el hecho de ser especialista en la asignatura. Esto, en su opinión, ayuda mucho a poder realizar una buena implementación curricular y poder aprehender las actualizaciones curriculares.

“Las fortalezas... sí, el conocimiento del currículum facilita el manejo del mismo para el desarrollo de las actividades, además el hecho de... de ser profesora especialista, es decir, de conocer los contenidos que se tratan, básicamente, en cada uno de los objetivos que plantea el programa, eso es una fortaleza, es decir, la asignatura no es un ente desconocido para mí”.

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Los estudiantes tienen bastante claridad sobre cuáles son las competencias docentes que más aprecian y que inciden en la calidad que tiene un profesor al momento de enseñar. **Que un profesor sea amoroso y preocupado es lo central. Que sepa explicar**

bien y tenga la paciencia necesaria para volver a explicar cuando sea necesario es valorado positivamente por los estudiantes.

“Y pensando en sus profesores y la forma de enseñar. ¿Cuáles son sus profesores favoritos?

- Tía XXX.
- La tía XXX [unísono]

¿Por qué?

- Por cariñosa
- Es cariñosa.
- Explica bien.

¿Y qué significa explicar bien?

- Por ejemplo si alguien tiene una duda, lo vuelve a explicar.
- Lo vuelve a explicar a todos.
- Sí, se preocupa de que todos aprendan bien las cosas.

¿Y cómo se preocupa?, ¿qué hace?

- Por ejemplo, si tenemos una guía, y, podemos ir a preguntarle si esa pregunta, esa respuesta está bien, nos corrige si estamos mal, o nos dice en qué podemos cambiar nuestra respuesta.
- O nos repasa la guía antes de empezarla, nos explica cuáles son los puntos más, así como más claves para encontrar la respuesta y ella nos explica todo eso”.

(Entrevista grupal Estudiantes 8° básico)

Por último, **los estudiantes destacan que el utilizar variedad de dinámicas en clases ayuda mucho a que la clase sea más entretenida** y resaltan el valor del humor como un facilitador del aprendizaje.

“- Hace dinámicas en la clase más divertidas, no estar todo el rato así...

- Tan monótono.
- Como que...
- Aburrido.
- Aburridos.

¿Pero porque hace chistes, los hace reír?

- Sí.
- Sí.
- Tira sus tallas [risas]

¿Y eso también ayuda a aprender?

- Sí”.

(Entrevista grupal Estudiantes 8° básico)

Sugerencias al currículum y la asignatura

La docente señala que las actualizaciones curriculares a veces son muy profundas, por lo que es necesario que el Ministerio desarrolle labores de capacitación a los docentes para que puedan entender el sentido del currículum, e idear las estrategias adecuadas para su implementación.

"Todavía estoy en una etapa de implementación de este nuevo programa, porque el programa anterior estaba dividido en cuatro unidades y este está dividido en siete (...) No es que no conozca el tema con el que deba trabajar, sino que es cómo tengo que adecuarlo porque por ejemplo, hay una unidad, o hay un tema que antes se trabajaba en una sola unidad, por ejemplo textos dramáticos antes se trabajaba en una sola unidad y ahora está trabajado aquí en dos unidades separadas, una para el primer semestre y otra para el segundo semestre, los enfoca desde distintos puntos porque en una unidad los enfoca desde el punto de vista como realidades o temas sociales, o sea los textos dramáticos viendo temas sociales, y en la segunda unidad, desde el segundo semestre lo enfoca desde el tema de la historia de la literatura, entonces antes lo trabajaba en una sola, y ahora todavía tengo que adecuar un esquema mental frente a este, a esta nueva división, a mí me complica".

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

"Si, y cuando comenzó este proceso de la reforma por ejemplo y se estableció el decreto 4002, hubo un perfeccionamiento o una capacitación para los docentes que entraban en este desarrollo del decreto 4002, que eran los profesores de NB1 y NB2, se hicieron capacitaciones, y no tengo, no tengo claro de que haya habido alguna capacitación a los docentes de Lenguaje y Comunicación en relación a la implementación de este nuevo programa, para séptimos y octavos, quintos y sextos no sé, es posible que sí y por eso dije que hablo desde mi desconocimiento, pero eso sería como mi sugerencia, es decir, que esto, cuando se establece una modificación a un programa, que las capacitaciones sean universales, es decir, no sólo en algunas regiones, para algunos sectores, sino para todos."

(Entrevista Docente Lenguaje 8° básico)

Lengua Indígena: Mapuzungún, 2° básico

La docente entrevistada utiliza más el término Mapuzungún para referirse al nombre de la asignatura. Indica que ambos términos – Mapudungún y Mapuzungún- son correctos, pero prefiere utilizar el primero, por lo que se privilegiará el uso de Mapuzungún en este reporte.

La docente tiene el título de Educadora Básica Intercultural, tiene 12 años de experiencia laboral y en los últimos 3 años se ha dedicado a la enseñanza del Mapuzungún. Lleva 10 meses trabajando en la Escuela Freire, asistiendo solo al establecimiento en los horarios que tiene clases.

Considera que lo más relevante en la enseñanza del Mapuzungún es la oralidad y la cultura, temas que están íntimamente relacionados, ya que la tradición Mapuche es de carácter oral. Para ella, la cultura se relaciona con el desarrollo de valores y actitudes propias del pueblo Mapuche, pero también valorar positivamente el legado y sentir orgullo por el origen Mapuche. **Por ello, trabaja con el apoyo de la dirección y de todo el equipo de profesores en incorporar el Mapuzungún en la vida cotidiana de la Escuela.**

"Bueno, aquí lo más relevante son las actitudes porque las habilidades de nosotros no están mencionadas, uno las infiere, por ejemplo... no por ejemplo, es la oralidad. Y yo creo que mapuzungun o la lengua indígena es la que más rescata la parte actitudinal que la cultura, la cultura mapuche está basado en todo lo que tiene que ver con valores, respeto y... Que es lo que trato en las

clases, siempre relacionar, por ejemplo, el objetivo lo que es valores de respeto, honestidad, ese es como el fuerte y la habilidad en cuanto a la oralidad. A veces pienso que estamos un poco disminuidos en dos partes, yo no soy hablante y los chicos tampoco, pero sí trato de que ellos practiquen, se aprendan diálogos, puedan, no sé, en algún momento sí ir a saludar a alguien y lo que también hemos estado haciendo que en la escuela cuando entre alguien a la sala lo saluden por lo menos en mi horario de clase, después se vaya turnando una práctica. Pero esa es la relación como actitudinal, como volver al valor de lo antiguo de... ahora respetar y también respetar a la cultura porque como te decía yo no soy mapuche y tampoco soy hablante, pero sí me interesa que ellos respeten su cultura y también identificarse con ser mapuche ese es como mi rol y a través de las bases".

(Entrevista Docente Mapuzungun 2º básico)

Por otro lado, **valora positivamente el que haya programas que impulsa el Ministerio que permiten compartir experiencias entre distintas escuelas** y así mejorar la formación en lenguas indígenas.

"A ver, la escuela como le decía anteriormente pertenece al programa EIB, educación intercultural bilingüe. Entonces por lo menos ya hemos tenido 2, 3 reuniones en el año con las distintas escuelas focalizadas donde se conversa del tema, se lleva a la educación tradicional de qué es lo que está pasando".

(Entrevista Docente Mapuzungun 2º básico)

Implementación curricular

Según lo señalado por la docente, **el Programa de Mapuzungún es poco práctico y no es coherente con el Marco Curricular de la misma**. Viene sub-dividido en muchas unidades lo que hace que sean muy pequeñas, además de ser muy repetitivo, lo que exige al docente una mayor cantidad de trabajo.

"Mi programa para mi es fácil de entender lo que debo hacer pero son a veces muy monótonos, repetitivos. Yo para tener una mejor contextualización e ir de acuerdo a lo que se habla en las bases lo separé en 4 unidades para yo llevar mi orden, porque dentro del texto del programa hay alrededor de 8, 10 unidades. Son pichi unidades."

(Entrevista Docente Mapuzungun 2º básico)

"Volviendo a la idea por decir, bueno, me voy a cambiar de curso: 5º y 6º vienen ordenados en 4 unidades pero por ejemplo una unidad tengo 5 aprendizajes esperados, porque trabajan con aprendizajes esperados. Entonces contextualicemos que una unidad dura 2 meses y tengo que pasar esos 2 meses hablando del saludo... Qué pasa, llego a la sala... Tía, ¿Otra vez el saludo profesora?... Y yo les digo que tenemos que practicarlo... Entonces ahí les falta un poco más de innovación, tienen que pensar que no puedo estar: el saludo, el saludo, el saludo, el mari, mari, mari."

(Entrevista Docente Mapuzungun 2º básico)

A lo anterior se le suma que el programa no establece ejes como otros programas, por lo que lo primero que tiene que realizar la profesora es, a partir de los contenidos, desglosar los ejes que deberá trabajar con los estudiantes.

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

"El programa no tiene habilidades, nosotros partimos obviamente en el libro desde el contenido y vamos desglosando para generar el aprendizaje, pero nosotros no tenemos habilidades. Si usted me pregunta, yo creo que los 3 ejes en realidad los 2 ejes van a ir a la oralidad, a la habilidad lingüística".

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Coincidentemente con la importancia de la oralidad, los ejes que ella define están relacionados con el desarrollo de ésta, pero también agregando lo escrito.

"Matemáticas tiene 4 ejes, yo no tengo ejes pero sí tengo ítem que es como la tradición oral, la cosmovisión escrita, y la comunicación oral, entonces, yo lo divido en esos tres ejes en mi asignatura".

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Por otro lado, **la docente considera que el currículum de Mapuzungún le entrega la flexibilidad necesaria para que el profesor realice las adecuaciones necesarias para trabajar con sus estudiantes y sus ritmos de aprendizaje,** aun cuando no tenga apoyo sistemático de parte del establecimiento.

"Yo vi que necesitaba reforzar, entonces hice una clase aparte que es A33.1 describen el perfil del welken, eso lo hice en otra clase no solamente en esta, y acá, yo lo coloqué conversando con mis colegas, yo no tengo apoyo PIE, entonces, pregunté a mis colegas como podía yo utilizar otros medios para trabajar con los niños que tienen apoyo y ellos me dieron como los más grandes, los más... para yo ir trabajando todo eso. Y los recursos queda lo que uno lleva ocupando".

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

La planificación la realiza utilizando los programas, pero esencialmente para obtener los objetivos, los cuales los tiene que reorganizar para poder trabajarlos de forma adecuada con los estudiantes. **Implica unir objetivos, ya que, como ya se indicó, tienen muy pocos contenidos.**

Consecuentemente, luego se dedica a diseñar actividades. **La docente señala, que el libro de texto y sugerencias del Ministerio no son adecuadas por su complejidad y encontrarse en un 100% en Mapuzungún,** por ello recurre a un portal web que tiene muchos materiales útiles (kmn.cl). También utiliza material generado por ella misma y reciclado de material antiguo entregado por el Ministerio.

"Es un material que el programa indígena entregó hace como yo creo que 10 años atrás a las escuelas plurales rurales.

Ya, hace 10 años atrás.

Más o menos, 10 años atrás. Y por cosas de la vida yo estaba trabajando allá y llegaron y yo ahora las... porque eran láminas grandes, las escaneé y las ocupo con los chicos, son materiales didácticos bastante buenos".

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Pertinencia del currículum

La profesora destaca que hay algunos elementos del currículum que no son pertinentes a la realidad de los estudiantes. El grafemario es muy complejo y los textos están en Mapuzungún sin traducción, lo que dificulta el aprendizaje a niños que, si bien pertenecen a comunidades Mapuches, no practican el idioma a diario; y que, además, por edad todavía no tienen las competencias necesarias para utilizar textos en otros idiomas con fluidez.

“Del Ministerio, no... me hace un quiebre básicamente por dos razones, el grafemario que es demasiado elevado, no tiene... son niños de segundo, imagínate para primero que tenemos 5 tipos de grafemario y ellos están recién aprendiendo a leer o afianzando la lectura entonces no. Y para mi parecer sigue siendo descontextualizado si no tenemos niños hablantes en esta zona en tanto es Mapuzungún entonces yo lo ocupo en términos así específicos donde yo puedo sacar”.

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Desde esta realidad, la docente considera que el rol de la Escuela en conformar una comunidad que rescate la identidad Mapuche es fundamental, ya que **hay actividades que propone el currículum que son de difícil ejecución como visitar una ruca y que por lo tanto tienen que ser suplidas por otras que sí se puedan realizar en la Escuela. En este sentido, se observa un esfuerzo de contextualización por parte de la docente.** Por ejemplo, a través del epewtufe se hace una especie de cuenta cuentos que explica la cosmovisión mapuche. Otro ejemplo, es la recuperación del trafkintü, ceremonia mapuche de intercambio de semillas, frutos y saberes que rescata la idea de autoabastecimiento de la comunidad. O la celebración del we tripantu –año nuevo- que se hace a través de las ancianas de la comunidad, donde los estudiantes participan realizando una danza que imita los movimientos del choique –ave patagónica-.

“Como tipo teatro... Acá nosotros hicimos lo mismo y a los niños les llama mucho la atención. Entonces ahí estamos rescatando la tradición oral, con el epewtufe, eso fue un consenso que hizo la directora con el Consejo de la Cultura. Y después hicimos otro estudio que eso nació de nosotros mismos como equipo docente, hicimos el trafkintü y ahí tuvimos una investigación de la Católica, nos vino a filmar la clase de todo lo que hicimos en trafkintü. Eso queremos que logre ser una práctica a través del tiempo... Y lo otro que ya está hace años es el we tripantu que si bien es por calendario escolar pero aquí se hace de otra manera donde la kushe papai hace un breve iguipun, los chicos hacen choikipurrún, se hace todo con mucho respeto y es como... No hay que decirles que se ordenen, automáticamente todos con respeto la comunidad.”

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Lo anterior no implica, en su opinión, que todo sea inadecuado. **Rescata que los contenidos relacionados con la oralidad son los adecuados y que es un currículum relevante para recuperar la identidad del pueblo Mapuche en la educación.**

“Bien ¿En qué sentido es pertinente?”

En el contexto que nos estamos moviendo, si estamos hablando de rescate del habla y la identidad es pertinente que nosotros tengamos aunque sea un breve conocimiento.

Es dar más bien una base.

Una base, porque que logremos ser hablantes... Excepto que hagamos una inversión propia por parte en este caso de estudiantes más adelante o de las familias, genial... Si no va ser una base."

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Para realizar el proceso de planificación, utiliza el formato que le entrega el establecimiento y que está basado en el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) y al igual que su colega de Lenguaje, entrega la planificación anual y luego la planificación por unidad en la medida que avanza el año para ir haciendo las adecuaciones necesarias.

"Exacto, tiene que ver con el DUA que todos los docentes de la escuela ocupa y los vamos obviamente haciendo a nuestra necesidad. Por ejemplo, ya, yo tengo mis programas entonces me parece situado en los E, por ejemplo, a ver, matemáticas tiene 4 ejes, yo no tengo ejes pero sí tengo ítem que es como la tradición oral, la cosmovisión escrita, y la comunicación oral, entonces, yo lo divido en esos tres ejes en mi asignatura".

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Cabe resaltar que, en su caso, el trabajo de planificación lo realiza en vacaciones, que le toma bastante tiempo, pues debe trabajar en varias escuelas distintas.

"Yo creo que en las planificaciones pude haberme demorado un mes o un mes y medio, pero es porque a mí me gusta hacer todo, hice de los seis cursos que hago clases las cuatro unidades."

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

No obstante lo anterior, recalca que existe un liderazgo claro en la Escuela y que el proceso de planificación y adecuación curricular se va realizando durante todo el año con el apoyo del equipo directivo.

"Qué sucede, bueno acá tenemos un equipo directivo de la cual está el equipo de UTP y nosotros trabajamos en conjunto, hacemos integrado, tenemos los consejos donde se nos explica y la manera de ir planificando para que todos llevemos algún informe".

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

En relación a la cobertura curricular, afirma que no tiene problemas en lograr el 100% de cobertura, incluso en aquellos cursos que por programación le tocan más días feriados.

Por otra parte, en cuanto a su relación con el equipo PIE, indica que su asignatura no tiene asignados recursos PIE, sin embargo, al ser una institución pequeña, tiene acceso a conversar con los profesionales de este equipo y pedir asesoría. En este sentido, realiza dos trabajos. **En clases, realiza un seguimiento más personalizado a los niños que tienen NEE y en la evaluación de aprendizaje, disminuye la exigencia para que sea la adecuada a los aprendizajes alcanzados.**

"Por ejemplo, aquí en este curso hay un chico que es... que tiene necesidades educativas y yo creo que todo el año habrá escrito dos veces el objetivo porque más no ha llegado, pero dentro de todo su

movimiento que tiene en la sala te va escuchando, y tú... yo en mi caso, no tú, le voy preguntando qué es lo que era y él te dice, oral, con él oral, lo... no todo lo que quiero, pero dentro de un rango, dentro de una pauta de evaluación más baja y todo eso, eso sería, como un caso específico de un niño con necesidades. Un niño que no tenga necesidades y no le gusta, ir motivándolo de otra manera, como a veces más juegos, o pidiéndole un poco menos, un poco más de dibujo, porque como están en esta edad que todavía les gusta pintar y todo eso, por ahí".

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

"Tienes que bajar el nivel, cosas puntuales, va a depender de si es una necesidad transitoria o permanente, y más apoyo en la casa, porque en el sistema uno se va a encontrar, que en este caso, no voy a tener apoyo de la casa. Entonces, yo te voy a preguntar lo que hablamos esta clase, te voy a tomar, a ver, dime esto, ya, si no sabe algo, trato de que me hable de cosas que recuerde porque si no lo tendría que estar evaluando con la nota mínima siempre. Entonces, como que ahí yo cambio un poco la dinámica".

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Desarrollo de la unidad

Para trabajar la unidad, comienza preguntando a los estudiantes si conocen el contenido que revisarán. De este modo busca vincular la experiencia de sala con la vida cotidiana de los niños, en especial de los que son de origen Mapuche. Después le solicita a la educadora tradicional que explique desde la perspectiva de la tradición el contenido que están conversando. Por último, realiza actividades lúdicas que les permitan a los niños practicar y comprender de mejor manera.

"Ya, por ejemplo, este OA dice "Comprende la importancia y el rol del werken en la cultura mapuche", bueno lo que primero iniciamos la clase y yo les pregunto a los chicos si en algún momento habían escuchado el término werken.

Ya, primero le hace una pregunta.

Sí, una pregunta. En lo cual ellos me decían que sí y otros que no. Entonces, los que dijeron que sí yo les pregunté si sabían lo que era, me dijeron que no, solo lo habían escuchado en la... ellos me dicen cuándo van al nguillatun o a las fiestas porque a veces no se saben los nombres. Ya, entonces yo les pedí en este caso como yo te contaba que tenemos una educadora tradicional, le pedí más o menos que les explicara más o menos lo que era el werken bajo su mirada, entonces ella les relató que el werken era una persona, de que estaba destinada a dar los mensajes para... de una comunidad a otra o entre personas, esa fue como su intervención. Yo de ahí, obviamente les vuelvo a preguntar qué es lo que entendieron de esa parte y me dicen no, que era alguien que da un mensaje. Ya, entonces, como para relacionarlos un poco más, yo de ahí, si bien no está al contexto quizás pero sí a su realidad, han escuchado el juego del teléfono, entonces hice que hiciéramos ese juego, por qué, para luego describir el perfil del werken porque el werken si bien es la persona que da el mensaje, pero tiene que tener un perfil y ese perfil es con valores ser buena persona, ser honrado y lo más importante es tener buena memoria."

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

También maneja otras alternativas metodológicas para facilitar los aprendizajes y mantener la motivación de los estudiantes. El uso de videos es una herramienta fundamental, ya que le permite mostrar a los niños ceremonias y aspectos importantes de la cultura Mapuche.

"Por ejemplo, aquí estoy leyendo de los espacios ceremoniales, mire, busqué videos para mostrarles, por ejemplo, el nguillatuwe, de cómo era un nguillatuwe, pero antes de eso les pregunté a ellos si han participado de un nguillatun, qué es un nguillatun me preguntan y ellos pueden estar participando, pero no saben lo que es, a ver, con palabras tú le dices qué es un nguillatun y te dicen "no sé", pero ellos sí han participado en eso".

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Los estudiantes al ser consultados sobre la forma de enseñar de la profesora, indican que ésta escribe una palabra en la pizarra, explica y les pregunta si conocen el término, y luego les va enseñando día a día hasta que los estudiantes vayan adquiriendo de modo significativo el vocabulario.

"¿Cómo les enseñó la profesora, te acuerdas?

- Escribiendo en la pizarra...

Escribiendo en la pizarra...

- Explicando lo que significaba... Preguntándole...

Bien entonces lo escribe en la pizarra, les explica y ¿qué más hace?

- Y nos pregunta.

¿Cómo le enseñó la profesora según usted?

- En la pizarra y enseñando tiempo a tiempo.

¿Cómo es tiempo a tiempo?

Me fue enseñando paso a paso cada día."

(Entrevista grupal Estudiantes 2° básico)

Un elemento que los estudiantes resaltan, pero no así la profesora es el uso del cuaderno. Indican que todo queda anotado en el cuaderno, por lo que lo que usan para estudiar para las pruebas.

"Con el cuaderno y ahí revisaba lo que iba a entrar en la prueba, porque la tía lo anotaba".

(Entrevista grupal Estudiantes 2° básico)

Por otro lado, **coincidentalmente con la visión del establecimiento, la profesora considera que la formación integral es lo más importante y en este aspecto, la formación valórica adquiere una relevancia central.** El que los estudiantes puedan conocer los valores del pueblo Mapuche, valorar su cosmovisión y aplicarlo en su vida cotidiana, es un aspecto central de su trabajo. Esto, lo combina con el desarrollo de habilidades, especialmente en lo oral, ya que es ahí donde se encuentra la tradición del pueblo Mapuche. Lamenta no ser hablante nativa, ya que esto le dificulta trabajar lo oral y la educadora tradicional tiene una avanzada edad que le impide tener un rol más protagónico en la clase. Es una experiencia que se repite en otros establecimientos donde ha trabajado.

"Bueno, trabajé lo que es el werken que, si bien ya pasamos el objetivo, pero durante la clase u otras clases igual me gusta ir mencionándolo, cómo era, para también validar, valga la redundancia, los valores de estos que para ser tenían que ser veloz, honesto, ser casi... un, no, no sé si un kimche,

pero una persona, pero sí tener un kumecho, una buena persona, para ir reparando la parte actitudinal con ellos”.

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Evaluaciones

Al finalizar cada unidad, aplica una prueba. De preferencia utiliza imágenes frente a las cuales, los estudiantes deben ir contestando la palabra en Mapuzungún.

También incluye preguntas de respuesta corta, completación de frases y este tipo de ítems más tradicionales. Sin embargo, relata que muchas veces estas pruebas se transforman en orales, ya que los niños demuestran mayor facilidad para responderlas de esta forma.

“Hago pruebas que a veces en vez de escritas se me transforman en orales porque si yo les digo por decir... ¿Cuáles son los números? Un ejemplo... Pero a ver ¿uno? kiñi, epu... y empiezan... Entonces como que me juega, es un doble... Para darme cuenta de que ellos saben porque a veces dicen “no, no me acuerdo” pero si usted le empieza a preguntar... “Ahhhh” empiezan”.

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Para diseñar el instrumento de evaluación, selecciona los objetivos más importantes y los que pudo revisar adecuadamente en clases, en función de los recursos con que cuenta y de la realidad de los estudiantes.

“Y también voy como... a veces también, flexible de mi parte, no coloco todos los objetivos de la unidad sino el más importante porque hay algunos que son “reconoce la importancia...”, por ejemplo, “reconoce la importancia y características del espacio ceremonial”, este es otro... ahí, ah, por ejemplo “identifica los elementos simbólicos presentes”, no en todas partes están los elementos simbólicos entonces remarco solamente este. Por ejemplo, en esta unidad hablé de lo que tiene que ver con los alimentos, se coloca la imagen y en mapuzungun para que ellos fueran relacionando”.

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Una metodología que están explorando en el establecimiento es desarrollar actividades en conjunto con profesores de distintas disciplinas. Ella ha participado de estas iniciativas y espera que se fortalezcan. En solo una de ellas, ha habido una evaluación en conjunto, lo que tuvo muy buenos resultados y fue muy motivante para los estudiantes.

“En estas cooperaciones que realizan con otros docentes ¿hay evaluaciones en conjunto que realizan con los demás docentes?”

No, hasta ahora yo con mi asignatura no hemos hecho excepto la del trafkintu con el profesor de Historia que hicimos el trabajo en conjunto, pero con los otros no.

Es un trabajo como de investigación.

Claro, un poco de una presentación de donde vienen los pueblos originarios, porqué tenemos acá al pueblo mapuche, cuál es su tradición, que ese fue el estudio que hicimos en la Católica.”

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

La retroalimentación tiene un rol fundamental en su metodología de trabajo. Continuamente está preguntando a sus estudiantes para indagar si han logrado la comprensión de lo que están haciendo en clases.

“De ir... aportando nuevamente lo que vimos durante la clase o los contenidos, preguntas, actividades o que ellos me vayan comentando, escuchando sus opiniones para saber si me entendieron bien o yo me expliqué bien, si surgió alguna duda, si me quieren acotar algo, porque yo me he dado cuenta que tú claro eres profesor y todo pero ellos igual saben cosas y a veces por timidez no lo dicen, y tú a veces “ah ya mira, vamos viendo cómo es”, eso para mí es retroalimentar con ellos, conversar y todo”.

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Cuando los resultados no son los esperados, se detiene, repasa con los estudiantes, cambia la metodología a otra que pueda ser más motivante y así logra revertir la situación.

“Lo trabajamos en conjunto, volvemos a no sé repasar el vocabulario, para después nuevamente hacerlo, por ejemplo, esta, une los conceptos... se les olvidó, se les olvidó cuál era cuál, aquí era literalmente, ya, tratamos el tema nuevamente.

Pero eso en la clase posterior.

Sí, después de que me entregan la prueba de manera más concreta. “Esto está arriba, esto está abajo, ya, colóquense todos abajo, eso es”, o “todos adentro...” no, dentro del basurero no. La acción hacer la acción para que sepan, ya entendimos todo, ahora corríjanlo, vamos a practicar. No he tenido el caso que toda la prueba este malo, gracias a dios, pero sí detalles como este”.

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Por último, para ella como docente, más importante que los resultados de los estudiantes en las evaluaciones que son habitualmente buenos, **valora como logro observar que los niños utilizan lenguaje Mapuche en su cotidianidad.**

“Bueno, cuando, por ejemplo, ya, yo empiezo a retomar lo de la clase anterior y ellos me responden a las preguntas o se acuerdan de cosas que hicieron en la casa, lo hicieron con esos nombres, por ejemplo, tu siempre tienes que darles una dirección sino ellos no... les va a costar un poco retomar nuevamente, así me lo hacen saber, o me ha pasado cuando yo los he escuchado al pasar, no siendo específicamente en la clase, ellos hablan o comentan cosas pequeñas.”

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Rol y competencias docentes

La docente señala que la formación inicial docente adolece de una visión completa de las tradiciones mapuches, pero por sobre todo no considera una adecuada formación en la oralidad de la lengua mapuche. En este sentido, resalta que le gustaría asistir a una inmersión en lengua Mapuche, de modo de poder hablarlo mejor y manejar un mayor vocabulario.

“¿Una inmersión lingüística?

O sea, estar...

Sí, sí, vivir en una ruca...

No sé si en una ruca pero, estar en un periodo de hecho hay una asociación que lo hace que en este momento no recuerdo el nombre pero que hacen estos programas y este grupo trabaja con la oficialización de la lengua, lo que se está haciendo en la Araucanía. Y material didáctico”.

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

En su opinión, el rol fundamental del docente es de adaptar el currículum a la realidad de los estudiantes. En este sentido, destaca la importancia de conocer el currículum y manejar variedad de metodologías que le permitan acercar los contenidos a los intereses de los niños.

“A eso voy yo, entonces, como no soy hablante rescato la otra parte, la parte cultural de enseñar a los chicos la parte de identidad, identidad cultural. Esa sería como la fortaleza y todo lo que involucra, lo que está a mi alcance para los niños, ese sería como la fortaleza y hacer más dinámica mi clase, de usar el apoyo de videos, si ellos quieren aportar que aporten... desde mi apreciación”.

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Para este fin, considera que es una fortaleza importante el contar con la formación de profesora intercultural y que le motive el tema de las culturas originarias, lo que a su vez le facilita mantenerse actualizada y buscar diversas alternativas para mantener a los estudiantes motivados.

“Una que soy profesora intercultural, domino el tema. Me voy manteniendo al día en cuanto a los programas, busco alternativas para poder enseñar a los chicos, cómo a mí me hubiera gustado haber aprendido... porque cuando yo estudié, pasó que me hablaban todo en mapuzungûn y no entendía entonces pedía ayuda a mis compañeros. Entonces a ellos les fui enseñando de lo menos, de la identidad, de cómo ir hablando poco, aunque sea lo mínimo pero vamos a ir logrando para que ellos no tengan un rechazo si no un aprecio hacia la cultura, hacia la lengua y hacia la asignatura y que lleguen contentos a la casa contando lo que están aprendiendo”.

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Lo anterior es coincidente con lo expresado por sus **estudiantes de 2° básico, quienes consideran que el Mapuzungún les sirve de manera práctica para entender a otras personas y letreros que estén en el idioma,** es decir, le encuentran una utilidad, además que todos declaran abiertamente que lo encuentran entretenido para ser aprendido.

"Me puede servir en caso de que cuando uno vaya a comprar algo, puede salir en mapuzungún y uno tal vez si lo sabe, no sabe bien a qué precio tal vez, o lo que dice, por ejemplo, si es que compra uno se lleva dos, si sale en mapuzungún no lo sabe lo que dice, entonces también sirve cuando en los letreros, puede decir algo en mapuzungún, entonces uno tiene que saber los idiomas."

(Entrevista grupal estudiantes 2° básico)

Sugerencias a la asignatura

La docente considera que el nombre de la asignatura es restringido. No debiera centrarse solo en la enseñanza de una lengua, sino que más bien el foco debiera estar puesto en el rescate de la cultura y la identidad del pueblo originario. Fortalecer el orgullo de pertenecer a un pueblo originario y que los niños puedan vivir las costumbres, valorarlas y aplicarlas en su vida cotidiana con sus familias.

"¿Qué es lo más importante que deben aprender los estudiantes?"

En mi criterio primero que todo es el rescate de la identidad, estamos situados en un contexto bien rural pero donde el habla se perdió, es muy poca y la identidad, nos vemos con la parte urbana, por lo tanto después de la identidad es practicar la oralidad y los conocimientos centrales que son propios del mapuche común".

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

"Lengua indígena. La asignatura se llama lengua indígena, por qué, porque tenemos 4: Aymara, Rapa Nui, Quechua y Mapuzungún, de acuerdo al área, nosotros somos lengua indígena Mapuzungún.

Yo la he escuchado mucho hablar de la identidad, de rescatar la identidad y eso es más que el lenguaje... Ahí percibo como un quiebre.

Claro porque total tú a veces puedes decir: ya, vamos a hacer lengua indígena. Yo no soy mapuche ¿por qué tengo que aprender? Entonces yo tengo que ir partiendo a partir de tu identidad, de dónde venimos, para hacerlos a todos participes."

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Desde esta perspectiva, considera que la inclusión de una educadora tradicional es un gran aporte, pero cree que se podría aprovechar más el aporte que podrían hacer las familias, sobre todo aquellas que son de origen Mapuche y que viven conforme a sus costumbres.

"Un poco a la familia o que ellos les vayan preguntando qué es lo que hacen, y también trabajamos el epeu o el piam que son dos tradiciones orales que hacen que la familia aunque no se den cuenta, pero si uno les empieza a conversar, sí pasa, en algunos casos. Si bien no han venido apoderados al aula pero que les conversen, les pregunten."

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

En cuanto al desarrollo de materiales curriculares, considera relevante desarrollar Bases Curriculares completas y adecuar los Programas a la realidad de los estudiantes. Los objetivos deben ser apropiados para niños que no son

hablantes nativos de la lengua Mapuche y asimismo, los materiales como el libro de texto debería estar hecho en castellano y Mapuzungún.

“Que hagamos unas bases curriculares partiendo desde el aula, desde la realidad, contexto, que al final eso también parte de cuando hablamos del Simce, las pruebas estandarizadas, no vamos a tener el mismo nivel del Colegio Alemán a una escuela de campo, porque son estandarizadas y no son del mismo contexto entonces es lo mismo, no voy a tener el mismo nivel de los hablantes si yo me voy a los pehuenches, los lafkenches a unos chicos de ciudad... Entonces por ahí hay que ser un poco más flexibles”.

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

“A qué me refiero, a que el libro está pensado en un hablante entonces el niño se desmotiva porque no entiende nada de lo que dice ahí y si, por ejemplo, yo no tuviera conocimientos, tampoco podría, porque este es un caso de que yo tenga especialización en educación intercultural, pero si llega otra persona que no la tiene no va a entender nada el libro, entonces el libro va a quedar obsoleto. (...) Claro, lo que yo pido al Ministerio, que ya lo hice en un encuentro que tuvimos, es que es fácil si estamos hablando Mapuzungún pongamos un poco de texto en español, y que sea más didáctico, no a un nivel de hablante. Por ejemplo, en primero básico partamos con las vocales, no partamos con textos en que los chicos están aprendiendo a leer y les ponen un texto”.

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

En relación con esta misma temática, **considera necesario que el Ministerio ponga a disposición de los profesores un buen reservorio de actividades que se puedan trabajar con los estudiantes.**

Por otra parte, **considera necesario adecuar la situación de los niños con NEE ya que, en el caso de inglés, pueden ser eximidos, pero en el caso de Mapuzungún, esto no está contemplado.**

“Es cómo hacer con los niños con necesidades educativas que bajo el decreto de evaluación ellos también pueden ser eximidos o de inglés o de lengua indígena, la mayoría los eximen de inglés y qué pasa con estos chicos acá, yo me hago mi pauta y todo pero bajo la normativa no hay ningún, y también el segundo, de los libros y todo, más material concreto que nos puedan entregar. Al final, los chicos en esa etapa son visuales”.

(Entrevista Docente Mapuzungun 2° básico)

Por último y en relación con recursos que considera necesarios, sugiere que se provea a la Escuela con diccionarios de Mapuzungún, idealmente uno por cada niño, y además que se facilite material más concreto y visual, apropiado para estudiantes de 2° básico.

V. Visión de la política curricular

Desafíos de la Implementación Curricular

En relación a sugerencias generales que realiza el equipo directivo para mejorar la implementación curricular, se pudo constatar que visualizan **la necesidad de aumentar**

las horas de libre disposición para poder dedicar más tiempo a la planificación y sobre todo al diseño de actividades pertinentes para los estudiantes.

También, se recomienda la revisión de objetivos, ya que algunos no tendrían la misma calidad, y por tanto no todos permiten la contextualización a las realidades locales. En esta misma línea, se sugiere la incorporación de apoyos metodológicos más robustos.

“Un poco más de claridad en algunos objetivos, porque uno los lee de repente y no aportan mucho en algunos objetivos, y lo otro mejorar las estrategias que se proponen de repente son muy básicas. De repente, no son muy factibles”.

(Entrevista Equipo directivo)

“Al currículo, contextualizar los objetivos de aprendizaje a las realidades que hay en Chile. Por ejemplo acá, vemos el tema del intercultural Mapuche. En la zona norte hay otros tipos de etnias; entonces la idea es contextualizarlo a cada región o a cada zona, porque son todas distintas, los estudiantes tienen distintos tipos de cultura, yo creo que los objetivos tienen que ir enfocado en eso, en rescatar la cultura que existe en Chile, que se ha perdido bastante”.

(Entrevista grupal Docentes)

En la misma línea de propuestas para mejorar el currículum, **resaltan que sería positivo que se incorporaran orientaciones e información más específica para cada una de las asignaturas.** En el nivel de enseñanza básica, los docentes no son expertos disciplinares por lo que hay elementos del currículum para los que no cuentan con los conocimientos necesarios y les sería muy útil tener orientaciones y recursos que les ayuden.

“Yo creo que falta en el programa de estudio orientación específica también. Nosotros dentro del referente que tenemos para nuestro trabajo se habla..., voy a poner un ejemplo, que el profesor debe anticiparse a los errores que cometan los estudiantes y preparar su clase para eso, pero se da la realidad en la escuela básica que el profesor a veces tiene que hacer matemáticas y no tiene la especialidad, entonces el profesor estudia matemática para hacer matemática. Entonces esa parte de que el profesor no tiene el dominio, porque no tiene la especialización (...) Claro, porque la universidad no se lo da, porque en la realidad no tenemos especialistas para cada uno de las asignaturas, entonces debiera venir con un apoyo técnico y también con referencias bibliográficas”.

(Entrevista Equipo directivo)

Percepción sobre las Políticas relativas al Currículum

El equipo directivo y los docentes valoran positivamente las redes que dispone el Ministerio para apoyar procesos de innovación que realizan al interior de la Escuela y que permiten mejorar la implementación curricular.

“Eso es del Ministerio, son redes de mejoramiento en diferentes áreas y entre eso hay una de liderazgo escolar; nosotros tenemos la fortuna de que la Universidad Católica apoya esas redes, pero es por un convenio que tiene la Universidad Católica con el Ministerio, entonces a nosotros nos ha servido mucho como equipo esa red, porque nos ha fortalecido profesionalmente, además nos ha dado pautas y nos ha dicho por dónde transitar.”

(Entrevista Equipo directivo)

Las alternativas de capacitación entregadas por el Ministerio son valoradas positivamente, pero sugieren que puedan estar mejor organizadas y ser realizadas en horario de trabajo de los profesores. Además, que puedan ser en terreno, capacitaciones realizadas en escuelas en entornos reales para que también se incorpore el contexto en la capacitación.

“- Para el ministerio, en cuanto al tema intercultural, yo creo que focalizar un poquito el tema de las capacitaciones, en cuanto a... Normalmente citan a capacitaciones, y nos vamos a meter al hotel “no sé cuánto”; todo se hace en la gran ciudad, todo se hace en un gran hotel con todo. Pero yo creo que perfectamente se podría hacer una capacitación en algún colegio, en algún sector rural, donde se le pueda sacar provecho a esa zona geográfica.

Hacerla más contextual.

- Claro.
- Aprender de forma empírica.
- A partir de la capacitación, aprender no después... Es como lo que hace normalmente es una orientación prácticamente, pero con los ojos tapados.”

(Entrevista grupal Docentes)

“Y la tía XX tiene mucha razón con respecto a que se llama a capacitaciones en grandes hoteles, cuando a dos kilómetros hay una Ruca. Entonces ¿Por qué no llevarnos? Sí alrededor tenemos como cinco Machis, y no sé cuántos Loncos.”

(Entrevista grupal Docentes)

Un tema muy relevante para los docentes es la percepción que tienen sobre el Ministerio de Educación, en términos que lo consideran un organismo de carácter sancionador por sobre una institución orientadora o de apoyo. Enfatizan que, frente a nuevos decretos, no reciben la capacitación necesaria ni las herramientas suficientes para ejecutarlas de forma apropiada. Destacan el ejemplo del decreto 83 y su relación con un currículum que no está adaptado para recibir niños con NEE.

“Entonces ¿Quién mejor que el Ministerio para poder decir: “esto quiero que hagan”? y no existe esa implementación. Más adelante, si quieren eliminar las escuelas especiales, y acá tenemos a niños con opción tres. Sabemos que no es siempre como uno quisiera, porque tampoco el currículum da o abarca, para poder atenderlos de la forma correcta.”

(Entrevista grupal Docentes)

“- Y tampoco asume la responsabilidad al 100% el Ministerio, porque el año 2015, yo fui al encuentro nacional de educadores, y educadores diferenciales de Chile y la parte que todos queríamos; fueron dos días, que era el de implementación del decreto 83, que iba a ir la persona del Ministerio, y no fue... No llegó. Entonces mandó a un parche que no dijo nada, estuvo como quince minutos. Entonces ¿Cuál es la responsabilidad del Ministerio, si era un encuentro nacional, donde era la oportunidad, que todos íbamos a eso?, no está. Y al siguiente año, que era el año pasado, se tenía que empezar a implementar.

- Entonces no está la responsabilidad. Pero sí está para poder fiscalizarnos. Si nos falta una firma, estamos mal. Entonces, también un poco de responsabilidad de ellos”.

(Entrevista grupal Docentes)

Por último, consideran que el Ministerio no provee los recursos necesarios para las escuelas que tienen que implementar la multiculturalidad. Es decir, hay una profesora y una educadora tradicional, pero el resto de los profesores no reciben capacitación ni una formación ad-hoc, lo que presenta una dificultad, toda vez que para implementar la interculturalidad, es necesario que sea un esfuerzo de toda la comunidad educativa.

“- Debíamos poner más esfuerzo de parte de nuestra responsabilidad profesional. Yo creo que lo hacemos, pero hay una cosa que se llama tiempo, que el Ministerio nos aprieta con eso, y a veces no lo podemos hacer. También nos falta capacitación en esto, hay educador tradicional, hay profesor de Mapuzungún, pero las capacitaciones van orientadas hacia ellos, que son los expertos en el tema. - Pero esa es una debilidad que parte del Ministerio de Educación. Porque como dice XX, se capacita, pero al educador y a la profesora mentora ¿Y el resto qué? Se supone que el trabajo de la escuela es en equipo, por lo tanto, falta llegar más al resto de los docentes; y esa es nuestra debilidad que es bien notoria, que es vivir un poco más la cultura, porque estamos en un contexto donde tenemos más del 50% de estudiantes mapuches”.

(Entrevista grupal Docentes)

VI. Conclusiones

La convicción que tiene el establecimiento es que pueden lograr la cobertura del 100% de los contenidos o conocimientos de los Programas de Estudio, y además desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes. Al respecto, cabe señalar que los actores entrevistados tienen una visión disociada de conocimientos y habilidades del currículum, por ello es que destacan este logro. Un buen ejemplo de esto es que si bien sus resultados Simce no son excelentes, en términos generales se mantienen por arriba del promedio de establecimientos del mismo GSE.

Existen varios elementos que confluyen para que esto sea posible:

- Liderazgo

La figura de la directora es muy relevante al interior de la Escuela. Ha logrado que todo el equipo la valide como una figura experta que con su generosidad y trabajo ha logrado que todos trabajen persiguiendo los mismos objetivos. Esto se traduce en la conformación de un sistema de gestión y de trabajo que pone al centro del quehacer educativo el aprendizaje de los estudiantes.

Este liderazgo se caracteriza además por la capacidad que tiene la directora de generar un clima de trabajo nutritivo en donde el objetivo de todos es aportar y pertenecer a una comunidad educativa que busca desarrollar todo el potencial de los estudiantes.

- Gestión al servicio del aprendizaje

En la Escuela Freire, los sistemas de gestión están orientados a facilitar y guiar la labor del docente y a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Es así, como en el PEI se establecen los sellos educativos y el mandato formal a todos los actores educativos a que todas sus decisiones estén orientadas hacia el cumplimiento de objetivos de aprendizaje.

El PME es la herramienta utilizada para llevar este mandato a la realidad. Es así como se establecen una serie de iniciativas con indicadores concretos que impactan en las labores que realizan los docentes en sala de clases y por extensión en los aprendizajes de los estudiantes.

De esta forma, buscan asegurar que la implementación del currículo no sea un proceso mecánico y repetitivo, sino más bien uno impulsado por la reflexión y la mejora continua.

- Foco en los objetivos

Un elemento que vale resaltar es la iniciativa liderada por la directora e implementada por todos los profesores, de enfocar la cobertura curricular desde los objetivos de aprendizaje de las Bases y no la organización de contenidos de los Planes y Programas de estudio. Además de facilitar que se cumpla la cobertura curricular, ha permitido un cambio de foco en términos de abandonar un afán irreflexivo de “pasar y pasar” contenidos y abrazar una visión centrada en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje, lo cual ha generado acciones pedagógicas más centradas en quien aprende que en quien enseña.

- Trabajo colaborativo

En la Escuela Freire se ha logrado generar una cultura de trabajo colaborativo orientado al aprendizaje de los estudiantes. Realización de trabajos en conjunto entre asignaturas, generación de espacio de reflexión y organización de actividades que suman a toda la comunidad educativa, son ejemplos de cómo este trabajo colaborativo genera instancias de participación y aprendizaje que son poco comunes en el sistema educativo.

Esto se traduce, en definitiva, que el currículum se entienda como algo vivo, que se construye por toda la comunidad educativa y que no solo se materializa en la sala de clases, sino que en toda acción que tenga una intencionalidad pedagógica.

- Aprendizaje permanente

Parte integral de esta cultura de trabajo colaborativo y sello de la dirección, es el aprendizaje permanente de todos los docentes de la Escuela. La formación de grupos de estudio, la presentación de cápsulas de conocimiento y el uso intensivo de los consejos técnicos como espacios de aprendizaje, compartir experiencia e innovación, han generado una serie de iniciativas que buscan mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Entre estas

destacan la innovación de centrarse en los objetivos, el mejoramiento y diversificación de los sistemas de evaluación y la generación de proyectos supra asignaturas.

- Docente como didacta

Por último, en la Escuela Freire se concibe el rol del docente como una persona que aporta las metodologías pertinentes para que los objetivos del currículum se puedan trabajar adecuadamente con cada grupo de estudiantes en particular.

Esto ha generado un profesional docente reflexivo, consciente de su quehacer y el aporte insustituible que realiza para lograr los aprendizajes esperados en sus estudiantes.

No obstante lo anterior, en la Escuela Freire, están conscientes que existen una serie de desafíos para poder implementar el currículum. El primero es la inadecuación del currículum a la realidad que ellos viven. El currículum lo ven como un producto generado centralmente y que está hecho para el "alumno ideal". Los estudiantes de la Escuela son de población vulnerable y rural, por lo que el trabajo de adecuación curricular que deben realizar los profesores es intenso. Piensan que es deseable que el currículum nacional se haga cargo de las diferencias entre estudiantes y que incorpore contenidos locales que sean más cercanos y motivantes.

Un segundo elemento es la falta de recursos. Esto, especialmente en lo que a tecnología se relaciona. No tienen una red de Internet adecuada ni los computadores suficientes, por lo que todos los elementos del currículum que se relacionan con el uso de TICs no es posible de ser implementado adecuadamente.

Por último, un tercer elemento relevante es que perciben al Ministerio como un ente que exige, pero no apoya. Les gustaría que así como se fiscaliza, pudieran recibir apoyo en términos de recursos, capacitaciones y asesoría para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

CASO 7. PROVIDENCIA

"Formando personas con habilidades sociales y competencias para estudios superiores"

Caso N° 7	
Nombre	Providencia
NSE	Alto
Dependencia	Particular Pagado
Desempeño	Alto
Urbano / Rural	Urbano
Región	Metropolitana
Comuna	Providencia
Nivel de enseñanza	Parvularia / Básica / Media HC
Matrícula	1549
Observación curricular 1	Matemáticas 6° básico
Observación curricular 2	Orientación 3° básico

I. Descripción general

Providencia corresponde a uno de los 43 establecimientos particulares pagados ubicados en la comuna de Providencia. Se caracteriza por impartir una enseñanza bilingüe. Y Cuenta con una matrícula de 1549 estudiantes en los niveles de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Enseñanza Media Humanista-Científica. El establecimiento es clasificado dentro del Grupo Socioeconómico Alto, ya que la mayoría de los apoderados declara tener 16 o más años de escolaridad y un ingreso del hogar de 1.400.001 o más (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

En cuanto a sus resultados de aprendizaje, la mayoría de sus estudiantes se encuentra en el Nivel Adecuado, tanto en Comprensión de Lectura como en Matemáticas. El 72,1% y el 60,4% de los estudiantes de 4° básico fueron clasificados en este nivel, en Matemáticas y comprensión de lectura respectivamente. Mientras que el 55,4% y el 78,2% de los estudiantes de II medio fueron clasificados en el Nivel de Aprendizaje Adecuado, en las asignaturas respectivas (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

La Agencia de la Calidad de la Educación, en consideración de los resultados de aprendizaje y de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), clasificó al establecimiento en la Categoría de Desempeño Alto, lo cual indica que obtiene resultados que sobresalen respecto de lo esperado en las distintas dimensiones evaluadas considerando el contexto social de los y las estudiantes.

Providencia fue fundado por Mr. James Mc Phee el año 1976, en un contexto en que la enseñanza del inglés no adquiriría la relevancia que se le otorga hoy en día. En el año 2004 se fusiona con el Colegio Carmen Mc Phee, fundado en 1947 por Carmen Barros, respondiendo con mayor infraestructura al aumento de su matrícula. Actualmente, cuenta con más de 1.500 estudiantes, 66 cursos con 22 alumnos en promedio, y más de 200 funcionarios (PEI, 2017). Desde Pre-kínder a IV medio hay 5 cursos por nivel, con un máximo 26 alumnos por sala. La enseñanza bilingüe se imparte desde 1° a 6° básico, y en los niveles superiores se realiza inglés intensivo.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento enfatiza la excelencia académica y el dominio del idioma inglés y la formación integral de los estudiantes, en un entorno seguro. Una institución que promueve la innovación pedagógica y la reflexión de sí mismos orientada a dar respuesta a los requerimientos de la sociedad actual. Adicionalmente, cabe mencionar que el establecimiento es mixto y de orientación laica.

Para efectos de este estudio de *Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*, en este establecimiento se han abordado los casos específicos de Orientación 3° básico, y Matemáticas 6° básico. Las actividades realizadas son las siguientes:

- 1 Entrevista grupal con el equipo directivo
- 1 Entrevista grupal con docentes de educación básica
- 2 Entrevistas a docente de Matemáticas 6° básico
- 1 Entrevista grupal con estudiantes de 6° básico
- 2 Entrevistas a docente de Orientación 3° básico
- 1 Entrevista grupal con estudiantes de 3° básico

Respecto al material institucional entregado por el equipo directivo, fue facilitado:

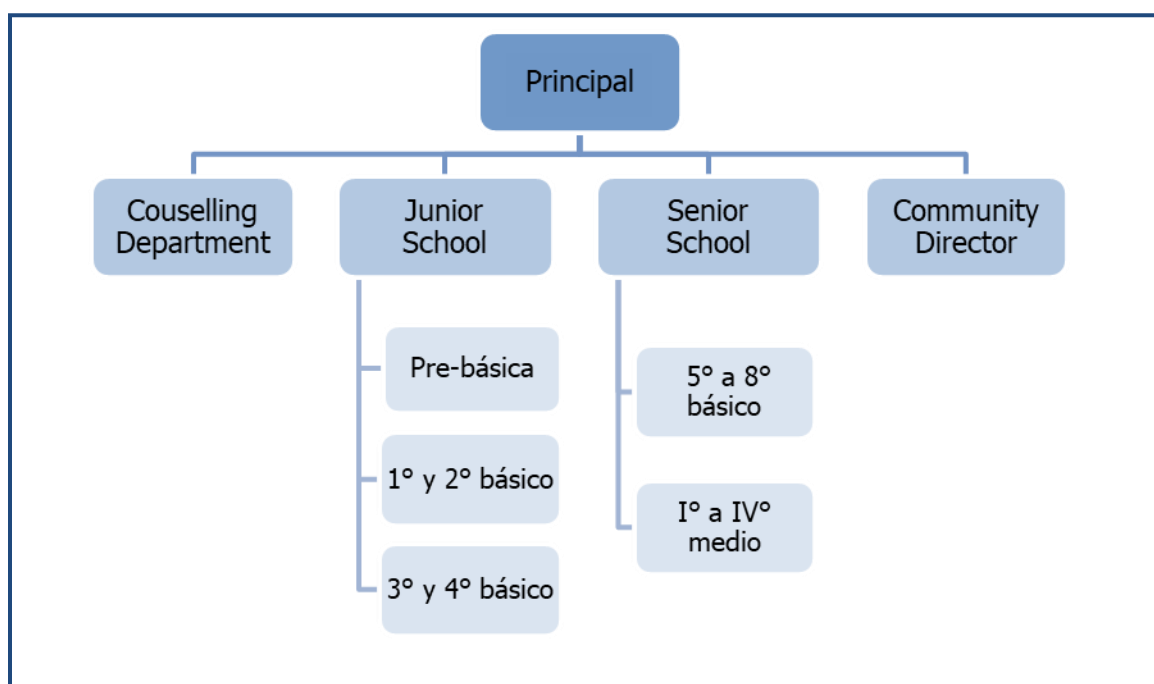
- Proyecto Educativo Institucional
- Plan de religión y formación para la vida
- Programa de Estudio de Inglés 3° básico
- Cuaderno de planificación de profesora Matemáticas 6° básico
- Fotocopia de una clase de cuadernos de dos estudiantes de Matemáticas 6° básico
- 5 guías de trabajo grupal Matemáticas 6° básico
- 2 guías de trabajo individual Matemáticas 6° básico
- Fotocopia de páginas del Libro Singapur Matemáticas correspondiente a 6° básico

- Fotocopia del leccionario correspondiente a Matemáticas 6° básico
- Fotocopia de un Quiz de Matemáticas de 6° básico
- Planificación anual inicial Matemáticas 6° básico
- Guía de trabajo individual para realizar en casa Orientación 3° básico
- Guía de trabajo individual para realizar en clases Orientación 3° básico
- Pauta de evaluación de la actividad en clases para la docente Orientación 3° básico
- Planificación de la 1° y 2° sesión de la asignatura de Orientación 3° básico
- Planificación de marzo, septiembre y octubre 2017 Orientación 3° básico
- Vídeo utilizado para reflexión en clases Orientación 3° básico

Estructura organizacional del establecimiento

Dado que el establecimiento es particular pagado y bilingüe se organiza de una manera particular, lo cual resulta relevante conocer para luego comprender los procesos de gestión e implementación curricular. Primero se presenta un esquema de su estructura general y luego un listado de los cargos por nivel organizativo.

Esquema: Estructura organizacional del establecimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevista a equipo directivo y docentes, e información en página web del establecimiento

Equipo directivo/ School Board

En primer lugar, se encuentra el equipo directivo del establecimiento, compuesto por:

- Director del establecimiento/Principal
- Directora de Play group a 4° básico /Junior School Headmistress
- Directora de 5° básico a IV medio /Senior School Headmistress
- Directora Gestión de la comunidad educativa/ Community Director
- Jefa de Departamento de Orientación/ Couselling Department

Coordinadores de ciclo/ Curriculum Coordinator

En segundo lugar, se encuentran los encargados de los subciclos tanto de Junior como de Senior School:

- Coordinadora de Pre-básica
- Coordinadora de 1° y 2° básico
- Coordinadora de 3° y 4° básico
- Coordinador de 5° a 8° básico
- Coordinadora de I° a IV° medio

Departamento de Orientación/ Couselling Department

En el mismo nivel organizacional que los coordinadores de ciclo se encuentran los profesionales del Departamento de orientación, que básicamente son:

- Psicólogos
- Psicopedagogos
- Orientadores
- Inspectores
- Encargados de Formación

Equipo docente

En tercer lugar de la estructura organizacional se encuentra el conjunto de docentes, entre los cuales se puede distinguir entre:

- Profesores jefes de curso
- Profesores por área o departamento

Áreas y Departamentos

En Junior School los docentes se organizan por área, con un profesor a cargo en cada nivel. Mientras que en Senior School los docentes se organizan por Departamento, con un jefe/a de departamento a cargo. Las áreas o departamentos son los siguientes:

- Inglés

- Matemáticas
- Lenguaje y Filosofía
- Ciencias
- Historia, Geografía y Estudios Sociales
- Artes
- Educación física
- Religión y Formación para la vida

II. Gestión Curricular

En este apartado se abordan los procesos de gestión curricular que se llevan a cabo en el establecimiento Providencia, organizados en tres niveles de acuerdo a su estructura organizacional y el flujo de los procesos de gestión curricular. El primer nivel corresponde al sostenedor; el segundo a los directivos y sus respectivos equipos técnico-pedagógicos, y los encargados del Departamento de Orientación; y el tercer nivel está compuesto por todos los docentes.

Nivel Director general

En este caso siendo el establecimiento de tipo particular pagado el sostenedor corresponde al director general del colegio. Este actor se reúne con las Directoras de cada ciclo, Junior School y Senior School, las Jefas del departamento de Orientación y de Gestión comunitaria, semanalmente. En dichas instancia comentan al Director general sobre los avances positivos y sucesos negativos acaecidos en el establecimiento en sus distintas áreas: formación académica, convivencia y comunidad. De esta manera, el director mantiene las directrices generales del establecimiento y genera respuestas ante las dificultades que se presentan.

En términos específicamente curriculares, el Director general se encuentra informado de las gestiones y líneas generales del currículum en cada una de las áreas de aprendizaje. No obstante, su trabajo se remite a mantener el sello del establecimiento mediante su proyecto curricular, impulsando y aprobando las líneas de trabajo, que se delegan y concretan en el nivel de la Dirección de cada ciclo con sus respectivos equipos de trabajo técnicos pedagógicos y de Departamento de orientación.

Nivel directivo: Ciclos Junior School, Senior School y Departamento de Orientación

En este nivel de la estructura organizativa del establecimiento los agentes claves en la gestión curricular corresponden a las directoras de cada ciclo educativo, Junior School y

Senior School, con sus respectivos equipos de trabajo técnico-pedagógico, y con el apoyo del equipo multidisciplinario del Departamento de Orientación.

En este nivel cabe mencionar el trabajo que realiza el Departamento de Orientación y su equipo de profesionales, compuesto por Orientadores, Psicólogos, Psicopedagogos, Inspectores y Encargados de Formación. Este Departamento elabora y actualiza el Plan de Formación para la vida, que forma parte relevante del sello del establecimiento, que tiene entre sus propósitos formar estudiantes integrales, en sus habilidades sociales, personales, de relación con el medioambiente, además de un excelente desempeño académico. Asimismo, este Departamento trabaja de manera activa en la gestión curricular con cada uno de los dos ciclos de enseñanza del establecimiento: Junior School y Senior School.

Junior School

La directora de Junior School, desde Playgroup a 4° básico, y su equipo de profesionales de la unidad técnico-pedagógica se reúnen a fin de año para elaborar y revisar su proyecto curricular, siguiendo los objetivos de su PEI y cumpliendo al mismo tiempo con los requisitos del Currículum nacional.

Estos actores se encargan de elaborar las líneas generales del currículum en las distintas áreas y niveles de su ciclo. Para ello utilizan principalmente la planificación del Método Singapur para Ciencias Naturales y Matemáticas; las planificaciones de Editoriales externas para Lenguaje y Comunicación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y la asesoría de una experta en el idioma Inglés, y las Bases Curriculares y Programas de Estudio del MINEDUC. Durante este proceso el equipo directivo cuenta con la asesoría psicopedagógica de los profesionales del Departamento de Orientación.

El equipo directivo y los docentes señalan que los Libros Singapur de Matemáticas y Ciencias Naturales, así como los libros de editoriales externas utilizadas en otras asignaturas, vienen con las planificaciones listas, las cuales son revisadas a la luz de las Bases Curriculares. Una impronta relevante por parte de los actores del establecimiento es cumplir con el currículum nacional. Por dicha razón, aquellas unidades que no están presentes en las planificaciones de las editoriales externas y sí aparecen en las Bases Curriculares y Programas de Estudio, son incorporadas inmediatamente al proyecto curricular del establecimiento.

En este nivel organizativo, los directivos realizan una primera articulación entre distintos instrumentos curriculares, con el objetivo doble de impulsar el PEI del establecimiento (formación integral, excelencia académica y dominio del idioma inglés) y cumplir con la normativa curricular nacional. De este proceso emerge el proyecto curricular preliminar, el cual es entregado a cada uno de los encargados de área, por nivel.

Senior School

De manera similar que en Junior School, la directora de Senior School junto con los profesionales de la unidad técnico-pedagógica correspondiente a su ciclo, y con la asesoría de los profesionales del Departamento de Orientación, elaboran el proyecto curricular para los niveles de 5° básico a IV° medio, utilizando los mismos referentes curriculares que en el ciclo antes descrito, y siempre bajo la premisa de que su proyecto curricular cumpla con los objetivos de aprendizaje que señalan las Bases Curriculares. Una vez que realizado este proceso de integración curricular para estos niveles, en este caso se hace entrega del proyecto curricular preliminar por asignatura a cada uno de los Jefes de Departamento del ciclo.

“En este caso trabajábamos: UTP, Jefa de departamento, que significa la Jefa del departamento de Historia, Geografía y Ciencias sociales, pero también están los Departamentos de Lenguaje, el Departamento de idioma extranjero inglés, el Departamento de Ciencias aplicadas, ciencias químicas y biológicas...Cada departamento en Senior, tiene su Jefe de departamento, ellos se reúnen con todos los Jefes de departamento, dirección y UTP. Luego, y a su vez desde UTP se canaliza al Jefe de departamento y el Jefe de departamento luego canaliza a los docentes”

(Entrevista grupal Docentes)

Nivel docente: Encargados y Especialistas por áreas y Departamentos de asignaturas.

1) Planificación y Calendarización

Áreas de Junior School

Tal como se expone en el apartado de estructura organizativa del establecimiento, el ciclo Junior School se subdivide en el ciclo de 1° y 2° básico, y el ciclo de 3° y 4° básico. En este contexto, como es frecuente en los primeros niveles de enseñanza básica los profesores son docentes de educación general básica y por tanto hacen múltiples asignaturas. Frente a ello, UTP de Junior School ha establecido que los docentes de 1° y 2° básico realicen dos o tres asignaturas, para que tengan un mayor manejo de éstas. De esta manera, los profesores de estos niveles se reúnen por área y nivel a finales de año para preparar la planificación del año siguiente. A estas reuniones asiste un profesor de la enseñanza media a modo de asesor especialista en cada área.

“A cargo de esa reunión hay un especialista. Entonces por ejemplo, si la reunión es de lenguaje, los profesores de lenguaje en el nivel tienen una reunión con un especialista en lenguaje, que es un profesor de acá, de media que tiene especialidad en lenguaje. Lo mismo pasa con inglés, lo mismo pasa con ciencias, con matemáticas, en sociales.

Y lo que hicimos es que hasta segundo básico... Sobre todo en primero y segundo los profesores tienen varias asignaturas, pero empezamos a no ponerles tantas asignaturas, los dejamos con ciencias sociales o naturales y se intercambian con el curso de al lado. Son cinco cursos por nivel. De tal manera que la profesora que está a cargo de sociales planifica sociales para su curso y le sirve

para el paralelo. Lo mismo ocurre en naturales y así no tienen que abarcar tantas asignaturas o temas”

(Entrevista Equipo directivo)

“Son profesores de media, especialistas, porque en alguna época de la vida, los profesores de media se quejaban de que nosotros enseñábamos con errores algunas cosas. Nosotros, porque yo soy profesora básica y he trabajado en básica, y nosotros alegábamos... Pero cuando llegaron los especialistas y nos ayudaron a planificar, nos dimos cuenta que sí enseñábamos con errores, pero era porque claro, un especialista maneja mucho más en detalle la información. Entonces ya no hay ese medio a equivocarse”

(Entrevista Equipo directivo)

De manera similar los profesores de 3° y 4° básico se reúnen por área a preparar la planificación del año siguiente. Sin embargo, para estos niveles no se asigna un especialista de la enseñanza media, sino que entre los docentes de 3° y 4° básico se define a un encargado de área, puesto que los profesores de estos niveles tienden a tener un posgrado o cursos de especialización en una u otra asignatura.

“En 3ro y en 4to lo que hicimos es que estos profesores, si bien son de básica, muchos tienen alguna especialización o la mayoría tiene alguna habilitación permanente. En este caso, por haber estudiado algún diplomado o algún estudio específico, lo dejamos con una asignatura o a lo más dos. Entonces ¿qué es lo que pasa? como los contenidos ya son un poco más complejos en 3ro y en 4to, les damos que hagan matemáticas y ciencias naturales, por ejemplo. Otros, sólo matemáticas. ¿Para qué? En el fondo, en la medida que podemos tener más especialización mejor, aunque tampoco tan pocas horas frente a cursos (...) El profesor no puede ser especialista en todo. Entonces esto ayuda al profesor, y también ayuda a los niños transitar los niños con un mayor grado de autonomía”

(Entrevista Equipo directivo)

“En Junior la estructura está un poco más mezclada por decirlo así, porque está más asociativa porque muchos de los docentes de educación general básica son profesores de inglés, de science, entonces hacen múltiples asignaturas. Por ejemplo una colega es profesora de inglés y también de sociales, la otra colega es profesora de matemáticas, science y artes. Entonces qué es lo que hace, UTP en este caso establece un docente que es el especialista en el área y esa persona queda a cargo del nivel: 4° básico, 3° básico, lo que sea. Pero todo enfrascado en la coordinación de esta persona que hace de cabeza de departamento y a su vez con la orientación de la coordinación de UTP.”

(Entrevista Docente Orientación 3° básico)

Bajo esta forma de organización, tanto los profesores de 1° y 2° básico reunidos por área con un respectivo encargado y con el apoyo fundamental de un especialista de enseñanza media, revisan y ajustan la planificación curricular entregada por la encargada de UTP. Y de la misma manera, los docentes de 3° y 4° básico se reúnen por área con su respectivo encargado, para revisar la planificación curricular correspondiente a sus niveles que les hace entrega UTP.

En este nivel organizativo los docentes enriquecen y ajustan la planificación entregada por el equipo directivo y UTP de su ciclo. En concreto, los docentes

señalan que en conjunto no solo ajustan los objetivos curriculares y las unidades de aprendizaje, sino que también definen los libros de texto, actividades y evaluaciones a utilizar, y elaboran la Calendarización anual. Esta última reviste importancia para la gestión e implementación curricular puesto que contiene la cantidad de sesiones definidas por unidad y armonizadas con las fechas correspondientes al año académico.

Luego, de una deliberación conjunta de los docentes y sus encargados o especialistas asesores, el encargado de área compendia y edita la planificación y la calendarización por asignatura, las cuales luego son revisadas y aprobadas por la UTP y Directora de ciclo.

En este nivel de gestión curricular, los docentes señalan que ya tienen la certeza de que el proyecto curricular fue elaborado cumpliendo con la normativa curricular nacional, no obstante, ellos mantienen siempre esa misma vigilancia con el cumplimiento de los objetivos de las Bases Curriculares. Además de utilizar los otros referentes curriculares de Editoriales externas, y adicionar material pertinente a partir de creaciones propias: guías, actividades didácticas, entre otros.

Cabe precisar, que en el caso de la asignatura de Inglés, Junior School cuenta con una Encargada especialista para todo el ciclo. Ella junto con el equipo técnico- pedagógico y la directora de ciclo, elaboran el proyecto curricular para los niveles de pre básica a 4° básico. Siguiendo el mismo flujo organizativo, esta planificación es entregada a los docentes del área, quienes precisan la planificación y calendarizan las sesiones para el año académico.

El establecimiento cuenta con una especialista de alto nivel, puesto que como ya se ha mencionado parte importante del sello del establecimiento corresponde a una enseñanza bilingüe de inglés-español, tal como se expresa en la siguiente cita:

“En el caso de inglés contamos en junior con una persona que es la coordinadora de inglés porque el colegio lo demanda, o sea, es un colegio británico entonces resulta relevante que sea un especialista para todo el ciclo”

(Entrevista Docente Orientación 3° básico)

Departamentos Senior School

En Senior School la gestión curricular, se realiza de manera similar que en Junior School, en tanto los docentes se reúnen por área a final de año para trabajar sobre la propuesta curricular que les entrega la unidad técnica pedagógica y el equipo directivo de su ciclo. No obstante, en Senior School los docentes son especialistas en una u otra asignatura, y por tanto se reúnen por Departamento, esto es, los docentes de todos los niveles que realizan una determinada asignatura.

Finalmente, en este nivel de gestión curricular se evidencia un proceso alineado desde el equipo directivo y técnico pedagógico, pero a la vez participativo, puesto que todos los docentes inciden con su opinión y experiencia en los ajustes que realizan a la propuesta curricular que viene de Dirección y UTP.

"Aquí se conversa, aquí no es una cosa impositiva, a nosotros nunca nos han dicho "no, es que ustedes tienen que hacer esto", no. De hecho tenemos autonomía para escoger los libros que nosotros queremos de la, de las editoriales, nos envían de editoriales, por ejemplo, el año pasado vinieron de SM, vino Santillana, a, a ofrecer sus libros, y el colegio llegó y dijo "Los expertos en el área de lenguaje, matemáticas, ciencias, escogen cada uno el libro que quiera". Por eso por ejemplo ellos escogieron SM, nosotros escogimos Santillana. Consensuadamente por departamento y después nuestro jefe de departamento recaba, eh, toma todas, recolecta toda la información que nosotros le brindamos, le decimos "sabes que, nos gusta esto por esto, por esto", le damos los pro y los contra de ambas editoriales. Después él va donde el jefe de UTP, le presenta el proyecto, el jefe de UTP lo presenta a la dirección, la dirección dice "ni un problema". Entonces, en ese sentido tenemos bastante apoyo, no es algo así como que sea "no, ustedes tienen que usar esto", no"

(Entrevista grupal Docentes)

2) Implementación general del currículum

A continuación en el mismo nivel de la gestión del currículum, de los docentes, se lleva a cabo la gestión más detallada para la implementación del currículum en clases.

Una vez iniciado el año académico los docentes se reúnen semanalmente por área o departamento, para revisar las clases a realizar, tanto en sus objetivos, actividades, instrumentos de trabajo, páginas de libro de texto a utilizar, evaluaciones y rúbricas asociadas. Se van guiando por la planificación anual realizada, pero a ésta semana a semana, suman precisión, innovaciones, ajustes de material, creación propia de material, ajustes de acuerdo al ritmo de avance de los estudiantes, o según el estilo de aprendizaje predominante del curso, ajustes en términos de fechas en caso de un suceso extraordinario.

"Entre otras herramientas el colegio en sí tiene una producción de material, los profesores por ejemplo, pensando en el caso de los Incas y a mí me parece que el libro no da la profundidad necesaria para retratar la importancia de la civilización andina, incluso el legado cultural que tenemos hoy en día gracias a su civilización entonces qué hago yo, yo preparo una guía de estudio, una guía de preparación de prueba, incluso a veces más didáctica de juegos como sopas de letras. Tiene que ser precisamente aprobada por la coordinación de UTP; pasa a la coordinación de nivel, en este caso yo de 4° básico soy la encargada del nivel, lo paso a coordinación de UTP, la jefa del departamento"

(Entrevista grupal Docentes)

Además, **dado que en el establecimiento existen 5 cursos por nivel, los docentes van supervisando y ajustando la planificación de tal manera que los 5 cursos vayan en un mismo objetivo de aprendizaje.** El propósito de esto último radica en que todos deben aprender los mismo en el mismo nivel, independiente que estén en el curso A, B, C,D o E.

En la instancia de la reunión semanal por asignatura se zanja el último proceso de gestión del currículum, la cual va de la mano con el ritmo y realización final de las clases de cada uno de los docentes de una asignatura.

III. Implementación curricular de las asignaturas de caso

Matemáticas, 6° básico

Gestión e implementación curricular de la asignatura

Siguiendo la estructura de gestión curricular general del establecimiento, la directora de Senior School junto con el equipo técnico pedagógico se encargan de entregar el proyecto curricular preliminar –redactado en relación a las Bases Curriculares y a los textos del método Singapur- al encargado del Departamento de Matemáticas de 5° a IV° medio, quien debería ajustar el proyecto para los distintos niveles. No obstante, para 5° y 6° básico esta tarea es delegada a las dos profesoras que realizan esta asignatura en tales niveles. Cabe recordar que Matemáticas se realiza en inglés hasta el nivel de 6° básico, y puntualmente el Jefe del Departamento de esta asignatura no es bilingüe, por tanto en este caso en particular, las dos profesoras que realizan la asignatura en 5° y 6° básico se organizan y trabajan juntas en la planificación curricular y la calendarización de Matemáticas en ambos niveles. Su trabajo siempre cuenta con el apoyo de parte del Jefe de UTP quien sí es bilingüe y con el Jefe de Departamento de Matemáticas, que claramente es especialista en el área pero en español.

A fines de cada año académico ambas docentes se juntan para realizar la planificación de la asignatura del año siguiente. En este periodo del año ellas realizan el trabajo de articulación entre las planificaciones de los Libros Singapur y las Bases Curriculares.

“Es un trabajo de todos los años hacer la comparación entre el texto que estamos trabajando y mirar qué es lo que no está, qué es lo que está, qué es lo que no está, qué es lo que está, qué es lo que sí se trabaja, qué es lo que no se trabaja. Esto a final de año, porque en marzo es como llegar a preparar sala”

(Entrevista Docente Matemática 6° básico)

Posteriormente, durante el año académico se reúnen semanalmente para definir los detalles de la implementación, lo que incluye la definición específica del objetivo a abordar en las clases de la semana, las actividades a realizar, las páginas del Libro Singapur que utilizaran con los estudiantes, las revisiones de ejercicios, trabajos grupales, los quiz, controles, evaluaciones. Cada uno de los materiales (guías, evaluaciones) que crea cada una, lo revisa la otra docente, luego, lo envían a UTP para que los revise y les saque fotocopia para todos los estudiantes.

“En 5to y 6to somos dos profesoras que hacemos clases y como el profesor de Unidad Técnica sabe inglés y el Jefe de matemáticas no sabe inglés, terminamos el trabajo las dos y entre las dos vamos implementando. Cuando necesitamos el apoyo lo pedimos. Y la verdad que trabajamos súper bien, súper, súper, bien.

Nosotros como que la prueba semestral la hace una, la revisa la otra, y de repente, así como que... no, ni siquiera, confían súper harto en nosotros. El jefe de UTP la revisa antes de mandarla a fotocopiar, sí, pero todo lo que es la confección de la prueba, de todas las evaluaciones la hace una, la revisa la otra, la mandamos donde el jefe de UTP y él nos hace la última revisión y la manda a fotocopiar”

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

En específico estas docentes trabajan juntas desde hace cuatro años en el establecimiento en los niveles de 5° y 6° básico, por lo que el primer año que trabajaron juntas la planificación curricular les demandó mayor tiempo que en los años posteriores puesto que ya tenían una base armada a la cual solo le realizaban ajustes.

“Ya llevamos varios años, porque como siempre nos ha tocado este desajuste como que vamos perfeccionando las guías del año anterior. Aparte nosotras dos llevamos cuatro años trabajando entonces como que ya sabemos la dinámica”

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

Adicionalmente, en estas reuniones semanales las docentes realizan un feedback del avance en cada curso para mantener el mismo ritmo en todos ellos.

De acuerdo a la docente de matemáticas que participó del estudio, para la planificación curricular ellas utilizan las planificaciones de 5° y 6° que vienen en los Libros Singapur:

- Libro Singapur 2° edición, de 6° básico
- Libro Singapur 3° edición, de 5° básico

La docente describe las características principales de una unidad del libro Singapur señalando que primero se presenta el tema de aprendizaje aplicado a una actividad concreta de la vida diaria a modo de introducir a los estudiantes y familiarizarlos con la nueva unidad de aprendizaje, luego los objetivos, los conceptos a trabajar, los distintos métodos con los que se puede resolver o desarrollar los problemas o conceptos matemáticos, después actividades y ejercicios, que después se revisan y los estudiantes deben explicar qué estrategia utilizó para resolver el ejercicio.

“Estos libros vienen con... por ejemplo, la unidad de porcentaje, entonces, en esta sección los niños relacionan... bueno, los objetivos, lo conceptual, como el concepto que se va a trabajar en esta clase se hace la pregunta para que comparen no sé qué, después método 1 o método 2, lo pueden hacer de esta manera o lo pueden hacer de esta manera, y después acá mira, así como asignar un alumno. O sea, como que es muy específico, entonces que un niño salga a hacer un problema que ponga qué estrategia usó, la primera o la segunda”

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

Valoración Libro Singapur Matemáticas

La docente de matemáticas valora positivamente los Libros Singapur de su asignatura por variadas razones, que se mencionan a continuación:

- Los Libros son específicos en cuanto la didáctica de las clases, lo que les permite realizar fácilmente clases fluidas en su dinámica. Esta didáctica se caracteriza por mucho trabajo de resolución de problemas y desarrollo de lógica matemática, a través por ejemplo, del uso de diagramas o dibujo de modelos, buscar y utilizar patrones, prueba y error, escritura de reflexiones matemáticas, creación de suposiciones, uso de material concreto, representaciones gráfica de cantidades o procesos matemáticos, aplicación del "modelo de barras", reconocimiento de conocimientos previos en el propio estudiante.

"Este libro lo que tiene de rico es que es súper específico en la didáctica de hacer clases. Entonces, hay muchas cosas que se pueden rescatar del mismo texto"

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

- El método Singapur trabaja con varios métodos de resolución de problemas, de los cuales cada estudiante puede elegir uno o más que le guste o resulte más cómodo, argumentando el porqué de su elección. Esta característica del Libro, permite que los estudiantes comprendan mejor la lógica matemática en cada unidad, puesto que deben conocer y comprender cada uno de los métodos de resolución y elegir uno de manera argumentada. A continuación se muestra dos páginas del Libro que evidencia la realización de un ejercicio de porcentajes mediante dos métodos.

EJEMPLO N° 1 DE USO DE DOS MÉTODOS PARA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. LIBRO SINGAPUR MATEMÁTICAS 6° BÁSICO

Let's Learn!

Percentage Of A Quantity

1 There were 400 seats on an aeroplane. 60% of the seats were in the economy class. How many seats were in the economy class?

Method 1

100% → 400 seats
 1% → $\frac{400}{100} = 4$ seats
 60% → $60 \times 4 = 240$ seats

There were 240 seats in the economy class.

Method 2

60% of seats = 60% of 400
 $= \frac{60}{100} \times 400$
 $= 60 \times 4$
 $= 240$

There were 240 seats in the economy class.

Instructional Procedure

- This section introduces a concept related to percentage of a quantity as well as the strategy to find the percentage of a quantity: To find the quantity of a subset given its percentage and the value of the whole set.
- Note that this question is related to the part-whole concept and linked to percentage. Explain and identify the whole and parts in the question. (400 seats = whole; economy class and other class = parts)

Method 1: Show pupils how to draw the model for this question. Then, relate the total number of seats to 100% and proceed to use the unitary method to find the answer.

Method 2: Explain that this method is related to the 'part of a whole' concept; i.e. how many percent of a whole. Lead pupils to write the correct mathematical statement: 60% of seats = $60\% \times 400$

Fuente: Libro Singapur de Matemáticas

básico, pág. 77

6°

EJEMPLO N° 2 DE USO DE DOS MÉTODOS PARA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. LIBRO SINGAPUR MATEMÁTICAS 6° BÁSICO

5 Maria has 1200 goats, chickens and ducks altogether on her farm. 20% of the animals are goats and 45% are chickens. How many ducks are there on the farm?

$100\% - 20\% - 45\% = 35\%$

35% of Maria's animals are ducks.

1200
 20% | 45% | 35%
 ?

Method 1

100% → 1200
 1% → $\frac{1200}{100} = 12$
 35% → $35 \times 12 = 420$

There are 420 ducks on the farm.

Method 2

35% of 1200 = $35\% \times 1200$
 $= \frac{35}{100} \times 1200$
 $= 35 \times 12$
 $= 420$

Chapter 10: Percentage

Fuente: Libro Singapur de Matemáticas 6° básico, pág. 79

- La estructura ordenada y clara del Libro permite que ambas docentes vayan a un ritmo similar en el proceso de enseñanza. Esto es considerado importante por

parte de la docente porque son cinco cursos de 5° básico y 5 cursos de 6° básico que ambas deben mantener al mismo ritmo de avance.

“Al final nos parece más fácil ir al mismo ritmo. Yo hago tres 5tos y dos 6tos, y ella hace tres 6tos y dos 5tos. Entonces, no nos pasa del “ay, voy súper atrasada, espérame”, porque en general está tan pauteado”

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

Articulación/Ajustes curriculares

Uno de los principales ajustes que realizan las docentes respecto a la planificación de los Libros Singapur a la luz de las Bases curriculares, corresponde a que en el Libro Singapur de 6° no aparecen las unidades de Álgebra, Números y Potencias, y sí aparecen en las Bases Curriculares. Por tanto, a la planificación que viene en el este Libro, las docentes deben incluir esas tres unidades.

“Hacemos unidades nosotras, tenemos que incluir la unidad de álgebra e incluimos la unidad... en 6to nosotros incluimos la unidad de números que este libro no la tiene, y sí lo pide el currículum Después... entonces sería números, álgebras y potencias, en inglés se dice “exponents”. Esas tres unidades nosotros las creamos para sexto. En quinto no, en quinto está todo”

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

Una clase típica

Desde el relato de la docente de la asignatura, es posible caracterizar una clase típica de matemáticas en 6° básico. **Al comenzar una unidad la docente primero comenta de manera general de qué se tratará, luego con o sin el apoyo de un video (todas las salas del establecimiento cuentan con un proyector y un data) explica oralmente los conceptos nuevos, muestra cómo se realiza el ejercicio matemático a través de distintos métodos, se remite a ciertas páginas del Libro Singapur en donde también se explican los objetivos de la unidad y los conceptos centrales de ésta. Luego, la docente indica realizar ejercicios durante la clase ya sea que aparezcan en el Libro, que ella entregue una guía creada por ella y su par docente. Después, en la misma clase o la clase a continuación la docente en conjunto con los estudiantes revisan los ejercicios, proceso en el cual ella destaca que los alumnos deben dar a conocer cómo resolvieron el problema, mediante qué estrategia y porqué.**

“Una clase típica, bueno, si me toca como comenzar con un concepto generalmente, bueno, todas las salas tienen data, empiezo con algún video o con algún ejercicio como entretenido y de ahí paso más a la explicación más precisa, más matemática y de ahí los niños trabajan, revisamos”

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

Desde la perspectiva de los estudiantes de 6° básico, la clase típica de Matemáticas coincide con la descripción de la docente, en cuanto que primero ella realiza una explicación del contenido oralmente, puede ser con apoyo de la pizarra y en ocasiones con un Power Point, realizan ejercicios y luego los revisan en conjunto. No obstante ellos agregan ciertas precisiones en relación a que mientras la docente explica el contenido y realiza un ejercicio de ejemplo en la pizarra ellos toman nota en su cuaderno. Luego, la docente les puede indicar realizar ejercicios del Libro y del Workbook o cuadernillo de ejercicios.

“Llega y dice así como “vamos a partir una nueva unidad”, nos pasa un PPT, explica, nos hace anotar en el cuaderno de qué se trata, nos hace hacer algunos ejercicios y empezamos a trabajar en el libro. O de repente, lo hace oral, hablando. Y aparte después en la próxima clase nos hace como “hagan estas páginas del libro y estas páginas del Workbook””

(Entrevista grupal Estudiantes 6° básico)

Guía de actividades

A continuación se presenta una guía de ejemplo creada por las docentes de la asignatura de Matemáticas para 6° básico, que corresponde a la unidad de porcentajes. En esta se puede observar que la redacción del material es completamente en inglés, además de que evidencia la intención creativa y didáctica que las docentes comentan imprimir en las actividades de la asignatura. Específicamente, la innovación didáctica en esta guía, de acuerdo a las docentes corresponde a la parte número dos que se trata de crear un dibujo con tres colores en un recuadro dividido en 100 partes iguales.

EJEMPLO GUIA DE ACTIVIDADES MATEMÁTICAS 6° BÁSICO

Sixth forms *7.0* Date: 14.6.17 Form: 0

Percentage Class Work ___/23

Part 1 Complete the table with the missing percentages, decimals or fraction. ___/10 marks

Decimal	Percentage	Fraction (simplest form)
0,70	70%	$\frac{70}{100}$
0,45	45%	$\frac{9}{20}$
0,57	57%	$\frac{4}{7}$
0,33	33%	$\frac{33}{100}$
0,06	6%	$\frac{3}{50}$

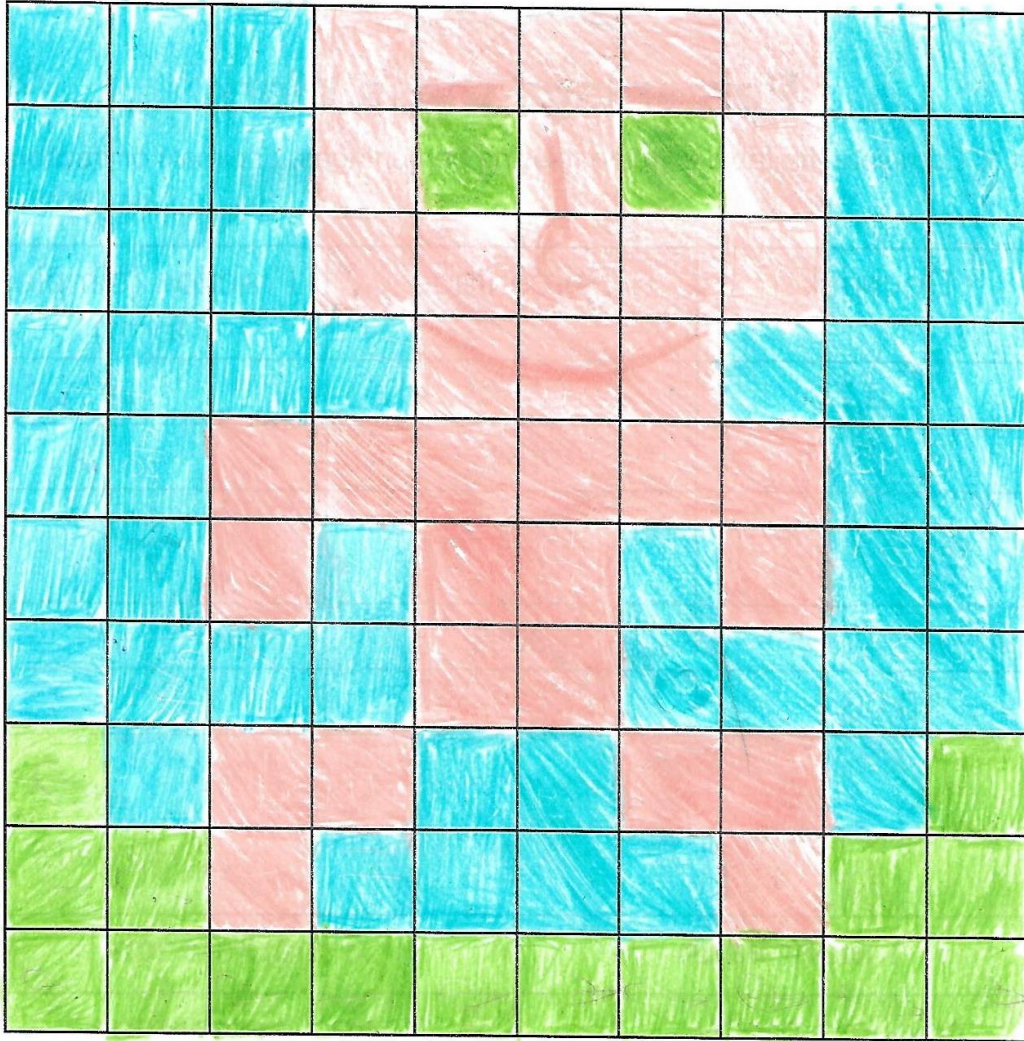
Part 2 Create a picture. ___/13 marks




1 mark each	3 marks each
<u>1</u> coloured neatly	<u>3</u> correct percentage
<u>1</u> used three colours	<u>3</u> correct decimal
<u>1</u> creative	<u>3</u> correct fraction
<u>1</u> every square is coloured	

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

The square is divided into 100 equal parts. Use three different colours to shade every square to create a picture.
Then complete the table below for each colour.



Color	Percentage	Decimal	Fraction
	34% ✓	0.34 ✓	$\frac{34}{100}$ ✓
	18% ✓	0.18 ✓	$\frac{18}{100}$ ✓
	48% ✓	0.48 ✓	$\frac{48}{100}$ ✓

Fuente: Creación propia de las docentes de Matemáticas de 5° y 6° básico del establecimiento Providencia.

Evaluaciones

En cuanto a las evaluaciones en la asignatura, la docente señala que realizan quiz y pruebas de unidad. Ambas herramientas evaluativas tienden a ser de resolución de ejercicios. Un quiz corresponde a una evaluación breve a lo largo de la enseñanza y aprendizaje una unidad, cada quiz tiene una calificación pero el promedio de las notas de tres quiz recién se considera como una nota al libro de clases. Mientras que la prueba de unidad corresponde a las evaluaciones tradicionales que duran toda una hora de clases y tiene una calificación que se coloca directamente en el Libro de clases.

Respecto las evaluaciones los estudiantes mencionan los quiz, los controles y las evaluaciones semestrales. Indican que estas últimas son evaluaciones de dos unidades de la asignatura. **Y sobre el formato de las evaluaciones afirman que se componen principalmente de preguntas con alternativas con resolución de problemas, en las que ellos deben escribir la operación, desarrollarla y dar el resultado.**

“Hay algunos que vienen con alternativas, así como “¿cuál es el factor de no sé qué? O ¿cuánto es 2 + tanto?” y también como al final de la prueba sale como “Juanita compró esto y Pepito compró esto, entonces ¿qué es lo que compraron en total?” y cosas así”

(Entrevista grupal Estudiantes 6° básico)

Para rendir una evaluación de la asignatura, los estudiantes señalan que las docentes les entrega una guía con ítems o unidades a evaluar. En general se preparan solos para la evaluación, “repasan la materia” y realizan ejercicios. Para ello tienden a utilizar su cuaderno y las guías de actividades.

“Hago ejercicios y repaso toda la materia y eso es todo, solo”

(Entrevista grupal Estudiante de 6° básico)

“Las guías, las guías las tenemos en carpetas. En el cuaderno de repente, está como todo, te explica todo lo que hay, para la semestral te dan una hoja que dice lo que entra, entonces, no sé, te dice fracciones y tú buscas en el cuaderno y está fracciones, no es como que tú lo tienes que buscar en el libro. En matemáticas, por lo menos, yo uso más el cuaderno”

(Entrevista grupal Estudiante de 6° básico)

Finalmente en este apartado cabe destacar que tanto los instrumentos evaluativos de la asignatura como las guías de actividades individuales y grupales contienen las rúbricas de evaluación para que los estudiantes tengan conocimiento de los elementos que son evaluados en la Guía de Actividades.

Influencia del Simce en la gestión e implementación

La aplicación de la prueba Simce incidió en que el establecimiento implementara un taller de Matemática en 6° básico. Debido a que el colegio realiza la asignatura de Matemática en Inglés hasta 6° básico, este taller está orientado principalmente al vocabulario

matemático en español, para que los estudiantes no se vean afectados por el manejo de los conceptos de Matemática en otro idioma distinto al idioma con que se realiza la prueba Simce.

La unidad que más requiere de conocimiento o traducción de conceptos matemáticos corresponde a Geometría, es decir, palabras tales como "teselación, rotación, vértice", entre otros.

Adicionalmente, en este taller también se repasa contenidos específicos que en la planificación Singapur no tiene tanta centralidad como si tienen en las Bases Curriculares nacionales y son preguntadas en el Simce. Precisamente, la docente señala que la unidad de Geometría es uno de los aprendizajes que aparecen débilmente en los Libros Singapur, y que si resultan relevante en los instrumentos curriculares y evaluativos nacionales.

De este modo, se desprende la influencia que tiene el Simce en la implementación del currículum en términos de gestión pedagógica del establecimiento, es decir, desde las decisiones que toman los directivos hasta la implementación que deben realizar los docentes.

"En 6to los niños tienen un taller que básicamente es traducir, porque como nosotros trabajamos todo en inglés no es como que, si dice "exponents", ah, "exponente", no hacen la relación los niños. Entonces, se hacen talleres de matemáticas en sexto donde se trabaja tanto el vocabulario como algunos contenidos específicos que se van a preguntar en el mismo y que no lo traen los niños, por ejemplo, teselaciones, rotación, un poco, geometría. Yo creo que lo más débil de nuestro libro es geometría. Entonces, con él trabajan un poco eso. Geometría también es un área de mucho vocabulario, vértice, lado, entonces "lado", "side", es como súper misterioso el tema de cuando habla porque puede ser súper evidente que los niños conocen el significado de "side" pero no lo relacionan con que en la figura esto se llama "lado". Lo niños que te preguntan, por ejemplo, dicen la línea numérica, "¿Miss que es la línea numérica?", y en inglés se dice "number line", es exactamente lo mismo y no hacen la relación. Entonces se hace un taller de matemáticas donde el profesor trabaja tanto vocabulario como algunos contenidos que quedan débiles, sobretodo, lo que tiene que ver con geometría que es donde hay mayor vocabulario. Yo comencé a trabajar acá, bueno, quinto y sexto justo cuando empezó el SIMCE, entonces, justo tocó hacer como esa articulación"

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

Horas no lectivas

En cuanto a las horas no lectivas, la docente de matemáticas señala que la mitad de este tiempo lo utiliza en entrevistas a apoderados del curso que tiene jefatura y de los cursos a los que realiza la asignatura de matemáticas. Estas entrevistas son principalmente en torno a temas de convivencia y comportamiento de los alumnos del curso en que tiene jefatura. Mientras que cuando realiza entrevistas a apoderados de estudiantes de otros cursos en que solo realiza clases de Matemáticas, la conversación solo concierne a problemas de bajo rendimiento. Las entrevistas a los

apoderados en general, pueden realizarse porque el apoderado solicita una hora con la docente o porque esta los cita al establecimiento.

“Si tuviésemos que hacer una asignación de porcentajes de sus horas no lectivas ¿Las entrevistas a apoderados qué porcentaje le toma?

Cincuenta por ciento, sí, porque yo prefiero como... siento que el mail no es tan adecuado, entonces si hay un problema al tiro cito. Los papás también piden “Miss, quiero conversar este tema”, no sé.

Y principalmente ¿Qué se aborda?

Del 50%, 25% para nota y 25% temas de convivencia. Pero la convivencia de todas maneras, de todas maneras, tuve muchas entrevistas por convivencia que por nota, por el curso de mi jefatura. Si un apoderado de otro curso me pide entrevista siempre es por rendimiento”

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

El cuarenta por ciento del tiempo restante de las horas no lectivas, la docente señala que es destinado a la revisión de guías, trabajos individuales o grupales, y evaluaciones. Y el diez por ciento restantes de estas horas, es utilizado para la creación de material, la docente indica que por lo general crea una actividad distinta o innovadora por unidad.

“O revisar, revisar, revisar, revisar. El otro cuarenta por ciento es hacer revisión. También hacemos hartos juegos y los evaluamos, y eso requiere más tiempo de evaluar que una guía o una prueba, entonces sí”

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

La docente agrega, que además de las horas no lectivas es frecuente que los profesores creen material o busquen algún recurso adicional en sus horas libres. No se limitan a realizar este tipo de creaciones a estas horas, o a veces dicho tiempo no resulta suficiente. No obstante, la docente considera que las horas de su tiempo libre que utiliza para su labor como docente no son tantas en comparación al que deben utilizar profesores que se desempeñan en establecimientos donde los cursos son de 45 alumnos. Ella realiza clases a cursos de aproximadamente 23 estudiantes, lo que aliviana la carga de trabajo que tiene en las horas no lectivas.

“Me organizo, y entre entrevistar apoderados, revisar y lo que queda uno se pone a inventar cosas. Creo, o sea, invento cosas, por ejemplo, ponte tú, yo sé que viene la unidad de porcentaje, el año pasado les ha costado súper harto traspasar de fracción a decimal, entonces, busco alguna actividad complementaria (...) Una actividad por unidad. (...) Además mucho de lo que uno mira para inventar, en su tiempo libre, así como no sé, Pinterest te recomienda una actividad, como uno está mirando, entonces eso de “oye, vi una actividad así”, eso generalmente lo dice en el tiempo libre. Yo creo que no hay ningún profesor que no te diría que “me alcanza tiempo para todo”. Muy difícil, muy difícil”

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

Recomendaciones Matemáticas 6° básico

- La docente de matemáticas recomienda que el currículum nacional incorpore la metodología de utilizar varios métodos de resolución de problemas matemáticos, ya que ellos insta a que los estudiantes reflexionen sobre la lógica matemática, y

con ello logran un aprendizaje más adecuado. Desarrolla la capacidad de comprensión, reflexión y entendimiento mayor de la lógica matemática.

- Recomienda que las actividades y ejercicios matemáticos sean aplicados a la vida cotidiana y ajustados a la realidad chilena actual, puesto que ello es crucial para que los aprendizajes resulten significativos para los estudiantes. Destaca que los estudiantes de básica pregunta siempre la utilidad de cada aprendizaje, y cuando no les resulta útil para sus vidas tienen menor motivación por aprender aquello.
- La docente señala que en particular en torno a las Matemáticas existen preconcepciones, tanto de parte de los apoderados como de los estudiantes, que son nocivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ocasiones, si a un estudiante no le resulta fácilmente la realización de un ejercicio matemático tiende a encasillarse en “yo soy malo para las matemáticas” y eso redundando negativamente en su motivación y progreso en la asignatura, convirtiéndose en un círculo perjudicial para el niño. Mientras que en algunos casos, sus apoderados no aportan a superar dicho problema, sino que lo acrecientan afirmando “no, si mi hijo no es bueno para matemáticas”. Los prejuicios sociales generan una predisposición negativa en torno a los aprendizajes matemáticos.

Orientación, 3° básico

Gestión e implementación curricular de la asignatura

En la gestión curricular de la asignatura de Orientación el Departamento de Orientación adquiere mayor protagonismo respecto su rol en otras asignaturas. Cabe recordar, que el establecimiento cuenta con un Plan de Formación para la vida el cual canaliza una de las dimensiones relevante del PEI, que corresponde al propósito de formar estudiantes con habilidades personales, sociales y de relación con el medio ambiente, favorables.

De igual modo que para el resto de las asignaturas, el equipo directivo y técnico pedagógico de Junior School junto con el Departamento de Orientación siguen las líneas generales que entrega el director general del establecimiento. Este equipo multidisciplinario en base a su Plan de Formación y las Bases Curriculares de Orientación del Ministerio de Educación elaboran el programa curricular de la asignatura a fines de cada año académico.

“(La implementación curricular de Orientación se realiza) principalmente primero bajo la mirada de UTP, pero también con un actor que es muy relevante para la asignatura que es el departamento de orientación”

(Entrevista Docente de Orientación 3° básico)

La docente de Orientación de uno de los 3° básicos del establecimiento que fue entrevistada, señala que en este proceso la UTP de su ciclo y el equipo de Orientación consideran las experiencias y sugerencias de los docentes profesores jefe, a través de consulta en las reuniones de ciclo, producto de sus experiencias año a año con los estudiantes.

Además de los instrumentos curriculares que el establecimiento típicamente utiliza como referentes principales, la docente menciona el uso del material Senda para la planificación del año 2017. Específicamente el equipo directivo utilizó como insumo el Manual para profesores de 3° básico "Aprendemos a crecer", un programa de prevención de consumo de drogas en escuelas de educación básica.

La planificación preliminar resultante de esta articulación, luego se entrega a los Jefes de curso quienes la enriquecen y calendarizan. Para ello, los docentes Jefes de curso siempre cuentan con el apoyo y asesoría de los profesionales del equipo de Orientación, el cual está conformado por psicólogos, psicopedagogos, orientadores, inspectores, y encargados de formación.

"Nosotros utilizamos tanto el material Senda, los materiales que nos pasa el ministerio para trabajar, como también elaboramos un programa de orientación, que es elaboración del colegio y que va gracias al equipo multidisciplinario del departamento de orientación junto con la directiva y UTP. De hecho acá lo puedes ver, el material, esta es la guía del docente, nosotros tenemos que ajustarlo con actividades...Por ser, hoy día tuvimos consejo de curso y en base a uno de los objetivos de este año que fue fortalecer autonomía, vimos un extracto de la película *Buscando a Nemo*, donde el pecesito quiere salir del barco y el papá le dice que no, y se crea todo un conflicto... Nosotros el psicólogo prepara ese video, lo mostramos a los alumnos y les decimos bueno, hacemos la reflexión. Por eso te digo, utilizamos lo que manda el ministerio y por otra parte lo que nosotros entregamos como institución"

(Entrevista Docente Orientación 3° básico)

"Como profesora jefe estoy totalmente respaldada por el equipo de orientación, es como dice aquí en la carpeta misma dice que este trabajo fue preparado por ellos en comunicación y recogiendo obviamente la experiencia de los profesores que son los que al final lo aplican"

(Entrevista Docente Orientación 3° básico)

A continuación se muestra parte de la planificación del mes de marzo del año 2017, en esta se puede observar el número de la sesión, la fecha de implementación, el área de aprendizaje a que corresponde, las actividades a realizarse, y el encargado de llevarla a cabo. Generalmente es la profesora Jefe del curso, pero también participan y pueden estar a cargo de algunas sesiones, los profesionales de inspectoría, del Departamento de Orientación o Psicólogo del ciclo. Esto va depender del abordaje de un contenido en particular o si existe una situación de convivencia o conflicto en el curso que requiera de apoyo de alguno de los especialistas.

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

“En la planificación dice, se propone por mes las sesiones, una planificación, la semana, el área y el encargado, va el profesor jefe, algún agente distinto sea inspectoría, sea orientación, psicólogo de ciclo, actividades que se presentan”

(Entrevista Docente Orientación 3° básico)

PLANIFICACIÓN ASIGNATURA ORIENTACIÓN 3° BÁSICO, MARZO 2017

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

Fuente: Elaboración propia del establecimiento Providencia.

MES	SESIÓN	SEMANA	ÁREA	ACTIVIDAD	ENCARGADO
MARZO	1	6/03	Relaciones Interpersonales. <i>Reglas</i>	- Favorecer el conocimiento entre los integrantes del grupo. Actividad: "Pelota Preguntona" (Conociéndonos)	Profesor Jefe
	2	13/03		- Niños y niñas realizan juegos cooperativos. Actividad: "Gesto-Nombre-Juego" (Cooperación)	Profesor Jefe
	3	20/03	Pertenencia y participación democrática. Consejo Administrativo.	- Desarrollar el sentido de pertenencia e involucramiento de los estudiantes en los espacios sociales de los que forman parte. - Organización del curso. - Elección de Presidente y directiva de curso. Actividad: " El consejo de Curso" "¿Qué expectativas tengo de mi curso? "	Profesor Jefe
	4	27/03	Relaciones Interpersonales.	- Favorecer la autoestima y afirmación de cada niño. - Cohesionar el grupo. - Fomentar los pensamientos positivos. Actividad: "Un coro positivo" (Juegos de afirmación).	Profesor Jefe

Luego de la planificación general, se encuentra la planificación de cada sesión, la cual contiene la siguiente información:

-
- Número y nombre de la sesión.
 - Objetivo de aprendizaje
 - Actividad de la sesión
 - Materiales para la actividad
 - Cierre de la sesión

A partir del análisis de estas planificaciones, se evidencia que los Ejes del Currículum de Orientación para 3ro básico son abordados en la planificación, bajo el nombre de áreas. También se hace evidente que no existen referencias a Objetivos de Aprendizaje, como tampoco a objetivos de clases, las sesiones están planificadas sólo a partir de actividades.

Por otra parte, se identifica que si bien no se utilizan las actividades propuestas por el programa, las actividades realizadas están de acuerdo a los propósitos del mismo, logrando desarrollar un trabajo integrado de los Ejes propuestos.

Adicionalmente, es posible identificar que profundiza en el desarrollo de interacciones grupales, conocimiento y organización del curso.

Es importante además, señalar que la planificación de Orientación no es realizada por la docente, sin embargo, ella recalca poder realizar variaciones dentro de las clases cuando existe alguna coyuntura especial que tenga que ver con el desarrollo del grupo.


Durante el año académico los docentes Jefes de Curso del nivel se reúnen semanalmente para determinar las ideas fuerzas a trabajar en cada clase a la semana, por lo que si bien, de acuerdo a la docente entrevistada, la planificación en general se cumple tal cual, existen ajustes debido a imprevistos que surgen asociados al bienestar personal y colectivo del curso. **La hora de Orientación es considerada como un tiempo y espacio dedicado especialmente a que los estudiantes puedan manifestar sus necesidades, problemas y preocupaciones de convivencia.** De manera, que si se presenta alguna de estas necesidades de manera imprevista, la sesión planificada pasa a segundo plano, ya que institucionalmente se ha establecido tal orden de prioridades.

“La planificación, nosotros tenemos un clase a clase donde son ideas fuerza para trabajar el profesor, actividades para trabajar con los niños... Por ejemplo acá está la pregunta preguntona, que va marcada bajo el objetivo que se establece para esta sesión”

(Entrevista Docente Orientación 3º básico)

A continuación se presenta las planificaciones de dos sesiones o clases de Orientación realizadas en 3º básico, corresponden a las dos primeras del año académico 2017.

Ejemplo n° 1 de la planificación de una clase de orientación de 3º básico



**Sesión 1
Conociéndonos**

Ideas fuerza para el Profesor:

La Convivencia escolar se puede definir como el *clima de interrelaciones* que se produce en una institución escolar. Es una condición que incide en los logros educativos y en la vivencia *cotidiana de los niños, niñas y jóvenes*, así como también en las vivencias de los adultos que conviven en las comunidades educativas.

Es la *red de relaciones sociales* que: *tiene un sentido y un propósito* (educar y formar) y que convoca a los distintos actores que participan en ella a ser capaces de cooperar, es decir, operar en conjunto y acompañarse en la construcción de relaciones sanas y vínculos entre sus miembros.

Actividad para trabajar con los niños:


- **Nombre:** "Pelota preguntona".
- **Objetivos:** Favorecer el conocimiento entre los integrantes de un grupo.
- **Materiales:** Pelota.
- **Instrucciones:** Invite a los niños y niñas a participar con entusiasmo. Pregúnteles cuánto conocen de sus compañeros y cuál consideran es la importancia de conocerlos. Los participantes se ubican en círculo, un integrante voluntariamente inicia el juego. El que inicia el juego, toma la pelota y se la lanza a otro compañero (a quién elija), haciéndole una pregunta que apunte a conocer aspectos del compañero. Quién recibe la pelota y la pregunta, contesta y elige a otro compañero para lanzar la pelota y preguntarle. Ayúdelos a formular preguntas a sus compañeros.
- **Finalización:** Al terminar la actividad, recoja algunas impresiones de los estudiantes que voluntariamente quieran comentar en relación a lo que conocieron de sus compañeros, características que les hayan llamado la atención, etc.
Cierre la sesión, agradeciendo y felicitando la participación del grupo e invitándolos a continuar en el conocimiento de todos los integrantes del grupo.

Tal
como
se
observ

a en la imagen de la planificación de la primera sesión, denominada "Conociéndonos", en ella primero aparecen las ideas fuerza que el profesor trabajará en dicha clase, y que en este caso corresponden al concepto de Convivencia. Luego, aparece el nombre de actividad a realizar con los estudiantes, con su respectivo objetivo de aprendizaje, que en este caso corresponde "Favorecer el conocimiento entre los integrantes del curso", indicando los materiales y las instrucciones necesarias para llevar a cabo la actividad. Y en la parte final del documento aparece la indicación del cierre de la clase.

En la segunda planificación se evidencia la misma estructura, siendo en este caso el tema a abordar la Cooperación:

EJEMPLO N° 2 DE LA PLANIFICACION DE UNA CLASE DE ORIENTACIÓN DE 3° BÁSICO



**Sesión 2
Cooperación**

Ideas fuerza para el Profesor:

La **cooperación** se entiende como la **asociación entre un grupo de personas que van en busca de ayuda mutua a fin de realizar actividades conjuntas**, de manera tal que puedan aprender unos de otros. **El Aprendizaje Cooperativo se caracteriza por un comportamiento basado en la cooperación**, esto es: una **estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones**, lo que necesariamente implica crear una **interdependencia positiva en la interacción estudiante-estudiante y estudiante-profesor**, en la evaluación individual y en el uso de habilidades interpersonales a la hora de actuar en pequeños grupos.

Actividad para trabajar con los niños:

- **Nombre:** "Gesto-Nombre-Juego"
- **Objetivos:** Que niños y niñas realicen juegos cooperativos que faciliten la integración grupal.
- **Instrucciones:** Disponga la sala de clases, de tal manera que quede espacio para que los niños puedan caminar dentro. Pídales a los estudiantes que comiencen a caminar por la sala, intentando no tocarse entre sí y en calma, para que puedan escuchar las instrucciones. Pueden caminar de las siguientes maneras:
 - Lentamente
 - Rápidamente
 - Marchando
 - Feliz
 - Triste
 - Preocupado
 - Grande
 - De costado
 - Hacia atrás
 - En punta de pies
 - Como robot
 - Como viejitos
- Al finalizar, pídale que comenten cómo se sintieron con la actividad y si tuvieron dificultades para realizarla.
- Posteriormente, forme círculos de 10 niños. Uno por uno, los niños dirán su nombre, separándolo por sílabas y agregando un movimiento o un gesto a cada sílaba. El resto del grupo repite el nombre, imitando los movimientos.
- **Finalización:** Al terminar la actividad, recoja algunas impresiones de los estudiantes que voluntariamente quieran comentar qué les pareció la actividad y qué fue lo que más les gustó. Cierre la sesión, agradeciendo y felicitando la participación del grupo.

*Una
clase*

típica

Desde la perspectiva de la docente, una clase promedio de la asignatura de Orientación se corresponde con la estructura de la planificación de las sesiones antes descritas, es decir, con una introducción al tema, una actividad, y una reflexión al cierre. Además, de las situaciones en que los estudiantes requieren abordar algún tema o situación específica de convivencia.

Desde la perspectiva de los alumnos de 3° básico, sobre cómo aprenden en las clases de Orientación ellos señalan que la docente les enseña principalmente mediante ejemplos y aplicando lo enseñando en situaciones que se dan en el curso, tales como discusiones entre compañeros, situaciones de bullying. En concreto, la manera que la docente enfrenta un tema de convivencia enseñado en clases o aplicado a una situación particular en el curso, es invitando a cada estudiante a ponerse en el lugar del compañero afectado.

Luego, ellos indican que es frecuente que realicen una guía, consistente en unas cuantas preguntas para que ellos respondan grupal o individualmente. Una vez contestadas, un representante del grupo o cada estudiante, comenta las respuestas dadas, y en conjunto profesora y compañeros comentan sobre el tema.

Los estudiantes también destacan que en la hora de Orientación o Consejo de curso, la profesora les da el tiempo y espacio para que cuenten las situaciones de conflicto en su curso. Cuando ocurre esto, ella aborda aquellas situaciones convocando a que los estudiantes conversen los problemas, actuando ella como mediadora y guía en el análisis y reflexión de lo sucedido.

Los estudiantes refieren a un tipo de práctica realizada durante la clase de Orientación, y que no es mencionada expresamente por la docente, la cual consistente en la realización de actividades o juegos en el patio del colegio, mediante los cuales desarrollan el trabajo en equipo.

Actividades

A continuación se presenta un ejemplo de las guías de actividades o pautas de trabajo en individuales o en equipo que se realizan en la clase de Orientación de 3° básico. Primero se muestra una "Pauta de trabajo individual" con tres preguntas referidas a qué espera el estudiante del Consejo de curso, su rol en éste y la dinámica deseada durante ésta. De acuerdo a la docente este material se encuentra en la planificación a inicios de año, y de hecho en la parte superior derecha se indica que es material para fotocopiar, para luego entregar a los estudiantes.

EJEMPLO PAUTA DE TRABAJO INDIVIDUAL DE ORIENTACIÓN 3º BÁSICO

THE ENGLISH INSTITUTE
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

PARA
FOTOCOPIAR

PAUTA DE TRABAJO INDIVIDUAL

1.- ¿Qué tipo de actividades o trabajo deseas que se realice en el consejo de curso?

2.- ¿Qué rol, papel o función deseas cumplir en el consejo de curso?

3.- ¿Cómo desearías que fueran las relaciones con tus compañeros/as en el consejo de curso?

PAUTA DE TRABAJO INDIVIDUAL

1.- ¿Qué tipo de actividades o trabajo deseas que se realice en el consejo de curso?

2.- ¿Qué rol, papel o función deseas cumplir en el consejo de curso?

3.- ¿Cómo desearías que fueran las relaciones con tus compañeros/as en el consejo de curso?

Fuente: Elaboración propia del establecimiento Providencia.

Entre las actividades realizadas en la asignatura durante el año 2017, los estudiantes mencionan una guía con imágenes de lugares limpios y otros sucios (parques, escuela), en que ellos debían responder si les gustaría estar en el lugar de la imagen o no. Mediante esta actividad, ellos señalan que el objetivo de aprendizaje era aprender a cuidar el entorno, cuidar de no ensuciarlo, puesto que si a ellos les gusta estar en un lugar limpio, deben limpiarlo, mantener la limpieza y/o no ensuciarlo.

Cuentan también sobre una clase en que un par de estudiantes de enseñanza media de su establecimiento fueron a su sala a hablar sobre lo importante que es cuidar el agua y la limpieza de la escuela, luego de la charla inicial fueron a recorrer el establecimiento mostrando que no debían tirar basura en el patio o dejar el agua de las llaves abiertas.

“Todo el curso vimos algunas imágenes que eran como por ejemplo una sala que está con muchos cachureos, entonces está toda sucia y teníamos que poner si querías estar en esa sala o no querías

estar, y poner un sí o un no en un bloqucito que estaba al lado de eso. Si quieres estar en algún lugar limpio y ordenado tienes que limpiarlo”

(Entrevista grupal Estudiantes 3° básico)

Otra de las actividades que recuerdan los estudiantes corresponde a una guía en que ellos debían señalar sus debilidades personales y a partir de ello establecer compromisos de mejora. Para los estudiantes estas actividades tienen sentido, y son parte de una “naturalidad” al interior del establecimiento, considerando que es una forma de trabajo que se da año a año desde 1° básico.

“Me acabo de recordar unos tres ejercicios que decían qué es lo que me gustaría mejorar y si me voy a comprometer a hacerlo.

¿Mejorar tu misma?

Sí.

¿Y esa es la evaluación que les hicieron? ¿Y les ponían notas entonces?

– No, era para saber cómo eras tú.

Entonces en tu curso no les ponen notas a las evaluaciones en Orientación.

– No.

No, ya. ¿Pero tienen todos que hacer la prueba?

– Sí y a veces las hacemos en grupo en voz alta o nosotros así solos.

¿Y qué es lo que hacen más? ¿En grupo o solos?

– En grupo.”

(Entrevista grupal Estudiantes 3° básico)

Respecto los aprendizajes que los estudiantes señalan haber desarrollado en la asignatura de Orientación, se encuentran los siguientes:

- Incluir a todas las personas, no dejar a nadie excluido. En concreto, incluir a los compañeros en las actividades y juegos, no dejar a ninguno solo o aislado.

“Hay que incluir a todos para que nadie quede fuera”

(Entrevista grupal Estudiantes 3° básico)

- Compartir con las personas. No discutir con las personas, especialmente no discutir entre compañeros.

“A compartir sin pelear por cosas que no tienen sentido. No pelear porque por ejemplo porque tú ocupaste mi lápiz, no pelear por cosas que no tiene sentido para qué pelear”

(Entrevista grupal Estudiantes 3° básico)

- Respetar a las personas y no hacer bullying. Ser empáticos con los sentimientos de las otras personas.
- Cuidado del medioambiente, lo cual es considerado un aprendizaje relevante.
- Trabajo en equipo, en particular cuando lo llevan a cabo en juegos y deportes.

Evaluaciones

La docente señala que en la signatura de Orientación no se realizan evaluaciones con calificaciones, más bien el foco está puesto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, realizan actividades reflexivas que permiten que los estudiantes logren conocerse más a sí mismos, se planteen la forma de relacionarse con los compañeros y adultos, reflexionen sobre cómo son los espacios donde se sienten más cómodos, por ejemplo. Tales actividades pueden ser individuales o grupales, los estudiantes responden a preguntas de guías o mediante un juego concreto o en equipo. Durante el transcurso de la actividad y/o al final de ésta la docente realiza una retroalimentación sobre cada tema abordado.

La docente señala que las actividades son formativas para los estudiantes, y a la vez sirven como fuente de información para los docentes sobre los intereses, preferencias, preocupaciones o problemas que puedan tener los estudiantes. De este modo, la profesora realiza actividades que sirven de diagnóstico cualitativo, y ante los resultados ella realiza las retroalimentaciones pertinentes.

De este modo, en esta asignatura no hay pruebas ni actividades con calificaciones, ya que el foco es la retroalimentación a los estudiantes durante el proceso y/o el final de las actividades. **En este sentido, la docente señala que sólo han establecido desde los directivos una ficha de evaluación de la actividad y/o clase realizada, la que debe completar el profesor jefe cada vez que finaliza una sesión con los estudiantes. Esta sirve para evidenciar las fortalezas y debilidades de la actividad realizada y a modo de seguimiento de las sesiones.** A continuación se presenta el formato de la Ficha de Evaluación de la Actividad, en donde se muestran los indicadores evaluados a través de una escala Likert (Mal, Regular, Bien, Muy bien). Adicionalmente, existe un espacio para que la profesora coloque observaciones y propuestas asociadas emergentes en la clase respectiva.

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

EJEMPLO PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD PARA EL DOCENTE

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD				
Fecha de realización:				
Horario:				
	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Cumple con los objetivos propuestos.				
Se adecua a la etapa de desarrollo de los estudiantes.				
Grado de motivación y participación de los estudiantes.				
Recursos materiales				
Implementación y desarrollo				
Extensión adecuada				
Ajuste al tiempo				
Posibilidad de extraer conclusiones respecto del tema.				
Permite conectar con otras áreas y actividades				
Observaciones y propuestas				
.....				
.....				
.....				
.....				

Fuente: Elaboración propia del establecimiento Providencia.

Horas no lectivas

En cuanto a las horas no lectivas, la docente a cargo de la asignatura de Orientación en uno de los cursos de 3° básico y que también es docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, utiliza este tiempo para diversas acciones que se mencionan a continuación:

- Preparación de material para las asignaturas que tiene a cargo.
- Revisión de guías y evaluaciones.
- Búsqueda on line de elementos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como actividades didácticas e innovadoras, herramientas audiovisuales, entre otras.
- Coordinación y realización de entrevistas con apoderados para abordar temas de convivencia o bajo rendimiento de los estudiantes que es Jefa de curso, y sobre situaciones de bajo rendimiento de los estudiantes a los que les hace clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Como docente Jefa de curso participa del comité de convivencia en que se aborda la situación de los estudiantes por curso.
- Participación en las reuniones de Formación con el equipo de Inspectoría.
- Participación en las reuniones de prácticas reflexivas que se realizan semanalmente.

"Se trabaja en la preparación de material, en la preparación también de los contenidos, como nosotros los docentes no nos quedamos con la primera instancia formativa sino que también somos capaces, ya que somos maestros, de entender la importancia de seguir cultivándonos, de seguir buscando propuestas, por ejemplo en matemáticas era brillante la forma tal, pero ahora el método Singapur es increíble. Entonces instancia quizás no concretamente para la investigación en sí, pero sí instancias para que nosotros podamos enriquecer el proceso de enseñanza de aprendizaje y con lo que han podido y observar en temas nuevos, propuestas, y las innovaciones que hay en el ámbito académico... Muchas veces, mucho tiempo de eso es también buscar materiales; mucho es coordinar entrevistas, que no tiene nada que ver con el currículum y con los contenidos pero sí reuniones con apoderados; tener comité de convivencia, reuniones de formación. Hay diferentes usos que se proponen. También la evaluación, revisión y otras instancias como te comentaba las reuniones de formación que son junto al equipo de inspectoría, reuniones de prácticas reflexivas...Estas instancias que nos entrega las horas no lectivas, de permanencia para poder buscar obviamente materia que nos parezca adecuado"

(Entrevista Docente de Orientación, 3° básico)

Recomendaciones Orientación 3° básico

La docente realiza dos recomendaciones generales para el currículum de la asignatura de Orientación:

- En cuanto a temas valóricos que despierten polémicas por parte de la ciudadanía, sugiere que las familias puedan decidir u opinar acerca de cómo desea que sea abordado el tema en clases. En concreto, la docente refiere a temas de sexualidad y afectividad. Esto se asocia a que los docentes a cargo de la asignatura son quienes recibe los reclamos y cuestionamientos de parte de los apoderados.

"Para nada estoy de acuerdo con el tema de instauración de artículos, libros o ideologías que se quieran impulsar como currículum que deben ser consideradas primero en la familia"

(Entrevista Docente de Orientación 3° básico)

- La docente recomienda mayor flexibilidad y posibilidad de ajuste en la implementación del currículum y planificación de la asignatura de Orientación, en consideración de la contingencia educativa y de las características de los estudiantes de cada curso que son consideradas variables relevantes en la implementación de las distintas asignaturas:
 - El horario de Orientación o Consejo de curso es considerado como una instancia de la comunidad curso para que los estudiantes puedan manifestar sus problemas, abordarlos y resolverlos. En este sentido, el bienestar de los estudiantes en cuanto a sus necesidades personales y de comunidad cursos son prioridad por sobre el cumplimiento de la planificación específica. En particular, los objetivos de esta asignatura deberían considerar su horario como un tiempo de orientación concreta a

los estudiantes sobre los problemas personales y sociales que les afectan en el transcurso del año académico.

- La docente sugiere que el currículum sea ajustable según los diferentes niveles de madurez de los estudiantes, puesto que el logro de los objetivos de esta asignatura depende mucho de esta variable. La docente parte de la base que no todos los estudiantes pueden alcanzar a priori el logro de todos los objetivos de Orientación, puesto que cada niño tiene un diferente ritmo de madurez cognitiva natural.

IV. Comprensión del Currículum Vigente

El conjunto de actores del establecimiento posee un entendimiento compartido respecto el currículum nacional, compuesto por las siguientes percepciones y creencias:

- **Percepción normativa:** El equipo directivo y los docentes del establecimiento convergen en una percepción similar respecto el currículum nacional, puesto que consideran que éste constituye la norma a cumplir por todos los establecimientos educacionales del país. En concreto, los objetivos de aprendizajes y las unidades de los programas curriculares deben ser cubiertos en todos los niveles de enseñanza.

“Es lo que nos guía [currículum nacional], o sea, nosotros tomamos el libro, pero en el fondo lo que manda... si está en el currículum tiene que estar pasado, por mucho que mi libro sea de otro país, si está en el currículum de este nivel yo lo tengo que pasar, sí, no”

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

“Es nuestra norma, nuestra hoja de ruta, nuestra guía por así decirlo para orientarnos, porque tenemos que responder a lo propuesto por el ministerio, eso es lo que se busca”

(Entrevista grupal Docentes)

- **Percepción de implementación flexible ajustada a los PEI:** Los actores del establecimiento conciben que el currículum pueda implementarse de manera flexible ajustado a los respectivos proyectos educativos de cada establecimiento. De este modo, comprenden y validan que su establecimiento cuente con un proyecto curricular propio, pero que al mismo tiempo cumple con los objetivos de aprendizaje consignados en las Bases curriculares.

“Reconocemos que en cierto sentido el currículum nacional es flexible porque permite a colegios de diferentes tipos poner acento en ciertas áreas que ellos consideran importantes, por ejemplo nosotros el inglés. O sea, obviamente somos un colegio bilingüe que queremos formar el inglés como una gran herramienta para nuestros alumnos por lo tanto tenemos muchísimas horas más de inglés en enseñanza media, nuestras clases ya en enseñanza básica ya lo que es la pre escolar son todas en inglés, entonces obviamente estamos a diferencia de lo que son las escuelas que el estado sostiene”

(Entrevista grupal Docentes)

“Tú haces tú planificación anual, la desglosas en una planificación semestral y planificación clase a clase, es todo maravilloso, tenemos una orientación, una guía de cómo realizar la clase pero finalmente surgen imponderables, surgen que por ejemplo la colega ayer encontró el video de cómo fue el inicio de Roma. Entonces tú lo encontraste tan interactivo que quieres moverlo y el currículum y las orientaciones dónde lo entrega, pero tú como docente lo puedes usar entonces mucho entra ahí esta flexibilidad de cómo el docente baja este gran mapa que está un poco suspendido en el aire de cómo lo bajamos a la realidad en que vivimos y estamos situados”

(Entrevista Docente de Orientación, 3° Básico)

- **Percepción del currículum como base mínima de aprendizajes:** En esta línea de la comprensión que tienen los actores respecto el currículum nacional, se erige también la noción de éste como el instrumento nacional que contiene los aprendizajes mínimos que deben alcanzar los estudiantes en cada área y nivel de enseñanza.
- **Distinción clara entre Bases Curriculares y Programas de Estudio:** En cuanto a la comprensión del currículum, los actores del establecimiento distinguen claramente entre las Bases Curriculares y los Programas de Estudio. Por un lado, definen las Bases Curriculares como el instrumento que contiene los objetivos de aprendizaje en cada nivel, y por otro lado, refieren a los Programas de Estudio como aquellas herramientas compuestas por la planificación y las actividades de clase. Siendo la primera un instrumento curricular más abstracto y general, y el segundo, más concreto y detallado.

De este modo, valoran ambos referentes como relevantes, en particular señalan que las Bases Curriculares por sí solas son insuficientes ya que son los Programas de Estudio aquellos que indican cómo concretizar el proceso de enseñanza para lograr los objetivos de aprendizaje estipulados. Como se ha señalado, en concreto se hace una articulación por parte del equipo directivo, de estos referentes emanados por el Ministerio y los referentes propios que utiliza el establecimiento.

- “- Las bases curriculares traen los objetivos.
 - En general.
 - Muy amplio.
 - Los Programas traen las actividades y la planificación, o sea, uno puede planificarse, ponerle fecha a todo lo que tiene que hacer.
 - El Programa te permite organizarte, uno dice “tal fecha, tal fecha””

(Entrevista grupal Docentes)

V. Valoración del Currículum

En este apartado se aborda las valoraciones que los actores del establecimiento Providencia, equipo directivo y docentes, tienen en general sobre el currículum nacional vigente, los aspectos valorados positivamente y los valorados negativamente. Luego, se presenta las valoraciones que realizan sobre específicamente sobre las actualizaciones curriculares, primero lo valorado como positivo y luego los aspectos considerados negativos.

Valoración general del currículum

Aspectos valorados positivamente

- **Es relevante contar con un instrumento nacional para tener horizontes claros y actores alineados.** Los docentes del establecimiento Providencia consideran relevante contar con instrumentos de carácter nacional que expresen claramente el horizonte hacia donde el país desea avanzar. En este sentido, la existencia de un currículum nacional es considerada crucial para que los actores educativos estén alineados en su labor, teniendo claridad sobre el horizonte, las metas y el camino para llegar a éstas. Esta "hoja de ruta", tal como denomina un docente de Lenguaje al currículum nacional, permite a cada actor y a la sociedad en su conjunto auto-evaluar su labor y avance hacia los horizontes educativos trazados.

"Siempre va a ser provechoso contar con herramientas que nos permitan de alguna manera sentir que como país y como docentes estamos alineados bajo una visión. Es positivo porque no somos todos iguales. Es bueno que podamos tener estos comentarios y observaciones que se nos entregan como docentes en los libros del Ministerio donde vemos el currículum, las planificaciones, porque nos permite a nosotros tener un mapa de ruta, es posible decir el país, los grandes dirigentes de la esfera académica que tienen que ver la educación, las propuestas gubernamentales que están en relación al país, se enmarcan en esto y tenemos una hoja de ruta donde podemos decir "ok, esto tenemos que ir viendo, estamos creciendo como país, esto es lo que queremos instaurar, esto es lo que queremos transmitir". Entonces nos permiten también nosotros poder tener una idea de cómo nos movemos, hacia dónde nos movemos y saber que como país vamos creciendo juntos en esto"

(Docente Orientación, 3° básico)

Aspectos valorados negativamente

- **Curriculum extenso.** Todos los actores del establecimiento, el equipo directivo y los docentes, valoran negativamente la extensión del currículum, ya que lo consideran muy extenso. En concreto, refieren tanto a las Bases curriculares, los Programas de estudio, como a los Libros de texto.

El conjunto de actores señala que la actual extensión del currículum tiene varias consecuencias negativas:

- **La primera consecuencia corresponde directamente a la dificultad de lograr cubrir todo el currículum en el año académico.** Las horas que se disponen para cada asignatura resultan insuficientes para abordar todos los objetivos de aprendizaje consignados en las Bases Curriculares. Los actores además señalan que en tal extensión del currículum el Ministerio de Educación no considera los imponderables propios de la dinámica escolar tales como situaciones conflictivas de convivencia que requieren detener el curso normal de las clases, periodos de lluvia que pueden afectar la infraestructura de los establecimientos o inasistencias generalizadas en periodo invernal, entre otras. Esta valoración se puede observar en citas como las siguientes:

“Es excesivo porque de repente tú quieres trabajar, te quieres detener o profundizar más que ir avanzando (...) Entonces finalmente ahí estamos todo el rato luchando para cumplir con lo del Ministerio (...) En la práctica es muy difícil, muy amplia”

(Entrevista Equipo directivo)

“Es demasiado extenso y el tiempo no da para alcanzar a concluir todos los contenidos. La extensión, no cachan, si de hecho deberían echarle una miradita el Ministerio al tema de las horas, no calza, o sea, lo que ellos dicen es obligatorio 6 horas, no se condice con la extensión que tiene. De hecho acá se calculó las horas y no, no da, no, no da”

(Entrevista grupal Docentes)

“También se ve en libros como extensos porque tienen que estar cumpliendo con todos los objetivos que están en el programa”

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

De acuerdo al discurso de los docentes la extensión del currículum afecta a su establecimiento en cuanto a la presión que genera en el equipo por lograr cubrirlo, aunque en general logran hacerlo. Sin embargo, reconocen que en su contexto existen distintas variables favorables que les permite lograr una adecuada cobertura curricular, tales como el acervo cultural que gozan sus estudiantes, el apoyo de la familia en su proceso de aprendizaje, una infraestructura adecuada y resistente al clima. No obstante, señalan que la mayoría de los establecimientos son vulnerables, y no cuentan con las mismas favorables condiciones, sino que se enfrentan a la presión de implementar un extenso currículum en un contexto de factores adversos: bajo nivel de capital cultural por parte de las familias de los estudiantes, problemas de inasistencia y deserción, recursos limitados, entre otros.

“Muy extenso, o sea, el programa en sí es como, cómo te digo, es utópico, o sea es mucho lo que hay que pasar versus el tiempo real que uno tiene en el colegio. Más si uno lo mira en los sectores deprivados, es más complejo aún, porque ahí hay mucha deserción, hay mucho

niño que falta, que no hay mucho control. Entonces los tiempos que están dados ahí están demasiado acotados, en 2 horas tienes que ver porcentajes, por ejemplo, y si un niño faltó, o si se cortó la luz, o si se suspendieron las clases por corte de agua porque llovió mucho en Santiago u otras regiones. No dejan margen como para esas fechas, o sea perdiste una semana por lluvia, no dejan ese margen, perdiste, y ahí vas restando del total de horas, y entonces al final no se alcanza”

(Entrevista grupal Docentes)

- **Los actores del establecimiento indican que un currículum extenso es contraproducente al aprendizaje de los estudiantes**, ya que ante la necesidad de lograr abarcar todo el contenido, los docentes no disponen de tiempo para abordar el aprendizaje desde otra perspectiva o repasarlo para lograr un adecuado aprendizaje, cuando el curso queda con algunas dudas o descendidos. Por supuesto, ante el acotado tiempo de enseñanza que disponen producto de un extenso currículum, los docentes señalan que tampoco pueden detenerse a profundizar algún conocimiento, desarrollo de habilidad o actitud. **Todo lo cual deriva en un problema de anclaje de los aprendizajes.**

“Todo el eje números es largo, eterno y nos gusta trabajar bien, que quede bien asentado, que los niños lo vean de montones de formas, pero eso toma mucho tiempo y en los programas no vienen como para tanto tiempo. Entonces ahí tienes que tomar la opción: o lo pasas más rápido para abarcar todo o te quedas pegada y en el fondo pagas el costo con otros contenidos”

(Entrevista Equipo directivo)

- Este excesivo currículum también afecta negativamente, desde la perspectiva de los docentes, a la metodología de enseñanza, puesto que incluso cuando no existen situaciones que disminuyan el tiempo de clases, el tiempo que disponen para cada objetivo de aprendizaje queda limitado de utilizar actividades didácticas de enseñanza (ej. trabajo con una aplicación en el teléfono, trabajos colaborativos), las cuales requieren de más tiempo que una actividad tradicional (guía individual con alternativas).

“Yo creo que la dificultad es la cantidad de conceptos...La didáctica requiere tiempo y con la cantidad de contenidos que uno tiene que enseñar el tiempo... lo que se ha perjudicado es al tiro ese tiempo para dedicarse a trabajar, a profundizar, a lograr que todos los niños aprendan, yo soy una convencida de que todos logran aprender, a distintos ritmos, sobretodo en la asignatura de matemáticas. Y el problema es que, claro, yo para que ese niño retenga el conocimiento, porque, claro, una parte es entender y otra parte es que eso que entendí se olvide y ahí es donde salen perjudicados los niños. Yo creo que la gran debilidad es la cantidad de contenidos que uno tiene que enseñar (...) Si yo tengo que pasar un contenido me toma más tiempo hacer un juego, ocupar el computador, eso va requiriendo más tiempo que en el fondo “niños, esto se hace así, miren, hacen así, así, así, tres ejercicios, hagámoslo en tres minutos, revisemos”, o sea, igual al final es la disyuntiva de esto me ocupa más tiempo pero puede ser más eficiente que esto que me requiere menos tiempo pero yo me estoy asegurando de que todos lo van a hacer.”

(Entrevista Docente de Matemáticas, 6° básico)

Por otro lado, en general los docentes refieren a que el currículum nacional es extenso en cuanto a "cantidad de contenidos", lo cual no permite profundizar en éstos. No obstante, una docente, específicamente la docente de matemáticas de 6° básico, señala que el **currículum también se torna excesivo porque profundiza los objetivos de aprendizaje y los contenidos de manera académica y socialmente innecesaria.** Para comprender a lo que ella se refiere, entrega un ejemplo concreto de su asignatura: En el ítem sobre división de números, el currículum nacional incluye la división con números de 3 dígitos. Ella indica que los estudiantes pueden aprender la lógica de la división con números de uno o dos dígitos, en tal sentido no sería necesario extender la unidad con clases dedicadas sólo a la división con números de tres dígitos. Situación que se replica en la división de fracciones y decimales con 3 o más dígitos.

"Mucho contenido...pasar tres semanas enseñando división de decimales, donde pone la coma, que ponla aquí, que ponla allá. Yo creo que la profundidad que se le da a cada tema. Yo creo que todos los temas son importantes, pero, si vamos a dividir fracciones es necesario dividir 4.623 dividido en... no sé cómo que de repente, yo siento que el niño logra el mismo aprendizaje trabajando con números del 1 al 9 que, trabajando con números de 1.000, o sea, lo entendió, no creo que es más lo que aprende si aprende con números más grandes. Buscar el mismo distintos tipos de ejercicios, pero con un mismo rango de números. Quizás eso es más significativo para los niños que darle ejercicios donde tiene que hacer millones de ejercicios. Yo encuentro que los ejercicios son buenos, pero en el fondo no es necesario para hacer un millón de ejercicios ampliar tanto el rango numérico"

(Entrevista Docente matemáticas 6° básico)

"Nosotros en este colegio recibimos niños de otros países. En Nueva Zelanda o Australia ellos están más avanzados, sacaron muchos conceptos que los niños no trabajan y que aquí nosotros se los estamos exigiendo desde incluso mucho antes (...) Ellos tienen más variedad de contenidos, por ejemplo, una niña llegando de Australia, y yo empiezo 5to básico con división de tres dígitos. Y ella ha dividido toda su vida las tablas de multiplicar, en el fondo un múltiplo divide un factor que te da el otro factor, sólo eso y que quizás con los estudios, lo que esta niña realmente necesita es aprender esa lógica, no aprender 5.325 dividido en 42, no es quizás lo que va a usar en su vida cotidiana"

(Entrevista Docente matemáticas 6° básico)

Como se observa en las citas precedentes, una razón por la que el currículum resulta extenso se debe a que exagera la dificultad de los aprendizajes por sobre lo necesario para que un estudiante aprenda por ejemplo, la lógica de la división, y/o extiende el currículum a conocimientos poco pertinentes para el desenvolvimiento de los estudiantes en la sociedad, tal como dividir decimales de 3 o más dígitos de manera manual.

Finalmente, **los actores señalan que la extensión del currículum representa un trabajo excesivo tanto para los docentes como para los estudiantes.** Resultando ser una labor estresante para ambos agentes centrales en el proceso

de enseñanza y aprendizaje, ya que significa una gran cantidad de contenidos por enseñar-aprender en un determinado tiempo.

“Es tan extenso que siempre un tema es ¿alcanzaremos a terminar el currículum a fin de año? Es una presión con la que uno vive. Es tan específico que uno como profesora empieza a dedicarse a cada uno de los ítems, entonces, de repente termina como agobiado porque hay mucho”

(Entrevista Docente matemáticas 6° básico)

- **Currículum prioriza los contenidos por sobre el desarrollo de habilidades.** El segundo aspecto valorado de manera negativa respecto el currículum, tiene que ver con que en éste existe un mayor predominio de contenidos o conocimientos por sobre el desarrollo de habilidades. Tanto el equipo directivo como los docentes del establecimiento señalan que los instrumentos curriculares, especialmente los Programas de Estudio y los Libros de texto, dejan en segundo lugar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, centrándose en mayor medida en contenidos concretos. Esto lo consideran perjudicial para la formación de los niños, niñas y jóvenes, ya que las habilidades conforman una parte central de sus aprendizajes.

De acuerdo, a la perspectiva de los actores la gran extensión del currículum estaría asociada a la centralidad otorgada a los contenidos, por sobre el desarrollo de habilidades. Los docentes indican que las Bases Curriculares efectivamente plantean como objetivo el desarrollo de varias habilidades, pero que en los Programas de Estudio ni en los Libros de textos aparece cómo desarrollarlas, y más bien éstos se constituyen sólo o principalmente de contenidos.

“El trabajo que hace el Ministerio con lo que son las editoriales por la fabricación de los textos de estudio maximizan el currículum, o sea, algo que puede ser un título amplio, pero que uno puede hacerlo pequeño, termina siendo unos textos tremendamente un bloque de contenidos conceptuales que impiden el trabajo verdadero con las habilidades”

(Entrevista Equipo directivo)

“De repente en irse por el lado de la profundización incluyeron mucho, y en la parte de las habilidades encuentro que falta, porque te las indica pero las sugerencias que da son súper vagas, entonces, si, deberían dar material o una indicación concreta que sirva como trabajar las habilidades, porque yo creo que quizás esa es la parte más difícil en los niños”
(Entrevista grupal Docentes)

- **Currículum no entrega sugerencias concretas sobre el uso de TICs.** Un tercer aspecto valorado negativamente por parte de los docentes, corresponde a que el currículum indica el uso de las TICs en el proceso de enseñanza, pero en general no refiere estrategias concretas de cómo utilizarlas. Las pocas indicaciones que aparecen en los Programas de Estudio y las Bases curriculares, son consideradas infructuosas o limitadas, puesto que sugiere el uso de la tecnología

como soporte para la realización de clases expositivas y no participativas, por ejemplo.

“No, se incluye el uso de TIC, ya, pero no te dice cómo, cuál, dónde buscarlo”
(Entrevista grupal Docentes)

“Hagan un Power Point sobre tal cosa” les piden a los niños, pero eso todavía no es un uso adecuado de la tecnología porque sigue estando en el mundo de lo expositivo”
(Entrevista grupal Docentes)

En este sentido, los docentes consideran que si bien el Ministerio de Educación, mediante el currículum asevera la necesidad y el aporte de las TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no dan cuenta de cómo éstas pueden ser utilizadas en clases y de manera que se constituyan en un aporte significativo a este proceso y a la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Valoración de la actualización curricular

Aspectos valorados positivamente

Un primer aspecto positivo sobre la actualización curricular corresponde a la valoración que hacen los docentes respecto la práctica de actualización en sí misma. **Ellos señalan que la actualización curricular es un proceso necesario para evitar que la estructura de los aprendizajes y métodos o estrategias de enseñanza queden anquilosados en el tiempo**, y para que el conjunto de aprendizajes considerados relevantes por parte de una sociedad estén acorde a sus constantes cambios, con sus nuevas características y necesidades.

En este sentido, los actores destacan positivamente que la actualización del currículum permite que tanto los aprendizajes como las formas en que éste se produce resulten significativos para los estudiantes y pertinentes para la sociedad.

“Tampoco podemos mantenernos eternamente fosilizados en esa estructura, entonces está bien ese nuevo aire que entra con la actualización del currículum como también a raíz de eso aprendemos en relación a como se está desarrollando la sociedad a cómo abordar los temas (...) Es importante cómo nosotros aproximamos el proceso de enseñanza de los alumnos y cómo ese proceso sea significativo para ellos, porque no sé si hace 10 años atrás en el colegio nos enseñaban de una forma, esa forma ya es inviable, entonces ahora muchos colegios tienen la posibilidad de usar Smart tv o Smart board, o cubos, he visto que tienen en el área de las matemáticas, que van formando las decenas, las centenas. Entonces obviamente como la sociedad cambia, también tiene que cambiar la aproximación al proceso de enseñanza del aprendizaje para los alumnos y para que se vuelva significativo para ellos y por lo mismo es muy importante que se estén haciendo estas actualizaciones que vayan en contingencia a cómo como sociedad crecemos y también los cambios que vamos teniendo”
(Entrevista Docente Orientación, 3° básico)

Un segundo aspecto positivo sobre la actualización curricular, corresponde a que ésta se ha dado de manera progresiva. Los actores educativos, especialmente los docentes, consideran positivo que la actualización no se realice de manera abrupta, ya que todo cambio en el currículum implica que ellos preparen material nuevo, desde las planificaciones, calendarizaciones, hasta las guías de actividades individuales, trabajos grupales y evaluaciones, todo lo cual requiere tiempo y trabajo. En este sentido, valoran que las actualizaciones no se hayan realizado en todos los niveles al mismo tiempo y no se hayan hecho año tras año sin cesar, sino con periodos de tiempo entre sí, suficiente para crear el material necesario acorde a los cambios curriculares.

Los docentes consideran relevante que el proceso de actualización curricular se realice de manera progresiva, tanto en términos de niveles como de tiempo entre una y otra actualización, ya que eso les permite sentir cierta estabilidad con respecto a su labor. Las reformas al currículum han traído constantes cambios curriculares, que no sólo demandarían mayor tiempo de trabajo a los establecimientos en la adaptación de sus instrumentos de planificación e implementación de las clases, sino que además generaría una subjetividad de inestabilidad y desvalorización del trabajo de adaptación antes realizado.

“Considero que la actualización se ha dado de forma progresiva, es decir, no inmediatamente en todos los niveles y que tampoco sea año a año (...) Es muy importante que se estén haciendo estas actualizaciones que vayan en contingencia a cómo como sociedad crecemos y también los cambios que vamos teniendo, pero a la vez en un marco que nos dé una cierta sensación de estabilidad, que no sea que yo preparé todo este año, hice materiales, trabajé todas estas formas, me encantó y después al otro año mi trabajo no tiene continuidad porque te cambiaron el currículum porque estos contenidos de 3º pasaron a 4º, los de 4º a 5º, los otros se movieron para abajo, en realidad qué es lo que hago, pierdes el hilo conductor entonces. El hecho que estas actualizaciones sean sostenidas en el tiempo pero como con un proceso de ventilación año a año nos da una posibilidad más amigable de poder trabajar con el currículum y también con la preparación metodológica y de herramientas que hacen los docentes”

(Entrevista grupal Docentes)

Por otra parte, los docentes de distintas asignaturas valoran de manera positiva que las actualizaciones en las Bases Curriculares de 7º y 8º básico y sus respectivos Planes y Programas de Estudio resultaran ordenadas, en contraste con las actualizaciones realizadas en los instrumentos de I y II medio, que a su juicio fueron “desordenadas”. Este último aspecto se aborda en el apartado sobre los aspectos valorados negativamente.

En cuanto a la valoración de la actualización curricular surge una apreciación positiva ligada a la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Específicamente el docente a cargo de esta asignatura en el establecimiento, señala que a través de las actualizaciones de 7º y 8º en Lenguaje se dio mayor énfasis a la expresión oral, superando la centralidad que se

otorgaba solo al “conocimiento gramatical y la mecánica del lenguaje”. En línea con esta actualización, valora también que se haya otorgado mayor énfasis a la realización de exposiciones, y al trabajo en equipo.

“Lo positivo que encuentro que con las modificaciones que ha habido en 7° y 8° sobre todo en las Bases Curriculares, que se haya dado énfasis a la oralidad, porque durante muchos años hubo mucho énfasis en lo que era conocimiento gramatical, la mecánica del lenguaje y ahora como se le ha dado más énfasis a la parte de expresión oral, de revisar el cuerpo, de exponer, de trabajar en equipo, desarrollar sus competencias, me parece valioso. Sin dejar de lado la parte gramatical pero ya más se ha dado un énfasis a la parte de oralidad”

(Entrevista grupal Docentes)

Aspectos valorados negativamente

Los aspectos valorados negativamente sobre la actualización curricular fueron expresados por los actores principalmente diferenciados por asignatura.

En cuanto a las actualizaciones realizadas en la asignatura de **Lenguaje y Comunicación, si bien los docentes señalan que las Bases Curriculares y los Programas de Estudio de 7° y 8° básico quedaron ordenados y claros, afirman que resultan muy extensos**. Critica que se condice con la valoración general del currículum como una herramienta extensa.

“En 7° y en 8° si está bastante bien, está como abordado de una forma súper ordenada en contraste con lo que pasa en 1° y en 2° medio que está totalmente desordenado. Además lo único malo dentro de todo es que es demasiado extenso en 7° y 8°, o sea, pasamos de 3, 4 unidades globales a 12, fue como mucho”

(Entrevista grupal Docentes)

Un segundo elemento valorado negativamente respecto las actualizaciones en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, dice relación con el sustento teórico y los enfoques del lenguaje sobre los que se erigen las Bases Curriculares de esta asignatura. **Específicamente, el docente de Lenguaje y Comunicación manifiesta que a la base del currículum se evidencia una mezcla de enfoques y tradiciones teóricas sobre el lenguaje, tales como el constructivismo y el conductismo, que resultan inconexas e incluso incoherentes**. En este sentido, acusa la falta de explicación sobre cuál o cuáles enfoques se erigen las Bases Curriculares, por qué y cómo se relacionan entre sí, ya que como docentes deben tener claridad desde qué perspectiva explicarán a sus estudiantes los elementos y herramientas del lenguaje.

“En la parte como más central, más estructural de cómo se enfoca el lenguaje, en general el currículum nacional, eh, hay como una mezcla de tradiciones, está como ponte el constructivismo, hay elementos de conductismo... Entonces yo creo que la teoría como tan mezclada que hay en el diseño curricular. A veces me pregunto ¿Desde qué punto de vista están hablando de leer o de comprender? de que Bloom, de Kent... ¿Qué quieren comprender? entonces a veces el apoyo teórico

que está detrás de la habilidad que se pretende cultivar, eh, quizás podría venir una, hacerse una capacitación al profesor en el sentido del objetivo de que se está hablando. Desde qué enfoque se están planteando los conceptos, por ejemplo, el de competencias, ¿qué es la competencia? Pareciera que la mayoría fuera desde Bloom. En su caso parece que desde Bloom, en el caso de nosotros conductista o constructivista. El otro día, estábamos como "a ver, ordenemos esto", se mezcla mucho. Mezclas teóricas o de diferentes tipo de tradiciones los conceptos flash back, que es tradición inglesa, racconto de tradición italiana, eh prolepsis que es tradición francesa. Entonces hay como una majamama de términos en la comprensión de la literatura por ejemplo, que hay que aclararlas no más"

(Entrevista grupal Docentes)

El docente de Lenguaje y Comunicación repara en que las pautas de evaluación y rúbricas que aparecen en el Plan de Estudio resultan poco objetivas, debido a que no hay una definición precisa respecto qué significa que un estudiante sea categorizado en tal o cual nivel de desempeño. Ante esta situación, el docente declara que ellos deben precisar las pautas con estándares más cuantitativos.

"En lenguaje por ejemplo aparecen pautas, mapas de aprendizaje por ejemplo que dicen "el alumno tiene un nivel adecuado de lectura" si tiene un nivel aceptable. Pero no aparece qué entendemos o definimos como aceptable o adecuado, entonces hay que definir los estándares con precisión de qué estamos midiendo cuando nosotros queremos medir en unas pautas, en rúbricas que vienen desde los Planes, en los Mapas de aprendizaje ¿Qué entendemos por tales palabras, cuando se hacen juicios a los niños? ¿Cuántas palabras por minuto debería leer y comprender?, o sea una cuestión más estandarizada, más medido. Nosotros tenemos que estar siempre adecuando las pautas, haciéndolas objetivas: "Si usted lee 10 páginas en 20 minutos tiene tal nivel", "con un nivel de comprensión de 12 preguntas..." , entonces ahí vamos adjuntando la rúbrica. Entonces, lo que yo creo que falta entre los instrumentos que ofrecen el Ministerio y las Bases Curriculares son precisión en los estándares, cuantificarlos"

(Entrevista grupal Docentes)

Un cuarto aspecto considerado débil en el currículum de Lenguaje y Comunicación consiste en que las actividades del Programa de Estudios son insuficientes para lograr el nivel de desarrollo que se plantean los Objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares. Por ejemplo, el docente de Lenguaje y Comunicación señala que el objetivo asociada al desarrollo de la reflexión no se logra desarrollar con las actividades que aparecen en el Plan de Estudio.

"La asistencia de actividades que yo veo en los Planes son muy simples en relación a los contenidos u objetivos que se quieren lograr, entonces muy pocas veces son ocupados (...) ¿Cómo se logra que reflexione el niño, claro "siéntense niños a reflexionar" y cómo veo que reflexiona?"

(Entrevista grupal Docentes)

Un quinto aspecto valorado de manera negativa respecto el currículum de Lenguaje y Comunicación corresponde a la percepción de que contiene una propuesta de desarrollo de la comprensión lectora que resulta limitada. El docente a cargo de esta asignatura en el establecimiento, señala el Programa de Estudios transmite la noción de comprensión de lectura más como una práctica de decodificación y

de conocimientos mecánicos, y no como una habilidad compleja que implica la escucha activa, la relación con el entorno letrado, el entendimiento de las propias emociones, y las del otro, así como la capacidad de otorgar sentido y conceptualizar.

“En la parte comprensión lectora aún estamos bajos, pienso que la recomendación ministerial con la forma de trabajar la comprensión lectora basada solamente en transmisión de conocimiento, en mecánicas... Yo creo que hay que cambiar la mirada de la comprensión lectora de solo como una práctica, hay que hacerlo también como una forma en que se vincula con su entorno. La comprensión lectora también tiene que ver con la habilidad de escuchar en forma global...aprender a colocar sus emociones en su forma de escuchar”

(Entrevista grupal docentes)

Un sexto aspecto negativo sobre el currículum de esta asignatura, afirma el docente que es la falta de abordaje de las emociones. El conocimiento y manejo emocional de los estudiantes por sí mismo es considerado un aprendizaje relevante por parte del especialista en la asignatura, así como por el aporte que este significaría para un mejor desarrollo de la capacidad de expresión y de la comprensión de lectura.

“En el trabajo emocional, trabajar con las emociones, eso es lo que nos falta incorporar con mayor fuerza en el currículum, el manejo emocional de los niños, trabajar su fortaleza emocional, reconocimiento de emociones, prácticas emocionales y ahí se van a ir vinculando mejor con las lecturas (...) El tema de los sentimientos del alumno, del manejo de las emociones relacionado con los contenidos lo incluye pero no dicen cómo trabajarlo o cómo relacionarnos en esa área en específico. Quizás está la intención, pero no la estructura del cómo llevarlo a cabo”

(Entrevista grupal Docentes)

Respecto a las actualizaciones realizadas en la asignatura de Matemáticas, los docentes señalan lo siguiente:

Las Bases curriculares y el Plan de Estudios de Matemáticas en los niveles de 7° y 8° básico se extendieron, aumentando el número de sus unidades. De hecho, la docente de Matemáticas en dichos niveles afirmó que fue difícil cubrir el currículum de la asignatura en ambos niveles después de la actualización. En este sentido, los docentes arguyen que detrás de la actualización del currículum de la asignatura faltó la experiencia en aula por parte de los diseñadores curriculares.

“Es demasiado extenso en 7° y 8°, o sea, pasamos de 3, 4 unidades globales a 12, fue como mucho. Entonces encuentro que en el área de matemáticas si bien se ha ido avanzando creo que ahora fue demasiado el salto, y este año a duras penas logramos completarlos todo. Creo que le faltó visión de un profesor que estuviera en el aula. Demasiado extenso”

(Entrevista grupal Docentes)

A diferencia del currículum en 7° y 8° básico en que las actualizaciones derivaron en unas Bases Curriculares y un Plan de Estudio ordenado –aunque muy extenso-, los docentes señalan que el currículum de I° y II° medio resultó

desordenado también en la asignatura de Matemáticas. De hecho, no solo en la estructura interna de los instrumentos curriculares y la ilación de las unidades de aprendizaje, sino que incluso en los tiempos de entrega de éstas herramientas a los establecimientos educacionales, generando incertidumbre y desorganización en las planificaciones para el año siguiente.

“Creo no hubo mucha claridad, porque de hecho todavía están arreglando, por ejemplo, se supone que nosotros tenemos que implementar el próximo año 2° medio, y no ha llegado el currículum. Lo analizamos el otro día porque estamos haciendo un proyecto de laboratorio y está desordenadísimo, pero es, es una cosa horrible. Por ejemplo, para hacer un ejemplo básico: tienes que explicar el número a los niños primero y aquí parten enseñando división, entonces está demasiado desordenado y no hay claridad, no, no hay contenidos. En 7° y 8° están súper bien, lo malo el tema que se agrandó, son muchas las unidades. Pero de 1° y 2° medio cero claridad, es como que otra persona totalmente extraña se puso a hacer un currículum y no va de la mano en nada”

(Entrevista grupal Docentes)

En línea con la crítica generalizada de que el currículum no da cabida al desarrollo de las habilidades, las docentes de Matemáticas puntualizan esta crítica para el caso de su asignatura, y reafirman que las Bases curriculares y los Programas de Estudio de Matemática se centran en “los contenidos”. Ellas indican que en los instrumentos del Ministerio de Educación faltan indicaciones concretas sobre la enseñanza y aprendizaje de las habilidades matemáticas, así como actividades que permitan que los estudiantes desarrollen estas capacidades.

Los docentes perciben que el currículum nacional en general tiene menores estándares de aprendizajes que el proyecto curricular propio de su establecimiento o de establecimientos similares en términos de NSE de sus estudiantes, señalan y valoran de forma negativa específicamente que las Bases Curriculares de esta asignatura establezcan objetivos de aprendizajes de un bajo nivel de exigencia.

Por ejemplo, la docente especialista en el área indica que en la suma y resta de fracciones aparecen en las Bases Curriculares y sus respectivos Plan de Estudio y Libro de texto de 4to básico, mientras que en su establecimiento aquella unidad de aprendizaje se enseña en 2do básico. De esta forma, valoran negativamente que los niños que se rigen solo por las Bases Curriculares sin ningún tipo de ajuste como los que se realizan en su establecimiento, se encuentren desfasados en sus aprendizajes respecto los que tienen estudiantes como los suyos.

“La gran inequidad que existe entre lo que un niño de 4to básico de un colegio privado estudia con respecto lo que un niño de colegio público estudia, es realmente triste. Yo, por ejemplo, en este colegio empezamos a enseñar suma y resta de fracciones con igual denominador en 2do básico. En los libros que a mí me tocó examinar eso aparecía en 4to básico. Incluso si preguntas a un niño de 6to básico de aquí te suma y resta cualquier fracción, y en ese colegio, no, no es tan así”

(Entrevista grupal Docentes)

En lo que concierne a las actualizaciones curriculares realizadas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se identifica tres aspectos valorados negativamente además de las características criticadas de manera generalizada al currículum nacional sobre su extensión y el exacerbado foco en los contenidos por sobre el desarrollo de las habilidades.

Los docentes, especialmente aquella a cargo del ramo Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° y 4° básico en el establecimiento, señalan que las Bases Curriculares y Programas de Estudio abordan aprendizajes que no se ajustan a la realidad de los estudiantes. En este sentido, por ejemplo no se abordan elementos actuales y contextualizados a la realidad chilena, sino que los contenidos se centran en historia lejana en espacio y tiempo, tal como que se aprenda primero historia de Roma y Grecia antes que la propia.

“En ciencias sociales ya no, pensamos que los contenidos ya no se ajustan a la realidad de los niños, porque por ejemplo en tercero básico ellos tienen que ver Roma y Grecia y con suerte saben dónde viven, Chile”

(Entrevista grupal Docentes)

En relación a la crítica anterior, la docente señala que precisamente porque los contenidos de historia antigua resultan lejanos a los estudiantes tanto en espacio como en tiempo, es complejo que estos aprendizajes sean significativos para ellos.

“Además en el ramo de Grecia por supuesto es antiguo, digamos. Entonces no es fácil que los niños piensen en el pasado en Europa, en países que con suerte alguno ha conocido en la actualidad, por lo tanto no tienen mucha información del pasado. Entonces es muy complejo para nosotros poder pasar toda esa cantidad de contenido”

(Entrevista grupal Docentes)

Por otro lado, la docente señala que las Bases curriculares específicamente de 3° y 4° básico plantea objetivos de aprendizaje que no se condicen con la edad de desarrollo de los estudiantes en esos niveles. La especialista en el área señala que no es pertinente enseñar conceptos tan abstractos en niveles menores, tales como democracia, puesto que los niños en esta etapa de su desarrollo y madurez cognitiva aún les complica procesar con facilidad conceptos muy abstractos, pero que en niveles superiores procesarían adecuadamente.

De acuerdo a la docente en este ciclo de enseñanza los niños no lograrían aprender conceptos abstractos de organización política en su totalidad, y frente a ello la docente manifiesta preocupación respecto si en niveles superiores se retoma este tipo de aprendizajes, ya que de no ser así, producto de una inadecuada

distribución de los aprendizajes por niveles, los estudiantes estarían perdiendo la posibilidad de comprender estos conceptos con todo su potencial.

“El enfoque a partir de ciudadanía que había antes de este era mucho mejor, se cambió con Piñera. Ahí empezaron a haber unas cosas ahí que la verdad es que uno tiembla cuando lo ve, porque no se adapta a un niño pequeño. Está bien estudiar Grecia y la democracia, pero eso con niños más grandes, no con niños pequeños. Tienen que pasar conceptos demasiado abstractos, como por ejemplo democracia y no logran. Son muy pequeños”

(Entrevista grupal Docentes)

VI. Percepción del rol docente entre el currículum y los estudiantes

Los docentes del establecimiento consideran que el rol del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes es principalmente de mediador. En este sentido, los docentes no son meros transmisores de conocimientos, sino que más bien se constituyen en guías que orientan el proceso de desarrollo de los estudiantes.

Los docentes señalan que el estudiante es quien se encuentra en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, cada uno de ellos es el protagonista del proceso, y no el docente, quien es un guía en el camino de su aprendizaje. Los profesores descartan categóricamente la noción una relación asimétrica entre docente y estudiante, en donde el docente aparece como poseedor de los conocimientos y el estudiante como receptor de éstos.

Desde la perspectiva de los actores educativos del establecimiento, el docente tiene un rol activo entre el currículum y los estudiantes, ya que ellos se encargan de implementarlo de manera pertinente y significativa a los estudiantes, ellos ajustan los aprendizajes según los estilos de aprendizaje de los estudiantes, metodologías, énfasis que otorga el estudiante de acuerdo a las necesidades de contexto y específicas de los estudiantes, ejemplos significativos para ellos. Cada docente aporta su sello a la implementación del currículum, por ello resulta relevante y de responsabilidad el rol que llevan a cabo en la sala y fuera de ella, en la planificación previa, en las estrategias y metodologías innovadoras que ellos incorporan para realizar clases pertinentes y significativas a los estudiantes, para motivarlos en su proceso de aprendizaje, y en el monitoreo y retroalimentación constante.

“No somos solo moderadores, también acompañamos en su proceso de enseñanza y aprendizaje porque muchas de las veces se le ve al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje afuera, y es que él debe estar en el centro porque el proceso es de él, entonces gracias a él nosotros operamos y por lo tanto nuestra visión y nuestro foco tiene que estar enfocado en el alumno (...) Vemos la pedagogía en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el alumno en el centro, no es una situación

asimétrica donde el maestro está arriba, el alumno abajo y escucha y recibe, sino que es más bien una convergencia.”

(Entrevista Docente Orientación 3° básico)

“No es como la traducción, es como la forma en que yo les explico esto a ellos. Soy como el puente, pero no como un puente que pase de un lado a otro, sino que además con mi explicación, con mi forma en cómo yo veo el currículum, cómo se lo explico a ellos (...) No es como que el currículum el pase de aquí a allá para ello, sino que también importa según su edad, o su estilo de aprendizaje, porque también hay cursos que son muy artísticos que en verdad cuesta un montón motivarlos, ahí depende de nosotros como profesores”

(Entrevista docente Matemáticas 6° básico)

VII. Visión de la política curricular

En general, **los docentes del establecimiento tienen una percepción normativa de la política curricular, y en este sentido la valoran positivamente** y respetan, sin embargo, tienen sugerencias y reparos al respecto en base a críticas generales como falta de flexibilidad para la implementación, falta de adecuación y ajuste de los aprendizajes a la realidad chilena, falta de énfasis en el desarrollo de las habilidades, y que las mejoras y actualizaciones de los instrumentos curriculares se realicen de manera más participativa y considerando la experiencia concreta en aula. Asimismo, consideran que falta acompañamiento de parte del Ministerio de Educación para la comprensión y uso más fructífero de las herramientas que entregan a los establecimientos. A continuación se da cuenta de las principales recomendaciones realizadas por el conjunto de actores de este caso:

- **Tanto el equipo directivo como el conjunto de docentes recomienda que la extensión del currículum, especialmente de los Programas de estudio y de los Libros de textos que derivan de éstos, se más reducida.** Esto debido a que actualmente la extensión resulta difícil de cubrir durante el año académico, generando estrés tanto en docentes como en estudiantes y afectando el anclaje de los aprendizajes.

“Es mucho contenido. Darle una vuelta en qué tan indispensable es para los niños de hoy día, de los cuales no sabemos en qué van a trabajar, los trabajos que van a tener no existen todavía, entonces realmente pasar tres semanas enseñando división de decimales, donde pone la coma, que ponla aquí, que ponla allá. Al final, hasta qué punto es necesario con este tipo de niños con los que estamos trabajando hoy en día”

(Entrevista equipo directivo)

- **En relación a la recomendación anterior, los docentes también sugieren una evaluación de la pertinencia de algunos de los aprendizajes en función de la utilidad que tendrán tanto en la vida cotidiana como en el área académica de la educación terciaria de los estudiantes.** Entre los ejemplos, los docentes señalan que la división de números decimales muy

pequeños o muy grandes no aporta mayor aprendizaje en los niños, sino que más bien ellos no encuentran significativo y/o útil tal profundidad o extensión del aprendizaje, mientras que los docentes agregan que la lógica fundamental, en este caso la división, se adquiere igualmente con una menor extensión de tal unidad.

- **El equipo directivo y los docentes recomiendan que el currículum se ajuste más a la realidad actual y nacional.** De acuerdo a su opinión en las herramientas curriculares no se otorga el espacio y relevancia suficiente a la historia nacional en su diversidad social, al conocimiento de la institucionalidad del país, al análisis del acontecer nacional ni se da espacio a los debates contingentes. La carencia de estos ejes de aprendizaje va en desmedro de la formación de ciudadanos que conocen la sociedad y contexto en el cual viven. Para formar ciudadanos activos y que signifiquen un aporte positivo a la sociedad requiere que el currículum también considere su desarrollo en términos de conocimientos, actitudes y habilidades de su realidad actual.
- **El conjunto de actores señala que la metodología del currículum, especialmente las actividades de los Programas y de los Libros de textos no se ajustan a la aplicación del conocimiento, habilidad o actitud en el entorno y prácticas cotidianas.** En este sentido, recomiendan que las actividades sean tales que sirva para los estudiantes desarrollen los aprendizajes aplicados a la vida cotidiana, de tal manera que resulte significativo para ellos y se logre un anclaje y aplicación directa en sus vidas. Los actores destacan esta característica de los Libros Singapur, y manifiestan que este tipo de actividades han permitido mejores resultados en los aprendizajes de sus estudiantes.

“Yo creo que la profundidad que se le da a cada tema. Yo creo que todos los temas son importantes, pero, si vamos a dividir fracciones ¿es necesario dividir 4623 dividido en...? De repente yo siento que el niño logra el mismo aprendizaje trabajando con números del 1 al 9 que, que trabajando con números de 1.000, o sea, lo entendió, no creo que es más lo que aprende si aprende con números más grandes. Buscar distintos tipos de ejercicios, pero con un mismo rango de números. Quizás eso es más significativo para los niños que darle ejercicios donde tiene que hacer millones de ejercicios con millones de dígitos. No es necesario para hacer un millón de ejercicios ampliar tanto el rango numérico”

(Entrevista Docente Matemáticas, 6° básico)

- **Los docentes recomiendan que a través del currículum nacional se aporte a incorporar a los apoderados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes,** y comprendan la relevancia de su participación activa en este proceso.

“Incentivar desde el Ministerio la importancia que los padres, apoderados, estén íntimamente asociados al proceso de enseñanza y aprendizaje. Asociarlos a ellos en este proceso porque el padre o la persona adulta, el moderador en la casa es un ente fundamental. Por mucho

que yo pueda enseñarle muchas cosas en el colegio, para modelar sus conductas y aprendizajes si eso no tiene una consonancia con lo que pasa en el hogar, no vamos a ver avances concretos o lo que esperamos.”

(Entrevista Docente Orientación 3° básico)

- **El conjunto de actores recomiendan que el currículum nacional releve el desarrollo de las habilidades, puesto que actualmente se concentra en el desarrollo de conocimientos dejando de lado el aprendizaje de habilidades.** Los actores del establecimiento señalan que si bien las Bases curriculares manifiestan explícitamente como objetivos el desarrollo de diversas habilidades, las actividades presentes en los Programas de Estudio y Libros de texto no permiten tal desarrollo. En Lenguaje y Comunicación, en Historia, Geografía y Ciencias sociales, así como en Matemáticas, los actores señalan que los ejercicios de los instrumentos curriculares no les sirven para el desarrollo de habilidades tales como la reflexión.
- **Los docentes plantean incorporar en los propósitos del currículum nacional, la formación de ciudadanos integrales tanto en habilidad académicas,** como personales, sociales, y de relación con el medio ambiente.

“Entregar la facilidad como estado, como país, de poder establecer la importancia de formar ciudadanos íntegros para el país que queremos lograr y que queremos construir”

(Entrevista Docente Orientación 3° básico)

- Una de las docentes del establecimiento, a cargo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y de Orientación, **plantea la necesidad de que el Estado elabore más de un Currículum, acordes y representativos de la diversidad cultural, de intereses y habilidades de la sociedad chilena.** Considera pertinente que exista un currículum representativo de las etnias chilenas, puesto que actualmente las Bases curriculares no representa sus respectivas cosmovisiones, tradiciones, creencias, valoraciones, conocimientos ni prácticas. Asimismo, considera necesario que exista uno o dos currículum adicionales que permitan el desarrollo de personas con habilidades e intereses artísticos y deportivos. De esta manera, no solo se respetaría la diversidad de la sociedad, sino que también se potenciaría por igual distintos tipo de inteligencia.

“Un currículum que está enfrascado en una forma, una metodología y con una visión y teniendo en consideración que tenemos un país basto, que no sólo es largo sino que también encontramos una cantidad increíble de matices en la forma en como las personas se desarrollan, en la visión, si son indígenas, si son descendientes de indígenas, inmigrantes, niveles socioeconómicos, culturales y también afinidades, o sea, las personas distintas por ser ya tienen diferentes intereses entonces yo creo que establecer un único currículum en el cual todos estemos sujetos, más allá si un colegio o tal colegio le da una visión, trabaja en ese currículum en relación al espíritu y el proyecto educativo del colegio, por ejemplo estamos pensando en colegio confesionales, o colegios humanistas o artísticos, obviamente

todos se enmarcan y se van dentro de los límites del currículum nacional y eso lo desarrolla de acuerdo a la afinidad que el colegio quiere plasmar. Ahora, mi propuesta sería algo más como el modelo de Canadá, donde nosotros podemos ver que hay varios currículum, propuestas de currículum que el Estado ofrece y los entes educacionales decimos "ok, bajo la propuesta de tantos currículum, creo que en Canadá hasta hace unos años eran 9, decimos ok, decidimos adosarnos a este currículum y vamos a ser fieles a lo que el gobierno quiere instalar a través de este currículum", pero que tengamos la posibilidad de elegir. No múltiples pero un par de currículum que también estén orientados a la diversidad que manejamos como país, en este caso las etnias chilenas debieran capacidad de tener currículum donde su cultura, su cosmovisión de vida y también su herencia pueda ser fortalecida a través de una instancia educativa que los levante a pasar desapercibidos en el currículum nacional. En el libro de historia de ciertas editoriales incluso a veces ni siquiera tienen como contenido al pueblo Rapanui, o sea, imagínate lo que significa que el colegio de Hanga Roa vea que su no está su etnia ahí, es algo que también debe ser considerado a la elaboración del currículum, a quién estamos apuntando y en base a eso se puede elaborar un currículum que sea consistente a sus necesidades y también a los gustos, vivencias, cosmovisión"

(Entrevista grupal Docentes)

"Creo que el Estado diera una posibilidad o una apertura de al menos unos 3 o 4 currículum que incluyan estos elementos que son importantes tomando en consideración que somos un país que tiene varias etnias o que tiene afinidades distintas, los deportistas por ejemplo, cómo nosotros favorecemos que los colegios de deportistas vayan asociados a un currículum que esté pensado para estas personas que van a ser de gran rendimiento y que ahí están viendo su formación, no en el área científico humanista. O los artistas por ejemplo, cómo vamos a fortalecer a los artistas si obviamente ellos desarrollan de sobremanera una inteligencia especial de las nuevas inteligencias que tenemos, entonces ésta cómo la vamos a fortalecer (...) Cómo país ¿qué estamos ofreciendo a esas personas? ¿les estamos abriendo esa posibilidad?"

(Entrevista Docente Orientación 3° básico)

- Docentes que tienen menos conocimiento de las herramientas curriculares del Ministerio de Educación debido a su trayectoria principalmente en establecimientos particular pagados en donde utilizan principalmente textos de editoriales externas, señalan que resulta necesario la realización de capacitaciones o ciertas jornadas organizadas desde el MINEDUC especialmente sobre los Libros de textos. En un contexto, en que a priori los docentes utilizan textos de editoriales externas, su práctica les va haciendo omitir la utilidad y aporte de los Libros de texto nacionales, por tanto, consideran necesario dar a conocer de manera más activa estos textos y orientar sobre su uso y aportes a la enseñanza y aprendizaje.

"Una capacitación para motivar el uso del libro, porque yo también es como lo quiero ir a mirar, porque, en el fondo, claramente uno no tiene tanto el tiempo y quizás una capacitación en enero, que a uno le muestre como la riqueza de ese libro, de ese material, quizás sería mucho más eficiente que el tener el libro y que al final uno termine usando el libro que el colegio pidió, porque al final también yo tengo que cumplir con lo que los papás van a comprar. O quizás un vídeo, bueno, como una forma en que uno se motive a usar el texto, a mirarlo, a consultarlo y que ese trabajo no sea perdido"

(Entrevista Docente Matemáticas 6° básico)

CASO 8.
PUDAHUEL 2

"Formación valórica y académica de calidad"

Caso N° 8	
Nombre	Pudahuel 2
NSE	Medio
Dependencia	Particular Subvencionado
Desempeño	Insuficiente
Urbano / Rural	Urbano
Región	Metropolitana
Comuna	Pudahuel
Nivel de enseñanza	Básica / Media Científico Humanista
Matrícula	346
Observación curricular 1	Historia, geografía y ciencias sociales I° Medio
Observación curricular 2	Educación Física y Salud 5° básico

I. Descripción General

El Colegio Pudahuel 2, es de dependencia particular subvencionado. En la actualidad atiende a 342 estudiantes de educación general básica y enseñanza media científica humanista; el índice de vulnerabilidad asciende a un 61,3%.

El Colegio fue inaugurado en marzo del año 1993, con el propósito de crear un colegio particular de enseñanza básica, co-educacional, laico, pero de inspiración cristiana, que permitiera la formación y educación de los niños de la Villa Pedro Prado, Pudahuel, y sus alrededores, ya que no existía en el entorno ningún establecimiento educacional que respondiera a estas necesidades socioeducativas y culturales.

Un año después se ve la necesidad de crear la Enseñanza Media. En el año 1997 se licencia la primera promoción de alumnos(as) de Enseñanza Media.

En el Proyecto Educativo del Establecimiento, se declara como visión "El Colegio Pudahuel 2 aspira a ser reconocido por su calidad académica y por el sólido marco valórico formador de sus alumnos."

Por su parte, la misión se declara como sigue "El Colegio Pudahuel 2 es una Comunidad Educativa que proporciona una formación Humanista y Científica – Integral y Valórica, con

el fin de desarrollar en estudiantes de enseñanza básica y media un espíritu proactivo, crítico, autónomo, reflexivo, perseverante, creativo y patriota para internalizar en ellos valores como la responsabilidad, respeto, solidaridad, honestidad, justicia y tolerancia, promoviendo competencias que les permitan integrarse con éxito en la sociedad globalizada”.

El colegio cuenta con 18 docentes. El equipo directivo cuenta con 2 personas, pero en rigor la gestión académica, curricular, pedagógica y gran parte de lo administrativo, está centrado en el director, quien cumple dicha función en calidad de “interino” hace aproximadamente un año. La segunda persona cumple funciones de inspección general.

El establecimiento educacional promueve como principal sello la formación de calidad, lo que permite “Que sus egresados sean portadores de atributos cognitivos, socio-afectivos y expresivos motores, integrados e integrales, que los faculten para iniciar un recorrido formativo a lo largo de la vida, permitiéndoles el acceso a estudios superiores, ya sean éstos universitarios, profesional o técnicos y a inserciones laborales, de acuerdo a su proyecto de vida”⁹. Lo anterior implica promover el “aprendizaje autónomo y un ejercicio progresivo de la autodisciplina, cuyo logro se sustenta en la internalización gradual de normas consensuadas por la comunidad educativa y con el apoyo fundamental de las familias”. (PEI del colegio)

En el último año, le han dado relevancia al tema de la convivencia, que se ha transformado en un eje articulador de su desarrollo.

Para efectos del estudio de *Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular*, en este establecimiento se han abordado los casos específicos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales I medio, y Educación Física y Salud 5° básico.

Las actividades realizadas en el establecimiento fueron las siguientes:

- Entrevista con el Director.
- Dos entrevistas con el docente Historia, Geografía y Ciencias Sociales de I medio.
- Una entrevista con el docente de Educación Física de 5° básico.
- Entrevista grupal con estudiantes de I medio.
- Entrevista grupal con estudiantes de 5° básico.
- Entrevista grupal con docentes.

Respecto al material documental facilitado por el establecimiento, se logró tener acceso a los siguientes documentos:

⁹ PEI Colegio Pudahuel 2 2016, p. 12.

- Proyecto Educativo Institucional.
- Plan de convivencia 2017.
- Plan operativo anual 2017.
- Planificación anual de Historia, Geografía y Cs. Sociales I° Medio.
- Carta Gantt Historia, Geografía y Cs. Sociales I° Medio.
- Guía unidad I Historia, Geografía y Cs. Sociales I° Medio. Primer semestre
- Prueba unidad I Historia, Geografía y Cs. Sociales I° Medio. Primer semestre
- Leccionario Historia I° Medio.
- Planificación anual de Ed. Física, 1º, 2º, 4º y 5º básico.
- Rúbrica evaluación unidad folklore, Ed. Física, Ed. Básica.
- Leccionario Ed. Física 4º básico y 5º básico.

II. Decisiones estratégicas frente al currículum

Nivel Macro: la actualización curricular

En general, **no existe acuerdo entre los actores del colegio respecto de la actualización del currículum y el nivel de avance respecto del mismo**. En efecto, si bien se puede valorar la claridad en la que se presentan los elementos en relación a las competencias con las que cuentan los docentes, en general se puede observar más bien una mirada negativa asociada al currículum actual, relacionada con la poca continuidad que se observan en los procesos curriculares, la poca consideración de la realidad, la amplitud de los objetivos, la perspectiva contenidista del currículum, lo poco integral del mismo (foco en lo cognitivo) y/o la articulación de las asignaturas.

“Hay zonas oscuras, por ejemplo cuando vienen todas estas transiciones, cuando están estos cambios de mallas, o los nuevos Planes que se están incorporando, empiezan las incongruencias entre lo que hay que hacer, o sea el plan de estudios (...) por ejemplo del primero medio la transición programa de estudio, textos escolares, eso es sumamente común, todos los años hay un curso o nivel que tiene una disfuncionalidad entre el programa, el libro y el texto escolar, entonces se parte un año atrasado con respecto a lo que pretenden”

(Entrevista Directivo)

“Tenemos discordancias. Discordancia entre lo que propone el currículum con su programa, y los textos, que es como el material oficial-formal para implementar ese currículum, como un manual (...) el lado contenidista del currículum de historia principalmente, son muchos contenidos y pocas horas, entonces ahí tenemos otra discordancia, la cantidad de contenido con el tiempo en aula, tenemos cuatro horas semanales para ver procesos de 300-400 años.”

(Entrevista Docente de Historia I medio)

“Si en una asignatura o si las asignaturas estuvieran, todas las asignaturas, totalmente conectadas, veríamos mejores resultados que en forma aislada. Yo trabajando las habilidades sociales, otras asignaturas por su parte haciendo otro trabajo. Pero si estuviéramos todas las asignaturas conectadas, yo creo que funcionaría, pero no sé si va relacionado con el currículum o si se puede desde el currículum diseñar algo para que se ejecute.”

(Entrevista Docente Ed. Física 5° básico)

“Todo lo que se esté enseñando es pertinente de acuerdo a las necesidades sociales, pero es muy ambicioso, o sea quiere todo, en mi caso todo de una vez y no es posible, quiere que el estudiante consiga muchas habilidades en muy poco tiempo.”

(Entrevista grupal docentes)

Una crítica relevante que surge en este contexto, es que detrás de la ambición de un currículum básicamente evaluado como academicista, se destruye la posibilidad de la motivación de los estudiantes y de valorar sus talentos.

“Los currículum en Chile es demasiado ambicioso y lo que hace finalmente es destruir talento, porque no puedes motivar a niños tratando de hacerlos manejar una cantidad de información que para su vida diaria, para su vida futura va a ser irrelevante”

(Entrevista grupal docentes)

Lo anterior es posible de relacionar, con una ausencia relevante en el currículum a los ojos de los profesores, a saber, la posibilidad de articular o “transversalizar” los contenidos y objetivos. Es decir, la posibilidad de que el currículum manifiesta de manera explícita objetivos y/o recorridos curriculares que relaciones las asignaturas.

“Esa es una de las falencias que tiene el currículum, por ejemplo, las asignaturas afines no están transversalizadas como lo declara quizás en sus principios el currículum, después si lo bajamos a la situación práctica de la implementación del contenido esa transversalización se pierde”

(Entrevista grupal Docentes)

En este contexto, los docentes hacen una comparación con procesos anteriores en el que se entiende que la libertad de los docentes era mayor, lo que facilitaba contextualizar de mejor manera.

“Era mucho más comprensible el ajuste que se hizo en el año 2004. El ajuste del año 2004 daba un mayor margen de acción al profesor, porque eran como listados, entonces uno podía ir diciendo... de acuerdo al contexto que uno tiene en el aula, uno obtenía más margen de acción podríamos decir. Con este no poh, ya está todo como muy acotado y las posibilidades están cerradas, o sea, el contenido viene con... que, si bien son propuestas, viene con indicadores de aprendizaje (...) [El currículum es] Rígido. Esta cuestión, de que son los contenidos mínimos y obligatorios, creo que esas dos palabras están haciendo mucho daño.”

(Entrevista Docente de Historia I medio)

Un tema relevante tiene relación con la valoración de **aspectos formativos generales** asociadas a una evaluación del contexto social. En efecto, **para los docentes y director la actualización curricular debe estar dada no sólo por temas de contenidos asociados a las asignaturas, sino que debiera recoger las dificultades y necesidades a las que se enfrentan los estudiantes.**

“El currículum no tiene una mirada, por el contrario (...) un colegio que tienes 100% de cobertura curricular y más 120% de cobertura curricular, el tema valórico y el tema preventivo con respecto al consumo, no sirve para nada, cero, siento que curricularmente, no. A pesar que uno trata de rescatar con este tema del PME , que por ejemplo uno tiene que tener el plan de convivencia, el plan de gestión, el plan de sexualidad y el plan de formación cívica, para hacer el plan, uno tiene que ver como implemento el plan, por ejemplo sexualidad, en tercero básico yo ocupo esta unidad, pero al final son matices no coherentes, si tu al final puedes ir rescatando, cosas, pero siento que no es un plan organizado que te acompañe durante todo el currículum en eso”

(Entrevista Directivo)

Lo anterior es posible complementar con la mirada de los estudiantes, respecto a temas relacionados con la convivencia escolar; en efecto, para ellos existe un alto nivel de violencia en el colegio, lo que, si bien no es atribuible exclusivamente a cuestiones curriculares, es posible dar una mirada complementaria. En este mismo sentido, es posible observar el tema de las drogas.

“- A mí no me gusta que peleen, que digan muchas groserías, el ruido también, que la sala es muy bulliciosa y muy ruidosa entonces no me gusta

- Bueno la cantidad de veces de violencia que hay en el curso, bueno también que me han robado demasiado la colación, tengo que venir con candado

- O sea pelea, hay mucha pelea (...)

¿Qué cosa eliminarían de la escuela?

- Yo eliminaría lo que sean las drogas.

- La droga del cigarro, sabían que el cigarro...

- Ah sí, el cigarro sí.

- Hace poco, una semana, hicieron comercio de cigarro ilegal, o sea los lugares que tienen eso tienen un permiso autorizado.”

(Entrevista grupal Estudiantes 5° Básico)

Finalmente, **emerge entre los estudiantes la valorización de la experiencia educacional como una oportunidad para ingresar al mundo laboral.**

“Una cosa es que yo hago, como puede ser en veinte años o en treinta años, o incluso cuarenta, que uno necesita cuarto básico para ya poder trabajar, porque uno ya sabe dividir y todo eso y legalmente se podría... pero luego se necesita octavo para trabajar, pero luego las leyes definieron que era mejor salir del colegio, aunque uno no vaya a la universidad ya puede trabajar.”

(Entrevista grupal Estudiantes 5° Básico)

Nivel Sostenedor

A partir de la información recopilada, es posible afirmar que el sostenedor del establecimiento no se encuentra involucrado, de manera alguna, con el trabajo del Colegio. Solamente gestiona los ingresos y egresos relacionados con el mismo. Lo anterior es confirmado en entrevistas realizadas a los distintos actores. Así, por ejemplo, en el colegio al ser consultados respecto la relevancia que el sostenedor da a los temas curriculares, se afirma que

“Siento que no le han dado la relevancia al tema curricular, no le han dado importancia ni si quiera a los resultados Simce, siento que de alguna manera no hay recursos de por medio”.

(Entrevista Directivo)

Por otro lado, no existen documentos programáticos a nivel del sostenedor que den cuenta de algún interés relacionado.

Las condiciones institucionales para la implementación

En relación al equipo directivo del establecimiento, el director asumió este cargo de manera “interina” en agosto del 2016, fecha en la que cumplía roles de Jefatura de la Unidad Técnica Pedagógica. Al asumir el cargo directivo mencionado, no se suplió la Jefatura Técnica del Colegio. Por otro lado, se mantiene un Inspector general, que, a partir de la entrevista realizada, no tiene impacto en la gestión académica del colegio. Es importante señalar que existe una suerte de desvalorización del rol del director por este mismo actor en virtud de las condiciones.

“Yo me defino a partir de ser jefe técnico, que, de ser director, yo creo que es más cómodo que ser director, puros problemas”

(Entrevista Directivo)

La dificultad que ya se enunciaba en el nivel anterior, respecto las “omisiones contextuales” del currículum, y llevada a la posibilidad de **contextualización**, se enuncia como una dificultad para ello la integración. **En efecto, la integración no es un problema en sí mismo, pero sí lo son las condiciones con las cuales se cuenta para que ella ocurra armónicamente para todos los estudiantes.**

“Programas de integración, que muchas veces de acuerdo a las políticas tanto estatales como institucionales, son proyectos integradores que terminan muchas veces siendo un poco desintegradores, porque faltan recursos para poner profesionales como corresponde para generar un buen proyecto, y también tiene que ver con la cantidad... y en ese contexto, tiene que ver con la cantidad de niños por sala, o sea, finalmente, nos están pidiendo hacer una tarea titánica, entonces quedamos finalmente presionados por todos lados, tenemos que darle cara a todos los lados, pero nadie se pone en nuestro lugar.”

(Entrevista Docente de Historia I medio)

“Pero lo que yo le decía era otra cosa, no necesariamente por la inclusión, sino que porque si tenemos inclusión si tuviéramos un equipo que nos pudiera ayudar como yo lo veo en otra realidad que trabajo que uno ve que es efectivo.”

(Entrevista grupal Docentes)

Asimismo, **existen condiciones sociales que de alguna forma son olvidadas por quienes diseñan las políticas y que tiñen, más allá de las posibilidades de contextualizar, la expectativa de lograr los objetivos de aprendizaje que enuncia el currículum y otros objetivos específicos relevantes para el contexto del colegio.** En el caso de Historia, esto se observa en las bajas habilidades superiores de

los estudiantes, así como su nulo o básico lenguaje, lo que limita las posibilidades de logro. En el caso de Educación Física, se observa en la poca articulación de las asignaturas, en particular para el desarrollo de las habilidades sociales.

“Volvemos a la situación de descontextualización, tenemos un grave problema de que los niños no tienen palabras, no conocen palabras, entonces claro, termino haciendo clases donde hacemos lenguaje. Lo que no es malo, está bien, pero el tiempo que yo tengo... me termino concentrando en hacer vocabulario, en hacer glosario, darle palabras a los cabros para que puedan entender, y ahí se te fueron las dos horas, entonces el contenido se empieza a difuminar porque tengo que enseñarles a leer”.

(Entrevista Docente de Historia I medio)

“Yo creo que más que en el currículum, se ve esto en cada establecimiento, cómo ellos desarrollan las habilidades sociales. Si en una asignatura o si las asignaturas estuvieran, todas las asignaturas, totalmente conectadas, veríamos mejores resultados que en forma aislada. Yo trabajando las habilidades sociales, otras asignaturas por su parte haciendo otro trabajo. Pero si estuviéramos todas las asignaturas conectadas, yo creo que funcionaría”

(Entrevista Docente Ed. Física 5° básico)

“Eso al final es lo que lleva a las diferencias por colegios, porque es el mismo currículum, pero viéndolo en el contexto es donde se dan las diferencias, porque los niños no tienen el mismo bagaje cultural en esta comuna por decirlo así que en otro sector.”

(Entrevista grupal Docentes)

Lo anterior, **finalmente, se traduce sobre todo en una contextualización que “reduce” las expectativas**, de manera tal de que los objetivos sean posibles de lograr por parte de los estudiantes.

“¿Cómo haces para contextualizar ese currículum a esta realidad en particular?”

Lo que terminamos haciendo casi todos los profesores en casi todas las disciplinas, que es reducir el nivel, el nivel de exigencia lamentablemente hay que irlo bajando para que los chiquillos puedan ir de acuerdo a su contexto, entender lo que en el fondo ellos puedan entender, de acuerdo a su capital cultural, de acuerdo a su condición socioeconómica, de acuerdo a eso.”

(Entrevista Docente de Historia I medio)

Sin embargo, esta medida de **contextualización** (bajar la expectativa, relacionada por ejemplo con los contenidos) es aquella que el docente estima “posible aplicar”, aun cuando preferiría otras que no tienen directa relación con la gestión del docente. Sin embargo, también se hacen ajuste en torno a utilizar la experiencia vital de los estudiantes para revisar en clases algunos contenidos y lograr los objetivos.

“Una salida fácil es bajar contenido, reducir contenido, la salida más compleja es aumentar horas y reducir niños por sala, o generar apoyo por sala y darle más tiempo a los profesores, para que puedan hacer actividades más significativas para los cabros, e insisto, eso requiere de reflexión, y de reflexión en la acción. Reflexión en el medio que te toco, no una reflexión que venga envasada, tú no puedes hacer eso, o sea, en realidad se hace pero en realidad no se debiera hacer”

(Entrevista Docente de Historia I medio)

"Buscar experiencias que ellos hayan tenido, dar el ejemplo, en el fondo, para que ellos se puedan sentir identificados."

(Entrevista grupal Docentes)

Los estudiantes en general, tienden a coincidir con el docente de Historia. En efecto, se observa que hay cierta "nivelación hacia abajo" en consideración de la "calidad del estudiante" del colegio.

"O sea un alumno que sale de este colegio no aspira a tener más de quinientos puntos en la PSU, ¿ya? ¿Por qué? Porque los estándares o los contenidos se adecúan a la calidad de alumnos que entran acá, no puedes hacer sangrar un libro entero, menos todos los ramos. Entonces los contenidos se adecúan a las capacidades de los alumnos, si se puede decir así, lo que hace que igual la calidad de alumnos o la calidad de educación con la que uno sale de acá es incompleta"

(Entrevista grupal estudiantes I Medio)

"Estudí la básica en colegio emblemático, entonces igual es feo decirlo, pero es como tirado estudiar acá."

(Entrevista grupal estudiantes I Medio)

Pero al mismo tiempo, los estudiantes observan una alta responsabilidad de los docentes en esta situación. En efecto, les atribuyen a ellos, basados en problemas de vocación, expectativas y "discriminación positiva", un mal desempeño de los estudiantes.

- "Porque en algunos profesores aquí se marca mucho la vocación, pero en algunos se marca mucho también el déficit de vocación, son los menos.
- Si el profesor anda de mala que queda para uno. Obvio, si el profesor llega con una parada enojada yo me enojo más, porque yo quiero aprender y él viene así pesado. Entonces no nos vamos a entender tan bien.
- Que suban el ranking, porque ellos saben, sólo que se adaptan al colegio.
- O sea la exigencia.
- No, o sea un cabro que tiene pocas expectativas de vida y llega a un colegio emblemático, por ejemplo el Nacional, eso totalmente les cambia el switch a los cabros, los hace proyectarse, los hace aterrizar, los hace tener proyecciones de vida.
- Claro, se preocupan mucho por ese 50 que no hace nada. Entonces ahí los que saben se quedan atrasados, al final somos todos perjudicados."

(Entrevista grupal estudiantes I Medio)

Como los docentes "bajan el nivel" los estudiantes tienden a esforzarse poco, ya que la aprobación es fácil de conseguir. El docente confirma esta apreciación, pues, por ejemplo, en las evaluaciones aspira a que todos logren un mínimo.

"Por lo mismo después se relajan, porque lo encuentran tan fácil que "¿para qué me voy a esforzar si sé que voy a pasar igual de curso?"

(Entrevista grupal estudiantes I Medio)

"Entonces que los cabros logren obtener un cuatro. Y después de eso viene un poquito más de indagación, les pongo textos; dimensiones sociales, económicas, políticas. (...) El debate es una cuestión irrealizable, por lo menos en primero."

(Entrevista Docente Historia I medio)

Con todo, es importante tener en cuenta que, a lo anterior, **el director propone ciertos reparos sobre todo a la visión del docente, pues para él es una urgencia insistir en tener altas expectativas y generar sentido a los estudiantes.**

“Yo creo que todavía hay una distancia en cuanto el profesor y la madurez de los chiquillos para comprender hacia donde apunta y cuál es el sentido de lo que están estudiando. Pero eso tiene que ver con la habilidad del profesor, el profesor es el que tiene que generar la expectativa, y tiene que generarle el sentido a los chiquillos

(Directivo)

Finalmente, es importante mencionar la relevancia que cobra la familia, sobre todo en consideración de la contextualización y su efecto en los resultados de aprendizaje. En este sentido, se puede referir una suerte de “abandono” creciente de los estudiantes a medida que progresan en los niveles escolares.

“Y de los años que llevo yo puedo dar fe de que es así, los apoderados como dicen las colegas ya llegando a quinto y sexto se desligan y se empieza a notar; uno que tiene confianza y que lleva años con los apoderados les puede decir ‘es que usted también lo ha dejado de lado, cuando estaba en tercero o cuarto estaba siempre ahí’.

(Entrevista grupal Docentes)

“Falta compromiso de la familia y eso redundo, un poco escapando a lo que decía la colega, en que yo lo traduzco en un problema sociocultural no socioeconómico y eso tiene que ver precisamente con la responsabilidad que tiene la persona a cargo de los jóvenes que hoy día las realidades familiares son tremendamente distintas y el currículum es muy general.”

(Entrevista grupal Docentes)

A pesar lo anterior, es decir, la intención del director, **la gestión curricular del mismo, se centra principalmente en la cobertura curricular, la que descansa en la responsabilidad profesional de los docentes.**

“Lo que tú le exiges es avance curricular, cumplimiento con los Planes o Programas de Estudio, pero lo otro tiene que ver con las libertades de enseñanza que tiene el profesor, cuál es el tinte que se le da.”

(Entrevista Directivo)

La posibilidad de **planificar a través de una Carta Gantt es valorada por el director ya que permite una suerte de triangulación respecto de la implementación curricular.**

“Es más útil que es menos engorroso en el tema de la preparación y segundo es más fácil el seguimiento, porque además se tiene que ver reflejado en el leccionario, entonces por ejemplo si yo estoy trabajando en el A número 5 de la unidad 3, eso tiene que estar reflejado en el leccionario y también para hacer la triangulación, o sea libro de clases y cuaderno del alumno.”

(Entrevista Directivo)

La carta Gantt también es valorada por los docentes, en vista de que reconoce el carácter profesional del mismo. Sin embargo, de tomas formas, es posible observar la planificación clase a clase en tanto ayuda a ordenar la tarea pedagógica.

“La planificación clase a clase, de verdad que era un trabajo titánico que nosotros... o sea, hacer eso era descuidar, la evaluación... era descuidar otras áreas. Las clases iban a salir más complicadas, no iban a resultar, clases con mayor rango de fracaso probablemente, porque te ibas a concentrar en un ideal, invertir mucho tiempo en eso, en un contexto también de cambio curricular donde hay que estar haciendo cambios, entonces determinamos que lo más práctico, lo más pragmático era hacer carta Gantt, desde un criterio de confianza, confiando en que nosotros hacemos un trabajo de forma profesional, honesta, proba, así que se llegó a eso y creo que es un avance, y eso es institucional.

(Entrevista Docente Historia I medio)

“Por mi parte yo planifico clase a clase, yo tengo planificaciones clase a clase porque a mí me permite ordenar. Pero yo esas planificaciones no las entrego, porque aquí piden solamente cronograma y planificaciones anuales, que también a mí sirve mucho, la planificación porque me permite... Es que clase a clase, una clase no se puede modificar si yo tengo una planificación clase a clase, porque tengo que seguir los puntos, mientras que la planificación anual me permite cambiar actividades en el momento.”

(Entrevista Docente Ed. Física 5° básica)

Particularmente en lo pedagógico, la gestión del director está limitada por recursos tanto administrativos como humanos, pues se aprecian acciones desde “responder el teléfono central del colegio” hasta organizar algunas actividades curriculares. Las actividades curriculares en las que se ve inserto el director tienen relación con los aspectos de planificación del currículum y en particular, la organización de la misma.

“Básicamente una carga Gantt, yo te diría que es esencial la carta Gantt para mí. De alguna manera nosotros tuvimos hartas discusiones, cuando yo llegue porque, por ejemplo, porque todavía estaba de moda la planificación clase a clase que al final era un trabajo súper grande que hacían los profes, pero que al final era trabajo que hacían por cumplir (...) y las posibilidades que tú tienes de llevar el control en la sala, es que debería haber un sensor por sala, entonces al final eran cosas por cumplir. Yo por lo menos consensué con ellos que íbamos a hacer el seguimiento de la carga Gantt para llegar a la triangulación (...) definimos los aprendizajes esperados del programa de estudio, hacemos la temporalización cuando vamos a trabajar, cuales son los medios de verificación que vamos a tener para eso. De alguna manera para ir simplificando, este tema de planificación y asociado a una planificación anual, no mensual, sino que anual.”

(Entrevista Directivo)

En este contexto, **no se observa un proceso de seguimiento o acompañamiento a los docentes desde la dirección**, básicamente por la falta de tiempo, que se ocupa en otras tareas administrativas por sobre pedagógicas.

“El año pasado, sí, estaba dentro de nuestro plan de acciones, la observación de aula (...) Este año no, hay días que ni siquiera salgo al patio, por ejemplo, el tema del PME, quita cualquier tiempo.”

(Entrevista Directivo)

Esto concuerda parcialmente con la visión de los docentes, ya que entienden que el rol del director está sobrecargado lo que le impide tener un foco pedagógico, situación que es resentida por ellos.

“Además el director está haciendo los dos cargos y no se puede, revisa los libros, pero es la revisión de que estén al día no más. (...) Entonces no hay una persona a cargo y que tenga las competencias necesarias para hacerlo, porque claro –efectivamente- a lo mejor yo profesor de asignatura podría revisar que mi colega tenga la fecha indicada en el libro de clases, pero no voy a tener el dominio curricular para poder efectuar la revisión como corresponde (...) Entonces no se trata sólo de ver si está la fecha, sino que, en el fondo, también tú tener las competencias necesarias para poder ayudar al colega en ese caso, porque no se trata sólo de revisar y emitir un juicio si está o no está, sino que ser una guía, una fortaleza para tu trabajo, entonces no tenemos esa figura nosotros.”

(Entrevista grupal Docentes)

Esta posibilidad de hacer un **seguimiento a la implementación curricular** y su relación con los aspectos temporales –y de recursos-, es también una condición en el caso de los profesores, los que no tienen la posibilidad generalizada de reunirse en grupo para reflexionar.

“En este tipo de colegios, donde tienes un curso por nivel, las horas son muy acotadas, yo tengo un profesor por ejemplo con cuarenta y cuatro horas de lenguaje y tiene el máximo permitido por ley de docencia en aula, así que ‘cero posibilidad’, porque igual me gustaría implementarlo, pero tendríamos que tener una acción que implique más horas de docencia, sacar horas de clases, y eso tiene un costo, también no se justifica que tengamos un jefe de departamento.”

(Entrevista Directivo)

“De partida es individual –*la planificación*-, porque acá tenemos solamente un curso por nivel, hay otros colegios que tienen, por ejemplo, dos de cada curso y ahí uno lo puede hacer en paralelo, pero acá lo hacemos en forma individual, a lo mejor si tenemos alguna duda pedirle ayuda a quien esté más arriba de uno, que tenga experiencia en el tema”

(Entrevista grupal Docentes)

Lo anterior implica una suerte de disonancia con documentos institucionales del colegio (considerando, además, la ausencia de una jefatura técnica capaz de hacerse cargo del desafío), pues en ello se valora el mejoramiento de las prácticas docentes y de la labor educativa, a partir de la observación y perfeccionamiento. Sin embargo, los docentes no observan que esto se haya cumplido.

Al considerar las **pruebas estandarizadas es importante tener en cuenta que estas tensionan a la institución**. Por un lado, se observa adecuación entre el currículum prescrito y la medición del Simce (aunque parcial, pues este último sólo mediría algunos ejes) y se asume que los resultados oficiales en ellas son negativos, lo que preocupa sobre todo a los directivos tanto porque lo consideran un indicador de aprendizaje, como porque demuestra ciertas incapacidades a nivel de gestión y de parte de los docentes de manera individual y colectiva. Por otro lado, es una herramienta que genera muchas dificultades a

la gestión pedagógica y formativa general, en función de sus requerimientos y descontextualización, en particular, respecto de los intereses de los estudiantes, su motivación y las necesidades educativas especiales.

"Yo entiendo que el Simce no mide preparación especial, sino que mide trayectoria educacional, yo le digo al profe cuánto básico que da Simce, no lo están evaluando, sino que están evaluando a los profes de primero, segundo, tercero, cuarto básico, esos cuatro años que se están evaluando con respecto a los aprendizajes de los chiquillos (...) a mi manera de ver, el Simce no es un contenido específico que yo lo puedo preparar sino lo he preparado durante todos los años."

(Entrevista Directivo)

"Simce y la PSU nos dan un número y nos dan un dato, y ese dato es académico, pero el colegio no es solamente académico (...) Entonces nosotros no podemos pedirles una exigencia académica y poner metas a niños que de verdad su centro en la vida es otro, es una violación, una separación de padres, un hermano preso, yo no puedo medirlos con la misma vara a todos, ese es el problema del Simce (...) En lo académico, sí, nos arroja un dato, pero está descontextualizado, y ese es el problema, hay que mirar el contexto (...) El Simce nos destruye."

(Entrevista Docente Historia I medio)

"Por ejemplo, en lenguaje hay tres ejes que se evalúa en Simce, porque se evalúa comprensión lectora y producción de textos, ¿y qué pasa con el eje comunicación oral que también se enseña durante todo el año?"

(Entrevista grupal docentes)

"El tema Simce, PSU tenía una desvalorización total, completamente, o sea no era relevante para ellos apoderados, estudiantes y nosotros mismos quizás. Y ahora yo creo que eso está cambiando, no sé si Simce aún, PSU sí, va para allá, pero no le toman la importancia de lo que significa, entonces, por ejemplo, para mí fue muy triste la primera vez que yo di Simce acá y los chiquillos 'no profe, era súper larga, no la quise hacer'"

(Entrevista grupal docentes)

Los estudiantes por su parte, entienden que el colegio sólo da las bases para enfrentar las pruebas estandarizadas (en particular la PSU) y que se requieren de otros elementos externos para desempeñarse adecuadamente en ellas.

Asimismo, notan una deficiencia en el colegio, toda vez que aun cuando el profesor de taller PSU puede ser un buen docente, la calidad del taller descansa mucho en los intereses y vocación de quien está a cargo, además de la afinidad con los estudiantes.

"- Yo creo que el colegio nos da la base, pero igual tenemos que complementarnos, por ejemplo, para la PSU, tenemos que entrar a un Preuniversitario"

(Entrevista Estudiantes I Medio)

"- Tenemos horas PSU, nosotros tenemos tres horas de PSU Lenguaje a la semana y Matemática también. La profe que nos hace PSU de Lenguaje es nuestra profesora de Lenguaje y Comunicación y nada, ella nos enseña habilidades y técnicas para ahorrar tiempo, ella si nos prepara full para la PSU, esa es una profesora igual súper exigente. En cambio, el profesor de Matemáticas PSU que es nuestro profesor de Física y él realmente no sé cuál es el sentido de lo que quiere enseñarnos."

(Entrevista Estudiantes I Medio)

Un elemento que resulta necesario y poco observado como espacio institucional para mejorar tanto los resultados como los procesos, es la formación continua, que se representa tanto en la posibilidad de discutir con otros profesores, como en cursos de perfeccionamiento que rompan el aislamiento. En este caso, existen algunas discrepancias respecto de su desarrollo en la institución, pero hay absoluto acuerdo sobre su necesidad.

“Si nosotros tuviéramos la posibilidad de discutir con otros profesores, más encima yo estoy en un contexto de aislamiento, no hay departamento, no hay colegas con los cuales pueda debatir e intercambiar y mejorar material, y la capacitación es lo que evidentemente va por esa línea, que uno pudiera tener cursos de perfeccionamiento de manera más frecuente, salir a otros lugares, conocer otra experiencia, uno termina quedando aislado. Uno está en un sistema y te terminas adaptando a ese sistema porque no ves otra salida”

(Entrevista Docente Historia I medio)

Para lo anterior, los GPT se instalan como un espacio posible, pero limitado por su alcance en términos de tiempo y por la participación docente. Los docentes no lo reconocen así, pues uno no asiste (por tema de horario) y el otro no lo menciona.

“Nosotros todos los lunes tenemos GPT, donde participa el 90% de los profesores, hay profesores que por horario no participan. Y básicamente está centrada en la figura histórica del jefe técnico. Pero en el GPT es donde se van plasmando estas ideas. Ahora todo esto está plasmado en el PME, esto es una acción de gestión curricular del PME”

(Entrevista Directivo)

III. Implementación curricular de las asignaturas de caso

Historia, Geografía y Ciencias Sociales, I medio

El docente es profesor de historia, geografía y Ciencias Sociales. Realiza clases en el colegio de 8º básico a IVº Medio. Tiene jornada completa, y cuenta con 5 años en el establecimiento.

Al profesor le parece que el currículum es amplio -aborda muchos temas-. La cantidad de contenidos y objetivos, sumado a las condiciones contextuales (en particular, las referidas al nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes), así como los impedimentos reglamentarios (“no puedes suspender”, “no puedes echar de la sala”, “no puedes sancionar apoderados”, entre otros) dificultan en gran medida la implementación del currículum.

“Son muchos contenidos y pocas horas, entonces ahí tenemos otra discordancia, la cantidad de contenido con el tiempo en aula, tenemos cuatro horas semanales para ver procesos de 300-400 años. Claro, uno hace síntesis, pero lo que exige el ministerio es demasiado para ese tiempo”

(Entrevista Docente Historia I medio)

“Ese niño que se aburre, te destruye, y al no tener uno las herramientas para canalizar eso, tú tienes que tratar de mantenerlo dentro de... tenemos más encima reglamentos, tu no lo puedes suspender, no puedes echarlo de la sala, no puedes sancionar apoderados, y un sinnúmero de otras cosas. Mas encima, las orientaciones que ahora están dando, el otro día escuchaba a una neurocientista, que dice que estamos siguiendo el camino de Estados Unidos, que estamos totalmente equivocados en eso, que es tratar de que el niño no repita, y el ministerio está dando indicaciones desde ese punto de vista, “ojala que los que repitan sean no más de uno” pero, repitencia no, entonces, a ese niño que está desmotivado, ¿Qué herramienta tengo yo para que él tenga una lección de vida?, ¿un impacto?. La repitencia, muchas veces...pedagógicamente, por algo se intentó la repitencia”

(Entrevista Docente Historia I medio)

Con todo, para los **estudiantes existe una valoración positiva del currículum**, basado sobre todo en la práctica del docente y algunos aprendizajes específicos, como la comprensión del poder y dominación, que siempre ha existido a lo largo de la historia y el avance urbano: electrificación, carreteras.

“¿Por qué les gusta historia?

- Ese profesor es muy tiene algo, tiene una forma de enseñar muy particular, demasiado buena onda.
- Realmente. Le pone drama cuando te cuenta, personifica ahí los personajes de la historia, pone acentos, tira la talla, etcétera. (...)
- O sea no es que me identifique, pero que me llama la atención es todo lo que estamos pasando ahora, que es cuando Chile empezó a tener las nuevas carreteras, la electrificación.
- La construcción urbana.
- Eso a mí me impresiona: cómo era antes y cómo fue cambiando.

(Entrevista grupal Estudiantes I Medio)

Para planificar las actividades en la asignatura, el docente utiliza de manera parcial lo propuesto por programas de estudio, debido a la descontextualización del mismo, sobre todo en función de lo “posible de lograr” en los estudiantes ya sea por determinantes contextuales motivacionales o de madurez.

“¿Las actividades sugeridas por los programas de estudio, las utilizas?

Sí, pero no tanto, porque insisto, están descontextualizadas respecto al nivel de los chiquillos, entonces ellos nos piden que hagamos, no sé, el tema de poder confeccionar un ensayo aquí ha sido un parto, no logran llegar al punto. O sea, claro, intentan construir un ensayo una y otra vez, pero no lo logran. Los debates a veces yo me desmotivo, porque digo, “que debate voy a hacer si no están manejando los contenidos” entonces que debate vamos a hacer. Las disertaciones funcionan un poco más, para que puedan socializar.”

(Entrevista Docente Historia I medio)

“Yo las considero [las propuestas del currículum: actividades, OA, indicadores] pero depende de los niños, el nivel depende de la motivación de los niños, depende de las cualidades de los niños, las habilidades que tienen, porque hay cosas que son muy complejas y muestran que primero lo va a hacer tan fácil y no es la realidad de algunos. Hay cursos ponte tú este año muy niños, muy guagüitas, entonces hay cosas olvídate que las tome en cuenta, porque yo siempre veo dar alternativas para realizar, en cambio el antepasado me tocó un curso que yo podía tomar hartas cosas del libro, entonces tú vas adaptando de acuerdo.”

(Entrevista Docente Historia I medio)

El profesor focaliza su planificación en conceptos como “cambio histórico” y la relación “causa – consecuencia” que facilitan al estudiante la asimilación y contextualizar los contenidos que se revisan.

“Entonces, podemos explicarnos cosas del presente a partir de reconocer el pasado; y ahí vamos con cuestiones personales de los cabros. Yo les hablo mucho del tema de la droga, que un drogadicto no se va a hacer consiente de su problema hasta que lo reconozca, y para eso tiene que mirar su historia”

(Entrevista Docente Historia I medio)

Para complementar lo anterior, **al planificar y desarrollar las clases se utilizan diversos estrategias y medios, audiovisuales sobre todo, además de en gran medida aquello recomendado en los textos escolares**, aun cuando la respuesta de los estudiantes no siempre es la óptima. Los estudiantes tienen una visión distinta sobre el particular, pues ven cierta monotonía basada en el escribir en la pizarra y hablar en torno a ello. Estiman que se podría ver más videos, visitas a museos, etc.

“Yo utilizo mucho, o de forma considerable, medios como... tenemos harto YouTube, el tema audiovisual yo trato de implementarlo bastante, un poco también jugar con las imágenes, plantear textos de otras fuentes que tienen que ver con mis inquietudes propias y eso complementado por el libro, y bueno, el libro creo que ocupa un 60/70 por ciento de trabajo, porque es la fuente que tenemos más al alcance para los chiquillos, o sea, el libro está ahí, lo que tratamos de hacer es complementar el libro con cosas que el libro invisibiliza, no aborda... complementarlo.”

(Entrevista Docente Historia I medio)

“Hicimos un cierre bien bonito, fuimos al palacio Cousiño, a ver como todo esto se trasvasija un poco a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Chile. Resultó bastante bonita la actividad, y fueron todos.”

(Entrevista Docente Historia I medio)

“- Él escribe y después habla, habla y habla, después nos da una actividad.

- Un resumen de toda la clase que va a pasar.

- Hay veces en que escribe una síntesis larga, larga, escribe, escribe y escribe, pero al final siempre termina explicándola, nunca solamente escribe.”

(Entrevista grupal Estudiantes I Medio)

Asimismo, **respecto de los programas de estudio, se utilizan en gran medida los indicadores de evaluación**, pero sólo aquellos de un nivel “alcanzable”, lo que según taxonomías clásicas, se encuentran en los niveles inferiores.

“Ahí adaptamos, gracias a Dios, los indicadores son propuestos, entonces usamos por lo general los que son menos ambiciosos, los que tienen mayor posibilidad de ser aplicados en forma real y utilizando habilidades que lamentablemente son más básicas, comprender, parafrasear (...) Claro, evaluar es algo que se logra mínimamente, una unidad a veces, utilizando algunos recursos por ahí, claro, pero la evaluación es algo que logran 4 o 5 niños de un curso, los demás no evalúan, entonces

ahí vamos jugando, tratando de sacarle trote a los que pueden tener trote, y los que no, lamentablemente van quedando en otros niveles más básicos"

(Entrevista Docente Historia I medio)

"Lo que yo intento hacer, es que la evaluación sea para ellos loggable, que ojala tengan un buen desempeño, por lo tanto la evaluación lo pone en situación de las mismas cosas que vimos, durante el transcurso del avance de la unidad nomás."

(Entrevista Docente Historia I medio)

Para discriminar **los niveles de logro** de los estudiantes, el profesor utiliza mecanismos que sean lo más comprensible para los estudiantes, además de ser relevante la conversación con ellos para que estos comprendan lo que se les pide, lo que debe ser acompañado por el docente. A pesar de lo anterior, el profesor observa cierta composición de "clases" al interior de los cursos, que él denomina élites, que el profesor asume como una tarea pendiente fragmentar, pues a la fecha sus esfuerzos sólo han generado frustración en aquellos estudiantes que la componen.

"Tablas de lista de cotejo, esa es como la que más entienden los niños también, se les pone lo que se espera que alcancen y se les pone un puntaje ideal y de acuerdo a eso las medias y el mínimo, y eso lo entienden, lo dialogamos, lo discutimos, ahí también, los niños no tienen mucho criterio uno les da la posibilidad, "vamos a evaluar..." se les dice, "esta vez la posibilidad es tuya, para que tu veas el puntaje de acuerdo al curso".

(Entrevista Docente Historia I medio)

"Y ahí después vienen los niveles de logro. Esta cuestión es un replica de lo social nomás, terminamos armando una pequeña elite; aquí tengo una elite, de con suerte quince personas que están entendiéndolo así; que se están dando cuenta, y que finalmente se provoca ese sabor por ese conocimiento. (...) Y eso también lo tengo un poquito pendiente, fragmentar la elite. Pero el riesgo está en que los cabros terminan sumándose a la frustración, porque yo los pongo con niños que no tienen el interés, y ese desinterés se los termina comiendo a ellos, después vienen y me dicen: "profe, yo no quiero trabajar con él". Entonces, se termina llevando la carga de trabajo la persona que está entendiendo, y el resto no colabora; esa parte está súper compleja."

(Entrevista Docente Historia I medio)

Para garantizar el mayor nivel de logro de parte de los estudiantes, el profesor estima conveniente establecer distintas instancias e instrumentos en el marco de una unidad y semestre. Con todo, generalmente el "punto de corte" de las evaluaciones deben ser bajados, pues el nivel de desempeño en general es muy bajo, por, como ya veíamos, un choque que se da entre unas habilidades muy exigentes para este contexto social de desarrollo de la asignatura. Los estudiantes concuerdan con la existencia de una diversidad de instrumentos, práctica que en general se puede observar como propia de la institución pues los demás docentes, así lo reportan.

"Tenemos unos cuatro o cinco contenidos, cierto, donde tenemos evaluaciones intermedias, que son actividades de clase, trabajos, disertaciones, pequeñas investigaciones, ese tipo de cosas y posteriormente claro, viene una prueba, que utilizamos generalmente como el cierre de un proceso. [En esta prueba sumativa] jugamos con tres cosas, con las alternativas, que son un 50/60 por ciento

que es lo más rápido de evaluar, jugamos con análisis de texto, de fuentes, imágenes... y finalmente hacemos unas preguntas de desarrollo. Si pudiéramos poner así como un porcentaje, sería como un 50, 30,20. 50 de alternativas, 30 de análisis de fuentes y comprensión de lectura y un 20% de desarrollo¹⁰.

(Entrevista Docente Historia I medio)

"El tema de evaluar, analizar, ese tipo de habilidades que se van señalando desde el punto de vista de una escala, como actividades más complejas y hacia la finalización de un proceso, los chiquillos no llegan a analizar, no llegan a ser críticos, por lo mismo que te decía, están muy preocupados de la nota, entonces para ellos, un 5 es fiesta."

(Entrevista Docente Historia I medio)

"- Yo creo que depende del curso, porque a mí en primero igual me hacían pruebas, pero ahora hacemos más trabajos.

- No, más trabajos, completar mapas.
- De alternativas y desarrollo.
- Y comprensión lectora igual."

(Entrevista grupal Estudiantes I Medio)

Un medio de evaluación de proceso utilizado particularmente por el profesor tanto para monitorear el proceso como para motivar a los estudiantes, **es el cuaderno de clase. En efecto, este instrumento es revisado por el docente para constatar el trabajo realizado por los estudiantes**, pero también para "premiar" su desempeño y motivarlos a esforzarse más.

"Ahí los voy estimulando con una notita de cuaderno, donde finalmente si hicieron la actividad, la contestaron de manera relativamente correcta, y tienes tu desarrollo, eso significa un siete, eso es un estímulo. (...) Entonces, el siete es tener cuestiones formalidad, no hay muchas cuestiones de que ellos hagan cosas. Entonces, el tema del objetivo, la fecha, el título, los apuntes, la actividad, y el desarrollo de la actividad; eso es un siete (...) Evidentemente que las respuestas estén dentro de lo correcto, ahí no soy muy exigente. Entonces si tienen falencias en las preguntas, pero yo veo que el niño lo hizo todo, les pongo un seis cinco y andamos bien con la nota."

(Entrevista Docente Historia I medio)

Respecto a los instrumentos evaluativos sumativos, el profesor prepara preferentemente instrumentos compuestos que consideran alternativas, preguntas asociadas a comprensión de fenómenos (basados en comprensión lectora) e inferenciales (basadas en análisis de imágenes). Todas ellas, tienen distintos niveles de complejidad de manera tal de posibilidad de que todos tengan el logro mínimo y aquellos con mayores habilidades, puedan expresar ese nivel.

"¿Cómo construyes esa prueba?"

A través de conceptos y definiciones que vimos en clases, más algunas preguntas de desarrollo; que tiene que ver con que yo les tiro citas, y que los hago contextualizar.

¹⁰ Esto es posible de verificar en el material entregado por el docente.

Aquí yo veo que hay una parte de alternativas.

Claro, eso es puro contenido, memoria.

Y una segunda parte de comprensión de lectura...

Eso está diseñado por cosas que vimos hasta el cansancio en clases, entonces que los cabros logren obtener un cuatro. Y después de eso viene un poquito más de indagación, les pongo textos; dimensiones sociales, económicas, políticas. Entonces, voy planteando textos, y vamos desarrollando esas habilidades, que ellos logren clasificar lo que están leyendo (...)

¿Te preocupas que cada texto tenga esos niveles?

Sí. Nivel básico, para el cabro que está más disruptivo, y para saber quién está entendiendo más también.

Después veo que hay una parte con imágenes ¿Qué buscas con las imágenes?

Lo mismo. Es otra forma de leer, buscar gráficamente cosas (...) La idea es que los chiquillos saquen argumentos de la imagen, para decir qué país es industrializado al observar la imagen (...) esa pregunta es bastante abierta; yo quedo conforme con que me diga tres elementos, no soy muy exigente en eso, entendiendo el nivel de los chiquillos, por eso es que la pregunta está un poco abierta."

(Entrevista Docente Historia I medio)

Respecto a las preguntas de desarrollo, el docente siente que ha habido un avance sobre el particular, pues hace un tiempo atrás ningún estudiante respondía ese tipo de preguntas. Si bien aún queda quien no lo hace, ya observa logros sobre el particular, a veces con respuestas básicas, pero al menos no en blanco.

"Hemos avanzado, todavía falta para lo que yo quisiera. Yo llegue en una situación en donde yo planteaba desarrollo, y los chiquillos no contestaban, en un ochenta por ciento del curso (...) ahora tengo un setenta u ochenta por ciento que sí contestan los desarrollos; algunos contestan barbaridades, pero ya lo están haciendo, y eso era algo que no se hacía."

(Entrevista docente Historia I medio)

Ahora bien, **los estudiantes prefieren estudiar solos para esos eventos evaluativos**, aunque reconocen que en algunos momentos necesitan el apoyo. **Reconocen además no tener claridad en lo que fallan**, así como la necesidad de responder lo que –y como – el profesor quiere.

"- Porque no, yo prefiero hacerlo sola, aunque igual termino poniendo a alguien, pero no me gusta.
- Me gusta estudiar solo, nadie puede estudiar con gente.
- Con gente me distraigo.
- Dependiendo del trabajo, porque, pucha, me gusta trabajar solo, pero igual a veces necesito como un apoyo."

(Entrevista grupal Estudiantes I Medio)

"- Pero es que es verdad, yo en los trabajos estoy fallando no sé por qué.
- Es que le gusta que hagan las cosas a su manera, por ejemplo, si hace un trabajo da la pauta y uno tiene que hacerlo siguiendo la pauta y si seguís la pauta te va a ir bien y si no, no.
- Me va mejor en las pruebas que en los trabajos, y yo le digo "¿Y por qué?" y me dice "lo sacaste de internet", y no lo saqué de internet."

(Entrevista grupal Estudiantes I Medio)

En este contexto, **el profesor valora el que los estudiantes aun tengan interés por la calificación**, lo que incide en la motivación e involucramiento de los estudiantes en la actividad. Los estudiantes concuerdan con este valor que se le asigna a la calificación.

“Una cosa que tenemos a favor todavía, que todavía no se pierde, por lo menos es este colegio, en otros hasta eso se ha perdido y en este también hay casos donde se ha perdido, es el interés por la nota. Cuando tú haces cualquier tipo de actividad y pones nota, los cabros se la juegan, si tú haces algo que tenga que ver con algo formativo, no lo toman en cuenta, no lo pescan, no están ni ahí, la nota es como chantaje, positivismo, ese es el cuento, positivismo, eso es.”

(Entrevista Docente Historia I medio)

“[El profesor] potenciaba o buscaba el interés del alumno por medio de igual una recompensa entre comillas que eran décimas por actividad, todas las clases daba actividades y hacía décimas y obviamente eso motivaba al alumno a hacer la actividad y a leer, yo creo que era una metodología que servía. Ya no la aplica, porque eso inflaba mucho la nota final.”

(Entrevista grupal Estudiantes I Medio)

Es posible observar en el discurso del docente, una cierta deuda respecto a la forma de enfrentar la retroalimentación. Esto se ve condicionado fundamentalmente por el tiempo con el que cuenta para hacerlo de manera efectiva. Asimismo, se asume como una dificultad la secuencia de contenidos y su relación con la cobertura curricular, ya que debe continuar pues de otra forma, muchos contenidos y objetivos no serían abordados.

“Pero no me doy el tiempo para individualizarlo, de poder hacer las retroalimentaciones que corresponden, para que sea significativo; sino que ya después el contenido pasó, y que pase a los siguiente (...) La única herramienta que me va quedando, es ir tomando lo aprendido. Trato de fijarme en los errores más reiterativos, para después tomarlos en la clase que sigue (...) Porque no se da el tiempo, yo vivo atrasado. Entonces, tengo que priorizar; o me sigo deteniendo o avanzo, avanzo. Entonces, ahí tenemos una gran falencia”

Entonces, terminada la evaluación, se las entregas, y esta viene con comentarios.

Eso. Como no tengo tiempo, me limito un poco a hacer eso. O sea, les pongo la alternativa correcta, y en los desarrollos les pongo las palabras claves de lo que deberían haber contestado. Lo otro que pasa, es que los cabros no las leen. En algún momento, lo que estaba haciendo era que las correcciones les daba yo un porcentaje para la otra prueba. Pero por términos de tiempo, insisto, son trabajos que van quedando un poco incompletos.”

(Entrevista Docente Historia I medio)

Una clase típica del profesor, y que debe ser recogida en el cuaderno del estudiante, implica una estructura que centra la exposición de contenidos en el docente, y los estudiantes tienen un rol más activo en momentos posteriores a esa explicación que puede ser dictada o escrita en la pizarra. Es en el momento más activo, asociado a cuestiones de carácter más analítico, donde comienzan las dificultades ya mencionadas respecto del nivel de desarrollo de los estudiantes y sus limitaciones culturales.

“Haciendo una contextualización temporal, primero que todo. Luego mencionar algunos hechos relevantes, que finalmente está dentro de la ubicación temporal. Y después de aquello, empezamos a hacer una contextualización de la sociedad de la época, cómo se vive en la sociedad de la época. Después empezamos a hacer el tema del desarrollo de algunos conceptos; definición de conceptos, desarrollo de conceptos. Cuando ya tenemos armado ese tema, cuando los cabros ya tienen un pequeño manejo de conceptos, y un pequeño manejo temporal, recién podemos entrar un poco al tema de análisis; intentar construir algunas conclusiones, y es aquí donde vienen las trabas.

¿La definición de conceptos cómo se hace? ¿Tú presentas los conceptos a través de un PPT?

Claro. Algunos los sacan ellos desde el texto, a partir de la lectura. Algunos que son más complejos son explicados en clases, a través de gráficos y definiciones. Algunos son construidos en conjunto: “¿Qué entienden ustedes por esto?”, y ahí empiezan a dar definiciones vagas, y yo empiezo a ir completando.”

(Entrevista Docente Historia I medio)

El profesor declara que estimativamente, **en el curso de I° Medio, tuvo una cobertura curricular de entre 80 a 85%**. Es importante mencionar que esa cobertura informada se logra haciendo uso de 2 horas semanales de taller, que no son del plan mínimo del colegio, en el que se trabajó sobre todo los temas relacionados con formación ciudadana. No lograr el 100% se explica principalmente por dos razones, ambas atribuibles a los estudiantes, las habilidades de orden superior y asociadas al lenguaje, finalmente asociadas al capital cultural.

“Dos factores: primero que los cabros finalmente, nosotros terminamos desde las transversalidad, tenemos que darles herramientas para que ellos puedan tener habilidades de comprensión de lectura, de indagación, de síntesis, de análisis; cuestiones que ellos no manejan (...) Porque como está diseñado el programa, como está diseñado el libro, como está diseñada la asignatura; entiende que niños de primero medio ya manejan esas herramientas (...) Quedamos mucho en el tema del parafraseo, no tienen vocabulario, no tienen léxico, entonces tenemos que detenernos mucho tiempo en generar vocabulario, generar glosario, en contextualizar términos; lo cabros no tienen ese capital cultural, no lo tienen”

(Entrevista Docente Historia I medio)

Otro factor que puede ser considerado tanto en los logros como en la cobertura, tiene relación –como ya mencionábamos previamente- con la integración o, más específicamente, con las condiciones para ella. En efecto, se observa que los procesos son débiles, que la ausencia de recursos materiales y profesionales finalmente hacen que la integración sea más bien una dificultad que algo positivo para la experiencia educacional, tanto para los propios estudiantes como para el general de la comunidad, ya que los profesores “hacen en la medida de lo posible”.

“Por lo general tienen problemas que desconozco, pero por lo que veo en la superficialidad, tienen problemas para aprender, o tiene niveles de distracción muy altos. De verdad, lo que terminamos haciendo con esos niños, es motivarlos e incentivar los trabajos, que tenga el cuaderno al día, que resuelva las actividades; pero el resultado, lamentablemente, siempre es bajo, mínimo, inexistente a veces. Entonces, en este colegio terminamos en la conclusión de que esos cabros, más que vayan a

aprender cosas, lo que más pueden aprender, son habilidades blandas; que aprendan a socializar, a desenvolverse, y ojala tener algún tipo de desarrollo con alguna asignatura, pero tiene que ser muy a fin. Desde ese punto de vista, no los puedo... No tengo la energía ni el tiempo, para poder canalizarlos de una mejor manera. Insisto, faltan recursos, faltan personas.”

(Entrevista Docente Historia I medio)

Respecto de los logros, el profesor asume, como hemos dicho, la existencia de una suerte de “élite” al interior de los cursos. Estas élites, son capaces de abordar de manera inferencial, profunda, los temas que se plantean como parte del trabajo, pero un grupo mayoritario queda sólo a un nivel básico. El profesor, por ejemplo, resalta aspectos como el respeto entre los estudiantes y a la signatura, y la comprensión de la relevancia de la Historia.

“Se vuelve a repetir la elite. Hay un diez por ciento del curso que está haciendo estas conexiones, y explicando de forma más completa; y otros que están quedando en la superficialidad. También hay un quince o veinte por ciento que todavía no tienen el interés por el desarrollo, todavía hay desarrollo en blanco. (...)

Entonces eso, los niveles de respeto, el respeto por la asignatura, el tema de las atenciones en clases cada vez fue mayor; esta cuestión que hablábamos nosotros de conocer el pasado, para entender el presente y conquistar el futuro, que fue calando un poco, y terminamos casi con bonitos silencios, bonitas presentaciones, bonitos diálogos; siempre dentro de lo básico y general, pero significativo.”

(Entrevista Docente Historia I medio)

Educación Física y Salud, 5° básico

El profesional es docente de Educación Física de Educación Básica, desde hace 7 años y forma parte del establecimiento hace 3.

Para la profesional el currículum de la asignatura se encuentra bien articulado en términos de momentos, objetivos y actividades, así como de una extensión suficiente y adecuada, siendo su referente curricular por excelencia los programas de estudio.

Lo anterior se comprueba en el análisis documental del caso, en donde se hace evidente que la planificación anual de la asignatura se ha realizado a partir de los Programas de Estudio debido a que los OA, OAT, conocimientos, actitudes y habilidades son recogidos de manera textual desde el documento.

Sin embargo, los estudiantes tienen una visión que, sin ser única entre ellos, encuentra algunos grados de matiz respecto lo que plantea el docente, sobre todo en función de los contenidos. A nivel de los objetivos, los estudiantes concuerdan respecto de los focos. Estos tienen directa relación con el cuerpo y su mantención sana.

"Yo trabajo muy bien con los Planes y Programas, entonces siento que se abarca todo y es como que un objetivo te lleva al otro y uno perfectamente los puede enlazar, como le comentaba antes, entonces uno puede enlazar dos objetivos y queda como una clase redonda."

(Entrevista Docente Ed. Física 5° básico)

"Los ajustes en básica lo encontré positivo, porque como le digo está muy bien definido los momentos y los objetivos a llevar a cabo en cada unidad y ayudan al profesor en cuanto a las actividades porque es como una forma de guiar los objetivos de aprendizaje. Porque si bien los objetivos de aprendizaje a uno se los dicen en forma general, las actividades los van definiendo de que a través de esas actividades vas a lograr ese objetivo de aprendizaje. Entonces es como cuando a uno nos dan un ejemplo y hay que tomarlo así. No hay que tomarlo directamente y hacerlo siempre, porque yo encuentro que hay que ir variando y que los alumnos también, ellos se acuerdan de las actividades y se acuerdan de lo que hacen."

(Entrevista Docente Ed. Física 5° básica)

"- No sé, es como que me da flojera.
- A todos les da flojera.
- Me va muy mal (...) no soy muy atlética."

(Entrevista grupal Estudiantes 5° básico)

"La educación física sirve..."

- Para mantener activo el cuerpo, porque cuando uno no hace nada y uno trata de correr, el cuerpo se esfuerza.
- Para tener el cuerpo activo.
- Para andar con energía.
- Como para distraerse.
- Para bajar de peso."

(Entrevista grupal Estudiantes 5° básico)

Sin embargo, existen algunas unidades que se muestran más complejas de contextualizar, pues la solicitud de permisos, encontrar el lugar adecuado, es complejo en este colegio en particular.

"La última unidad, la unidad número cuatro, que tiene que ver con las posibilidades de hacer esa unidad, que tiene que ver con salidas a terreno, el contacto con la naturaleza eh, actividades al aire libre. Ahí yo siempre tengo complicaciones en cuanto a las salidas pedagógicas, los permisos, hay que salir fuera, eh, no en todos los colegios te permiten ir a la plaza de al lado."

(Entrevista Docente Ed. Física 5° básico)

Para **planificar las actividades en la asignatura, el docente se guía por aquellas contenidas en los programas de estudio**, realiza ajustes año a año y también en el marco de la ejecución de las clases. Su principal foco es la novedad y la participación de los estudiantes.

"Hay algunas que las utilizo y año a año las voy cambiando. Porque si yo, muy bien, las actividades son prácticas y son mucho, tienen que ver con los juegos, con resolver problemas motrices, con circuitos motrices, eh, habilidades básicas, trato de ir año a año modificando esas actividades, porque si no sería algo muy repetitivo y los niños hoy día exigen cambios. Exigen que mis clases sean

activas, que sean divertidas, entonces mi intención es que todos participen y si la actividad es llamativa... por eso las voy cambiando”

(Entrevista Docente Ed. Física 5° básico)

Para complementar lo anterior, **al planificar las clases se utilizan diversos libros e internet, para buscar otras actividades interesantes para los estudiantes.**

“Mucha de las actividades, me guío de ellas, pero las modifico, otras también tengo un libro que se llama cien, mil, ciento y tanto ejercicios de habilidades y también mucho de internet, de ahí saco muchas.”

(Entrevista Docente Ed. Física 5° básico)

A este respecto, el Leccionario entregado para el análisis del caso refleja que la docente reporta trabajar sólo un Objetivo de Aprendizaje (del Currículum) durante las dos primeras unidades del año escolar (5 meses de clases). Luego de eso, la tercera unidad es programada para trabajar en motivos de fiestas patrias.

No queda claro a partir del material analizado qué actividades realiza la docente en clases, por lo que no se puede inferir si éstas cumplen los propósitos del Currículum de Educación Física y Salud. De esta manera, tampoco se hace evidente que exista un trabajo integrado, ni que exista cobertura de los Ejes del Currículum.

Para **evaluar**, el docente observa y modifican las propuestas contenidas en los Programas de Estudio.

“Sí, me sirve mucho [lo descrito en los Programas] y también hay algunos ejemplos de evaluación dentro de mis Planes y Programas que sí lo puedo utilizar”

(Entrevista Docente Ed. Física 5° básico)

El docente en la evaluación refiere el uso preferente de listas de cotejo y rúbricas, así como la evaluación constante a través de la observación clase a clase, valorando elementos de carácter actitudinal o habilidad. Los estudiantes por su parte, tiene claro de la preponderancia de elementos de carácter transversal.

“Pautas y rúbricas. Y a los estudiantes se les... o sea, la evaluación, ellos saben que todas las clases es evaluación a través de la observación. Eso tiene que ver con el ámbito de la participación, la colaboración y las habilidades sociales, eso siempre está siendo evaluado. Y cuando estamos viendo alguna unidad, se trabaja con pauta o con rúbrica. A ellos se les entrega la rúbrica antes”

(Entrevista Docente Ed. Física 5° básico)

“- Es que el profesor a uno lo toma por actitud y por respeto a los profesores, no estar flojeando.
- Y evalúa una cosa que va a hacer el curso, que algunos vienen con ropa de calle cuando es horario normal, da lo mismo si viene un día festivo o no. Por ejemplo, el XX, la XX y no me acuerdo quién más, por venir con ropa de calle en un día de horario normal, ni siquiera se acercaba ningún feriado ni nada, por venir con ropa de calle en vez de tener un siete, tenían un seis.”

(Entrevista grupal Estudiantes 5° básico)

Es relevante al evaluar no sorprender al estudiante, preparándolos conscientemente para la evaluación. Los estudiantes, reconocen esta preparación en clase (sin hacerlo en casa como para otras asignaturas, con excepción de un estudiante). **Sin embargo, los estudiantes si bien encuentran que el nivel de exigencia es adecuado, en general acusan poca claridad respecto los criterios para tener un buen resultado.**

“Se practica la prueba antes. Eso lo he adoptado como iniciativa propia y funciona muy bien, que ellos practican la prueba o un momento antes, o un día o una clase antes, realizan la prueba y bueno “en este y en esto, tienen que tener ojo porque esos son los criterios que yo voy a evaluar” y ellos lo tienen muy claro.”

(Entrevista Docente Ed. Física 5° básico)

“¿Ustedes practican? en sus casas o solamente estudian en la clase de educación física?

- En la clase de educación física.
- En la clase.
- En general en otras materias uno estudia en la casa, pero educación física no.
- Es que igual yo estudio todas las materias que sean lo más mínimo, yo estudio. Como educación física con mi papá, que hay una casa al frente y hay dos canchas, entonces ahí tengo que correr media hora.”

(Entrevista grupal Estudiantes 5° básico)

En general los estudiantes muestran una buena actitud hacia la asignatura. Aun cuando, coinciden en que en ciertas oportunidades deben hacer cosas que no les gustan (esta alusión es sobre todo a los test de resistencia) y observan la docencia poca activa y/o muy estricta.

- “- Lo que no me gusta de educación física es que hay veces en que son muy estrictos con eso y como que me molesta igual y me enojo.
- Y el profesor se queda ahí como mirando.
- El profesor no hace nada en la clase.
- Lo que si en educación física, podrían ser ¿Veinte minutos? Porque los treinta minutos es una exigencia para el cuerpo y uno no puede más.”

(Entrevista Estudiantes 5° básico)

IV. Conclusiones

En general, se puede afirmar que los estudiantes valoran el colegio, ya sea como instancia de socialización o protección. Sin embargo, observan (sobre todo en media) que es posible solicitar un mayor nivel de exigencia para el logro de resultados.

Existe una diametral diferencia en la evaluación del currículum, tanto a nivel general como específico a las asignaturas que corresponden al caso. En efecto, en el caso de Historia, existe una negativa percepción tanto general como respecto de la asignatura, considerando elementos como la descontextualización (elementos culturales y sociales) y

la cantidad de contenidos a abordar. En el caso de Educación física existe una mirada más distante respecto del currículum general, pero una muy positiva visión del currículum de la asignatura en particular. El director complementa dicha mirada, notando en ausencia el carácter formativo integral en el currículum.

Por otro lado, es posible afirmar que el conjunto de profesores concuerda en 3 elementos claros sobre el currículum. Por un lado, en términos positivos, se (1) aprecia como pertinente y detallado en su presentación y definiciones. Sin embargo, en términos negativos, se observa (2) descontextualizado lo que implica no atender a condiciones socioculturales y de diversidad en general y (3) la amplitud de objetivos y contenidos, que en relación a los aspectos temporales y contextuales, aparecen como inabordables.

Es posible observar cierta coherencia entre el discurso de los director y docentes entrevistados, aun cuando con cierta distancia -o no consideración- del PEI y el PME del centro educativo. En particular, la concordancia entre director y docentes tiene relación con procesos como la generación y valoración de la Carta Gantt y el formato de planificación. Por otro lado, aspectos declarados en el PME y en el PEI no se logran concretar, pues, por ejemplo, en el PME se declara como objetivo la importancia de "evaluar, mejorar y fortalecer las prácticas pedagógicas de aula", dentro de lo que caen actividades como acompañamiento al aula, obligatoriedad del uso de TIC's, entre otros, pero no se logra ejecutar un seguimiento sistemático ni entre docentes ni del director a ellos, ya que si bien el 2016 si se realizaban observaciones de aula "este año no, hay días que ni siquiera salgo al patio" (entrevista del director).

Un aspecto esencial en la posibilidad de éxito de la implementación curricular en la institución, son las limitaciones para gestionar el currículum. En efecto, es importante dar cuenta de: a) el colegio no cuenta con un equipo que posibilite una gestión y reflexión acorde a las necesidades institucionales, b) se observa un sostenedor distante, c) existe una baja carga horaria no lectiva de los docentes, d) existe uno o un máximo de 2 docentes por área o asignatura (la norma es uno) lo que afecta procesos de reflexión y mejoramiento, entre otras. En este contexto, la gestión de la urgencia se superpone a los elementos prioritarios o relevantes, como la ya mencionada posibilidad de realizar un seguimiento y acompañamiento a la implementación curricular basada en la observación en el aula.

Un elemento llamativo en la institución escolar, tiene relación con las expectativas respecto de los estudiantes. En efecto, si bien en el caso del director se intenta instalar un discurso positivo sobre el particular, en el caso de la Enseñanza Media, tanto docentes como estudiantes perciben o dan cuenta de un bajo nivel de expectativas, lo que incide en la implementación del currículum, sobre todo respecto del despliegue del mismo, sus exigencias y potenciales resultados. En el caso de Educación Básica esto no se observa de manera tan evidente como en E. Media. Un aspecto que es posible de relacionar con esto,

tiene relación con rol percibido de la familia; en efecto, si bien en los cursos iniciales hay un compromiso pleno por parte de los apoderados, a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria escolar, cada día se ven menos presentes, situación que no sólo tiene que ver con la participación en actividades escolares, sino también con la motivación, presencia y acompañamiento del proceso del estudiante.

Respecto la evaluación, queda la impresión de una suerte de inconsistencia entre el discurso y la práctica. Por un lado, se privilegia la diversidad de instrumentos y procedimientos, el uso de rúbricas y la comprensión por parte de los estudiantes; sin embargo, esto pareciera no ser suficiente para dar cuenta de las necesidades de éstos, los que finalmente se concentran en la calificación, así como también los docentes utilizan dicho medio para motivar de manera extrínseca los procesos de aprendizaje.

En síntesis, se puede señalar que los procesos curriculares en el colegio, son declarativos y generales y no se observa una propuesta sistemática de revisión, contextualización, reflexión y evaluación del currículum ni su implementación, a nivel individual ni colegiada, debido, entre otras cosas, a condiciones contextuales que lo dificultan.

CASO 9.
CONCEPCIÓN

"Desarrollo en un ambiente de contención que se atreve a innovar en metodologías de aprendizaje"

Caso N° 9	
Nombre	Concepción
NSE	Medio bajo
Dependencia	Particular Subvencionado
Desempeño	Medio bajo
Urbano / Rural	Urbano
Región	VIII Biobío
Comuna	Concepción
Nivel de enseñanza	Parvularia – Escuela especial de lenguaje / Básica
Matrícula	232
Observación curricular 1	Inglés 8° básico
Observación curricular 2	Música 2° básico

I. Descripción General

Colegio Concepción, es un establecimiento particular subvencionado perteneciente a la *Sociedad Educadora Magdalena Ltda.*, y tiene sus antecedentes en el año 2004 con el surgimiento de la *Escuela Especial de Lenguaje*, que hasta la actualidad atiende a niños y niñas en edad preescolar que presentan Trastornos Específicos de Lenguaje. Con el fin de dar continuidad de estudios a los menores que egresaban de la Escuela de Lenguaje, El Concepción comienza a funcionar desde marzo de 2010 como colegio, atendiendo inicialmente los niveles de 1° y 2° básico, de modo de ir cubriendo de manera progresiva cada nivel de enseñanza. Por lo que este 2017 por primera vez ofrecieron educación en todos los niveles de enseñanza básica desde 1° a 8° año.

El establecimiento se encuentra inserto en la población Pedro del Río Zañartu en la comuna de Concepción, un sector antiguo, ubicado en las cercanías del centro de la ciudad del otro lado de la línea del tren, caracterizado por un segmento socioeconómico bajo. De hecho un 88,9% del total de la matrícula de El Concepción corresponde a estudiantes prioritarios. En este sentido, el establecimiento ha desarrollado redes de

asistencia social con el Consultorio correspondiente al sector, y el PIB Umbral, quienes promueven la prevención a la vulnerabilidad de los derechos de los niños y niñas.

Asimismo, existe hace dos años en el establecimiento una Dupla Psicosocial integrada por un psicólogo y asistente social, que trabajan en el área de convivencia escolar, y reconstrucción social, en relación a velar por el cumplimiento de los derechos básicos de los estudiantes.

“Como tenemos este sello de reconstrucción social, se trabaja también con los papás, se hace mucha visita domiciliaria cuando se descubre ciertos temas de vulneración que van desde que el niño venga sucio, que no viene simplemente a clases y lo han visto jugando a fuera. Entonces se dejan caer en los hogares, estar encima para que ellos cumplan la responsabilidad que tienen con sus hijos de mandarlos al colegio para que vayan a clases.”

(Directivo)

El nombre real del establecimiento, de acuerdo a lo señalado en el PEI, es porque pretende “ser un agente iluminador y guía de su comunidad educativa a la que atiende, abriendo posibilidades de apertura e integración sana en la sociedad.” Si bien, es un establecimiento de carácter laico, el proyecto educativo está inspirado en una concepción humanista-cristiana, destacando valores tales como: amor, solidaridad, verdad, libertad, respeto, justicia, participación y pluralismo.

En relación a lo pedagógico curricular, el documento institucional señala “nuestra opción es la emanada de las directrices Ministeriales en las Bases Curriculares para Enseñanza Básica conforme los dictámenes gubernativos, que guía el quehacer docente de nuestra escuela y nación.”

Para el presente estudio *Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*, específicamente en este establecimiento, se han abordado los casos específicos de Inglés 8° básico y Música 2° básico. Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Entrevista grupal con Director, Jefa de UTP, y Coordinadora Pedagógica PIE
- Entrevista grupal docentes
- Dos entrevistas docente Inglés 8° básico
- Dos entrevistas docente Música 2° básico
- Entrevista grupal estudiantes 8° básico
- Entrevista grupal estudiantes 2° básico

Respecto al material documental facilitado por el establecimiento, se logró tener acceso a los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo Institucional 2014-2018

- Reglamento de Evaluación
- Planificación anual Inglés 8° básico 2017
- Guías Inglés 8° básico
- Evaluaciones Inglés 8° básico
- Cuaderno estudiante Inglés 8° básico
- Planificación anual Música 2° básico
- Guías Música 2° básico
- Cuaderno estudiante Música 2° básico

A continuación se desarrollan los principales hallazgos recogidos en el establecimiento en relación a la implementación curricular, y la opinión de los actores educativos respecto a este tema.

II. Gestión curricular del establecimiento

Nivel sostenedor y equipo directivo

De acuerdo a lo señalado por los directivos del establecimiento, el sostenedor es una figura presente, en tanto, se mantiene informado de todo lo que sucede al interior de la institución, visitando la escuela, y participando de forma periódica de los Consejos Docentes, y del Consejo Escolar. Así como también se preocupa de la entrega de recursos, necesidades y problemáticas del establecimiento.

“El sostenedor ve también la parte de los recursos, entonces sí está relacionado viendo problemáticas y si se cuenta con los recursos. Obviamente es la persona que va a establecer que esta persona es la que va a tener que ir a la capacitación de convivencia escolar, por decir algo. De convivencia escolar, de la parte de currículum, estrategias. Entonces si no estuviese involucrado tampoco al 100% tampoco sabría, a excepto de lo que le dijéramos nosotras, pero en este caso sí está involucrado.”

(Directivo)

Aun cuando el sostenedor está presente en la gestión del establecimiento, es el equipo directivo el que se preocupa directamente de la gestión pedagógica, y por tanto de los procesos de implementación curricular al interior de éste. En este sentido la gestión del equipo, es percibida por los docentes de manera cercana y orientadora.

Decisiones de gestión curricular

- **Trabajo con plataforma de gestión WebClass.** WebClass es una plataforma chilena de gestión de aprendizaje en línea, que fue contratada por el establecimiento desde 2016. Web Class ofrece planificaciones clase a clase, recursos y material pedagógico para implementar directamente.

UTP solicita que los docentes revisen la propuesta de planificación externa y la contextualicen según las características de sus estudiantes. En este sentido, de acuerdo a lo señalado por los directivos, los docentes cuentan con independencia para tomar decisiones sobre las planificaciones establecidas. Cuestión que es señalada de la misma manera por los docentes, quienes sienten la libertad de ir variando las actividades propuestas por la Web Class de acuerdo a los contextos de cada curso.

“Con una plataforma de gestión, que viene con una sugerencia de planificación. Bueno, pensando también en el agobio, que ellas también, las profesoras dispongan de más tiempo. Viene precargado todo: unidades de aprendizaje, sin evaluaciones sí. Viene con una cantidad de recursos sugeridos, pero en este tiempo hemos tratado de que las colegas adapten estas planificaciones a su contexto, a lo que a ellas en realidad les sirve. Y eso se puede hacer, la plataforma te lo permite, la unidad tiene los objetivos de aprendizaje a tratar, las habilidades, las aptitudes, todo eso viene ya pre cargado entonces el profesor, diseña, ve si la actividad corresponde, le sirve, sino la adapta, la corrige, la edita las veces que quiera hasta que esté listo.”

(Directivo)

“Una vez al mes nos dan para planificar, porque igual en teoría nosotros no deberíamos hacer solamente lo que dice el Web Class, sino que variarlo porque cada curso son distintos, entonces yo no puedo tener esta clase y decir “ah, esta clase me va a servir para mis alumnos” porque puede que en este contexto no sirva y uno tenga que incorporar otra cosa. Entonces la verdad es que nosotros igual lo planificamos en cierta parte, porque tenemos que ir variándolo. Viendo si lo utilizamos o no. Entonces igual nos dan una vez al mes dentro del Consejo para que nosotros planifiquemos y podamos modificar cosas que queramos o subir cosas, material que podamos ocupar para el otro año también, por si alguien toma el curso.”

(Docente Inglés 8° básico)

La libertad de adecuar las planificaciones que propone la WebClass, es percibido así por todos los profesores, quienes señalan que deben realizar muchas adecuaciones a la realidad de sus cursos, ya que muchas veces los objetivos y actividades propuestos son demasiado “ambiciosos” para sus estudiantes.

“Partimos de la base que usamos una plataforma, por el tema de las planificaciones que es como la guía.

¿La WebClass?

- Sí.
- Yo por lo menos, adapto casi todas las clases, porque no siempre la WebClass es aplicable o de acuerdo al ritmo que van los niños, pero es como la base.
- Es como eso. Está ese programa y ahí uno ve si lo edita o no sé. Hay algunos que son bastante ambiciosos, pero es factible editar.
- Eso, editar, editar y editar.”

(Entrevista grupal docentes)

Por otra parte, más allá de que las planificaciones se encuentren listas a través de la WebClass, los docentes manifestaron en la entrevista grupal, que se esmeran por cumplir los Objetivos de Aprendizaje (OA), y que estos son sus verdaderas guías y mapas de ruta para implementar el currículum.

"- Trato de tener los OA como una biblia, los tengo impreso y los reviso, los voy marcando en el libro y trato de cumplirlos. Hay veces que algunos se desarrollan en mucho más tiempo, que necesitan de meses. Pero hay otros que en una semana están listos.

- Hay otros que son más amigables. Porque el OA es tan amplio, que a veces dicen: "Comprender la visión en la sustracción", pero además dice: "resolviendo problemas, instaurando problemas por si solos" y ahí se va ampliando. Entonces, se logra que identifiquen un problema, que sean capaces de resolverlo."

(Entrevista grupal docentes)

- **Capacitación en Método Matte con docentes de primer ciclo.**

Desde 2014 el establecimiento capacita a las docentes y asistentes de aula del primer ciclo en el Método Matte para la asignatura de Lenguaje.

Los directivos señalan que el método ha resultado exitoso con los estudiantes, pero que el recambio de docentes dificulta la labor, pues deben "recapacitar" a los nuevos profesionales que llegan.

"Capacitamos a las profesoras y a las asistentes de aula, para que tuviesen... Igual es problemático cuando uno capacita y se nos van las profesoras, tenemos que hacerlo dos veces."

(Directivo)

Las docentes que han implementado el Método Matte con sus estudiantes, señalan que ha sido positivo, pues ha aumentado el número de niños lectores en un breve tiempo, en comparación con el método tradicional de lectura.

"¿Están leyendo tus niños?"

Sí, la gran mayoría lee. Ha sido amigable, bueno, está comprobado que este método en contextos vulnerables funciona. Porque es una modalidad que parte de una palabra generadora y ahí tu motivas mucho a los chicos; se motivan hartito con una lección que tiene un nombre, a través de una palabra. Después se hace el desglose de segmentación silábica y el sentido fonético, y es bueno, porque tiene un nombre y con ese nombre se hace diversas actividades motivantes, entonces me ha resultado."

(Entrevista grupal docentes)

- **Trabajo colaborativo entre docentes.**

El equipo directivo, además de los espacios de intercambio entre docentes que pueden darse en los Consejos Técnicos, decidió instalar a partir de 2017, la observación de clases y retroalimentación realizada entre pares. Así, los docentes observan la clase de un colega en otro nivel o asignatura, le evalúa, le hace comentarios, y recoge aquellas prácticas que pueden serle útiles para su propia

asignatura. Los directivos señalan que esta práctica, es sobre todo beneficiosa para los estudiantes.

“Ahí entra la co-evaluación entre pares, en este caso de los profesores, por qué, porque a lo mejor este niño que tiene una cierta forma de aprender hasta 2° básico con diferentes estrategias, a lo mejor más lúdicas o de otra forma, se ve enfrentado a otra clase de 3° básico con más contenidos, con más dificultad, una clase totalmente plana, por decir algo. Por eso ayuda tanto el que vayan a observar las clases, cómo se hacen para que ellos digan “ah, estos niños cuando yo los tome van a incitar, o les gusta que sea de esta forma”, entonces yo creo que eso sería una gran ayuda para los niños.”

(Directivo)

“¿Ustedes hacen acompañamiento en aula u observación de clases?”

- Sí.
- Sí.
- Por parte de la jefa de UTP y también entre pares.

Ya. ¿Cómo es el tema entre pares?

- Una colega va y se intercambia con otra colega y va y observa la clase.
- Observación entre clases.
- Sí.

¿Y después ustedes se retroalimentan?

- Y registramos lo observado y después nos damos sugerencias.
- Sí.”

(Entrevista grupal docentes)

• **Trabajo colaborativo entre docentes y equipo de especialistas PIE.**

El equipo PIE realiza co-docencia con los docentes de todas las asignaturas al interior del aula, y fuera de ella, a través, de las adecuaciones curriculares que se requieren tanto para actividades como para las evaluaciones de los estudiantes. Además, existe una hora semanal de reunión entre el equipo PIE y los docentes, donde los primeros ayudan a fortalecer temas de diversificación de metodologías y evaluaciones a los segundos. En este sentido, los directivos señalan que buscan avanzar hacia la especialización de los profesionales PIE en asignaturas específicas para que apoyen de modo más profundo a los docentes de especialidad.

“Acá lo que sí se deben empoderar las profesoras con respecto a las estrategias que van a utilizar y eso también lleva un trabajo en conjunto con las profesoras del PIE, donde ellas van a tener que sí o sí, involucrarse. Y en este caso ellas también deben empoderarse de lo que son las Bases Curriculares, también, las profesoras del PIE, porque en verdad también se tienen que ir perfeccionando porque no son especialistas en un tema determinado, sino que ellas pueden dar a lo mejor observación, estrategias y evaluaciones y hacer una serie de modificaciones pero a lo mejor sí o sí, el día de mañana, vamos a tener que especializarlas en alguna determinada asignatura para que ellas puedan ser como un apoyo más específico.”

(Directivo)

Por otra parte, además del trabajo colaborativo con los docentes, el equipo PIE aporta al apoyo integral de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, trabajando contenidos descendidos de modo individual, y apoyando el desarrollo de su autoestima en relación a sus propias capacidades.

“En visto y considerando de lo que tiene que ver con el PIE en este caso, nosotros sí le damos mucha importancia también independiente de lo que el niño deba lograr como cosa mínima, es también prestarle el apoyo integral al alumno en cuanto a la parte rehabilitadora de su trastorno, en este caso nosotros tenemos TEL, DEA y algunos niños permanentes, entonces debemos preparar a estos niños para que estos niños cumplan sus propias expectativas también. O sea dependiendo de sus capacidades y habilidades, preparar a este niño que cumpla si bien con lo que se establece como mínimo para pasar a otro nivel, también darle la fortaleza y potencializar las capacidades que el niño tenga para que el niño se pueda enfrentar a una sociedad de forma inclusiva.”

(Directivo)

- **Integración de estrategia DUA (Diseño Universal de Aprendizaje).**

Los directivos señalan, a raíz del origen del establecimiento –Escuela de Lenguaje-, y a partir de la promulgación del Decreto N° 83 del Ministerio de Educación, que han capacitado a los docentes en orientaciones para la adecuación curricular para estudiantes con NEE. En este sentido se encuentran aplicando desde el primer ciclo un diagnóstico de los estilos de aprendizajes de los estudiantes con el fin de evaluar de diversas formas.

“Se han dado cuenta [los docentes] que hay muchas falencias y que hay niños que en su fuerte sabían el contenido pero no lo expresaban por intermedio de una prueba y ahí fue súper importante la implementación de los estilos de aprendizaje. Porque las chiquillas hicieron la evaluación de los estilos de aprendizaje en todos los niveles, entonces la idea es que ellas ya saben cuáles son sus niños, porque ya los conocen, ellas ya diagnosticaron los estilos de aprendizaje, por lo tanto, saben de qué forma entregar, pero también de qué forma establecer la evaluación de esos contenidos.”

(Directivo)

“Nos ha tocado a nosotros hacer hincapié en diversificar las formas de evaluar a los chiquillos, entonces para fijarse también, aplicando principios DUA considerando las capacidades, habilidades de los chiquillos, que ellos puedan expresar o dar cuenta de un aprendizaje de maneras diversas. Entonces, eso hace también que no desconozcamos que hay chicos que tienen habilidades para hablar y lo van a hacer bien en una disertación, pero el que es más tímido no va a componer a eso y a lo mejor va a dar cuenta con un ensayo, con otro tipo de evaluación.”

(Directivo)

III. Percepciones e implementación curricular de las asignaturas de caso

A continuación se describen las percepciones de docentes y estudiantes, en relación con la implementación curricular de las asignaturas estudiadas en este caso, Inglés 8° básico y Música 2 ° básico.

Inglés, 8° básico

La docente que realiza la asignatura de Inglés en 8° básico, estudió Pedagogía en Inglés para Educación Media, y se tituló en el año 2013. Recientemente realizó un Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa. Lleva dos años en el establecimiento, es profesora jefe de 5° básico, e imparte la asignatura de Inglés en 5°, 7° y 8° básico, ocupando 13 horas lectivas de las 44 horas que tiene por contrato. El resto de horas las cubre con otros cargos que tiene al interior del establecimiento: Encargada Biblioteca CRA, Profesora de talleres extraprogramáticos de danza, y talleres de brigada.

Valoración del Currículum

En relación a la asignatura específica de Inglés, la docente señala que **los cambios curriculares han sido positivos en términos de organizar mejor las unidades a lo largo del año, pero que de todos modos se requiere de una capacitación por parte del MINEDUC.**

Por otra parte, **señala que el currículum es muy ambicioso, por tanto, difícil de implementar por poseer mucho contenido, y disponer de poco tiempo para trabajarlo.** Ese poco tiempo, la docente lo relaciona con las características que tienen los cursos de su establecimiento, en el que debe dedicar más horas para generar un aprendizaje.

"Encuentro que hay mucho contenido y que no siempre se puede abordar en todos los lugares. Todo depende del curso. Por ejemplo a mí me ocurre, sinceramente, que tengo que pasar las unidades muy rápido para poder terminarlas a fin de clases, pero hay contenidos que los niños todavía no logran incorporar. Y eso de repente no está previsto dentro del currículum. Como que uno tiene que ir pasando, pasando y tiene que, en teoría, haber pasado todo lo anterior de los otros años y que pasa si yo tomo un curso y todavía ellos no han manejado totalmente el contenido anterior, qué es lo que pasa en inglés."

(Docente Inglés 8° básico)

Por otra parte, **la docente considera que el currículum de Inglés es rígido y coarta las decisiones docentes.** En este sentido, considera tan prescriptivo el carácter del documento curricular, que incluso señala no declarar en el leccionario los cambios o

contextualizaciones que realiza por temor a una fiscalización del grado de cobertura de los contenidos.

“En otros colegios particulares yo sé que los contenidos van variando. O sea, en sí las unidades van variando, pero en sí el currículum es similar al que nosotros vemos en los municipales o subvencionados. Pero las unidades van variando. De repente a uno le gustaría tener una libertad de poder ver, en vez del cuerpo humano, no sé, la vida diaria o cosas así, igual enlazándolo con la gramática que ellos deben ver.

¿O sea, en ese sentido tú sientes que el currículum tiene un carácter obligatorio?

Claro. Y te acota mucho. Claro que uno en la vida diaria igual puede hacer algo que quizás, o sea, puede abordar otros temas y quizás uno no sabe. En el leccionario no voy a poner lo que abordé totalmente. Entonces da pie para que de repente profesoras puedan hacer otras cosas, pero dicen que hacen el currículum. Entonces al final sería bueno que den una libertad para que realmente la gente sea más, que no sea tan rígido y uno pueda ir sugiriendo cosas, pero claro, tiene una base. Esto es una base, pero que uno pueda ir sugiriendo y las unidades quizás, cambiándolas o tomando las mismas.”

(Docente Inglés 8° básico)

A pesar del carácter prescriptivo que la docente atribuye al currículum, considera que existen oportunidades de flexibilidad en razón de la incorporación del DUA, y de un trabajo de integración con otras asignaturas.

“Las unidades, yo no las paso en el orden que las dan. De repente las voy cambiando. Encuentro que es más relevante o que se asocia más con otros contenidos de otras clases, por ejemplo, estaban viendo el cuerpo humano en ciencias. Yo hablé con la profesora y estaban viendo los sistemas, entonces encontré relevante que ellos tuvieran esta materia en la tercera unidad en vez de tenerla en la cuarta. Y como era del año pasado igual la enlacé porque encontré relevante, sabía que estaban medios débiles, entonces ahí yo voy como jugando un poco con el currículum.”

(Docente Inglés 8° básico)

Además, la docente declara que la extensión del currículum es adecuada dependiendo de los contextos socioculturales de los estudiantes, y de los ritmos de aprendizaje de estos. Y que la contingencia del calendario escolar, también dificulta alcanzar a cubrir la totalidad del currículum.

“Hay que hacer un trabajo desde más pequeños para que lleguen a un mejor nivel, y mi dificultad ha sido que los contenidos son bastante difíciles para ellos, pero no así para otros colegios en octavo. Yo creo que no podría decir que esto está mal confeccionado y que debería bajarse el nivel, no. Porque si se baja el nivel hacemos que todos bajen el nivel y en cuarto medio nadie sale hablando inglés.”

(Docente Inglés 8° básico)

En términos de la utilidad y motivación que posee el currículum de inglés entre los estudiantes, **la docente señala que debería darse mayor preponderancia al eje de expresión oral**, ya que sería más útil para los estudiantes en tanto forma de relación con otros, y para el futuro laboral.

“Abordar esto más en conversación, que lograr que los niños escriban. Porque acá el inglés que nosotros tenemos en Chile, el que es más útil es el hablado, no es el escrito. Porque no nos hacen en un trabajo hacer una carta en inglés, nos hacen demostrar que podemos entender a una persona gringa o alguien de otro país y poder abordarlo con nuestro trabajo que estamos realizando, o entenderlo y a lo más escribir un mail.”

(Docente Inglés 8° básico)

Asimismo, en la línea de la oralidad, los estudiantes perciben que la asignatura de Inglés es relevante porque les permitiría relacionarse con extranjeros; la posibilidad de comunicarse si viajan fuera del país, y tener un plus en el ámbito laboral.

“¿Por qué es importante saber inglés?”

- Por lo que uno quiere tener en mente más adelante, porque uno de mis sueños es viajar por América, o llegar a otras partes en moto.

Ya, o sea para poder comunicarte.

- Sí.

¿Y los demás?

- En primer lugar, porque el idioma siempre va a ser una barrera, en especial los países más industrializados donde a uno le gustaría vivir, como Estados Unidos, Alemania, tienen otro idioma. Entonces, si tú hablas inglés, está tan popularizado que uno ya debería tenerlo para poder comunicarse con algunas personas de otros países, de otras nacionalidades.

- Es igual esencial en trabajos o cosas así, en la oficina donde pueden llegar personas de otros lados y van a haber personas que no van a saber inglés, entonces uno puede estar ahí para apoyar a los demás compañeros de trabajo, o para traducir y ayudar a las personas que necesitan de tu ayuda para el inglés.

- También influye en tu trabajo, porque cuando estás en la entrevista de trabajo, te preguntan: “¿Usted conoce algún otro idioma?”. Y de eso depende si te dan o no el trabajo.”

(Entrevista grupal estudiantes 8° básico)

En este sentido la profesora señala, que en principio realizaba su clase completa en inglés, pero que los estudiantes no la entendían por lo que debió bajar el nivel y comenzar a traducir. Considera la docente, que esto marca inmensas brechas frente a establecimientos con estudiantes vulnerables frente a otros establecimientos de un nivel socioeconómico más alto donde las clases son completas en inglés, y los estudiantes logran egresar con una alta comprensión auditiva y una buena expresión oral.

“Porque yo llegué el año pasado hablando inglés y después me pasaba que los chiquillos no me entendían y no hacían nada, y además tienen muchos problemas de concentración y de conversación en clase. Entonces yo no hacía mi clase, no podía pasar nada porque los chiquillos me obligaban hablar en español y traducirles, o sea, yo hablo en inglés y traduzco, pero no les hablo todo en inglés; y siempre les digo que de a poco voy a ir incorporando más, pero ya quiero llegar a un momento en que todo sea en inglés.”

(Docente Inglés 8° básico)

Implementación curricular

Los principales referentes curriculares para la implementación de la asignatura que realiza la docente, como ha sido mencionado, es la planificación dada por la WebClass a la cual realiza modificaciones según la realidad del curso. Pero de

modo adicional, para implementar la clase y generar precisamente modificaciones, utiliza material de internet ya sea bibliográfico o audiovisual. En este sentido, este material le permite además generar mayor motivación e interés en los estudiantes, quienes, según la docente, se sienten atraídos cuando el contenido tiene relación con su entorno o cotidiano.

"Utilizo distintas metodologías que incorporé en la universidad que es como que los niños aprendan haciendo. Estrategias visuales, auditivas, recursos de YouTube, material de videos, canciones. Cosas que estén a la moda con los niños y se enlacen con los contenidos. Material en distintos tipos de páginas web.

¿Tienes alguna página web estrella para ti?

En cuando a los audios me gusta el ESL [www.esl-lab.com] (...) Tiene que ver con los recursos de audio para que los niños los vean. Son cinco minutos en que escuchan un audio y después van viendo lo que pueden entender y comprender de acuerdo a eso."

(Docente Inglés 8° básico)

Los estudiantes refrendan el uso de tecnologías en la implementación de la clase, sobre todo la muestra de videos y documentales todos en inglés.

"¿Y qué imágenes les muestra en el data? ¿También videos?

- Sí.
- Últimamente nos enseñó un video acerca de la contaminación de la naturaleza.
- También el gas invernadero.
- El calentamiento global, el cambio climático, todo en inglés.

¿Sin subtítulos?

- Sin subtítulos."

(Entrevista grupal estudiantes 8° básico)

En relación a los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación, la docente señala que le generan confusión los contenidos en relación a las Bases, pues considera que mientras el currículum se actualiza, los textos escolares van desfasados a esa actualización. Sin embargo, la docente ha aprovechado esta situación como una oportunidad de reordenar los contenidos, y temas que puedan ser más relevantes para los estudiantes, o que puedan relacionarse con contenidos de otras asignaturas.

"Después me di cuenta que el cuerpo humano no era del 2016, y no, del 2017, pero no lo encontré malo. Entonces lo mezclé, pero no llegó este año un libro nuevo. Era el mismo, pero en internet lo habían cambiado y eso es lo que tardé en entenderlo. Entonces no estaba enterada en cuanto a esta situación. Tuve una confusión."

(Docente Inglés 8° básico)

Por otra parte, la docente señala que existen redes de apoyo e intercambio entre docentes de Inglés a nivel regional, ella participa de la *Red de Inglés Concepción*, en esta red hay intercambio de actividades, de prácticas, se generan

actividades conjuntas entre docentes y estudiantes de distintos establecimientos, y además es un espacio para resolver distintas dudas acerca del currículum de la asignatura.

"Este año me inscribí en la Red de Inglés de acá en Concepción. Llevo más o menos dos semanas inscritas y la verdad es que ahí, uno se puede empapar de lo que es el currículum y actividades adicionales que se pueden incorporar.

¿Y eso sería parte del Ministerio de Educación?

Sí, es del Ministerio. Uno se inscribe y se crean instancias para estar con distintos colegas de distintos establecimientos. Se hacen reuniones para hacer conexión con otros colegios y hacer actividades."

(Docente Inglés 8° básico)

A partir de esta integración a la Red regional, el establecimiento participó, representado por estudiantes, por primera vez de la *English Week*, a través del *Talent Show* y el *Spelling Bee* (deletreo de palabras en inglés). Para la profesora, estas son formas innovadoras y atractivas de implementar el currículum y motivar a los estudiantes.

"Incorporamos lo que es el "Talent Show", que ahí lo pueden ver, que está en los carteles... que es más que nada... mañana audicionan. Y los que queden en canto o algún tipo de talento que demuestren en el speaking, que es lo que ellos hablen en inglés, quedan y luego lo muestran el otro miércoles. Y también existe lo que es el "Spelling Bee", que es deletreo. Entonces ahí incorporamos lo que es auditivo, la producción del inglés, leer distintos tipos de palabras y memorizarlas. Y también esto lleva una nota en inglés por participación para incentivarlos."

(Docente Inglés 8° básico)

Los estudiantes al ser consultados por estas actividades estaban al tanto de la realización, pero no se mostraron demasiado entusiasmados debido a la vergüenza que les causaría presentarse públicamente, y expresarse en otro idioma. Probablemente esta sea una de las actitudes transversales y competencias sociales que a la profesora también le interesa desarrollar más allá de su disciplina.

¿En qué va a consistir este Talent Show?

- Un show de talentos.
- Va a haber canto.
- Van a hacer una audición, y el que queda, va a cantar ahí enfrente de todos, y si gana va a ir a otros colegios a concursar con otras personas.
- Eso sería más como un castigo.

¿Es voluntario u obligatorio?

- Es voluntario.

¿Y alguno de ustedes va a participar?

- Yo quería participar pero no quedé.

¿Y los demás?

- Yo, en el Deletreo.

Ya. ¿Has estado ensayando con eso?

- Sí."

(Entrevista grupal estudiantes 8° básico)

Evaluación

Las formas de evaluación más utilizadas por la docente, según el eje que desee relevar – comprensión auditiva, comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita, y expresión oral-, son: evaluación diagnóstica; pruebas orales individuales y grupales; pruebas escritas (señala realizar pocas); trabajos grupales orales; investigaciones en parejas; y pruebas escritas grupales.

La profesora recalca, que tomó la decisión de realizar la mayoría de las evaluaciones de modo grupal, pues considera que el desarrollo de habilidades sociales es muy importante en la formación de los estudiantes, sobre todo en el inglés en el que se debe practicar constantemente.

“Yo a los chiquillos les hago al año escritas, dos o tres pruebas de inglés, muy pocas. Y lo demás es trabajo grupal, porque aquí tienen bastante problema con habilidades blandas, les cuesta relacionarse con sus compañeros, no les gusta hacer trabajos en grupo; entonces para la vida futura les va a hacer muy mal no aprender esas habilidades, para mí es muy importante que aprendan eso, y priorizo ese valor dentro de ellos. Entonces ¿Cómo lo desarrollo yo y las otras profesoras? Es en trabajo en grupo.

Perfecto.

Les hago hacer comics, les hago hacer trabajos grupales orales; investigaciones de pares y las pruebas, a veces, las hacen grupales, entonces claro, pocas pruebas son escritas y hartas son para que desarrollen esta habilidad de querer trabajar en grupo y trabajar entre ellos.”

(Docente Inglés 8° básico)

Respecto a la opinión de los estudiantes, estas coinciden en el formato de evaluaciones que señala la docente, trabajos de desarrollo grupal, a través de los cuales obtendrían mejores resultados.

“¿Y cómo son estas pruebas? ¿Cómo es una prueba en inglés?

- Es que últimamente no han hecho muchas pruebas, han hecho más trabajos.
- Este año ha estado más relajado, pero las notas van igual. Son más trabajos grupales o para la casa, y las notas van quedando ahí. Entonces todo se hace aquí, de repente, o notas en clase o para la casa.

Y esos trabajos que les mandan a hacer a la casa, ¿En qué consisten? ¿Qué tienen que hacer?

- Trabajos de investigación.
- Alguna tarea para sumar décimas.”

(Entrevista grupal estudiantes 8° básico)

En relación a evaluaciones estandarizadas como el Simce, la docente señala que hasta ahora no le ha tocado la experiencia de que un curso de ella rinda este tipo de prueba, por lo que no está familiarizada con esta evaluación.

“Aquí no hemos tenido Simce en inglés y la verdad es que no tengo la menor idea de lo que es.

Ya, no te ha tocado en tu experiencia como profesora.

Me habían dicho a principio de año que quizás se iba a hacer un Simce de inglés, pero al final no eligieron el Simce de inglés en este colegio. Yo sé que las muestras las hacen de acuerdo a los que eligen y acá no lo seleccionaron.”

En relación al material documental analizado, la Planificación y guías corresponden a documentos extraídos de la WebClass. En relación al leccionario, el documento está bien organizado y contiene la información relevante para su comprensión. Incluye el día, fecha, la duración y número de la clase, objetivo del aprendizaje con palabras y OA con el número correspondiente a las Bases, en la mayor parte de los casos.

En las actividades presentes en las guías, otorga espacio y organización al desarrollo de habilidades productivas (oralidad y escritura). Lo que tiene relación con la información del leccionario, pues es posible evidenciar el trabajo realizado con relación al énfasis en la gramática, presentado de forma clara y ordenada.

Por otra parte, de acuerdo al análisis del material, **en la planificación clase a clase y el leccionario se describe el trabajo de los cuatro ejes correspondientes a la asignatura -Producción oral, Producción escrita, Compresión lectora, y Compresión auditiva-, no obstante, las guías y actividades presentan un trabajo con todos los ejes exceptuando el de compresión auditiva.**

Además, **a través de las planificaciones se puede observar un énfasis en la producción oral y la revisión de estructuras gramaticales para la producción escrita.** Que con **las guías, se trabajan actividades de trabajo colaborativo** que complementan el trabajo individual realizado con las habilidades de producción.

Las decisiones de contextualización no son tan explícitas y evidentes, sin embargo, se infieren al ver el tipo de actividad desarrollada -se solicita a los estudiantes que escojan, predigan o especulan en base a sus conocimientos previos-.

A través de la revisión de las planificaciones diarias se pueden observar varias menciones a los objetivos de carácter actitudinal. Como ha sido mencionado, **el colegio aborda un valor al mes y los profesores deben trabajar este valor en una clase en particular, sin embargo, no hay mención de esto en el leccionario**, ni del valor del mes ni los objetivos de carácter actitudinal.

Sugerencias a la asignatura

La docente realizó sugerencias en torno a los contenidos del currículum de inglés, y en torno a los métodos que el MINEDUC podría implementar para comunicar y orientar las modificaciones que se realizan a los instrumentos curriculares:

- Que los Programas de estudio contengan unidades más acotadas, y que predomine la comunicación oral y más actividades para desarrollar esta habilidad.

"Entonces lo que se debería hacer, que es lo que me hacían hacer más o menos en la universidad, pero a nivel más básico, es enlazarlo con contenidos que son más relevantes en la vida diaria. Porque claro, tienen deporte, pero abordan mucho en lo que es deporte. Las unidades son cuatro grandes, podrían ser pequeñas unidades, pero más acotadas de ciertos ámbitos y que sean más en la habilidad de hablar o de producir el inglés. Por supuesto, nunca dejando de lado lo que es la escritura."

(Docente Inglés 8° básico)

- Realización de capacitaciones a los docentes en relación a la fundamentación de la reforma.

"O sea, si nos van a entregar esto, que nos digan por qué, cómo, por qué se actualiza, por qué se deciden los contenidos. (...) Entonces así me siento apoyada y no me siento sola como que me entregan esto y usted ve que hace con esto."

(Docente Inglés 8° básico)

- Que el MINEDUC facilite conexiones o espacios entre diversos tipos de establecimientos para potenciar variadas estrategias pedagógicas en la disciplina.
- Que el MINEDUC entregue más recursos u otras estrategias para la asignatura de inglés.

Música, 2° básico

La docente que imparte la asignatura de Música en 2° básico, es la profesora jefe del curso, e imparte las demás asignaturas. En el establecimiento lleva tres años trabajando, pero posee más de 15 años de experiencia, primero como Educadora de Párvulos, y posteriormente como Profesora General Básica.

Valoración del currículum

Durante las entrevistas con la docente, se identifica que tiene confusiones respecto a los instrumentos curriculares, a saber, no identifica diferencias entre "Marco Curricular" y "Bases Curriculares", por lo que se confunde con conceptos como "actualización curricular" o "adecuación curricular". A pesar de ello, la docente considera que el currículum es amplio y exigente, por lo que la contextualización del documento la observa difícil, en tanto considera que posee excesiva rigidez.

"En ese sentido ¿tú no sientes que el currículum como documento sea muy rígido o muy prescriptivo?"

Es que sí es rígido, exige algunas cosas que de repente, en estos sectores es más difícil poder implementar. Porque son sectores totalmente opuestos a lo que yo trabajaba. Entonces, tú no puedes exigir en este sector, donde vienen niños con ciertos problemas, niños que tenemos con una cantidad de

351

dificultades, tanto que hay veces que yo tengo que estar en la PDI ¿te fijas? Por violencia intrafamiliar o porque los niños son ultrajados ¿te fijas? Entonces son diferentes las situaciones de un establecimiento a otro. Por eso que te digo yo, es muy rígido. Y nosotros tratamos de adecuarlo, según como nosotros veamos qué es lo mejor para entregarles a nuestros alumnos. "

(Docente Música 2° básico)

Sin embargo, **a su vez señala que a pesar de la rigidez de los instrumentos, busca e implementa formas de facilitar el aprendizaje para sus estudiantes**, y que en ese sentido realiza adecuaciones curriculares, a través de las cuales ha logrado obtener resultados positivos.

"Son cuadradísimas las cosas, son muy cuadradas y uno tiende a salirse un poco, hacerle adecuaciones, porque es lo que realmente a mí me ha dado resultado por años. Entonces, voy haciendo adecuaciones, siempre conversando por supuesto, porque hay que ser respetuoso igual con quienes nos dirigen, pero sabes que nunca se nos han presentado problemas. Al contrario. Se nos da la venia como de poder hacerlo."

(Docente Música 2° básico)

Respecto al rol que cumple la docente entre los estudiantes y el currículum, **la profesora manifiesta una concepción amorosa frente a sus competencias como educadora**, señalando que ante todo es "madre" de sus estudiantes, en el sentido que antes de los contenidos y habilidades cognitivas, está el desarrollo del apego, el cariño, la contención y los valores. Al respecto, debe tenerse en consideración que es profesora jefe del 2° básico, curso que inicia en 1° básico.

"¿Cuál cree que es su rol entre el currículum y los estudiantes?"

Para mí, el rol mío, aparte de ser una madre primero con ellos... Mi rol es tan importante, porque piensa que yo estoy formando, yo soy formadora, primero soy formadora de estos niños, yo tengo que aprender a formar y empezamos igual como una guagua con pañal."

(Docente Música 2° básico)

Respecto a la asignatura de **Música en particular, la docente señala que la extensión del currículum para 2° básico le parece adecuada, y que es flexible de adaptar para la realidad de su curso donde tiene estudiantes con NEE.**

"En ese sentido, ¿Es muy extenso el currículum de música?"

No, porque también yo lo puedo adecuar según el grupo humano que yo tenga. Porque puedo ampliar un poco más y basarme más bien en el puro currículum. Pero cuando tengo niños con otras necesidades, yo tengo que ir haciendo modificaciones. Y se puede modificar, según el grupo que tú tengas, tú lo adecúas a tú curso."

(Docente Música 2° básico)

La docente percibe la asignatura de Música como un espacio de libertad y expresión emocional, una forma de arte transversal que puede aprovecharse en distintas asignaturas, como Lenguaje y Educación Física, pero que además relaciona como una forma de relajación y concentración para iniciar las actividades diarias con los estudiantes.

“Yo con Música puedo pasarme por todas las asignaturas. Porque yo voy hacer una rima y le pongo una entonación, voy hacer un trabalenguas y le pongo un sonido diferente, estoy inventando un cuento en Lenguaje y cambio mi voz. Entonces todo pasa por la música y por las artes. Y Cómo tú lo entregues... Con mis niños nos relajamos, ponemos el sonido del agua y nos relajamos todos, y empezamos a trabajar nuestro cuerpo.

¿Eso en la clase de Música?

De Música, de Lenguaje, de Matemáticas.”

(Docente Música 2° básico)

Implementación curricular

Respecto a la implementación de la asignatura, tal como se ha señalado anteriormente, **las planificaciones vienen dadas por la WebClass**, instrumentos a los que la docente realiza los ajustes que estime pertinentes para la realidad de su curso.

“Pero nosotros podemos hacer modificaciones a la WebClass. De repente a los indicadores, los objetivos los vemos muy amplios, entonces vemos la clase al inicio, el desarrollo, el cierre y si no me gusta voy cambiando algunas cosas.”

(Docente Música 2° básico)

Sobre la planificación de las clases, es posible identificar que si bien la docente reporta que utiliza WebClass, **las actividades planificadas son idénticas a las actividades propuestas por el Programa de Estudio**, como también lo son los Objetivos de Aprendizaje e Indicadores de Evaluación utilizados. De esta manera, las actividades incluso se encuentran en la misma secuencia que la presentada en el documento del Ministerio de Educación.

Por otro lado, **se evidencia a partir del análisis de las planificaciones y el leccionario, que incorpora nuevas actividades a las propuestas por el Programa de Estudio, las que sobretodo tienen que ver con expresión artística (dibujo) a partir de la escucha de música.**

En esta misma línea, la docente señala que para preparar actividades e implementar las clases propiamente tal, se vale de un sinnúmero de materiales que ha ido creando a lo largo de su trayectoria profesional, principalmente material concreto. Además, de trabajar conjuntamente con las docentes del primer ciclo básico, entre quienes se intercambian ideas, actividades y materiales.

“Entonces tengo una recopilación de cosas y también recopilé todo lo que pude de cuando trabajé en el Sagrado Corazón, que trabajé diecisiete años. Recopilé mucho material. Tengo impresos, en CD, en cassette también (...)

Yo tengo colegas aquí, como la XX, que es mi colega de cuarto que es espectacular, igual que la XX. Porque, que te acepten a ti, que eres una mujer mayor, es difícil. Ellas son chicas jóvenes, tienen otros intereses a los míos, pero con la madurez que ellas tienen estamos como de la misma edad. Y ahí nos intercambiamos cosas. Entonces de repente una dice “chiquillas, saben qué, encontré estas

revistas, miren, qué les parece". Unas láminas o crucigramas, que yo soy la loca de las sopas de letras."

(Docente Música 2° básico)

Como ya ha sido señalado, **el establecimiento hace mucho hincapié en el trabajo colaborativo con el equipo PIE, en este sentido, la docente respalda esta práctica, destacando la colaboración de la co-docencia que realizan las educadoras especialistas.**

"Entonces aquí se gestiona muy bien todo. El trabajo que tienen las chicas de PIE lo hacemos en conjunto. Por decirte yo estoy trabajando todo lo que es comprensión lectora. Ella entra a Lenguaje, entonces ¿qué necesito yo? Que el niño pueda relacionar, primero leer, comprender, relacionar, que el niño tenga claro lo que dice esa lectura (...) Entonces hay un buen trabajo con las chiquillas del PIE que es totalmente enlazado. Tenemos todo porque la dirección nos da la posibilidad de trabajar así."

(Docente Música 2° básico)

Respecto a la ejecución del currículum de Música en la sala de clases, **la profesora señala que opta por desarrollar trabajos manuales**, como la elaboración de instrumentos musicales, y trabajar desarrollando la expresión artística a través del canto y la danza. En este sentido, la docente señala que los estudiantes perciben la asignatura como un medio para subir las calificaciones.

"Trabajamos hartito lo que es el sonido, hacemos instrumentos musicales con los niños, cosa que al niño le llame la atención, porque en general la clase de música la ven como la clase salvadora por notas."

(Docente Música 2° básico)

Con respecto a esto, **en análisis documental concluye que se profundiza en el eje de 'Interpretar y crear' y en el de 'Escuchar y aprender'. Pero no se puede inferir a partir del material analizado si la docente abarca el eje de 'Reflexionar y contextualizar'** presente en las Bases Curriculares del caso, como tampoco el OA7 de la asignatura: "Identificar y describir experiencias musicales y sonoras en su vida propia".

En cuanto a lo señalado por los estudiantes, es congruente con el tipo de actividades desarrolladas, muy relacionado con la expresión corporal a través del canto y el baile.

"XX dime cuál es tu ramo, tu asignatura favorita y por qué.

Música

Te gusta Música y ¿por qué?

- Porque cantamos
- Y bailamos
- Cantamos cueca, estamos pasando las canciones chilenas."

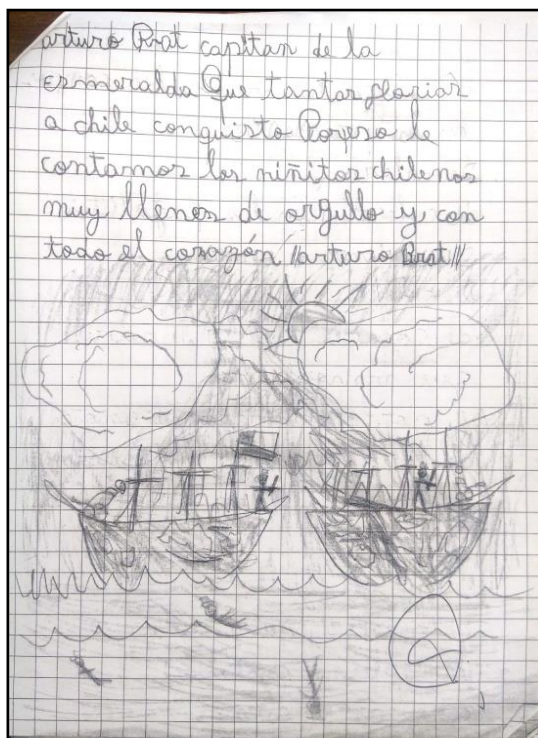
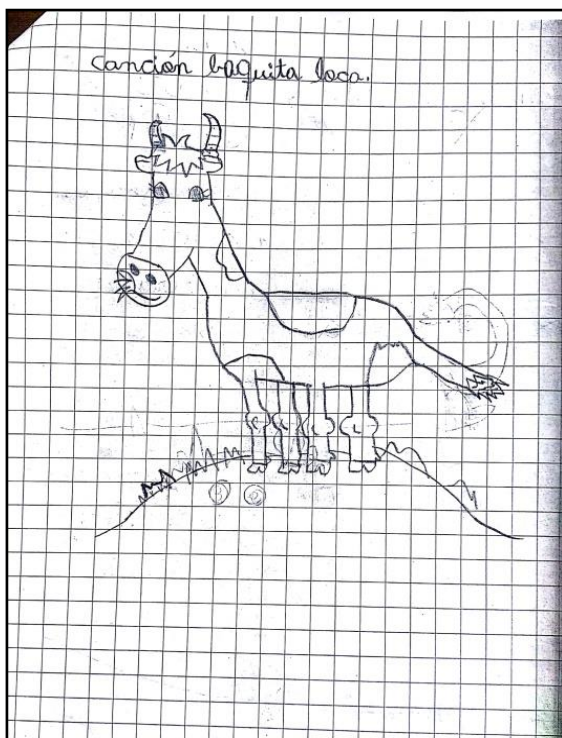
(Entrevista grupal estudiantes 2° básico)

Adicionalmente, **los estudiantes poseen un cuaderno de Música en el que registran principalmente letras de canciones, con un respectivo dibujo**

representativo de la canción. La idea es que posteriormente los niños memoricen y a través de un coro que forma la profesora, interpreten dicha pieza.

En la entrevista grupal, frente a la pregunta sobre qué habían aprendido en Música durante el año, los estudiantes entregaron respuestas en consonancia con lo señalado por la docente, y el contenido de los materiales documentales facilitados.

"- A mí en Música la tía XX me enseñó a bailar cueca, aprenderme las canciones. El otro día escribimos una canción y me han enseñado como más los tonos, a veces son bajos, a veces fuertes.
(...)



- Cueca, a cantar una canción de la leche y vaca.

- Chile lindo
- La vaca... la vaca

Eso te acuerdas, ya, muchas gracias XX.

- Arturo Prat
- Arturo Prat, Arturo Prat, Arturo Prat."

(Entrevista grupal estudiantes 2° básico)

Evaluación

Respecto a las evaluaciones en la asignatura de Música, **la docente señala que realiza evaluaciones prácticas más bien de ejecución a evaluaciones escritas, y que estas evaluaciones son en base a una pauta de cotejo.** En estas pautas se relevan

principalmente aspectos actitudinales como el esfuerzo, interés, responsabilidad, a cuestiones de tipo técnico.

Además, **entrega tanto a los estudiantes como a los apoderados las fechas de las evaluaciones, como las pautas de evaluación, de modo que todos están informados.** Al respecto, recalca que todos los trabajos prácticos se realizan en clases para evitar que los apoderados realicen los trabajos por sus hijos.

“Yo no soy muy partidaria de las evaluaciones escritas, soy honesta. Porque hay que ser bien objetivo para todas las evaluaciones que tú vas a hacer. Yo evalué la cueca, por supuesto hay niños que bailan bien y hay otros que no bailan. Por supuesto que la niña, a lo mejor, baila mejor que el hombre y no van a tener la misma nota, es todo observación directa.

En seguida el niño está haciendo un trabajo de Música, yo le pongo música de fondo, el niño está haciendo un trabajo con un papelógrafo en su grupo, yo observo a todos los niños, cómo lo están haciendo; hay una pauta, ellos conocen la pauta, los padres conocen la pauta. A los niños se les entrega un calendario de evaluaciones, yo lo entregué para tres meses, hasta octubre, mi calendario de evaluación. Entonces los papás conocen la pauta, conocen el material, lo que yo necesito; y todo se hace en clases, mis disertaciones todas las hago en clases, porque en la casa el papá le ayuda, entonces ¿Qué nota se va a sacar el niño? Todo en clases. Entonces yo ahí voy evaluando con una pauta, cómo lo va haciendo, cómo va el trazado, cómo va el pintado, y todas esas cosas. Así evaluó en educación musical. Además se evalúa mediante a la expresión corporal, esa es mi forma de evaluar en música.”

(Docente Música 2° básico)

Sugerencias a la asignatura

Respecto a sugerencias concretas para la asignatura de Música, la docente señala lo siguiente:

- Que el Ministerio diseñara y entregara material didáctico para la asignatura, de modo de simplificar la labor docente, y hacer más atractivo el contenido para los estudiantes.
- Capacitación en diseño de evaluaciones, con el fin de generar evaluaciones distintas a las tradicionales, como lo es la prueba escrita. Apoyo en generación de rúbricas, pautas de cotejo, y metodologías evaluativas.

“De verdad me gustaría... Lo conversábamos incluso con las chiquillas, todo lo que sea más como crear material, a mí me encantaría. Yo que soy busquilla, que invento tonteras, que busco palos; buscar cómo tener más material concreto para que el niño... Porque tú sabes que el niño aprende jugando, el niño no aprende leyendo el libro, sino que si lo haces mediante un juego, eso le queda al niño. Entonces eso me gustaría, buscar más material para trabajar. Yo sería feliz que me dijeran: “Vamos a un curso donde te vamos a enseñar a hacer un material”, yo iría. Ahora, también de evaluaciones, que siempre uno conoce las mismas, es como fome para los niños. Aunque uno le ponga color, porque las traes hechas de tú casa, tu muestras el original aquí, te dan el visto bueno y la sacas en tú casa. (...)

Nos gustaría buscar material concreto, dónde ir, que nos enseñen más, no sé... Y tener más motivados a los niños, porque estos niños no se motivan fácilmente.”

(Docente Música 2° básico)

IV. Visión de la política curricular

En general directivos y docentes entrevistados tienen una visión positiva de la gestión que se encuentra realizando el Ministerio de Educación, en términos de política curricular. Al respecto, cabe señalar que la planta docente del establecimiento –excepto la profesora que imparte Música en 2° básico- es joven, con una experiencia entre uno a tres años, por lo que no se han enfrentado a los cambios y procesos de actualización curricular.

De todos modos, tienen sugerencias frente al quehacer del Ministerio, señalando la necesidad de que el currículum, en todas las asignaturas, sea más explícito en relación a cómo se aborda o desarrolla un objetivo de aprendizaje, y en este sentido cómo relacionar los OA con el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA).

En esta misma línea, solicitan capacitación o sugerencias en términos de la generación de instrumentos de evaluación, y banco de recursos anclado en la página de currículum en línea.

“- Para mí sería ideal que me dijeran: “En el OA dos hay que extraer información explícita” y si nos adecuamos al DUA, me quedo ahí. Me gustaría que me dijeran qué hacer. (...)

- Eso, insertar el DUA de nuevo al currículum.”

(Entrevista grupal docentes)

“Ahora, yo creo que nunca está de más, apoyar con más recursos, más enlaces, ejemplos de más actividades contextualizadas de acuerdo a los grupos.

- Sí.

- Y probablemente, una articulación con instrumentos de evaluación.

¿En qué sentido?

- Cada DUA que tuviera muchos ejemplos de actividades con sus instrumentos de evaluación, porque eso cada una, aunque yo creo que es pega de uno, que a mí me encanta todo lo que es rúbrica, entonces siento que para cada cosa voy haciendo mi rubrica, y en eso siento que está un poco débil el currículum.

Ya, que vienen pocas propuestas de evaluación.

- Instrumentos de evaluación, rubricas, listas de cotejos.”

(Entrevista grupal docentes)

“- Sería como encontrar un... [¡Un banco!] un currículum, y ver el objetivo OA2, qué se yo, fracciones, lectura de fracciones y que te dijeran por ejemplo, DUA, para los visuales, para los quines-tésicos, para los auditivos, ay, pasando, tanto tiempo.

- Muchas sugerencias de actividades y muchos recursos.

- Un campo, un banco de recursos para todos los niveles y diverso.”

(Entrevista grupal docentes)

CASO 10.
ARICA

"Juntos por una educación de calidad"

Caso N° 10	
Nombre	Arica
NSE	Bajo
Dependencia	Municipal
Desempeño	Medio
Urbano / Rural	Urbano
Región	XV Arica y Parinacota
Comuna	Arica
Nivel de enseñanza	Básica
Matrícula	542
Otra característica	Aymara
Observación curricular 1	Artes Visuales 5° básico
Observación curricular 2	Lengua Indígena: Aymara 6° básico

I. Descripción General

La Escuela Arica se encuentra ubicada en la comuna de Arica, específicamente en el Valle de Azapa, en una localidad llamado Sobraya, de carácter rural. Imparte clases entre pre kínder y octavo básico, considerando un total de 542 estudiantes. Fue fundada en 1966, y ciertamente, debido a su localización geográfica, cuenta con particularidades en los procesos formativos y en los estudiantes que atiende.

Según consigna el Proyecto Educativo del establecimiento, actualmente el sector en que se encuentra emplazado mantiene condiciones relevantes de precariedad, lo que se observa en la materialidad de las viviendas aledañas y la persistencia, en algunos casos, de ausencia de agua potable. Prácticamente la totalidad de los estudiantes de la escuela cuentan con la condición de alumno prioritario.

Su emplazamiento geográfico, ubicado en un territorio cercano a los límites territoriales con los países vecinos de Perú y Bolivia, y las características culturales de la población, donde una proporción relevante de esta es de origen aymara, son aspectos relevantes y que marcan los procesos formativos de la institución.

Por esta razón, el Proyecto Educativo Institucional, en su visión y misión consideran aspiraciones académicas, así como también de inclusión e interculturalidad como sus objetivos prioritarios. La descripción de la misión del establecimiento, que se señala a continuación, da cuenta de estas definiciones estratégicas.

“Atender a un gran porcentaje de estudiantes de la cultura Aymara, y alumnos provenientes de países vecinos como Perú y Bolivia. Entregando una educación integradora, manteniendo los parámetros de calidad y equidad, promoviendo valores democráticos y de respeto a la diversidad cultural, social y religiosa. Nuestro quehacer Educativo diario está orientado a desarrollar habilidades y competencias de orden superior con el logro de aprendizajes significativos y desafiantes: conocimientos, procedimientos y actitudes, complementando estas prácticas educacionales con herramientas digitales, acorde a la tecnología virtual actual.”

(Misión de PEI Escuela Arica)

De acuerdo a lo mencionado por los entrevistados, desde el punto de vista organizacional, el establecimiento se encuentra fuertemente liderado por su directora y su jefa de UTP, quienes colaboran en conjunto hace nueve años. Durante este período se habría reforzado la orientación pedagógica de la institución, la que ha tenido que combinarse con una enseñanza que considere una mayor presencia de estudiantes bolivianos y peruanos.

Lo anterior tiene su expresión en el PME del presente año, en que se identifica una proporción similar de acciones de gestión pedagógica, con otras tareas, asociadas a la participación y la integración entre estudiantes.

Para efectos de este estudio de *Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*, en este establecimiento se han abordado los casos específicos de Artes Visuales 5° básico, y Lengua Indígena Aymara 6° básico.

Las actividades realizadas en el establecimiento fueron:

- Entrevista con Equipo directivo
- Entrevista con coordinadora DAEM de Arica
- Dos entrevistas con docente de asignatura Aymara 6° básico
- Dos entrevistas con docente de asignatura de Artes Visuales 5° básico
- Una entrevista grupal con estudiantes de 5° básico
- Una entrevista grupal con estudiantes de 6° básico
- Entrevista grupal con docentes

Respecto al material documental facilitado por el establecimiento, se logró tener acceso a los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo Institucional.
- Plan de Mejora Educativa 2017.
- Planificación unidad N°7 Aymara 6° básico
- Guía práctica de Aymara 6° básico
- Tres pruebas de Aymara 6° básico
- Planificación Unidad 1 de Artes Visuales 5° básico
- Copia leccionario Artes Visuales 5° básico
- Una pintura de estudiante Artes Visuales 5° básico

II. Gestión Curricular

Nivel Sostenedor

Del análisis de las entrevistas realizadas a la representante del DAEM y al equipo directivo del establecimiento, en términos de la gestión curricular general del sistema educativo, **no se identifican programas o mecanismos que hayan sido mencionados como característicos o liderados desde el sostenedor para la coordinación de los procesos pedagógicos de las instituciones educativas.** Al respecto, las menciones realizadas dan más cuenta de dificultades referidas a la generación de condiciones y provisión de recursos necesarios para la implementación curricular.

“¿Ustedes recibe ayuda, algún contacto con el sostenedor, con la Municipalidad para la implementación curricular? ¿O no?

No.

¿La Municipalidad no hace ninguna adaptación, priorización, plan especial?

No.”

(Entrevista Equipo directivo)

Dentro de ese contexto, **la enseñanza del Aymara es un área que cuenta con diferencias, puesto que existe una coordinación general de la enseñanza de esta lengua y cultura a nivel del sostenedor. La coordinación está a cargo de una persona -que fue entrevistada para este estudio- que tiene la tarea de propiciar orientaciones y entrega de material a las personas que se desempeñan como educadoras entre los diferentes establecimientos municipales que imparten la asignatura.**

Estas personas no son necesariamente docentes, sino que también pueden ser educadores tradicionales.

Según menciona la coordinadora, su rol principal es buscar que se desarrollen todos los objetivos de aprendizaje de los programas de estudio. Por eso envía las planificaciones de enseñanza a los diferentes docentes que imparten la asignatura en las escuelas. Esas son de carácter mensual.

De acuerdo a la entrevistada, hasta hace algunos años, ella disponía de un contrato de 30 horas para realizar esta función, la que fue disminuida a la mitad, puesto que se definió que también debía hacer clases en escuelas. Esto habría ocurrido en paralelo con la ampliación del número de escuelas que enseñan Aymara.

“Yo empecé en el DAEM con una oficina, me dieron un computador y yo trabajaba muy bien, y ahora que hay más escuelas, me bajaron, no tengo oficina, me mandaron a hacer clases... entonces si va subiendo más escuelas, debería ir aumentando más personal, más horas, más apoyo a la oficina de coordinación, no tengo ni tinta, mi impresora no tiene ni tinta”

(Entrevista Coordinadora comunal de Asignatura Aymara)

Esta disminución de las condiciones para la coordinación, habría afectado a las actividades que se realizan en el marco de esta tarea. Según indica la entrevistada, hasta hace dos años se hacían reuniones mensuales con los profesores de Aymara y se hacía un encuentro de profesores, pero como ahora hay menos horas de coordinación, se reúnen solo cuando hay actividades programadas por el Ministerio y les envía las planificaciones mensuales. La docente de la escuela que imparte la asignatura concuerda con esta descripción.

“Ella nos envía las planificaciones para que nosotros podamos seleccionar alguna de ellas para ver si nos sirve o no nos sirve, entonces yo voy comparando con lo veo de libro.”

(Entrevista Docente Aymara 6° básico)

Gestión de la escuela

Tal como se ha señalado anteriormente, dentro del establecimiento, el liderazgo de las labores pedagógicas está concentrado en el equipo que conforman la directora y la jefa de UTP, donde esta última ejecuta de manera más directa los procesos asociados a la gestión curricular.

De acuerdo a lo que ambas profesionales mencionan, el énfasis de su labor tiene que ver con la implementación del currículum, poniendo especial atención en el desarrollo de una planificación ajustada a estudiantes de diferentes culturas y nacionalidades y en el apoyo que se puede entregar a los docentes.

“Nosotros tenemos un sistema [de planificación] (...), nosotros tal como aparece ahí, la dividimos en cuatro unidades y cada unidad tiene una duración aproximada de dos meses, ese es un formato que

tenemos tipo para todos, donde no dejamos ningún OAS afuera, todos se incluyen en estas cuatro unidades de aprendizaje, luego tenemos otro, que es un formato mensual, y si hay ocho OAS en una unidad, la dividimos, cuatro OAS en un primer mes, y los otros cuatros, estoy poniendo un ejemplo".
(Entrevista Equipo Directivo)

Los docentes, por su parte, identifican a la jefa de UTP como el referente técnico, con quien se discute sobre aspectos del currículum y las asignaturas. Esta profesional es identificada como la persona que toma las decisiones en el ámbito curricular y que coordina y apoya a los profesores.

"Ella me deja trabajar, que me desarrolle, pero si tenemos reuniones, cuando hay que hacer reforzamientos, cuando hay niños especiales, entonces se resuelve todo eso."

(Entrevista docente Aymara 6° básico)

Considerando lo anterior, **el proceso de gestión curricular que es más reconocido por los involucrados es la planificación. Anualmente, la jefatura técnico-pedagógica entrega un formato que debe completarse para realizar la programación anual de la enseñanza, para posteriormente proporcionar otro instrumento, en el que debe registrarse la planificación mensual.** De acuerdo al equipo directivo, sería opcional tener una planificación clase a clase, aunque los docentes no mencionan la presencia de este instrumento.

Otra instancia que es considerada como relevante, en cuanto a la gestión curricular son instancias de colaboración pedagógica, la que consiste en horas no lectivas de los docentes, disponibles para la coordinación entre docentes y entre un docente y la jefa de UTP. Esta instancia es valorada por los docentes, quienes mencionan que se implementa principalmente a través del trabajo individualizado entre la jefa de UTP y los docentes.

"Cómo resuelven... de manera concreta, ustedes la implementación de currículum diversos para distintas asignaturas y niveles, ejemplo, marco curricular, base curricular, ajuste curricular...

También se trabaja con UTP eso poh...

-Sii...

- También en paralelo y en UTP...

-En paralelo sí... siempre se trabaja así."

(Entrevista grupal docentes)

En relación con las instancias de monitoreo de la implementación curricular, se identifica que el equipo directivo da cuenta de procesos a través de los cuales busca cumplir con esta tarea. Sin embargo, los profesores no manifiestan con la misma claridad participar de estas instancias.

Por ejemplo, en el proceso de planificación de la enseñanza, el equipo directivo realiza tareas de control de lo que envían los docentes. Pese a lo anterior, se reconoce que no

son exigentes en las definiciones pedagógicas para abordar los Objetivos de Aprendizaje en las planificaciones.

"Lo importante es que el profesor vea los contenidos que vamos a pasar en el mes."
(Entrevista equipo directivo)

Dentro de este marco general, el equipo directivo se ha puesto como meta el aseguramiento de la cobertura curricular, como uno de los propósitos de la gestión curricular. Para ello, se ha buscado disponer de ciertos mecanismos. El primero de ellos, ya mencionado, tiene que ver con el proceso de planificación. Se espera que los formatos de planificación ayuden a asegurar la cobertura curricular.

Por su parte, se dispone de una práctica de reforzamiento escolar, que busca apoyar a los alumnos con aprendizajes descendidos. Se considera una estrategia para alcanzar el currículum. Se hace durante las horas de clase.

Además de ello, se hace nivelación de contenidos del año anterior, durante el primer mes de clases.

"El profesor al año siguiente, retoma esa materia que quedó pendiente y después hace como una nivelación, por lo menos un mes para retomar aquello y después retoma lo que viene durante el año."
(Entrevista equipo directivo)

Finalmente, el equipo directivo del establecimiento menciona que se evalúa mensualmente la cobertura curricular, a través de una prueba institucional. La aplica la misma Jefa técnica.

- "Sí, y ahí hacemos el seguimiento al currículum de acuerdo a los OAS que se han desarrollado en el mes.

- **¿Y esa prueba la tienen hecha o la van haciendo?**

- La van haciendo, la aplico yo, y yo tengo un profesor de enlace que me ayuda.

- Tenemos un lector óptico que nos revisa al tiro las pruebas

- **Y a partir de eso. ¿Qué hace usted como jefa de UTP? ¿Lo trabajan con los profesores?**

- Se les entrega el informe inmediatamente, se reflexionan los resultados, y también lo importante se toma las remediaciones.

- ¿Y qué cosas han visto ahí?

- Bueno, caso por caso, los niños que están bajitos, los vamos revisando, personalizamos los resultados".

(Entrevista Equipo directivo)

Por su parte, la directora y la jefa técnica son las personas que llevan a cabo los procesos de observación de clases de los docentes. De acuerdo a lo que estas profesionales indican, luego de la observación, habría un espacio de retroalimentación.

III. Percepciones generales sobre el currículum nacional

En términos generales, los integrantes de la comunidad educativa de este establecimiento, tienen una opinión favorable respecto del enfoque y de los elementos que caracterizan al currículum nacional. Al respecto, concuerda el equipo directivo y algunos de los docentes, en que esta propuesta curricular podría especial énfasis en el desarrollo de habilidades, saliéndose de una mirada basada en los contenidos.

Dentro de esa valoración general, los entrevistados mostraron diferencias en el énfasis o en la percepción de los que sería privilegiado al momento de priorizar las habilidades en el currículum. Las siguientes citas reflejan estas diferencias, donde se observan tres visiones referidas al enfoque de las habilidades que priorizaría el currículum: habilidades del pensamiento, talentos y actitudes frente al mundo.

“De acuerdo a las nuevas bases nos piden desarrollar las habilidades, que no sea memorístico, que pueda haber un proceso, que se pueda enseñar al niño a desarrollar habilidades y a través de eso adquiere el conocimiento”.

(Entrevista equipo directivo)

“Más que nada detectar esas habilidades, cómo se llaman, para poderlos ayudar, este concepto de las famosas inteligencias múltiples, alumnos que tienen ciertas habilidades en las artes, que las pueden utilizar en las ciencias, las pueden utilizar en las matemáticas, para eso es, es como una herramienta”.

(Entrevista Docente de Artes Visuales 5° básico)

“Lo que deberían aprender...El respeto y los valores, el valor, los valores y principios del Suma qamaña, del buen vivir, que son principalmente, esencial en una familia”.

(Entrevista Docente Aymara 6° básico)

Por su parte, las dos entrevistadas que están más vinculadas con la enseñanza de la lengua y cultura Aymara, al hacer análisis de la propuesta del currículum nacional, pusieron especial énfasis en que en estas definiciones exista una propuesta curricular y horas asociadas a esta área puntual de formación. **En el caso de la coordinadora comunal de esta asignatura, se valora como una opción acertada la inclusión de esta asignatura, debido al aporte que esta presta a los estudiantes y sus familias, así como a su pertinencia territorial.**

“Para mí, es el valor de la cultura Aymara, la educación, y es lo que necesita hoy la sociedad. La lengua Aymara todavía mantiene los valores de la honestidad, el trabajo, por eso, para mí es lo más importante y es lo que va ayudar a los niños cuando sean profesionales o no lo sean, que puedan tener una vida relativamente feliz”

(Entrevista Coordinadora comunal Aymara)

Por su parte, la educadora Aymara de la Escuela Arica evalúa que la posibilidad de enseñar la lengua Aymara y enseñar en Aymara ha permitido fortalecer la identidad cultural. Esto, además sería motivador para los propios estudiantes.

“Todo, por ejemplo las ceremonias, los niños participan de las ceremonias, y no solamente en Aymara, sino que en bilingüe, lo dicen en Aymara como en castellano, entonces eso se transmitió alegría para los apoderados, al mismo establecimiento le gusta mucho el “Machaq mara”, entonces ellos sacan su conclusión “este es el año nuevo Aymara”.

(Entrevista docente Aymara 6° básico)

Por su parte, los entrevistados también mencionaron valoraciones negativas en relación con su percepción general respecto del currículum nacional. Estas percepciones no estuvieron vinculadas a la lógica mencionada, sino más bien a otro tipo de debilidades.

Una primera aseveración referida a estas valoraciones negativas la realizó el equipo directivo, quien, en el marco del análisis de la cobertura curricular, aseveró que el currículum es extenso, por lo que a veces no alcanzaría a cubrirse. En particular, cuando se habló de esta extensión, se hizo en relación con el programa de estudios.

“Sí. Por ejemplo, hay unidades que son demasiado largas, que no se alcanza a pasar en uno o dos meses”.

(Entrevista equipo directivo)

Por su parte, los docentes manifiestan una mayor variedad de valoraciones negativas respecto de su visión general respecto del currículum, considerando diferentes elementos. **Una primera área sobre la que se organizan estos comentarios refiere a la capacidad del currículum de ser posible de adaptar a diferentes realidades territoriales y culturales, o a características de los estudiantes.** Si bien posteriormente se ahondará en este aspecto, se consideró relevante incluirlo en este apartado, al referir a concepciones generales respecto del currículum.

“- No yo... para mí el currículum está muy elevado, muy elevado, te digo... me ha costado hartito en segundo año.

- Matemáticas, está elevado para los niños, muy elevado.”

(Entrevista grupal docentes)

En segundo lugar, se identifica un conjunto de temáticas o áreas de conocimiento, que no tendrían la cabida que debiesen tener, a juicio de los entrevistados. Las siguientes citas reflejan estas opiniones.

“Bueno, yo hago Historia, y tiene que ser la formación cívica, la educación cívica, esa que está tan perdida últimamente, que está tan en boga”. (...)

“No está bien que lo diga, porque tú vienes a esto precisamente, pero es un pariente pobre la asignatura de Artes”.

(Entrevista docente de Artes Visuales 5° básico)

IV. Proceso de adaptación del currículum

Desde la perspectiva de los entrevistados, es necesario realizar un proceso de adaptación del currículum, a la realidad de sus estudiantes. Al respecto, es relevante mencionar, en primer lugar, que al referirse a la adaptación del currículum nacional, los entrevistados (docentes y equipo directivo) se están refiriendo a los Programas de Estudio, principalmente. **Únicamente el equipo directivo mencionó de manera explícita el concepto de Objetivo de Aprendizaje, refiriéndose a las Bases Curriculares. Sin embargo, el análisis realizado por las profesionales que conforman el equipo directivo mencionó más frecuentemente alusiones a los programas de estudio.**

Por su parte, de la revisión de las entrevistas, se identifica una valoración negativa, principalmente en el caso de los docentes, respecto de lo que significa la tarea de adaptar el currículum. Es decir, se señala que sería una debilidad de éste.

De los discursos referidos a la adaptación del currículum para las prácticas de enseñanza en la escuela, se identifica una tensión entre los comentarios realizados por el equipo directivo y la visión de los docentes. La directora y jefa de UTP valoran la lógica de las Bases Curriculares y la estructura de los Objetivos de Aprendizaje por su flexibilidad, lo que favorecería la toma de decisiones de los docentes a la hora de planificar o realizar sus clases.

“Sí, y además que cada asignatura tiene como diecinueve, veintiuno, diecisiete, depende las horas de la asignatura, el profesor puede organizar los OAS, y los puede priorizar. (...) Si uno toma un texto de los niños, a lo mejor no viene ordenado, a lo mejor el profesor está en marzo, pero abre el libro en la página 200, eso está al final, pero tomó ese contenido porque está referido al OAS que él va a pasar en la primera unidad”.

(Entrevista equipo directivo)

Pese a lo anterior, las entrevistas desarrolladas a los docentes dan cuenta de que esta situación es observada como un problema, es decir, ellos manifiestan que los instrumentos curriculares carecen de actividades contextualizadas, lo que “obligaría” a que ellos deban hacer esta tarea.

“Entonces si no se adapta el currículum (...) Los ejemplos, las actividades no vienen, tenemos que obligatoriamente adaptarlas”.

(Entrevista docente de Artes Visuales 5° básico)

Respecto de la flexibilidad que ofrece (o no) a la toma de decisiones curriculares, algunos de los entrevistados manifiestan que, en función del diagnóstico que acaba de

mencionarse, una decisión asociada corresponde a seleccionar ciertos objetivos o contenidos del currículum.

“Hay contenido, bajo mi mirada, a lo mejor no son tan relevantes y no otorga una preferencia de los alumnos para llegar a ello, por la misma idiosincrasia de nuestros alumnos, a modo de ejemplo: en lenguaje existe mucha dramatización dentro de los primeros cursos, y a lo mejor nuestros niños no tienen esa habilidad para ser actores, para pasar un contenido. Entonces yo creo que eso habría que hacer una poda, a lo mejor en esta escuela no da cabida.”

(Entrevista equipo directivo)

Por su parte, para los docentes, la principal labor de adaptación curricular que realizan corresponde a la elaboración de actividades de aprendizaje, para trabajar ciertos objetivos o contenidos del currículum. Para ello, los docentes recurrirían a su propia experiencia o a otros referentes o fuentes de información. Los entrevistados que tienen labores de coordinación pedagógica también mencionan aquello, pero indican que esta situación es una tarea desafiante para los docentes, tanto en el currículum regular, como en una asignatura como el Aymara.

“Pero nuestro rol es como adaptar, como nosotros conocemos la realidad de los alumnos podemos transformar el currículum y adaptarlo a nuestras necesidades...”

(Entrevista grupal docentes)

“Creo que ese es el problema, yo lo veo así, porque los educadores tradicionales, de la lengua Aymara, tiene poco conocimiento de cómo hacer las clases, de cómo hacer una planificación, se sienten inseguros”.

(Entrevista Coordinadora DAEM Aymara)

En otro ámbito de análisis, relacionado con el proceso de adaptación al currículum, se identifican tanto opiniones positivas, como negativas, respecto de la adecuación del contenido curricular, a las características de los estudiantes de la escuela.

Para los diferentes integrantes de la comunidad educativa la posibilidad de impartir el Aymara como una asignatura es un claro aporte para vincular el currículum con la realidad territorial y cultural de los estudiantes y sus familias. Si bien -como se mencionó- conviven evaluaciones positivas y negativas respecto de la capacidad del currículum de vincularse con la realidad de la escuela, en el caso de la enseñanza del Aymara esta opinión es unánimemente favorable.

Lo anterior implica que se considera relevante la enseñanza del Aymara en el territorio de la escuela, tanto como un objetivo de aprendizaje, como una lengua a través de la que pueden aprenderse otros objetivos.

“Para mí, es el valor de la cultura Aymara, la educación, y es lo que necesita hoy la sociedad. La lengua Aymara todavía mantiene los valores de la honestidad, el trabajo, por eso, para mí es lo más

importante y es lo que va ayudar a los niños cuando sean profesionales o no lo sean, que puedan tener una vida relativamente feliz”.

(Entrevista Coordinadora DAEM Aymara)

Por su parte, se identificó una mayor cantidad y variedad de aseveraciones relacionadas con las dificultades de adecuación del contenido del currículum a la realidad de los estudiantes. **Un primer aspecto, que tuvo una presencia transversal entre diferentes entrevistados, corresponde al poco sentido que se podría entregar el lenguaje, o ciertos contenidos y actividades, presentes en los instrumentos curriculares, considerando la vida cotidiana de los estudiantes.**

Al respecto, algunos entrevistados mencionan que el currículum dispondría de términos o daría cuenta de situaciones que no existen en la realidad de su escuela, y que pertenecerían a la zona central del país.

“Hay muchas cosas que de repente nosotros deberíamos adaptarlos a nuestra realidad, porque por ejemplo, hay muchas cosas, muchos textos que vienen específicamente relacionados con la zona sur, Santiago, y los niños no conocen ciertas palabras, acá conocen la chacra, la parcela, pero si tú le hablas de lugares por ejemplo del bosque o la estancia, no tienen idea”.

(Entrevista Equipo directivo)

“Precisamente en 5° año, una de las actividades es el saquito térmico uno que regalaban o vendían en las farmacias bolsitas con semillas adentro, que tú la pones cerca del lugar de calor y las semillas absorben el calor y eso hay que hacerlo con los niños. ¿Quién usa estufa en el Valle de Azapa? Nadie. ¿Quién tiene microondas?”

(Entrevista docente Artes Visuales 5° básico)

Por su parte, otros juicios respecto de la adecuación del currículum a los estudiantes, corresponden a la expectativa de logro de aprendizaje nacional, en relación a los logros reales de aprendizaje de sus estudiantes.

“Sobre todo en Historia y en Ciencia, por ejemplo uno pasa un contenido, yo hablo por 1ero básico, tengo 1ero básico y no lo puedo ocupar... porque no vienen... los niños cuando llegan recién a principio de año ellos no saben leer ni escribir, y todas las actividades que aparecen ahí son de pura lectura... entonces como trabajan en un libro si aún no saben leer ni escribir”

(Entrevista grupal docentes)

Mientras, se identifica otro grupo de comentarios, referidos a problemas de adecuación del currículum a las características de los estudiantes, que se vinculan con aspectos referidos a contenidos específicos que se enseñan. Los propios estudiantes -dentro de la valoración que hacen del aprendizaje del Aymara- identifican aspectos que debieran ser mejorados en este ámbito, lo que también es observado por la profesora de esta asignatura. Estas mejoras refieren a la adecuación a la forma en que se habla y vive la cultura Aymara en esta zona geográfica.

“[Respecto del Aymara en Chile, Perú y Bolivia] Sí, muy dis... un poco distinto.

- Un poco distinto porque mi papá me dice otra cosa y la profesora...
- Y la profesora lo dice de otra forma, pero significa lo mismo.
- El Aymará de Chile es otra forma como de Perú también es otra forma.
- O de Bolivia”.

(Entrevista grupal estudiantes 6° básico)

“Al libro que estamos diseñando nosotros, bien, nos juntamos en grupo, para ponernos de acuerdo, si tienen caídas vocálicas... pero en otros libros, sí, más de Tarapacá digamos, en este caso cada pueblo tiene su forma de decir o hablar... es un apoyo, por eso nosotros estamos corrigiendo.”

(Entrevista Docente Aymara 6° básico)

Por su parte, **el equipo directivo de la escuela manifiesta otra tensión que se genera respecto del aprendizaje del Aymara, al observar que existiría un grupo de apoderados que cuestionaría el uso de horas para la enseñanza del Aymara, considerando que debieran priorizarse otros aprendizajes para sus hijos, incluyendo el inglés.**

“Porque los papás consideran que son muchas horas, que deberían tener más horas de inglés que de lengua Aymara. Porque lo que se usa hoy en día cuando los niños egresan de cuarto, se pide más inglés, y los niños van con muchas falencias al liceo en esa asignatura.”

(Entrevista Equipo directivo)

Este cuestionamiento a la definición de la destinación de horas a la enseñanza del Aymara encuentra eco en la opinión de las personas que se dedican a la enseñanza de esta lengua, quienes visibilizan en los cargos directivos a personas que estarían cuestionando el uso de horas del Plan de estudio a la enseñanza del Aymara.

“Como el sistema mide el conocimiento del niño, el Simce mide el conocimiento y cada escuela quiere sacar buen puntaje en el Simce, y como no se mide la lengua Aymara, los directores se quejan que son muchas horas, entonces ellos no saben que al niño cuando le sube la autoestima, suben en sus puntajes, en las asignaturas, se ha logrado que la lengua Aymara la respeten más, entonces eso ha sido muy bueno”.

(Entrevista Coordinadora comunal DAEM Aymara)

V. Apropiación del currículum

De manera complementaria al punto anterior, los entrevistados entregaron sus visiones respecto a la aproximación que realizan individualmente respecto del currículum.

Un primer aspecto, respecto del cual se entregó una opinión dice relación con cuáles referentes curriculares son los que utilizan los entrevistados en su labor de enseñanza-aprendizaje. Desde un punto de vista general, se identifican los programas de estudio, seguidos por el texto escolar, como los referentes que tienen mayor uso.

Tal como se enunció anteriormente, el equipo directivo identifica explícitamente las Bases Curriculares como la definición de las expectativas de aprendizaje a las que debieran aspirar las escuelas. Esto no se observa con la misma claridad en los discursos del resto de los entrevistados.

Pese a ello, **la directora opina que los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares no estarían alineados con la Evaluación Docente, lo que explicaría en parte los resultados que los docentes alcanzan en esta medición.** Ciertamente, esta es una dificultad para la apropiación de este referente

“Entonces, a mí siempre me ha llamado la atención, en circunstancias que los docentes trabajan con el texto, se refieren a algunas actividades y que tienen relación con el OAS, y en muchas ocasiones, porque aparece esa carta tipo, y yo misma he ayudado a los docentes, que las actividades que programó el docente, o desarrolló el docente, no tiene relación alguna con ese OAS, o no está especificado, o es la persona que corrige o no tiene conocimiento.

(Entrevista equipo directivo)

De los instrumentos del currículum para la labor de enseñanza, el Programa de Estudios se identifica como aquél que es utilizado en mayor medida, sobre todo en el proceso de planificación de la enseñanza. Esta práctica se refuerza más en aquellas asignaturas en que no existe un texto escolar al que recurrir.

De las visiones compartidas por el equipo directivo y docentes, se observa que, pese a ello, el programa de estudios no se utiliza en todas las asignaturas, lo que respondería a la disponibilidad de este instrumento, más que a una decisión de prescindir de él. Esta situación se repite en más de una asignatura.

“Seguimos trabajando con el programa antiguo lo que es 7° y 8°, porque a mis manos todavía no ha llegado el programa nuevo. Yo sé que hay programas nuevos hasta 5° y 6°, con esto del cambio que los 7° y 8° seguramente iban a pasar a la educación media este o el próximo año, y ahora lo volvieron a chutear más adelante (...) Eso es lo que yo hago, me baso netamente en el programa de estudio, lo adapto a nuestros niños que no son de muchos recursos”.

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

Pese al uso de los programas de estudio en las diferentes asignaturas, se identifican algunas críticas a este instrumento, referidas a sus características generales y su organización.

“Yo encuentro que no es muy bueno lo que están entregando... sí... No están de acuerdo a los Planes que deberían pasarse netamente para el aprendizaje de los niños... Yo creo que más lo hacen por cumplir no más, pero de que sean relevantes no...”

(Entrevista grupal docentes)

"Los Planes y Programas de estudio, no tienen que ser tan amplios, no se alcanza a pasar mucho y está como todo enredado, no hay como una secuencia, tiene que ser más secuenciada y más específico, no se entiende"

(Entrevista Coordinadora comunal Aymara)

Por su parte, el texto escolar se identifica como un instrumento de preparación para las clases, de las cuales se extraen actividades para desarrollar dentro de estas instancias de enseñanza y aprendizaje.

Una de las actividades vinculadas con el uso del texto escolar, de acuerdo a lo que indican los estudiantes es "copiar" del texto escolar. Esta práctica, además, es considerada como poco agradable, por parte de los alumnos.

- "A mí si me gusta, lo único que me molesta es cuando tenemos que copiar del libro.
- ¿Por qué no les gusta escribir mucho, cuando hay que copiar o el dictado?
- Porque hace doler la mano".

(Entrevista grupal estudiantes)

De acuerdo con el equipo directivo, los docentes utilizan los textos escolares para planificar o implementar sus clases. Los docentes que utilizan el texto concuerdan con esta perspectiva. **En caso de que no exista texto escolar, se refuerza el uso del programa de estudios.**

"Ahora en lenguaje nosotros estamos ocupando el libro primero, el primero Lee. Y ese trae todo, las planificaciones, entonces hay que llevarlas a cabo, hay que aplicar, viene ya planificado ... Y uno tiene que llevarlo a cabo acá dentro de la sala, y además ya trae tu material, lo que sí es bueno en primero, pero en segundo no es muy bueno, vienen unas lecturas eternas".

(Entrevista grupal docentes)

"¿Cómo planifica usted una clase? ¿Se toma de base del libro?"

Del libro, del programa que tenemos nosotros del libro, de primero, segundo, tercero y cuarto. Cada libro tiene su programa y tenemos que realizar nuestros objetivos para hacer para la clase. Nosotros presentamos acá a la escuela la planificación anual, la planificación mensual, y la planificación clase a clase, yo cumplo todo como dice acá."

(Entrevista Docente Aymara 6° básico)

"- ¿Podríamos ver el libro de Aymara y los programas de estudios y planificaciones tuyas, para conversar sobre eso? ¿Las tendría a mano? Ojalá de sexto básico. ¿Pero no tiene de tercero a sexto?"

- No, yo soy el libro.
- **¿Y eso es una dificultad?**
- Para mí, bien. Es difícil, es para los demás, que no tienen tanta experiencia".

(Entrevista Docente Aymara 6° básico)

Respecto del **rol de la evaluación y su relación con el currículum, los entrevistados no fueron especialmente detallados en función de la existencia**

de una lógica o un estilo de evaluación o características distintivas respecto de este proceso.

El equipo directivo de la institución menciona que se aplica mensualmente una evaluación, cuyo propósito es monitorear la implementación del currículum y, posteriormente, la elaboración de remediales. Esta evaluación sería realizada por el propio equipo directivo, y sus resultados generarían instancias de retroalimentación, dirigidas a los docentes y a los estudiantes.

“Sí, y ahí hacemos el seguimiento al currículum de acuerdo a los OAS que se han desarrollado en el mes (...)

Tenemos un lector óptico que nos revisa al tiro las pruebas (...)

Tienen reforzamiento con un profesor especialista para que los refuerce.

Entonces yo hablo con los profesores del OAS que estuvo más bajo o la habilidad que estuvo más baja y hacemos un plan remedial y se evalúa la próxima vez”.

(Entrevista Equipo directivo)

Además de esta estrategia de monitoreo, no se identifican elementos en común en la visión de los entrevistados respecto de la lógica de la evaluación. De esta forma, los docentes dan cuenta de diferentes tipos de evaluación que se realizarían, tanto escritas como orales, pruebas o trabajos prácticos.

De la misma forma, los estudiantes describen el proceso de evaluación hablando más de los tipos de evaluación que les hacen, por sobre la descripción de otros elementos, ya sea estos referidos a una determinada lógica común, o a la valoración de sus resultados o desafíos que se les presenta. La única excepción que se identifica, es en el caso de artes visuales, donde tanto el docente como los estudiantes concuerdan en que el nivel de dificultad de la evaluación es bajo.

“¿Cómo les ponen nota en Artes Visuales?

- Por trabajo que hicimos, el profesor nos dice, van a hacer un dibujo y los que no terminaron, lo dejan como trabajo para la casa y pongo nota, y eso es fácil.”

(Entrevista grupal estudiantes 5° básico)

“- Claro, ya, y sacan buenas notas, y más o menos no genera problemas esa parte.

- No, para nada. Sería diferente si fuera un profesor de artes

- Quizás le pondría más problemas

- Claro, sería más exigente, pero también tendría mayores herramientas.”

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

En relación con el Simce y la relevancia que tiene para el establecimiento, existe consenso entre los entrevistados en que no sería un aspecto que demande un esfuerzo central de parte de la institución. Pese a ello, los docentes y equipo directivo manifiestan que es una

evaluación que concita su interés y preocupación, y que existe la inquietud por obtener buenos resultados, ya que los han tenido en ocasiones en el pasado.

En ese sentido, de igual forma, los docentes y equipo directivo identifican ciertas estrategias o tácticas, mediante las cuales buscan estar preparados para rendir el Simce, principalmente referidas al acercamiento con el formato de prueba y tipo de preguntas que esa medición incluye.

“Eso es lo que pasa, pero a nosotros nos importa igual el SIMCE, pero también depende del profesor, tratamos de que hagan ejercicios, que todas las materias vayan en tipo de preguntas, y también enseñarles a marcar, cuando hacemos ensayos y revisamos, les va mal, pero no porque hayan contestado mal, sino que no responden como corresponde, no marcan bien”.

(Entrevista Equipo directivo)

Por su parte, los estudiantes no realizan comentarios respecto de esta medición.

Finalmente, los docentes mencionan críticas al Simce, referidas al grado en que esta medición no recoge o no considera las diferencias geográficas y culturales de los diferentes estudiantes del país, y por lo tanto, no es pertinente para ser aplicada en el propio contexto de esta escuela.

“Además, que el contexto sea adecuado, que sea también el contexto sea adecuado a la zona rural, más que a la zona norte, a la zona rural, porque incluso en la prueba, la que hacen los 4tos años básicos, el SIMCE, también vienen preguntas que te hablan del Transantiago, del Metro, y estamos en Arica y los niños no los conocen”.

(Entrevista grupal docentes)

Al respecto, el propio equipo directivo menciona que el Simce, además, para ellos pierde relevancia, si se considera que deben hacer un esfuerzo para trabajar el currículum con una proporción relevante de estudiantes que llegan desde otros países.

En relación con la apropiación del currículum en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los actores entrevistados pusieron énfasis en la revisión de las características y rol de los docentes y estudiantes.

Respecto de sí mismos, los estudiantes indican que les gusta realizar actividades durante la clase, haciendo tareas o acciones más creativas que les piden los profesores.

Junto con ello, los estudiantes mencionan que les interesa también aprender lenguaje, especialmente nuevas palabras. En ese sentido, el aprendizaje del Aymara es bien recibido por los estudiantes. Pese a ello, reconocen que, a algunos de ellos, no se interesan en el

Aymara y no prestan atención. Los más interesados en aprender esta lengua serían los que tienen familiares que hablan la lengua.

“- Algunos no prestan atención a la clase y no prestan atención (...)

- Como la XX, la XX dice que no le gusta. Yo creo que no le gusta porque no puede hablar en Aymara.

- Ajá, le cuesta, por eso yo creo que no le gusta.”

(Entrevista grupal estudiantes)

Esta autoevaluación se da en un contexto de estudiantes que manifiestan interés en su escuela y en el aprendizaje. De los dos grupos focales, se identifica un consenso en que a los participantes les gusta ir a la escuela. **Además, reconocen diferentes orígenes en sus nacionalidades y también puntos en común, entre aquellos estudiantes que, siendo de diferentes países, tienen en común la cultura Aymara.**

Por su parte, los adultos que participaron del estudio concuerdan en una visión menos protagónica de estos estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de un diagnóstico que identifica ciertas dificultades o desafíos para la enseñanza, lo que da cuenta de una brecha entre los adultos y los niños y niñas.

Un aspecto que se mencionó en las diferentes entrevistas individuales y grupales a los adultos involucrados en esta escuela, referido a las características de los estudiantes, está vinculado con la zona geográfica y alude a la composición de la escuela. Se identifica que un rasgo característico es la presencia de estudiantes de diferente nacionalidad -chilena, peruana y boliviana- condición que se habría ido reforzando durante los últimos años.

- **“¿Por qué ha crecido tanto la matrícula?**

- Bueno, países vecinos. Si aquí la mayoría de los alumnos son de origen boliviano o de padres que ya son residentes, y ya incluso han llegado peruanos.

- **¿Y vienen por trabajo?**

- Por trabajo

- **¿Y dónde trabajan?**

- Todos en la agricultura. La agricultura es la gran fuente”.

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

Junto con la nacionalidad, la presencia de la cultura Aymara es otro rasgo identitario que es identificado por los diferentes adultos entrevistados en este estudio. Esta característica es evaluada de manera disímil, en cuanto a su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se menciona que los estudiantes de la escuela tendrían una baja autoestima, debida a la forma en que han sido criados por sus familias. Esto incidiría, además, en que la timidez y,

en algunos casos, la vergüenza por su ascendencia Aymara, sean aspectos característicos de los alumnos y alumnas. Esto se identifica como una dificultad para la enseñanza.

- "El problema principal de nuestros alumnos, es de repente su baja autoestima, entonces eso hemos tratado de mejorar, de hacer que ellos sean capaces de hablar, de decir lo que piensan, lo que sienten, porque les cuesta un poco.

- ¿Y porque tienen problemas de baja autoestima?

- Por la forma de crianza que ellos tienen. Depende del país de donde sea. Los peruanos tienen otra formación y de Bolivia otra formación, ellos los crían de cierta forma y los niños tienen que ser igual como ellos".

(Entrevista Equipo directivo)

"Lo que pasa es que como había opresión en no hablar el Aymara, era discriminado, marginado, de ignorantes, no es cierto. Entonces ellos sentían que no se debía hablar por la misma familia también, los padres llevan eso y lo traspasan a los niños".

(Entrevista Docente Aymara 5° básico)

Estas características están asociadas a valoraciones negativas respecto del aprendizaje de los estudiantes, por parte de la mayoría de los docentes entrevistados. Al respecto, se menciona que las familias de los estudiantes no brindarían suficiente estímulo para su formación, debido a sus características socioeconómicas y culturales. Además de lo ya mencionado, se indica que la localización geográfica y el hecho de ser una escuela rural, se vincula a los elementos ya descritos, lo que afectaría negativamente al desarrollo y resultados de las clases que se desarrollan en la escuela.

"Porque, por ejemplo, los niños de acá son muy tímidos y tú no puedes comparar un niño de acá con un niño de la ciudad, de hecho, cuando los niños salen de 8vo, les cuesta mucho en el liceo sociabilizar con los niños de la ciudad, a pesar de que estamos en la misma ciudad, entonces nuestro deber es prepararlos para eso".

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

"Mira, nuestros chicos no tienen hábitos de estudio, y difícilmente los van a tener porque tienen padres que tienen poca preparación, a pesar que en la escuela habrán dos que habrán pasado por la universidad (...) pero si hoy día no tenemos nada que enviarle a otras escuelas, pero sigue siendo el problema social, el roce social. Ese llegar a la casa y que tú como padre te acerques a tu hijo, le preguntes, que tú le puedas ayudar en algo, estamos años luz de eso en el Valle de Azapa.

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

Incluso, una docente identifica una dificultad específica de aprendizaje, asociada a la cultura Aymara, en particular, en estudiantes que son de otros países, lo que se describe a continuación.

"-Sí, porque el niño acuérdate que si tú te das cuenta, si te das cuenta nosotros tenemos mucho niño boliviano, y el niño boliviano no tiene las 5 vocales que tenemos nosotros, ellos viven con 3 nomás...

- O hay niños que, yo tenía uno que hablaba sólo en Aymara, entonces el tema del lenguaje le iba horrible...

-Cuesta adaptarlos”

(Entrevista grupal docentes)

Dentro de estas valoraciones negativas, quienes están involucrados con la enseñanza del Aymara identifican un aporte relevante de esta asignatura a los estudiantes, y a parte de sus familias. Esta contribución estaría relacionada con responder a una necesidad de los estudiantes de vincularse con su cultura, aprender de ella y reforzarla. En este aspecto, hay una concordancia con la opinión ya mencionada de los propios estudiantes, que tendieron valorar el aprendizaje del Aymara.

- **“¿Pero se ha ido logrando perder ese miedo con sus clases?**

- Claro. Eso sí, la mayor parte era autoestima para ellos, pero había otros que se tapaban, pero ahora él se destapa y dice... “profesora las horas son muy cortitas”

(Entrevista docente Aymara 6° básico)

Por su parte, respecto de las características de los docentes y su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes indican que valoran a aquellos docentes que enseñan con métodos más atractivos, o entretenidos para los estudiantes. Se destaca que los profesores “buenos” son los que generan más actividades de aprendizaje y que hacen copiar menos del pizarrón, o del texto.

Los estudiantes relacionaron las asignaturas que les gustan (se menciona explícitamente Lenguaje, Matemática y Educación Física) con el carácter del docente, por ejemplo, su alegría o su originalidad, ciertas capacidades como la innovación, o las actividades que genera. Al contrario, se usan los mismos criterios para evaluar las clases que no les gustan.

“Me gusta Lenguaje porque el profesor es de un buen carácter, y siempre nos hace hacer cosas, como dijo XX, las cartas, los afiches. (...)

- Hay mucho para escribir, es divertido.

- Sí, leer.

- Nos sacan a veces a la pizarra, nos muestra, y nos hace leer actividades.

- Hacen trabajos de power point”.

(Entrevista grupal estudiantes 5° básico)

“Si, porque el profesor como que regaña mucho y no quiere que nadie hable, quieren que estén todos en silencio. Cuando el profesor hace una pregunta, nadie contesta”

(Entrevista grupal estudiantes 6° básico)

Por su parte, identifican diferencias en capacidades de enseñanza en ciertas asignaturas, lo que fue mencionado cuando observaron que un docente, que imparte dos asignaturas en paralelo, tendría un mejor desempeño en una de ellas y uno más bajo en la otra. Este aspecto, como se verá a continuación, concuerda con la visión de los adultos respecto de la formación y perfeccionamiento de los docentes de la escuela.

Justamente, los diferentes docentes y miembros del equipo directivo, levantaron -ya sea de manera explícita o implícita- un problema de formación o actualización de capacidades docentes dentro de la escuela.

El equipo directivo, de manera directa, señala que el nivel de actualización y conocimiento de los docentes generalistas, es menor al esperado, sobre todo en comparación con los profesores y profesoras especialistas. Esta situación es más compleja, porque el primer grupo es el mayoritario.

Específicamente, los miembros del equipo directivo señalan que a los docentes les falta actualización para implementar adecuadamente el currículum, especialmente para diferenciar entre el contenido y la habilidad que está dentro de un Objetivo de Aprendizaje.

“Los contenidos que eran fundamentales, pero más que eso, era observar qué habilidad había atrás de ese objetivo, darse cuenta de eso, qué es lo que se iba a plantear con ese OAS. Creo que el contenido en sí no es difícil, sino darse cuenta qué habilidad hay para poder llegar a ese OAS”.

(Entrevista Equipo directivo)

Lo anterior, de acuerdo al mismo equipo directivo, tiene un efecto al momento de la selección de la implementación del currículum, es decir, en ocasiones, un menor desarrollo de competencias docentes (bajas), puede generar la decisión de no implementar o profundizar en ciertos contenidos.

“Yo creo que la parte abstracta que tienen ahora los niños de séptimo, con las ecuaciones del álgebra, pienso que nuestros niños no están capacitados o a lo mejor el profesor no tiene el conocimiento para poder transmitir un contenido elevado”.

(Entrevista Equipo directivo)

Un diagnóstico similar realiza la Coordinadora comunal de la enseñanza del Aymara, teniendo en consideración, que, en este caso, los educadores tradicionales no deben ser necesariamente docentes. La entrevistada señala que estos educadores tienen poco conocimiento sobre pedagogía, lo que dificulta la implementación curricular. A esta dificultad, se suma la falta de apoyo que los educadores reciben para realizar su trabajo y los problemas geográficos para asistir a capacitaciones que se les ofrecen o las oportunidades de perfeccionamiento que surgen.

“Creo que ese es el problema, yo lo veo así, porque los educadores tradicionales, de la lengua Aymara, tienen poco conocimiento de cómo hacer las clases, de cómo hacer una planificación, se sienten inseguros y todo lo aprueban, pero después se dan cuenta que están mal, pero tuvieron la oportunidad de decir que no, pero no lo hicieron. A veces no han asistido porque las distancias son lejos, tienen que venir de Visviri, de Putre y no todos llegan”.

(Entrevista Coordinadora comunal Aymara)

En el caso de los docentes que participaron del estudio, aquellos con los que se profundizó en el trabajo de implementación curricular declaran contar con cierta carencia formación para la enseñanza de su asignatura. La docente que imparte la asignatura de Aymara indica que no ha finalizado su formación profesional de pregrado. Pese a esta situación, la entrevistada indica que el conocimiento que tiene de la lengua Aymara, adquirido a partir del aprendizaje desarrollado en contextos informales, es el principal recurso y fortaleza que le permite abordar adecuada y exitosamente su tarea.

“Entonces, en el año 2009, empezaron a hablar de la enseñanza, por eso dije “me paso para ese lado”, para qué estar ahí perdiendo tiempo, prefiero sembrar todo lo que sé, traspaso a los niños, porque yo como soy hablante y sé mis tradiciones y mis costumbres.”

(Entrevista Docente Aymara 6° básico)

Por su parte, el docente que enseña la asignatura de Artes Visuales indica que su formación inicial es de profesor de educación básica, sin mención, y que, a la altura de su carrera profesional, no tiene contemplado especializarse en esta área del currículum, habiendo hecho hasta ahora solo cursos cortos. Indica, además, que es difícil que un profesor de arte pueda trabajar regularmente en la escuela, por sus características geográficas.

“Bueno, a seis años de jubilar ya, no creo que me vaya a preparar más en la asignatura. Debo preocuparme más, en la asignatura que soy evaluado, como la asignatura fundamental que yo hago es Historia, y cada cuatro años me tengo que someter a la evaluación docente”.

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

De acuerdo a lo que el docente indica, esta situación tiene implicancias en su práctica pedagógica, incidiendo en el tipo de actividades que realiza con sus estudiantes y en la evaluación. Más adelante se profundizará en este tema.

En el contexto descrito, los docentes reconocen que la escuela y el sostenedor realizan esfuerzos por llevar a cabo instancias de perfeccionamiento para la labor de enseñanza. Las entrevistas dan cuenta de capacitaciones, realizadas una vez al año, considerando temáticas como Lenguaje y comunicación y evaluación. Tanto los miembros del equipo directivo, como los docentes, hicieron una buena evaluación de estas instancias de perfeccionamiento.

“- Lo bueno que tiene acá, es que sirve bastante porque, ya con los años de servicio, uno también va refrescando, actualizándose...”

–Y lo otro que te ayuda en la evaluación docente, porque a nosotros nos sirvió ese curso para la evaluación, el material que se nos entregó”.

(Entrevista grupal docentes)

VI. Implementación curricular de las asignaturas de caso

Lengua Indígena Aymara, 6° básico

Luego de hacer revisión de la visión global de los entrevistados respecto del currículum y su implementación en la escuela, a continuación, se realizará una aproximación específica a la asignatura de lengua indígena Aymara.

Tal como se anticipó en las secciones anteriores, los estudiantes, la docente y la coordinadora comunal tienen una positiva valoración de la presencia y de la implementación de esta asignatura, la cual valoran por su aporte y pertinencia cultural. Para la educadora que se hace cargo de esta asignatura en la escuela, **la posibilidad de enseñar la lengua Aymara y enseñar en Aymara ha permitido fortalecer la identidad cultural**. Por ello, por ejemplo, incluye de manera relevante la participación en ceremonias, como el año nuevo Aymara.

“Todo, por ejemplo las ceremonias, los niños participan de las ceremonias, y no solamente en Aymara, sino que en bilingüe, lo dicen en Aymara como en castellano, entonces eso se transmitió alegría para los apoderados, al mismo establecimiento le gusta mucho el “Machaq mara”, entonces ellos sacan su conclusión “este es el año nuevo Aymara”.

(Entrevista docente Aymara, 6° básico)

Una observación similar realiza la coordinadora comunal de esta asignatura, quien menciona que la existencia de una asignatura que rescate los valores de la cultura Aymara y su lengua.

En relación con los principales objetivos o metas de aprendizaje que se propone la docente para esta asignatura, **ella indica que su prioridad es la capacidad de comunicación, es decir, que sepan expresar ciertas ideas en la lengua Aymara**. Así, por ejemplo en sexto básico, su objetivo es la comunicación, que se comuniquen y entiendan, para que puedan comunicarse en su vida diaria.

“En este caso, ya los niños, de saludar, no hay tanto problema con eso. Lo que quiero es, de los mandados, por ejemplo, “anda a comprar pan” “traiga agua”. Esto para que los niños vayan aprendiendo, es en la práctica (...) Entonces para que el niño memorice.”

(Entrevista docente Aymara 6° básico)

La educadora indica que los estudiantes se motivan con esta área de aprendizaje. **Esto es reafirmado por los alumnos y alumnas. Los aspectos que se mencionan sobre lo que les gusta aprender Aymara son las actividades (por ejemplo: sopa de letras), el reconocimiento de palabras y la traducción. Valorán aprender palabras que no conocían previamente.**

La ejecución de este tipo de actividades es coherente con los materiales analizados. Las guías facilitadas, una, contiene un consejo matrimonial de 22 palabras en castellano y aymara. Se solicita que se traduzcan al castellano 12 palabras en aymara. Y la segunda guía, invita a unir números del 1 al 137 que permiten formar la figura de un pulpo que debe ser coloreado. Luego se deben escribir los números en aymara.



Considerando lo anterior, la educadora señala que se valora la existencia de su asignatura, en sí misma, como una oportunidad de aprendizaje contextualizado para los estudiantes. La coordinadora comunal, por su parte, señala que la cultura Aymara -incluso más allá de lo que está en el currículum-, es lo que necesita la sociedad hoy, porque mantiene valores como la honestidad o el trabajo.

Mientras, los estudiantes establecen vinculaciones entre el aprendizaje de esta asignatura y su vida diaria, al indicar que les aporta a sus vínculos cotidianos y su relación con su entorno.

“Especialmente yo lo necesito porque mis padres hablan Aymara y por eso lo estoy aprendiendo, porque a veces me explican algo y no entiendo. Entonces me ayuda mucho en la vida”.

(Entrevista grupal estudiantes 6° básico)

Respecto de los instrumentos curriculares más utilizados en esta asignatura, como ya se indicó en secciones anteriores, el Programa de Estudios es el referente que es reconocido por la docente y la coordinadora comunal, como el

utilizado para la planificación y organización de la enseñanza. Se menciona explícitamente, además, que no cuentan con otra guía para la planificación de la enseñanza.

En cuanto a su implementación, ambas entrevistadas mencionan que los programas son operacionalizados en planificaciones mensuales, que son distribuidas desde el nivel comunal a las escuelas, donde son preferentemente implementadas.

Tanto la docente, como la coordinadora comunal, valoran la relevancia y utilidad de los Programas de Estudio, especialmente por las actividades de aprendizaje que contiene. Junto con ello, identifican ciertos elementos que, a juicio de los entrevistados, serían errores.

“Al libro [programa], nos juntamos en grupo, para ponernos de acuerdo. Sí, tienen caídas vocálicas (...) En este caso cada pueblo tiene su forma de decir o hablar. Es un apoyo, por eso nosotros estamos corrigiendo”.

(Entrevista Docente Aymara 6° básico)

“Yo entiendo que estamos en el inicio, en la implementación y personas de buena voluntad, porque aquí en Chile, no se cuenta con personal que sepa escribir bien, hablar bien, son contaditos (...) así se trabaja, porque los textos tienen muchas faltas de ortografía, garrafales, porque igual la lengua Aymara era ágrafa en un tiempo, pero ahora ya un ágrafa vario, tienen muchas fallas, no están bien escritas, se entiende porque hay muy poco personal”.

(Entrevista Coordinadora comunal Aymara)

En relación a las horas disponibles para la enseñanza del aymara en el Plan de Estudios, se identifica una tensión, puesto que, en primer lugar, la educadora recalca que el currículum no le parece extenso. Sin embargo, menciona que no alcanzará a trabajar todas las unidades del programa, por “situaciones imprevistas”, relacionadas con problemas vividos en la escuela durante el año, que hizo perder horas de clase.

Por su parte, la coordinadora comunal enfatiza en la idea de que las horas para la enseñanza del aymara están en permanente tensión, porque aún persistiría (de manera más soterrada) la discusión sobre si este tiempo debiera utilizarse en reforzar las asignaturas más tradicionales del currículum.

Aquí los directores no querían, porque buscar personal, además para ellos era perder cuatro horas, podían agregar a matemáticas dos horas y las otras dos horas a lenguaje para subir el SIMCE, que “el Aymara no me sirve”, “No me ayuda al SIMCE”. Costó mucho a los directores

(Coordinadora comunal asignatura Aymara)

En cuanto a la implementación del currículum en la sala de clases, los estudiantes señalan que, en la clase de lengua Aymara, la profesora les presenta libros o PowerPoint y les pide que escriban o dibujen. También les enseña canciones en Aymara y otras actividades prácticas, por ejemplo, donde les enseñaron a hacer un tejido.

Junto con ello, se reconoce además como práctica de enseñanza el dictado. Asimismo, señalan que lo que se les hace más difícil es cuando les dictan y algunas reglas de pronunciación.

“- ¿Y qué es lo más difícil de la asignatura de lengua Aymara?

- Dictarnos, que la profesora nos dicta y hay veces que no...
- Sí, uno se equivoca y no sabemos cómo escribirlas.
- Sí, las explosivas y glotalizadas.
- No sabes cómo escribirlas”.

(Entrevista grupal estudiantes 6° básico)

Dentro de la valoración general positiva de la asignatura, los estudiantes esperan que existan aún más actividades prácticas para aprender la lengua, la realización de investigaciones, o mayores posibilidades para traducir palabras.

Los estudiantes se manifiestan interesados en aprender la lengua Aymara, aunque reconocen que algunos de sus compañeros no tienen el mismo entusiasmo. De acuerdo a su opinión, a los que más les gusta aprender el Aymara son a quienes tienen familiares que hablan la lengua.

Desde la perspectiva de la educadora de la escuela, lo que se desarrolla en las clases es producto de las definiciones del Programa de Estudio, las planificaciones comunales y su propio diseño, basado en sus conocimientos y experiencia personal (“El libro soy yo”, indica en la entrevista”). La entrevistada definió su enseñanza de la siguiente forma:

“Vamos a aprender, ellos pronuncian, memorizan, leen y escriben, al final de la clase yo pregunto”.

(Entrevista docente Aymara 6° básico)

En ese sentido, las decisiones de implementación curricular que manifestó que realiza, en primer lugar, tienen que ver con la modificación la extensión de los temas en el programa, para resumirlo. Esto lo realiza, cuando considera que el texto se hace muy largo.

Por su parte, la docente indica que, de los objetivos de aprendizaje, prioriza que memoricen ciertas palabras u oraciones, lo que realiza por medio de actividades, y que su foco se sostiene en temas de la naturaleza, incluso cuando ello no esté prescrito en la planificación.

“Porque la naturaleza siempre, para el pueblo Aymara o para el pueblo indígena, tiene vida para nosotros, y tiene significado (...) y las unidades también, de acuerdo a eso yo lo hago, pero a veces la coordinadora me manda una cosa que no adecuaba muy bien, entonces nosotros, más somos de la naturaleza entonces hacemos con la naturaleza”.

(Entrevista docente Aymara 6° básico)

En relación con la unidad específica que se incorporó en la conversación de la entrevista (objetivo: *Explicar oralmente la forma de relación con la Pachamama (madre naturaleza) y con uywanaka (seres vivos) utilizada por el pueblo aymara*), la educadora indicó que habría sido trabajada a través de un tipo de "puzle", así como también de tejido. En el relato, se da cuenta de un trabajo enfocado en la memorización y en la elaboración de los productos mencionados.



También habría utilizado videos, para trabajar la resolución de conflictos y luego se hace una discusión.

"En que ellos memoricen lo que estamos haciendo nosotros (...) Entonces ellos memorizan eso, porque eso se trabaja como medio desordenado en la pizarra, y ellos una vez que está dado las instrucciones, ellos tienen que saber a diferenciar cuál es. Yo entrego desordenado, pero ellos tienen que, me tienen que entregar ordenado, y no solamente en ese sentido, también el material se escribe, dibujan en su cuaderno, y aparte de eso, se pide una maqueta y ellos lo hacen"

(Entrevista docente Aymara 6° básico)

De acuerdo a lo que la entrevistada señala, las decisiones de adaptación o ajuste curricular, las toma considerando "cómo están los niños", es decir, considerando el aprendizaje previo en la lengua, y cuando considera que hay errores en palabras del Programa, que en algunas comunidades se dicen de otra forma.

En relación con su perspectiva y vínculo que establece con sus estudiantes, la educadora indica que los estudiantes le hacen saber que quisieran aprender más o mantenerse en

ciertos temas de la asignatura, lo que no se puede. Las clases de aymara terminan en sexto básico y considera que el ciclo de enseñanza de esos estudiantes no alcanza a terminar en ese momento.

Por su parte, evalúa que algunos de los alumnos captan más rápidamente lo que se espera, pero que no puede llevar a cabo una labor de apoyo específica a los que aprenden con otros ritmos, puesto que tiene que ver a todo el curso.

“Yo dije que hay una diversidad, pero la mayoría se quedan callados, yo sigo con la clase, con lo que tengo que hacer”.

(Entrevista docente Aymara 6° básico)

Dentro de ese contexto, la entrevistada trabaja la retroalimentación, entendiéndola como volver a repetir para que los niños tengan mejor entendimiento, una y otra vez. Esto se realiza en caso que haya tiempo, porque indica que, cuando realiza el ejercicio de retroalimentar, tiene que hacer otras cosas más rápido.

Mientras, la coordinadora comunal de la asignatura, tiene una opinión diferente respecto de las decisiones curriculares que toman las educadoras en las escuelas. Al respecto, manifiesta que las planificaciones mensuales que entrega el sostenedor (basadas en el programa de estudio) buscan que los educadores realicen sus propias actividades, pero que esto en general no ocurre.

El fenómeno que explicaría esta situación es que, a su juicio, los docentes estarían inseguros respecto de aquello que enseñan, al no tener conocimientos pedagógicos. Por esta razón, no sería frecuente que se hagan adaptaciones curriculares.

De acuerdo a lo explicado por la coordinadora comunal, las debilidades en las competencias pedagógicas de las educadoras tradicionales también dificultarían la implementación curricular.

“Creo que ese es el problema, yo lo veo así, porque los educadores tradicionales, de la lengua Aymara, tienen poco conocimiento de cómo hacer las clases, de cómo hacer una planificación. A veces no han asistido [a capacitaciones] porque las distancias son lejos, tienen que venir de Visviri, de Putre y no todos llegan”.

(Entrevista Coordinadora comunal lengua Aymara).

En relación a las evaluaciones facilitadas por la docente, estas fueron tres, en las cuales se pide traducir del aymara al castellano 8 palabras aisladas e identificar oficios y escribirlos en aymara. Se interroga por el título de una canción que aprendieron; la fecha de celebración; identificar 14 palabras del tronco familiar y parentesco en una sopa de letras. Además se pide escribir 8 palabras con dos sufijos y clasificar 9 palabras en simples, aspiradas y glotalizadas. En la tercera, se pide explicar una tradición oral; traducir palabras asociadas a un relato cosmogónico del pueblo; completar palabras faltantes de

un poema e identificar y traducir palabras asociadas al pueblo, seres vivos y la comunidad. La prueba integra el dictado de 6 palabras y se pide dibujar un pueblo aymara.

Los indicadores de evaluación son los del Programa de Estudio de 1° a 4° básico. **La educadora, como líder comunitaria y hablante nativa, evidencia conocimiento de los contenidos culturales del pueblo aymara, sus tradiciones y en particular la lengua, sin embargo, los materiales pedagógicos revelan un escaso fomento del uso funcional de la lengua de forma oral y escrita**, así como una mínima profundización de contenidos de un nivel a otro. Las pruebas y las guías evalúan aprendizajes esperados no asociados a una planificación.

El material analizado evidencia procesos de enseñanza aprendizaje centrados en el conocimiento del sistema de la lengua aymara y en la memorización de contenidos culturales. En la guía facilitada se recoge un consejo como contenido cultural, aunque no se estimula la investigación sobre su forma narrativa como tampoco los protocolos antiguos y actuales de los consejos para realizarlos. Mientras que la prueba evalúa la traducción y no la producción de oraciones y frases con sufijos y pronombres demostrativos. También se evalúa el reconocimiento de estructuras sintácticas de Cuarto año básico y la memorización de contenidos culturales.

El material analizado se focaliza en el eje Tradición oral que no se aborda complementariamente con el eje Comunicación Oral. El eje de Comunicación Escrita se aborda desde la traducción y la memorización aislada de nuevos vocablos y no para producir textos en distintos soportes. Así en la planificación se aborda la Tradición Oral, en las guías la Comunicación escrita, y en la evaluación la Comunicación Escrita y la Tradición Oral.

Como ya se ha señalado, los materiales evidencian escasas oportunidades que promuevan el desarrollo de las habilidades lingüísticas productivas orales y escritas de acuerdo con el nivel. La docente señala que promueve el diálogo práctico en aula con el propósito de que los niños interactúen en las familias y la comunidad.

Artes Visuales, 5° básico

En este caso en particular, se identifica un elemento que incide de manera transversal en el análisis de la implementación de esta asignatura, que corresponde al perfil del docente que la imparte. **La especialidad de él no es la enseñanza de las Artes Visuales, sino de la Historia. Tal como se irá mencionando, el mismo profesor reconoce que esta característica incide en su enseñanza. Asimismo, los estudiantes coinciden en una valoración más bien negativa de su experiencia de aprendizaje en esta asignatura** y el rol preponderante que tiene el docente en esta valoración.

En relación con la valoración del currículum de esta asignatura, el docente realiza una valoración general positiva del currículum, especificando su reflexión específicamente en aquellos aspectos que se vinculan de manera más directa al currículum de Historia. Un ejemplo de ello, a juicio del entrevistado, son las Unidades del Programa que abordan las culturas precolombinas, las que puede asociar a la cultura local.

“Cuando lo asociamos a las culturas precolombinas hemos hecho cintillos, cinturones, que los pintan, que los trenzan mirando ejemplos de tejidos precolombinos, ejemplos de tejido de nuestra cultura chinchorro, ese tipo de cosas, eso hacemos”.

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

Por su parte, asegura que las Unidades que abordan temáticas más propiamente artísticas, son más difíciles de trabajar para él, por el hecho de no tener una especialidad en educación artística. Esta situación afecta la forma en que planifica su trabajo, donde busca ceñirse específicamente al programa.

Los estudiantes vinculan a la asignatura de Artes Visuales con una experiencia de aprendizaje negativa, poco pertinente y asociada principalmente a una actividad: dibujar.

“Aburrimiento, porque me aburre Artes Visuales, no tanto, es que siempre vemos videos y tenemos que pintar, pero con pinceles”.

(Entrevista grupal estudiantes 5° básico)

En relación con el currículum, el docente realiza reflexiones en las que cuestiona su pertinencia, considerando su implementación en el territorio en que se encuentra emplazada la escuela y las condiciones con las que se trabaja.

“Precisamente en 5° año, una de las actividades es el saquito térmico uno que regalaban o vendían en las farmacias bolsitas con semillas adentro, que tú la pones cerca del lugar de calor y las semillas absorben el calor y eso hay que hacerlo con los niños. ¿Quién usa estufa en el Valle de Azapa? Nadie. ¿Quién tiene microondas?”.

(Entrevista docente Artes Visuales 5° básico)

“En algunas oportunidades, hay algunas unidades que, sobre todo por ahí, por 7°, 8° que invitan mucho a la investigación, y en ese aspecto no es muy fructífero (...) Bueno, costó enseñar a los niños, que era cortar y pegar. Ir armando un trabajo, no ir descargando (...) El niño de acá no tiene internet y tiene que ir a Arica, y eso le significó un costo, ir a un lugar que le impriman”.

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

En línea con lo anterior, el docente identifica un conjunto de otras dificultades de condiciones para abordar la enseñanza de las artes visuales, que se agregan al menor desarrollo de herramientas propias en esta asignatura. **De esta forma, indica que no**

tiene un mayor apoyo en recursos para la enseñanza -además de las que proporcionan los Programas- que todas las horas de su contrato son frente a estudiantes, que no hay muchas instancias de trabajo colaborativo y que la asignatura de artes visuales sería "el pariente pobre", porque, si se necesita, a veces usan las horas de esa asignatura para realizar otras actividades.

En relación con los referentes curriculares más utilizados, tal como se ha mencionado, el **docente menciona que realiza la planificación de su asignatura y sus clases, en base a los Programas de Estudio, del que tiene una positiva evaluación.**

Además, el profesor indica que actualmente trabaja con el "programa antiguo" en séptimo y octavo básico, porque "aún no nos llega el programa nuevo". Esto es congruente con la planificación facilitada por el docente, para la cual utiliza como referente el Marco curricular de Educación artística de 1996 y el Programa de estudio de 6° Básico de 1999.

En ese contexto, señala que debe ir seleccionando aquellas unidades con las que trabajará, porque, a su juicio, no alcanza a cubrir todo el programa con dos horas a la semana.

"O sea, había un Programa, pero había que irlo interpretando, y muchas veces creando actividades. Yo no me quejo de esto, al contrario, para mí es una herramienta, y yo la miro, la observo, la adapto, si hay diversas actividades yo voy viendo lo que a mí me sirve. Lo que es el programa de estudios, a mí me satisface plenamente.

¿Pero cuánto alcanza a cubrir, más o menos la mitad o cosas más específicas?

Rigurosamente yo creo que con suerte la mitad."

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

En cuanto a aspectos que debiera mejorar el Programa, el docente menciona que debiera robustecer los recursos adicionales que entrega a los docentes.

"O sea, una lista de museos, o una lista de direcciones electrónicas, yo no encuentro que sea una ayuda; yo no soy profesor de arte, soy profesor de educación general básica, no tuve la suerte de estudiar una mención".

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

En cuanto a la **implementación curricular**, así como el último comentario, las observaciones del docente y de los estudiantes están marcadas por el juicio respecto de las competencias profesionales para la enseñanza de las Artes Visuales.

Por una parte, el docente manifiesta que busca establecer relaciones entre esta asignatura y la de historia, por ejemplo, visitando museos o profundizando en la cultura chinchorro.

Sin embargo, donde se manifiesta de mejor forma la incidencia de la ausencia de la especialidad en la implementación del currículum es en la evaluación.

De acuerdo a lo que menciona el entrevistado, la mayoría de las veces evalúa por medio de la realización de trabajos (de pintura, por ejemplo). En ellos, busca utilizar listas de cotejo, "lo más simples posibles". Es decir, organiza la evaluación en función del avance en ciertas tareas y el cumplimiento de plazos.

"- Y si no soy un artista, no voy a evaluar como artista a los niños tampoco. (...) Sería diferente si fuera un profesor de artes.

- Quizás le pondría más problemas.

- Claro, sería más exigente, pero también tendría mayores herramientas."

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

El profesor señala, además, que, pese a que no evalúa "como un artista", los aprendizajes igual se logran en los estudiantes. Al respecto, menciona que, cuando se trataba de desarrollar alguna habilidad, aunque fuera mínima, él consideraba que esta habilidad estaba lograda. Por ejemplo, trabajar con pulcritud, limpieza y orden.

Finalmente, menciona que, como no es especialista en la disciplina, trata de evaluarlos lo mejor posible, es decir, con la mejor nota y exponiendo sus trabajos, porque considera que hay que incentivar a los niños.

"Bueno, la mejor manera de hacérselos saber, es evaluándolos de la mejor manera posible, evaluándolos con la mejor nota en ese sentido; porque si yo no tengo la mención, yo no soy artista, y estoy por razones administrativas haciendo artes visuales (...) Por eso yo creo que hay que incentivar a los niños, destacándolos (...) De esa manera, yo puedo en la asignatura de arte, lograr que los alumnos se sientan valorados en lo que ellos hicieron.

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

Los estudiantes coinciden con la opinión del docente, en relación a los focos de enseñanza y de evaluación que se utilizan en la clase de Artes Visuales. Ya se indicó que la asignatura de Artes Visuales es evaluada preferentemente de forma negativa por los estudiantes, quienes la asocian a calificativos como "aburrido", poco planificado o agotador.

"- Este "emoji" es como que estoy cansada, porque es la última hora y da sueño, porque la última es la más agotadora.

- ¿Cómo se llama ese emoji?

- Silencio. Porque con el profesor, no opinamos, sólo pintamos, algunas veces nos muestra videos, y además artes visuales nos toca sólo una vez a la semana.

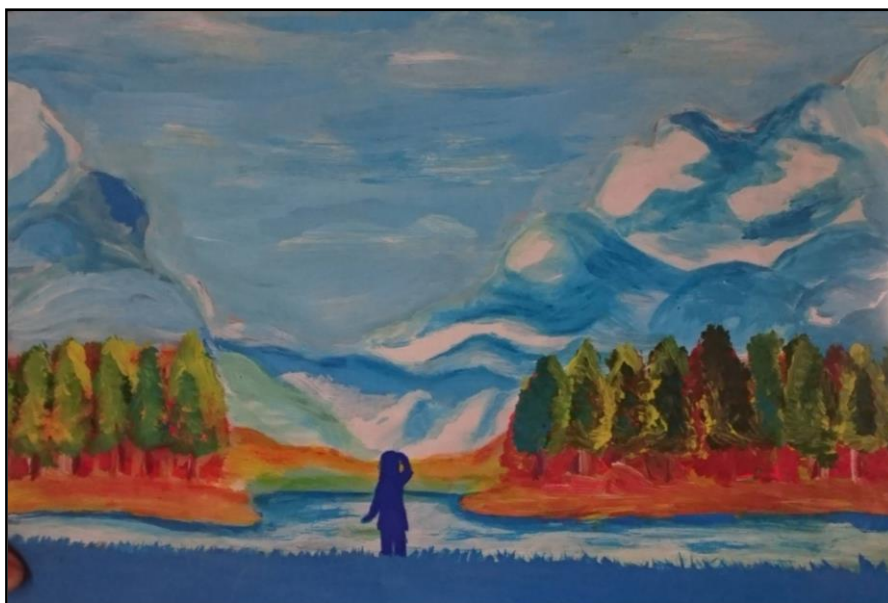
- ¿Y en tú caso? ¿Cómo se llama ese emoji?

-Aburrido. Porque representa lo que siento por artes visuales: "Nada" porque a mí no me gusta dibujar."

(Entrevista grupal estudiantes 5° básico)

Por ejemplo, en relación al material facilitado por el docente, entregó una pintura realizada por un estudiante, la cual no pudo considerarse para el análisis ya que no existe una pauta de evaluación o instrucciones para el desarrollo del trabajo, además no se logra vincular con el resto del material facilitado (planificaciones y leccionario).

IMAGEN CORRESPONDIENTE A UNA PINTURA REALIZADA POR UN ESTUDIANTE DE ARTES VISUALES DE 5º BÁSICO



A diferencia de lo que indica el docente, -que menciona que hace adaptaciones a los programas para generar diferentes tipos de actividades, los estudiantes señalan que prima la actividad del dibujo, así como la de copiar del pizarrón y del libro. Por su parte, la evaluación tendría similitudes con las actividades realizadas en la clase, es decir, por medio de trabajos, asociados a dibujar y seguir ciertas técnicas. Hay una opinión más frecuente de quienes dicen que el nivel de dificultad de estas evaluaciones es bajo.

Por trabajo que hicimos, el profesor nos dice, van a hacer un dibujo y los que no terminaron, lo dejan como trabajo para la casa y pongo nota, y eso es fácil.

“- ¿Cómo les ponen nota en Artes Visuales?

- Por trabajo que hicimos, el profesor nos dice, van a hacer un dibujo y los que no terminaron, lo dejan como trabajo para la casa y pongo nota, y eso es fácil.

- ¿Qué otras evaluaciones tienen? ¿Dibujo solamente?

- Nos dice, dibujen una manzana.

- No hay que dibujar solamente una manzana en sí, hay que dibujar con sus efectos del Sol y sus efectos de la sombra, por ejemplo una manzana que una parte tiene claro y en la otra parte oscura.

- ¿Y es muy difícil eso? ¿Qué nota te sacaste XX?

- No, no es tanto que digamos, me saqué un siete."

(Entrevista grupal estudiantes 5° básico)

Por su parte, **en relación a la Unidad de Aprendizaje que se utilizó para el trabajo en este estudio** (Objetivo: "Reconocer y apreciar las principales características de las manifestaciones artísticas del período Colonial Chileno"), el profesor señala que se trabajó en base a la arquitectura colonial, donde hicieron un trabajo de construcción del entramado de caña y un recubrimiento de barro.

Al respecto, evalúa que hizo contextualización del currículum para trabajar con los materiales de la época colonial. Además, considera como contextualización la incorporación de un muestrario de hierbas, para asociar con olores de la colonia; y la producción de objetos de la cultura precolombina.

"Ellos dibujaron casas coloniales, hicimos muestras de yerbas para los olores. Yerbas que se han usado durante décadas. De esa manera, yo innové".

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

"Por ejemplo hacemos, cuando lo asociamos a las culturas precolombinas hemos hecho cintillos, cinturones, que los pintan, que los trenzan mirando ejemplos de tejidos precolombinos, ejemplos de tejido de nuestra cultura chinchorro, ese tipo de cosas, eso hacemos. Entonces los niños en alguna oportunidad andan con cintillos, o los pintan, los dibujan, o algunas veces los hemos trenzado en lanita."

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

Sin embargo, a pesar del ejemplo de la cita de la entrevista, en el material analizado no se aprecian decisiones que se orienten a la contextualización o adaptación curricular, vinculando aspectos del entorno con los objetivos de Artes visuales.

Por su parte, el profesor señala que, durante la unidad, buscó desarrollar "habilidades manuales", como pintar y decorar. En cuanto a los logros de aprendizaje de la Unidad, indica que fueron satisfactorios, debido a que los estudiantes lograron completar la actividad que fue planificada

"Como satisfactorios. Hablemos de un curso, un sexto A que tiene veintiséis alumnos, divididos en grupos de cuatro; de los seis grupos, más un grupo de dos alumnos que quisieron trabajar solos, además que matemáticamente justo quedaban dos. Si en veintiséis alumnos formamos seis grupos, y los seis grupos desarrollaron el trabajo, está plenamente logrado, no hubo mayor dificultad; unos de mejor calidad que otro, pero logró el objetivo, que era que conocieran el patrimonio de los tipos de construcciones asociados a la asignatura, está plenamente logrado".

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

El material analizado –planificaciones y leccionario- muestra un gran apego a actividades presentadas en el Programa de estudio de 1999, pero sólo las referidas a un contenido específico: el arte colonial.

VI. Evaluación de la política curricular y recomendaciones

Desde el punto de vista evaluativo, los diferentes entrevistados entregaron valoraciones respecto de las decisiones y las políticas educativas que se han emprendido en materia curricular.

Tal como se ha mencionado anteriormente, no se identifican críticas respecto del enfoque o la lógica del currículum actual. Por el contrario, los participantes consideran que su perspectiva es adecuada y un avanza en materia curricular.

Un ejemplo de este tipo de evaluación es el desarrollado por el equipo directivo de la escuela, que **considera que la reforma curricular ha visibilizado la necesidad del desarrollo ético y "los valores"**, además del esfuerzo -considerado adecuado- de priorizar el desarrollo de habilidades, por sobre un foco exclusivo en conocimientos.

"Yo pienso que, dentro de la reforma, y yo coincido con eso, es en el aspecto del deber ser. Yo creo que la parte valórica es fundamental, no solo a nivel de país, a nivel internacional, yo creo que esa es la base, partimos al revés".

(Entrevista Equipo directivo)

Por su parte, desde un plano más particular, quienes están más relacionados con la enseñanza del Aymara, **vinculan la relevancia de esta asignatura con la toma de decisiones en materia de política curricular, lo que es valorado positivamente**. En ese sentido, se considera que la incorporación de la enseñanza del Aymara en el plan de estudios, es un aporte relevante para la formación de sus estudiantes, debido a que se desarrollan dentro de su lengua de origen.

Por su parte, la coordinadora comunal de esta asignatura, evalúa también de manera positiva los esfuerzos implementados por MINEDUC para la implementación de la enseñanza del Aymara. Al respecto, se valora la existencia de capacitaciones desarrolladas desde MINEDUC, además de otros recursos disponibles para la puesta en práctica de la asignatura

"Don XX se ha preocupado en esa parte, se ha encargado de capacitar a los educadores tradicionales, aparte de eso, acá hemos trabajado a nivel regional, hemos hecho otro apoyo, un libro donde salen las unidades en forma mensual de acuerdo a la festividad que hay en la zona, a todas las actividades que se realizan de acuerdo al pueblo Aymara, y eso ha sido más contextualizado, eso lo hemos hecho con Don Mario, también él ha hecho que los educadores tradicionales, podamos ser un aporte con libros con cuentos, que antes no había, ahora están, ahora hay más material".

Las evaluaciones positivas recién mencionadas no quitan la existencia de visiones críticas en relación a la política curricular. Al respecto, las debilidades expuestas tuvieron la característica de ser variadas, más que se haya relevado un principal tema que concitara las valoraciones negativas.

El equipo directivo, en línea con el análisis que ya se presentó en este reporte, mantiene observaciones que tienen como centro a la capacidad de los docentes de responder a los requerimientos de la política curricular. A juicio de estas entrevistadas, las permanentes modificaciones en el currículum impactan en las capacidades de los docentes, lo que implica que no todos están suficientemente calificados para trabajar con el currículum, en segundo ciclo básico y especialmente en séptimo y octavo básico.

“Después pasamos a básica, que estamos nosotras, pero básica es un ciclo bien amplio, son ocho años, entonces generalmente los subdividíamos el primer ciclo y segundo ciclo, pero ahora a ese paso un niño de cuarto, quinto, es un abismo, por los contenidos que hay. Con mayor razón un niño de octavo que pasa a la media, también adelantándose a todos los procesos. Entonces pienso que ha sido una debilidad de la reforma, no haber preparado a los docentes para este nuevo desafío que son las bases curriculares”.

(Entrevista Equipo directivo)

A juicio de las entrevistadas, las capacitaciones o perfeccionamientos no permitirían suplir las debilidades de formación inicial de los docentes.

Por su parte, **los docentes consideran que el currículum no ha logrado ajustarse a la realidad de las escuelas rurales o de zonas geográficas, lo que se observa cuando los Programas de Estudio, o la propia prueba Simce, consideraría casos o ejemplos que se vinculan a ciudades, especialmente de la zona central.**

Otro entrevistado que realiza una crítica a la política curricular fue el docente de artes visuales, que indica que en muy pocos momentos se les ha dado oportunidad de opinar sobre el currículum, de manera que sus sugerencias sean consideradas por la política educacional.

De sus palabras se identifica que, al parecer, no ha participado, por no tener suficiente tiempo para hacerlo.

“Pero tú te imaginarás que uno que se levanta a las 5 y media, 6 de la mañana, que está aquí hasta las 3 y media, no, el puro viernes salgo temprano, hasta las 5 de la tarde, no llegas con muchas ganas”.

(Entrevista Docente Artes Visuales 5° básico)

Finalmente, la coordinadora comunal de la asignatura Aymara, junto con su evaluación positiva, incluye también críticas a la relevancia que, a su juicio, tiene la asignatura que coordina, en relación con otras áreas del currículum.

Pese a que se reconoce un esfuerzo de apoyo por parte de MINEDUC, se indica que, desde Santiago, no se entrega toda la relevancia que merece a esta asignatura, porque, a su juicio, no se impartió de acuerdo al decreto que la regula y a ciertas señales, como que hayan recibido los programas de estudio recién en el mes de julio.

“A nosotros nos subestiman, no nos valoran, nos ven como cualquier cosa, y uno se siente así ¿Por qué todas las asignaturas tienen sus libros cuando corresponde y nosotros no?”.

(Entrevista Coordinadora comunal Aymara)

Por último, en materia de sugerencias, los entrevistados combinan elementos referidos al currículum, con otras necesidades que consideran que deben ser satisfechas para mejorar los procesos de enseñanza en la escuela.

En relación con aspectos curriculares, el docente de artes visuales y la coordinadora de aymara concentraron sus sugerencias en el programa de estudio, que utilizan de manera central en sus procesos de planificación y preparación de la enseñanza. Ambos entrevistados solicitan mejorar la secuencia de los programas, pese a que consideran aspectos diferentes en relación a este aspecto, puesto que el primero refiere a reforzar el material para realizar las clases, mientras que la segunda se refiere a la organización de este instrumento.

“Falta algo que secuencie, que no pase solo de bibliografías; por ejemplo materiales, si tenemos que pasar ciertos artistas, llámese pintores o escultores, bueno manden láminas. Porque yo en un click la tengo, yo en un click puedo tenerlo todo, pero a veces falta el tiempo”.

(Entrevista docente Artes Visuales 5° básico)

“Los Planes y Programas de Estudio, no tienen que ser tan amplios, no se alcanza a pasar mucho y está como todo enredado, no hay como una secuencia, tiene que ser más secuenciada y más específico, no se entiende. A veces el mismo objetivo de primero, se repite como en quinto en sexto y es casi lo mismo”

(Entrevista Coordinadora comunal Aymara)

Por su parte, la educadora de la asignatura Aymara sugiere que se refuercen las capacitaciones para los educadores, pues considera que se invierte menos en esta área que en otras del currículum

Finalmente, respecto de sugerencias que no están referidas al currículum, se identifica con mayor claridad un foco de requerimientos de parte de los entrevistados, referido al

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

mejoramiento de la infraestructura de la escuela, para mejorar las condiciones en que se desarrollan los procesos pedagógicos.

CASO 11 y 12 A
TP LAS CONDES

"Formando profesionales de calidad, orientados a la inserción laboral"

Caso 11 y 12 A	
Nombre	TP Las Condes
NSE	Medio
Dependencia	Particular Subvencionado
Desempeño	Medio
Urbano / Rural	Urbano
Región	Metropolitana
Comuna	Las Condes
Nivel de enseñanza	Media Técnico Profesional
Matrícula	548
Otra característica	Técnico Profesional
Observación curricular 1	Matemática III° Medio TP
Observación curricular 2	Lenguaje y Comunicación III° Medio TP

I. Descripción General

El establecimiento TP Las Condes pertenece a la red de establecimientos educacionales administrados por la Fundación Educacional COMEDUC. Es un establecimiento que se ubica en la comuna de Las Condes, de Enseñanza Media Técnico Profesional, Particular Subvencionado, Urbano, con rendimiento alto en el Simce. Ofrece las especialidades de Hotelería y Gastronomía.

El establecimiento nace en el año 1980 en la Ciudad del Niño, momento en que INACAP (con el aporte de la Compañía Chilena de Tabacos) instala talleres de capacitación para estudiantes de III y IV medio. Trece años más tarde, se traslada al Pueblito del Parque O'Higgins, en dependencias de la Municipalidad de Santiago.

Según se señala en el proyecto educativo, "en esas dependencias se instala un sello distintivo poco común en la educación media tradicional: recreos fuera del edificio – transformándose – en el patio la calle del Pueblito del Parque O`Higgins – sin uso de timbres que recodarán el inicio o término de cada clase".

En el año 2007, el establecimiento empieza a ser administrado por la COMEDUC, transición que se inició en el año 1999. Este hito es de gran relevancia para los actores directivos entrevistados, pues sitúa al establecimiento dentro de una red diferente, en la cual trata de mantener los niveles de excelencia logrados. Desde esa fecha, además, se

reconoce una consolidación en el medio Gastronómico y Hotelero, convirtiéndose en **uno de los establecimientos más destacados por la formación de sus egresados**, pero sin contar con un espacio físico propio.

“Y el colegio por el que ustedes llegan, es un colegio particular subvencionado, entonces pertenece a la fundación. La fundación administra diecisiete colegios en administración delegada y dos son nuestros que son los particulares subvencionados.”

(Sostenedor)

Esta última característica mantuvo a TP Las Condes con grandes posibilidades de cierre hasta el año 2014, sosteniéndose con un contrato que se renovaba anualmente con la Municipalidad de Santiago. A juicio de los actores, esto provocó gran incertidumbre en la comunidad educativa e incidió en que hubiese una preocupación más en lo administrativo que en lo pedagógico.

Sin embargo, **desde el año 2015 se instalan en una infraestructura de la comuna de Las Condes. Este cambio territorial trajo consigo varias consecuencias.** Por un lado, se observó un cambio masivo en la planta docente. Luego, el desarrollo de una “fidelización” de la matrícula de los estudiantes, expresada en que la variación de estudiantes de una comuna a otra fue marginal. Y, por último, un trabajo pormenorizado orientado a “reinstalar” el establecimiento en otro contexto espacial.

“No ha sido fácil, porque piensa tu que... nosotros habíamos dejado de coordinadora a una chica [docente] que llevaba un año y finalmente nos dijo en marzo ‘sabes, no sigo’ en marzo”.

(Directivo)

Como se señalan en los documentos institucionales, al año 2016, la matrícula era de 516 estudiantes, procedentes de 34 comunas de la Región, con un Índice de Vulnerabilidad promedio de 68.9 y una tasa de titulación del 95,4%.

Actividades de levantamiento realizadas hasta la fecha

TP Las Condes corresponde al espejo del caso 11 y 12 B, Liceo HC Maipú. Se entiende como caso espejo al análisis de una misma asignatura en dos establecimientos, con diferentes modalidades de enseñanza.

En TP Las Condes se abordaron las asignaturas de Matemática y Lenguaje y Comunicación de III Medio. Se realizaron las siguientes actividades:

- Entrevista al Sostenedor
- Entrevista Jefa de UTP
- Dos entrevistas al docente de III Medio de Matemática
- Dos entrevistas al docente de III Medio de Lenguaje y Comunicación

- Grupo focal de estudiantes de III Medio
- Grupo focal de docentes de III Medio (2 docentes de la especialidad: 1 docente de Limpieza de Cocina, 1 docente de Repostería, 1 docente de Matemática, 1 docente de Lenguaje y Comunicación).

Adicionalmente, se recopiló la siguiente documentación:

- Documento de la Fundación COMEDUC sobre orientaciones pedagógicas.
- Proyecto Educativo del Establecimiento Escolar.
- Proyecto de Integración del Establecimiento Escolar.
- Matriz de planificaciones de III Medio de Lenguaje y Comunicación de la Unidad "El Viaje del Héroe".
- Matriz de planificaciones de III Medio de Matemática de la Unidad de "Números Complejos".
- Fotocopia del cuaderno de una estudiante de III Medio Lenguaje y Comunicación de la Unidad "El Viaje del Héroe".
- Fotocopia del cuaderno de una estudiante de III Medio de Números Complejos.
- Evaluación y Guía del trabajo aplicado a la Unidad el Viaje del Héroe.
- Evaluación y Guía del trabajo aplicada a la Unidad de Números Complejos.
- Impresión de las presentaciones Power Point de la Unidad Números Complejos de la asignatura de Matemática de III Medio.

El establecimiento y sus actores tuvieron una gran apertura a participar del estudio, lo cual se expresa en la rapidez para agendar las actividades, la preocupación por entregar la documentación de manera oportuna y la valoración de este tipo de instancias para el establecimiento.

La coordinación de las actividades fue gestionada por la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica que en TP Las Condes se denomina Jefa de Coordinación de Asistencia Pedagógica (CAP).

II. Gestión y Organización del equipo docente de las asignaturas estudiadas

En el establecimiento existen cuatro III medios, dos de los cuales corresponden a la especialidad de Gastronomía y dos de Hotelería. Particularmente, se estudió la situación del III Medio B de Gastronomía. Cabe señalar que los docentes, a lo largo de la entrevista, **solían realizar recurrentemente comparaciones entre los cursos del nivel, distinguiendo según especialidad.** A juicio de los actores, **el III Medio B es el más numeroso, pero tiene una actitud positiva frente a las clases de formación general.**

"El B es más multitudinario, son 44 estudiantes. El C y el D son uno de 33 y el otro de 29. El 'B', a pesar de que es más multitudinario, tiene una actitud más positiva con la clase (...) Tengo Lenguaje con ellos entre medio, tengo con ellos los martes la hora antes del almuerzo, y los miércoles una hora antes del almuerzo también. La hora es un factor importante, porque en ese momento ya están completamente despiertos, y con hambre, así que están activos y no sé si es porque estudian cocina, no sé si será eso, pero son más relajados."

(Docente Lenguaje y Comunicación)

El equipo de docentes de Matemática que atiende al nivel de III medio está conformado por dos profesionales, uno de ellos atiende a un curso y lleva la coordinación de la asignatura, y el otro, a los tres cursos restantes. El docente entrevistado no lleva la coordinación, y lleva 3 años trabajando en el establecimiento. **A lo largo de la entrevista, el docente da cuenta de espacios de coordinación y trabajo colaborativo, sobre todo, al momento de planificar o ajustar los contenidos a ser realizados durante las clases.**

"Somos nosotros más que nada, hay un grupo de Matemática, el Departamento de Matemática completo, somos tres, los que atendemos III medio somos dos, en I y II hay otro aparte, pero entre los tres 'oigan chiquillos, saben que tengo esto, esto y esto que pasar, ¿falta algo?', 'no', '¿algo que sobre? ¿Algo que a lo mejor no sea tan necesario?', 'sí, sabes que eso', la justificación obviamente y todo, por qué creemos que no podríamos pasarlo, por qué creemos que sí debería ir, debería ser priorizado por sobre el otro."

(Docente Matemática)

Al igual que en Matemática, en el caso de Lenguaje y Comunicación el equipo de docentes es de dos, uno de ellos atiende a un curso y lleva la coordinación de la asignatura, y, el otro, a los tres cursos restantes. El docente entrevistado en esta asignatura no lleva la coordinación, y se ha desempeñado en el establecimiento desde marzo del 2017. El docente hace referencia al proceso de conformación de la coordinación de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. **Establece que existe una tendencia entre los docentes a una baja disposición a trabajar en equipo.** Sin embargo, esto se debió a que eran un equipo nuevo, que está alcanzando una dinámica de trabajo después de seis meses de iniciado el año escolar.

"Sí, nos cuesta ceder, y para trabajar en equipo hay que ceder, hay que decir si, tu idea es correcta, es buena, hagámoslo y eso cuesta. Uno quiere hacer lo que quiere hacer no más y no, "no me gusta eso, no me gusta tu prueba, no me gusta... Entonces, al principio costó, costó adaptarse a que fuéramos los tres nuevos y que no tuviéramos tanta experiencia porque los tres tenemos dos o tres años de experiencia no más. Una es la coordinadora, entonces tampoco tenía ella experiencia coordinando a más profesores, entonces hubo un poco de conflicto al principio, pero yo creo que es normal, que tiene que ver con un proceso de normalización, de adaptación de los equipos de trabajo y ahora, después de 6 meses [risas], hemos podido consolidarnos de mejor manera. El trabajo se ha facilitado, se ha hecho más expedito, más rápido, solucionamos los problemas rápidamente también."

(Docente Lenguaje y Comunicación)

Los directivos señalan que todas las asignaturas tienen una reunión de coordinación con la CAP, en la cual se evalúan las acciones y propuestas para emprender a nivel de departamento.

“Todas las asignaturas tienen reunión de departamento, es una vez a la semana, son 45 minutos que se juntan para coordinarse, y ahí surgen ideas y propuestas también, y tenemos un coordinador que me las plantea a mí a nombre del equipo. Ese orden te permite también avanzar en otras cosas”.

(Directivo)

III. Decisiones estratégicas frente al currículum

Habilidades de los docentes para la normalización

En una primera aproximación, **los docentes señalan algunas dificultades para realizar los cursos de formación general**. El docente de Matemática especifica como factores de desgaste, la cantidad de horas disponibles para la asignatura, las exigencias asociadas al Simce, y el contexto de los estudiantes.

“Me están pidiendo pasar todas estas cosas, pero tengo tres horas a la semana, ¿cómo lo paso?”, “tienes que adecuarlas al contexto”, ok, adecuarlas al contexto, pero después venía el Simce, las pruebas estandarizadas, que hay que dejar al colegio con un buen nombre, que los alumnos, los chiquillos no quieren aprender, porque tienen otros problemas en la casa, entonces ahí como que también había..., se sumaban nuevas variables a querer dejar esta cuestión.”

(Docente Matemática)

Los estudiantes, por su parte, señalan que una de las habilidades que deben desplegar los docentes es **el disciplinamiento y control de los cursos**. Esto queda señalado en referencia a la profesora jefa, como a los docentes de formación general.

“A nosotros, en Gastronomía, nos cambiaron el profesor y la profe, es mi profesora jefa y ni siquiera puede controlar a nosotros cuando estamos en Consejo de Curso. Tiene como un... lo que pasa es que la profe es la primera vez que nos toma como curso, y es la primera vez que tiene una jefatura”

(Estudiantes)

Adicionalmente, **los estudiantes señalan una valoración positiva respecto de la vocación que manifiestan los docentes sobre su labor de enseñanza**.

“Sí, una vez, el otro día nos retó a nosotros en el curso que no le estábamos prestando atención y él nos dijo que Matemática, para él, era su fascinación y todo... y que a él le gustaba, no solo como “ah, explicar Matemática” no. A él le gustaba enseñarnos Matemática, a él le gustaba explicar y que nosotros le prestáramos atención. Dijo que, aunque explicara muchas veces, estuviera toda la clase explicando una cosa, a él le gustaba y eso igual es bueno porque se mete en su trabajo y todo.”

(Estudiantes)

Visión de los actores respecto del apoyo del Ministerio de Educación sobre la implementación

Parte importante de la visión que tienen los actores respecto del apoyo del Ministerio sobre la implementación curricular guarda relación con la historia del establecimiento. Como señala el sostenedor de TP Las Condes desde hace 4 años inició el proceso de utilización de los Programas de Estudios del Ministerio. Esto ha implicado un proceso de adaptación y formación para los docentes.

“Hace unos cuatro años atrás, nuestra fundación tenía planes propios, cuando ingresé yo a la Fundación, me contrataron para alinearlos al Ministerio, entonces, desde ahí, comenzamos a trabajar los Planes y los Programas del Ministerio. Lo que aquí se hizo mención, entonces, de que nuestros profesores tuvieron que aprender a planificar a partir de los Programas de Estudios del Ministerio, hacerlos entender de cuál era la finalidad y la importancia del Perfil de Egreso, eso fue desafiante, entonces si uno mira los programas de estudios del Ministerio, para mí me hacen sentido y son consecuentes con respecto a una política educacional. Ahora haciendo una crítica, y pensando en los procesos y en los resultados, no sé si serán tan desafiantes para los profesores, sabiendo de que los Programas de Estudio tienden a una línea más de evaluación, que de la evaluación de los procesos de término”

(Sostenedor)

A juicio del sostenedor, las **orientaciones que entrega el Ministerio de Educación se centralizan sólo en la demanda de la Región Metropolitana, y se observa una falta de canales de información directa hacia los docentes y los procesos de capacitación.**

“Principalmente en el sentido de que se hizo un cambio y se hizo un ajuste en las especialidades incorporando también otros sectores económicos y se eliminaron ciertas especialidades que para nosotros no eran preocupantes, de hecho, nosotros teníamos mucha matrícula, estoy hablando principalmente en secretariado en ventas. Aquí en Santiago puede ser que no tendría tanta vacante o tanta persona que se quisiera desarrollar en esa especialidad, pero si nosotros también tenemos colegios en regiones y ahí sí había demanda, entonces tomar ciertas determinaciones pensando no solamente en un tema local o Santiago, es complicado”

(Sostenedor)

“Entonces uno se plantea, la pregunta ¿Cómo lo hacen los profesores para entender estos ajustes curriculares? Sí nosotros no se los entregamos como Fundación, ellos van a tener que buscarlo en la página web del Ministerio. Porque ahí tienen un serio problema, son los canales comunicativos, los talleres no son para todos, ni tampoco las reuniones informativas no son para todos.”

(Sostenedor)

“Entonces, desde las mismas fundaciones, los sostenedores son los que están llamados a hacer esa bajada, para que el profesor aprenda a planificar teniendo presente de que cambian los módulos, y que los módulos vienen registrados por competencia, y que tiene que articularse un perfil de egreso, que se supone está alineado con lo que la empresa requiere, entonces, eso también es complicado.”

(Sostenedor)

Para el equipo directivo **las orientaciones que entrega el MINEDUC, en cuanto permite establecer el horizonte hacia donde debe dirigirse el trabajo, les parece positivo**, recayendo al interior del establecimiento las acciones específicas para el cumplimiento de los protocolos y seguimiento de los protocolos.

“El ministerio establece indicadores de evaluación donde me dice que lo tiene que poder hacer, tiene que demostrarme que lo puede hacer, la calidad con que lo haga depende de la institución, entonces en ese sentido me parece muy bien.”

(Directivo)

IV. Gestión curricular

Procesos asociados a la implementación del currículum

La gestión del currículum fue entendida por los actores como los procesos, actividades, instrumentos, actores, flujos y protocolos que ocurren en el aula para la puesta en escena de las bases curriculares. Es decir, la forma en que los contenidos de las bases curriculares son implementados en las salas de clases y las decisiones sobre las cuales descansan esas formas.

Se observa que, según los actores, **el establecimiento tiene un sello particular en la implementación basada en la exigencia, en hacer las cosas bien y completas, la identificación de los docentes y estudiantes con la cultura del establecimiento y la realización de diversas actividades educativas.**

“En este colegio hay una identidad diferente a los otros, hay una autoestima mucho más elevada, y todos los otros colegios nos ayudan a elevar la autoestima, ‘ah es que tú eres de TP Las Condes. Es que allá se hace todo bien’ más o menos. Entonces ese ejercicio, llamémosle desde lo afectivo, tiene un impacto desde el cumplimiento del rol, esa es mi percepción. Siento que pasa por ese, y porque los profesores se adhieren a una cultura a la que ingresan, y esta es una cultura de mucha auto exigencia, de hacer muchas cosas, yo creo que, en este colegio, además de lo que pasa en las salas de clase curricularmente, vivimos haciendo actividades: las semanas de inglés, los concursos gastronómicos, los concursos de hotelería, seminarios, muestras de los estudiantes a sus compañeros, ferias científicas, se hacen muchas cosas.”

(Directivo)

La idea de un establecimiento marcado por un sello de la exigencia y la excelencia también es manifestada por los estudiantes, lo cual se pone en evidencia para ellos al momento de compararse con otros establecimientos.

“Sí [varias] Y en 1º y 2º medio encuentro que nos pasaron, bueno, en las materias como Ciencias que ahora nos eliminan, súper completo en comparación con otros colegios. También iban muy atrasados en esas materias y nosotros íbamos ya pasando materia de 3º cuando íbamos en 2º, así que era muy completo la verdad.”

(Estudiantes)

En términos generales, **se observa un esfuerzo (incipiente) por desarrollar actividades que vinculen las asignaturas de formación general con la de especialidad.** Desde la perspectiva de los directivos, esto es nuevo porque la prioridad era la formación en la especialidad.

"Antes era todo para TP, o sea, mi meta ha sido también ir incorporando las asignaturas de formación general en estos desafíos."

(Directivo)

Para el caso del docente de Matemática resulta algo esporádico, que suele ser más efectivo cuando está asociado a iniciativas de los estudiantes.

"Ya profe, ¿usted me podría hacer una guía, elaborar algo?', y le muestro las recetas, preguntas 'convírtame estas recetas a tal cosa, unidades', esto de investigar unidades de medida internacionales que no tienen idea, la onza, me di cuenta de que había onzas para cada país. Y me dijeron 'ya, súper, esto es lo que necesitamos', 'ok, chiquillos', ahí como que se encantan con las Matemática."

(Docente Matemática)

Se observa, en el caso de Matemática, que podría servir de apoyo a la formación de los estudiantes en las asignaturas de su especialidad.

"Nunca he hecho el análisis posterior, si he estado como 'profe, ¿vieron recetas?', sí, los chiquillos me dijeron algo que tú le habías dicho, de hecho, convirtieron súper bien. El primer año en el pueblito, cuando estábamos hace tres años atrás, el gran problema del profe era que los chiquillos no sabían convertir porcentaje y no sabían pasar de kilo a gramo, y eso ya nunca más lo escuché. Entonces ahí siento que, efectivamente, hubo un trabajo, por ejemplo, este año no hubo problemas con respecto a eso."

(Docente Matemática)

Por el contrario, **para el docente de Lenguaje y Comunicación es un trabajo que se está iniciando y que resulta muy pertinente para el contexto de un establecimiento técnico profesional.**

"Yo creo que puede ser un trabajo interdisciplinario, constante, entre las especialidades que se dictan en los colegios técnicos profesionales, y las asignaturas comunes por decirlo de alguna manera, ir uniéndolo constantemente"

(Docente Lenguaje y Comunicación)

"Aquí opera, por ejemplo, con las salidas pedagógicas si o si tenemos que hacerlo con otra asignatura. Pero no hay instancias para hacer trabajo colaborativo aún, pero está en ese plano, no desde el colegio, sino desde la formación. Tienen el plan de poder otorgar instancias para que podamos trabajar colaborativamente, no solamente yo haciendo cosas y tú haciendo otras cosas y después se juntan, sino que ideando cosas juntos y poder concretarlas juntos. Eso es lo que yo he entendido, al menos, en los últimos consejos, que es lo que quiere hacer la fundación. Pero creo que eso sería un punto ideal, que sea transversal."

(Docente Lenguaje y Comunicación)

Cabe señalar que una alternativa para realizar intercambios entre las asignaturas de formación general y especialización puede instrumentalizar las asignaturas, perdiendo su carácter holístico que debería tener la educación, independiente de la modalidad.

“Trabaja duro eso, habilidades comunicacionales, sin dejar de lado la lectura, escritura y comunicación oral. Entonces, quizás, en hotelería tienen que hacer informes, registros de hoteles, formularios y ahí podemos trabajar nosotros con ellos, en lenguaje, en la evaluación de esos informes, de esos formularios, etc. Ayudándoles tanto en la parte de redacción como de ortografía. Claro, es una instrumentalización del lenguaje.

Si. Se perdería la parte holística que uno quiere apuntar. Pero si fuera así de ideal, holística, integral, bonito, tendría que cambiar toda la visión que tenemos nosotros en el colegio, de todos, no solamente nosotros como profes de lenguaje, de todos los profes; y yo creo que ahí falla.”

(Docente Lenguaje y Comunicación)

Los directivos sostienen que **este tipo de intercambios están en un proceso pendiente entre III y IV medio y que las articulaciones se conciben como instancias de nivelación al llevar a los últimos cursos de educación media.**

“La verdad que es poco, es muy poco, ahí tenemos una tarea pendiente, en el sentido que solo se busca una articulación tipo nivelación cuando entran a especialidad los chicos”

(Directivo)

Se observa como un desafío, para el cual **se requiere levantar evidencias y distinguir estrategias que posibiliten la toma de decisiones.**

“Hay que hacer es el estudio de cómo se pueden entrelazar este aprendizaje esperado con el área gastronómica u hotelera, para darle más sentido todavía al aprendizaje”

(Directivo)

También se destaca **la preocupación por el mayor despliegue de habilidades y niveles taxonómicos**, tanto en las asignaturas de formación general como en las de especialidad. En específico, se señala **la importancia de ir más allá del producir y conocer.**

“La evaluación la aplican en función de lo que efectivamente trabajan. Ahora, donde está el desafío próximo, sobre todo en las asignaturas de especialidad, porque en las de formación general traen una preparación un poco más... en relación con el tema, sobre todo en los niveles taxonómicos. En formación diferenciada es en donde me cuesta más eso, trabajan mucho **el producir y el conocer**, conocer en la sala de clases y producir en el taller, entonces no hay rangos intermedios, entonces esos rangos que quiero que desarrollen, tengo que trabajarlos con ellos porque no los saben, les cuesta mucho.”

(Directivo)

Monitoreo y supervisión del currículum

Respecto a la percepción sobre el monitoreo del currículum, entendido por los actores como los mecanismos de control de cobertura y/o de logro de los objetivos de

aprendizaje, los docentes señalan el Simce, la planificación y ejercicios de revisión del cumplimiento de ésta. Se percibe que ponen las horas “que hay que llenar” antes de los aprendizajes que hay que alcanzar.

“Entonces, si veo que mi planificación cubre en base al contexto de los chiquillos, lo visto previo y lo que pueden aprender en toda una clase, es una planificación bien hecha; si me quedó algo, si me sobraron quince minutos, me sobraron veinte minutos, ya eso es demasiado tiempo, entonces, algo tengo que agregar a la planificación o tengo que dar un reestructuramiento para que sea un aprendizaje significativo o tengo que pasarlo de otra forma no más.”

(Docente Matemática)

Los docentes de las asignaturas de especialización señalan que si existe un esfuerzo por cubrir todo el currículum. Sin embargo, consideran que no existe el tiempo suficiente para asegurar la cobertura total y que eso se corrige con la unidad cero del año siguiente.

“No sé si era más sencillo, pero era más completo para el alumno, al final sale mucho más preparado que ahora, creo yo, bajo mi humilde opinión. Tenían la posibilidad de desenvolverse en el mercado de mucho mejor manera, eran mucho más competentes, porque tenían todo un año de pastelería básica, en el caso mío, a lo mejor soy muy autorreferente, y después aplicaban los conocimientos básicos en cuarto medio, se podía desempeñar de mejor manera. Tratamos de cubrir todo el currículum dentro de lo que el tiempo nos permite, pero igual quedan cosas fuera que yo considero que son importantes, antes teníamos ese tiempo”

(Docente especialidad)

Planificación de las clases

Para los actores, la planificación corresponde a la selección de objetivos de aprendizaje, el diseño de las actividades y elaboración de evaluaciones que se consignan en una matriz desarrollada para cada una de las unidades temáticas señaladas en las Bases Curriculares. Para los docentes el instrumento clave para planificar corresponde a los programas para organizar el año escolar, definir las actividades y cada una de las evaluaciones.

Los formatos de estas planificaciones son entregados por la Fundación COMEDUC, deben ser rellenos por los docentes anualmente y son validados por la CAP. Durante el año se actualizan al término de cada semestre, pero los docentes tienen posibilidades de realizar modificaciones durante el año escolar. Estas modificaciones no son puestas en discusión con la CAP y son discutidas dentro de los departamentos de cada una de las asignaturas.

A continuación, se presenta el relato del docente de Matemática de III Medio respecto de la planificación de sus clases:

El docente destaca que el libro y el Marco Curricular son los instrumentos claves para **seleccionar** cómo organizar las clases, en términos de contenidos y habilidades a ser desarrolladas:

Yo veo qué hay que pasar, qué dice el libro, qué serían capaces de resolver los chiquillos y qué resultara significativo para ellos, ya esto sí, esto no, esto sí, esto no.”

(Docente Matemática)

El proceso de planificación de las clases se inicia con la revisión del Marco Curricular, del cual se revisan los objetivos de aprendizaje esperados y las actividades sugeridas.

“Del Ministerio, ese libro negro con rosadito, lo modifico, si el objetivo es de este porte, ya, saco tres, y después en base a ese objetivo, veo los contenidos que haya que pasar, las actividades que vamos a realizar, pero así muy en macro y sin especificar nada, y qué deberían saber hacer los chiquillos para demostrarme que cumplieron ese objetivo, y en base a esto yo al final realizo la clase.”

(Docente Matemática)

Para este actor el Libro de Texto para el nivel y asignatura no es satisfactorio, porque trae mucha lectura y no se adaptaría al contexto de los estudiantes. De esta forma, este actor señala que genera su propia estrategia para **diseñar las clases, proceso que él denomina como “recortar” contenidos y habilidades en función de lo que cree que los estudiantes serían capaces de aprender.**

“Como decisión personal yo ocupo muy poco el libro de tercero medio, porque no me gustó para nada, no me gustó para nada que venga tanta lectura, yo me di el trabajo ya, lo leí en vacaciones y me mareé, mucho texto, que por qué esto, que ningún chiquillo se lo va a poder leer conociendo mi realidad, los chiquillos me van a terminar tirando el libro por la cabeza. Entonces veo el libro, tengo que llegar a esto, ok, yo voy a llegar por las mías y de la mejor forma que creo que podrían aprender los chiquillos. Y ahí recortando un montón también”.

(Docente Matemática)

Aun cuando no sea solicitado o requerido de manera explícita, **el docente de Matemática opta por actualización de las planificaciones de manera anual, en función de cada uno de los cursos.**

Todos los años hago planificaciones. (...) Sí, se supone que el contenido es el mismo, pero a mí me gusta partir todo de cero, después no me acuerdo de qué tengo que ver. (...) Sí, han ido modificando formatos, está eso y los otros dicen ‘pero para qué lo vas a hacer, si la tienes, la tienes que adaptar’, ‘no, me gusta tomar el libro, tomar el programa para ver si es que se me queda en el tintero y si quiero incluir algo nuevo’, dependiendo también del resultado que tuve con lo que pasé en el año. A lo mejor es más carga laboral, más carga de estrés, pero a mí me gusta, yo estoy contento”

(Docente Matemática)

Para el docente de Matemática es muy positivo y valorado contar con instrumentos de planificación de clases, ya que le permite mantener el control

del avance que debe realizar de acuerdo con cada uno de los niveles que atiende en sus clases.

“Sí, mucho, mucho, mucho, porque o si no llegaría a hablarles de la vida a los chiquillos, algo igual me tiene que decir qué hacer. Yo sé muchas cuestiones, a lo mejor podría enseñarles integrales, derivadas, pero está el tema de que supongo yo que están incluidas en los programas, que tienen como marco teórico, la inteligencia, cómo se llama, según mi edad qué puedo aprender, no sé cuál es el nombre.”

(Docente Matemática)

Se observa que la implementación curricular está orientada a darle cobertura al currículum, para ello se integra la Unidad 0, la cual tienen un doble objetivo. Por un lado, se espera que esta unidad permita completar el currículum de los años anteriores y, por otro, nivelar a los estudiantes al nivel del establecimiento.

“Generamos una unidad cero, que esto partió como un piloto hace dos años atrás, que pretende dar respuesta como a todos los problemas matemáticos que ellos se van a encontrar en la especialidad, de hecho, la unidad se llama Matemática para la especialidad”.

(Docente Matemática)

El docente de Matemática considera que **las pruebas estandarizadas están al servicio del control externo que monitoree si el establecimiento está cumpliendo con lo esperado por nivel.** Sin embargo, considera que no deberían ser instrumentos homogéneos para todos los tipos de realidades escolares.

“Para mí es súper coherente que haya alguna actividad o alguna cuestión que evalúe ‘oye, este colegio si está cumpliendo todo’, pero si me molesta el tema de la prueba estandarizada, que lo que pregunten acá sea lo mismo que pregunten en el colegio de la esquina, porque las ideas son totalmente distintas, a veces ‘ah claro, porque ustedes están en Las Condes tienen súper buenos alumnos’, no, mentira, los cabros vienen de donde yo vivo, de hecho, somos vecinos con algunos.”

(Docente Matemática)

Para el docente de Matemática **el apoyo del programa de integración es importante, sobre todo, en algunas herramientas para mejorar las evaluaciones.** Sin embargo, señala que el proceso de trabajo en equipo puede ser una instancia a la que no todos los profesionales estarían dispuestos a acceder.

“Mira, me siento como en el Consejo de Profesores que ahí me hicieron una pregunta muy parecida y yo no tenía que responder, el tema de la disposición, ‘¿yo de verdad quiero que mi colega me vea una prueba y estoy dispuesto a que él me diga que hay errores siendo que yo me considero tan bacán?’, yo en realidad sí, porque, de hecho, he aprendido un montón de cómo redactar bien las instrucciones y me gusta tener cuadritos y todo eso también le doy las gracias al equipo del programa de integración que a veces me dijeron ‘marque en negrita’”.

(Docente Matemática)

A continuación, se presenta el relato del docente de **Lenguaje y Comunicación de III Medio respecto de la planificación de sus clases:**

Para el docente de Lenguaje y Comunicación **la planificación se inicia la revisión del programa de estudios**. Este programa es revisado en equipo para seleccionar como se abordará cada unidad y qué tipo de indicadores de evaluación se considerarían.

“A partir de programas de estudios con una lectura y posterior análisis del propósito de cada unidad y también el propósito que nosotros nos vamos a plantear con cada unidad, que es lo que queremos lograr en esa unidad. Y después de que está eso, definimos qué objetivo de aprendizaje vamos a trabajar y qué indicadores de esos objetivos de aprendizaje también vamos a trabajar.”

(Docente Lenguaje y Comunicación)

La planificación se realiza con la coordinación del departamento, se dividen las unidades para planificarlas, junto con el material necesario para poder implementarlas. Esto implica un trabajo colaborativo entre los docentes del departamento y la capacidad de socializar los contenidos y planificaciones para intercambiarlos.

“No, aquí nos solicitan que sea coordinado, por eso tenemos una coordinación de departamento. Entonces yo me coordino con XX que tiene a tercero medio y además me coordino con XX que es de primero medio, yo les hago a primero y tercero, XX además le hace a segundo. Como ella tiene un solo tercero, nos dividimos las unidades para planificarlas, yo planifiqué la primera y la tercera y ella la segunda y la cuarta, yo hago todo el material de la primera y tercera, y ella el de la segunda y cuarta, excepto que no tenga tiempo o nos veamos un poco complicados, ahí nos ayudamos mutuamente.”

(Docente Lenguaje y Comunicación)

La selección de los contenidos y las actividades se realiza en base a un diagnóstico que se realiza al interior del departamento de Lenguaje y Comunicación. Como se observa en la siguiente cita es un proceso bien consciente y ordenado en el cual es posible visibilizar cómo la selección se basa del desempeño de los estudiantes, del contexto del establecimiento y las posibilidades de relacionar la asignatura con las especialidades.

“Con el diagnóstico, primero que todo. Porque hay que hacer un diagnóstico con los chiquillos. A partir de ese diagnóstico se ve más o menos en qué están deficientes, qué niveles tienen adecuados, qué niveles tienen suficiente y qué niveles tienen insuficiente. A partir de eso reforzamos lo que está al debe, entonces en tercero medio los chiquillos deberían saber argumentar, deberían saber producir un texto expositivo, deberían saber diferenciar entre los distintos tipos de texto no literarios y por supuesto deberían saber qué es un texto no literario y qué es un texto literario. Si les pongo un texto deberían decirme: “Eso es literario y eso no”, además del porqué. Si no lo saben, debemos tomar objetivos de aprendizaje que vuelvan a retomar eso, para volver a trabajarlos. Si lo saben, tomamos objetivos de aprendizaje donde la habilidad sea de mayor profundidad, por ejemplo, ya no solo vamos a distinguir textos literarios y no literarios, sino que vamos a analizar textos literarios, vamos a analizar textos no literarios, vamos a producir textos no literarios que respondan a un análisis de un

texto literario, por ejemplo. Entonces, de eso va a depender, del diagnóstico, de la característica de los estudiantes, del contexto del colegio. Nosotros relacionamos la asignatura con la especialidad, entonces en base a esos factores nosotros decidimos qué aprendizaje vamos a seleccionar y cuáles no.”

(Docente Lenguaje y Comunicación)

Para el **docente de Lenguaje y Comunicación no existe una obligación de cubrir el currículum, pero si la planificación y los objetivos establecidos en ella**. De esta forma la cobertura curricular recae en la evaluación inicial de las planificaciones que realiza la CAP.

“El foco estaría en el cumplimiento de la unidad y en el cumplimiento de la planificación que nosotros entregamos. Eso más que nada, no en el cumplimiento del programa, sino de la planificación que entregamos. Si entregamos una planificación de unidad donde vamos a abordar cinco objetivos de aprendizaje, deberíamos abordar los cinco objetivos de aprendizaje a cabalidad”

(Docente Lenguaje y Comunicación)

Este docente señala que no siente la obligación de cumplir el currículum, pese a que pueda haber sanciones por que ello ocurra. Para este docente el foco está en lograr que se produzca el ciclo de desarrollo de habilidad y no sólo de los contenidos de estas.

“Debe ser porque yo no me siento presionado, o sea, si después tengo consecuencias como un reto o una sanción por no cumplir con el currículum, las voy a asumir, pero la verdad yo no considero que deberíamos solamente abordar todos los objetivos de aprendizaje porque hay que hacerlos, porque hay que cumplirlos, porque hay que hacer toda la unidad completa si o si, y las cuatro. Porque voy a ser sincero, no he cumplido con las cuatro, por lo general hago tres”.

(Docente Lenguaje y Comunicación)

El docente agrega que para el establecimiento lo más relevante es una relación coherente entre los objetivos, actividades y evaluaciones. Las evaluaciones valoradas son formativas que permiten acompañar y realizar un seguimiento del estudiante en su proceso.

“Aquí es la planificación que uno entrega, que se cumpla y que se evalúe cada objetivo, eso es lo importante. En este colegio al menos, se considera a la evaluación como una parte del aprendizaje, como una parte del proceso, es sumamente importante. Entonces si yo estoy abordando un objetivo, ese objetivo tiene que abordarse desde una actividad con una posterior evaluación, que no tiene que resultar en calificación necesariamente.

Se valora la evaluación formativa, que era una de procesos aquí en el colegio, evaluaciones de procesos y de productos, de proceso son todas aquellas que tienen etapas, y esas etapas deben demostrarse, entonces el estudiante debe estar en cada etapa, debe demostrar que participa en esa etapa y que está interactuando con los compañeros y con el docente o la docente, y si no viene, tiene que presentar justificativo o qué se yo.”

(Docente Lenguaje y Comunicación)

En concreto, la evaluación formativa consiste en la implementación de una nota de trabajos realizados en las clases. Esto implica desarrollar un proceso de

producción de textos escritos cuyas entregas parciales son evaluadas. Con esta iniciativa el docente señala que se facilita que los estudiantes quieran asistir a clases porque la asistencia será contabilizada en la nota y, además, ir “controlando” el trabajo individual de los estudiantes.

“Yo al menos, lo hago con pautas de trabajos en clases para poner una nota de proceso, ahí califico el proceso. Y aparte califico el producto que es el terminado, completo. Entonces, yo en las clases... Eran puros borradores, ellos escribían y yo les tachaba cosas y volvían a escribir encima o tiraban líneas; y después, la idea era que todo eso lo transformaran en un producto final y lo envasaran terminado.”

(Docente Lenguaje y Comunicación)

En el caso de los docentes de asignaturas de especialización se destaca el uso de pautas de cotejo, mediante las cuales se evalúan sobre todo los procedimientos de desarrollo de los productos o procesos de trabajo.

“Las evaluaciones las hacemos con una pauta de cotejo, en donde nosotros involucramos dentro de esa pauta de cotejo, la higiene, su planificación, el análisis del producto, las técnicas, nosotros vamos observando y colocando nota. Obviamente a los chicos, les presentamos las pautas de cotejos. Antes teníamos más tiempo, teníamos dos, tres clases de un producto y la cuarta era la evaluación. Ahora como tenemos que comprimir más todo, teníamos una clase donde sacábamos el producto y en la próxima viene la evaluación.”

(Docente Especialidad)

Los docentes de especialización señalan que el principal espacio de coordinación son los consejos donde se abren los espacios para recibir información. Se observa que no existe tiempo para la planificación integral de las clases por nivel.

“Por ejemplo, en los consejos, ellos dan como información, una que otra cosa que hablan, una charla para motivarnos, cosas así, pero falta tiempo para hablar los casos a casos de cómo implementamos las clases por nivel, no nos dan ese tiempo, para nada, no lo tenemos.”

(Docente Lenguaje y Comunicación)

Agregan, que sí cuentan con espacios de capacitación para la especialización de la asignatura que imparten. Estas capacitaciones se realizan a finales de año. No se hace mención a la utilidad de esas capacitaciones, pero sí son reconocidas como espacios relevantes ofrecidos por la institución.

“Capacitación, nosotros hacemos a fines de año, siempre hacemos una capacitación de algo, se preocupan en ese sentido, son como dos o tres cursos a final de año, el antepasado, muchas capacitaciones.”

(Docente Lenguaje y Comunicación)

IV. Valoración del currículum y los instrumentos asociados

En una primera aproximación, el docente de Lenguaje y Comunicación **señala una valoración positiva del Programa de Estudios, sobre todo, por la flexibilidad y la posibilidad de adaptarse a los contextos.**

“Sí, a mí me gusta el programa de III y IV Medio, me agrada. No tengo mayores reparos con el programa, creo que tiene la ambigüedad suficiente para que uno decida qué hacer (...) a mí me acomoda. Las unidades están divididas temáticamente, entonces como son temáticas, uno tiene que abocarse a las habilidades que tiene que desarrollar el o la estudiante”.

(Docente Lenguaje y Comunicación)

Se observa que el docente de Lenguaje y Comunicación reconoce el énfasis en la flexibilidad de los indicadores de evaluación del desarrollo de habilidades. De esta forma, el contenido pasa a ser menos relevante al lado de la habilidad que se busca desarrollar.

“Yo creo que el programa es bastante flexible. La flexibilidad se puede ver en los indicadores de logros o los indicadores de evaluación que tiene cada objetivo de aprendizaje esperado, y eso es porque uno puede tomar unos indicadores de evaluación y poder abordar cualquier contenido para trabajar ese indicador de evaluación. En el fondo, igual siento que el programa se enfoca más a la habilidad, y como se enfoca más al desarrollo de la habilidad, uno puede desarrollar esa habilidad independiente del contenido que esté tomando o esté revisando. En ese sentido yo creo que se puede vislumbrar la flexibilidad del programa”.

(Docente Lenguaje y Comunicación)

El docente de Matemática señala que el currículum debe ser una orientación para enfocar el aprendizaje de los estudiantes, cuyo cumplimiento es una obligación que puede carecer de sentido si se centra solo en los contenidos y no en el desarrollo de habilidades para andamiar aprendizajes.

“Hoy día estaba pasando racionalización, los chiquillos encontraron que era muy complicado, y mi motivación únicamente fue..., les dije ‘a mí me pidieron pasar esto chiquillos y se los tengo que evaluar, me lo piden, hay un documento que me exige pasarlo y ustedes hagan el puchero que hagan yo se los tengo que pasar igual, y ustedes tienen que devolverme lo que aprendieron, así que, por favor, quiero respeto, les doy las gracias’ (...) Al final siento que el currículum debería netamente enfocarse en transmitirles a los estudiantes, a todo el que quiera aprender, que es capaz de aprender lo que quiera. Y el profe tiene que buscar la mejor forma no más, en base primero a conocer a los chiquillos, conocerlos bien.”

(Docente Matemática)

Relación entre Formación General y Formación Diferenciada

Para el docente de Lenguaje son pertinentes las bases curriculares que existen. Considera que posibilita que los estudiantes de enseñanza técnico profesional puedan acceder a una educación integral y no sólo reducida a la formación técnica de una especialización.

"Igual es pertinente, porque creo que se tiene una mirada a la educación técnico profesional que es como una mirada muy técnica, dejando de lado que el estudiante no hace solamente un técnico que va a trabajar en algo específico, sino que además es un ser humano y que es una persona integral y necesita de más cosas para poder formarse como ser humano. Entonces el lenguaje es una de ellas, el lenguaje como sistema comunicacional, tanto lingüísticamente como las situaciones comunicativas, como desenvolverse en situaciones comunicativas, tanto presenciales como escritas, saber manejar la lengua a su disposición, saber cómo manejarse en distintas situaciones; Leer, porque eso lleva cultura y la cultura lleva conocimiento y el conocimiento te ayuda a desarrollarte de mejor manera en una sociedad. Entonces, en ese sentido si es pertinente. Podría ser menos ambicioso, sí."

(Docente Lenguaje y Comunicación)

Sin embargo, entre los actores existe una valoración de los estudiantes negativa, que puede traducirse en estímulos negativos y se estaría evidenciando en las condiciones y capacidades que tienen para el proceso de aprendizaje.

"Profe, ¿Y esto en la universidad me lo preguntan?, esto es básico, esto es 15 minutos de la clase, ah, ¿y nos podría enseñar", es que es mucho para lo que ustedes saben en sus cabecitas de verdad que el conocimiento es muy abstracto.

¿Y los estudiantes no tienen problema cuando les dices eso?

No, igual como que quedan picados, así como que esperan al final de la clase 'oiga profe, pero así una pequeña pincelada, un ejemplo que usted crea que podamos entender'"

(Docente Matemática)

La visión antes mencionada está, generalmente, **relacionada por los actores debido al contexto de vulnerabilidad de los estudiantes y la formación técnico profesional.**

"Deberían considerar el hecho de la gran diversidad de contextos y la gran diversidad de prioridades que tienen los alumnos, siento que hay cuestiones en la sociedad que todavía no están resueltas como para venir a un colegio a pedirle que cumpla con ciertas cosas."

(Docente Matemática)

Los docentes señalan que los estudiantes, debido a su contexto de vulnerabilidad, tienen **otras preocupaciones asociadas a problemas familiares y sociales.** Dichas situaciones serían una limitación importante para cumplir con el currículum. Esto podría dar cuenta de una externalización de las responsabilidades de aprendizaje a las condiciones estructurales en que viven los estudiantes.

"Yo podía haber enseñado en I Medio a multiplicar, a dividir, pero en II Medio de nuevo reseteados, totalmente reseteados, porque las preocupaciones eran otras, las preocupaciones de los chiquillos son otras, no son 'quiero ser alguien en la vida, y ese alguien lo consigo estudiando', sino que las preocupaciones son 'a la salida me voy a fumar un pito; llegando a la casa lo más probable es que se enojen; que, reclamen, mañana no sé si vamos a tener para comer, porque mi papá todavía no llega a la casa'. Entonces, igual como que el contexto aquí siento yo que es lo que más me afecta para cumplir con el currículum."

(Docente Matemática)

Se observa que **los docentes no ven muchas alternativas para resolver la tensión que se genera por el contexto de vulnerabilidad de los estudiantes y, en este sentido, la baja carga horaria dedicada a las asignaturas de formación general no facilitarían resolverlo.**

“No sé si más horas de Matemática, de verdad que eso no lo sé, qué sería lo ideal con ellos, porque el interés de ellos no es aprender Matemática, no es dar la PSU, bueno, de la gran mayoría, pero ¿les sacó las Matemática? No, tampoco, pero entonces qué solución hay, de nuevo caigo en la trampa, de verdad que no sabría cómo solucionar ese problema. Me siguen diciendo ‘pasa esto’, ya, lo paso, tengo que pasar esto, pero de verdad que el tiempo que conlleva llegar a una actividad, resolver una actividad como las que proponen los programas yo es mucho. Y trabajando tres horas a la semana.”
(Docente Matemática)

“El perfil de la educación técnico profesional en Chile, en la enseñanza media al menos esa abocada a la especialidad, es el interés principal y lo demás queda en segundo plano y es... lo salvable, ‘necesito salvar el ramo para no repetir de curso.’”
(Docente Lenguaje y Comunicación)

Los docentes señalan que podría existir un rechazo de los estudiantes técnico profesionales a establecer mayores relaciones o habilidades de reflexión.

“En los estudiantes, podrían captar ambas de la mejor manera posible, pero siempre hay como rechazo a pensar más, a reflexionar, a tratar de relacionar más las cosas.”
(Docentes Especialidad)

Para los directivos, la Formación General debe ser funcional para alcanzar el Perfil de Egreso. En este sentido, Matemática y Lenguaje y Comunicación son prioritarios para conseguirlo. Sin embargo, las Ciencias y otras disciplinas que vayan enfocadas al pensamiento abstracto podrían resultar innecesarias.

“Yo creo que cada establecimiento mira el currículum en función del perfil de egreso de cada especialidad. Para nosotros, sin dejar de tener importancia, el área científica tiene poco impacto. Para mi gusto tiene poco impacto, no como Lenguaje y Matemática, que yo ahí sí aumentaría horas, porque para mí los chicos tienen que salir hablando bien, comunicarse de mejor forma, saber la diferencia – y nos cuesta, a IV Medio no llegan tan bien –entre lo que es un lenguaje informal de pares, a lo que es un lenguaje laboral y como relacionarme con los otros desde lo laboral. También tienen que manejar el pensamiento matemático, en el sentido de que tienen que ser ágiles mentalmente para poder hacer estandarizaciones, cálculos rápidos y ese tipo de cosas.”
(Directivo)

Para los docentes la formación general les permite a los estudiantes una formación de manera más integral, por un lado, y les posibilita adquirir conocimientos que pueden estar al servicio de su especialidad o de su vida cotidiana.

“Que hay que cambiar la perspectiva de la educación técnico profesional, hay que cambiarla para que los estudiantes no se consideren solo especialistas en algo, sino como un ser integral que se especializa en algo.”

(Docente Lenguaje y Comunicación)

“En el caso del currículum de III Medio, por ejemplo, nos piden modelar funciones cuadráticas, estamos viendo funciones cuadráticas, les he explicado el tema de dónde se ven las funciones cuadráticas en la vida diaria, ‘oh, se ve ahí cuando uno lanza una bala, profe y esta cuestión, y la parábola, la antena parabólica. Profe, ¿y nosotros vamos a hacer, así como una antena parabólica?’, ‘es mucho tiempo chiquillos, nosotros tenemos tres horas a la semana’. Entonces, literalmente les estoy pasando lo básico y perdón si es que ustedes sienten que saben Matemática, ustedes saben lo que yo les estoy pasando.”

(Docente Matemática)

En el caso de TP Las Condes, la vocación es preparar trabajadores y la excelencia estaría asociada a su adecuada inserción en el mercado laboral. Los estudiantes tienen posiciones divididas respecto del proceso de formación técnico profesional y la relación con las asignaturas de formación general. Se observan estudiantes que siempre quisieron estar en un liceo TP, en oposición de otros que señalan con resignación estar estudiando este tipo de modalidad. Para estos últimos es una gran pérdida tener menos horas de Ciencias y Matemática.

“Y no sé, depende las situaciones en que se presentaban al futuro quizás tenía que trabajar y no estudiar, quizás tenía que tener algo para poder trabajar y tener plata, una buena cantidad de plata. Entonces, más que nada fue por eso por lo que estudié en un TP. Si el año pasado fue, bueno a mí me encanta Ciencia, quería mucho matemático y aquí se reducían las horas de Matemática y pensé irme a un científico humanista y elegir el lado científico. Pensé así en cambiarme de colegio e irme a un científico, pero igual después al final decidí quedarme aquí, que igual me gusta... pero, si como que he estado, así como media.”

(Estudiantes)

“Sí. Aparte en taller es como, sí, trabajas mucho a presión de repente, que de repente te puedes atrasar o que se yo... pero en sí, no sé, siento que esas cosas no opacan el hecho de, no sé, de estar cocinando y entregar algo bonito para otra persona o que se yo. Y cuando salga voy a dar la PSU y voy a entrar a la universidad para estudiar... no sé si pedagogía en matemáticas o medicina, no sé. Y si puedo, si me alcanza el tiempo, no sé, la situación de la vida, también estudiaría gastronomía después.”

(Estudiantes)

“Yo hasta octavo tenía, quería estudiar algo referido a matemáticas, que era administración de empresa, y yo fascinada con eso. Y me metí a un liceo de administración de empresas, me metí al INFESUCO. Cosa que llegué al INFESUCO y para mi opinión, si igual una lo conoce, es muy malo. Y yo no encajé. Imagínese el primer día con las personas que hablé, fue con una que había repetido tres años seguidos primero medio y con una chica mala que la habían echado del colegio anterior por darle un beso a no me acuerdo quién, parece que fue al director, o algo así.”

(Estudiantes)

Es interesante observar que muchos de los estudiantes se sienten desinteresados en la formación científico humanista no por sus capacidades, sino con sus intereses y la posibilidad de participar tempranamente en el mercado del trabajo.

“Pero si el hecho de profesores o... en mi otro colegio de básica decían que tenía como no sé, habilidades y cosas así, que me veían en un científico humanista, estudiando no sé, carreras como medicina o abogado, cosas así, pero no. Yo jamás nunca me vi en eso.

Y no sé, depende las situaciones en que se presentaban al futuro quizás tenía que trabajar y no estudiar, quizás tenía que tener algo para poder trabajar y tener plata, una buena cantidad de plata. Entonces más que nada fue por eso que estudié en un TP.”

(Estudiantes)

Para los docentes, **el Currículum Nacional de educación media está muy fragmentado, sobre todo, respecto a la cantidad de horas para los cursos de formación general de I y II medio, en comparación con III y IV medio.**

“Está muy fragmentado el currículum, es en I y II, muchas horas de Matemática, muchas horas de lenguaje, historia, las asignaturas comunes, y después cuando pasan a tercero y cuarto medio se reducen drásticamente las horas de matemática y lenguaje, de historia se mantienen igual.”

(Docente Lenguaje y Comunicación)

Los docentes agregan además que en los últimos años se ha producido una reducción en la formación de la especialización. Señalan que ha dejado de ser completa y más bien está reducida a algunos temas.

“Para complementar un poco lo que dice Rubén, yo creo que habría que retroceder un poco en el tiempo, porque antiguamente la malla curricular con lo que respecta a colegios era muy complementada, abarcaba todo lo que era cocina, porque para llegar a ser chef, uno tiene que complementarse con todo, un chef es una persona íntegra que sabe todo el ámbito de la gastronomía, tanto repostería, innovación, con el tema de la cocina molecular, es una persona que sabe todo con respecto a cocina, entonces antiguamente, la malla curricular de los colegios era bien completa y abarcaba todo eso, ahora no, como lo explica Rubén, en tercer año medio los chicos hacen cocina y después en cuarto llegan cocinando.

Tratamos de cubrir todo el currículum dentro de lo que el tiempo nos permite, pero igual quedan cosas fuera que yo considero que son importantes, antes teníamos ese tiempo.”

(Docentes)

Respecto a los recursos, los docentes sostienen que existe suficiencia en los recursos para las asignaturas de especialización. Sin embargo, en los ramos de formación general se sostiene que se podrían contar con más recursos.

“Más cosas que nos ayuden en matemáticas, más que nada las herramientas, un set geométrico por ejemplo y no salgan las figuras todas feas, uno pierde tiempo tratando de hacerlo mejor, lo que yo te decía, de las sala de enlaces, yo podría abarcar la informática con las matemáticas, hay programas que te enseñan a que los chiquillos hagan juegos en base a un contenido, no solo en matemáticas, puede ser en cualquiera, va a ser mucho más entretenido para ellos y estaría llevando lo práctico, pero no tengo recursos.”

Entre los actores sólo el docente de Lenguaje y Comunicación señala estar al tanto de la actualización de las bases curriculares. Este actor sostiene estar conforme con la nueva propuesta sobre todo por la flexibilidad de los objetivos de aprendizaje y el carácter más transversal para el desarrollo de las habilidades.

“A nosotros nos llegó a principio de año una propuesta que están haciendo del currículum de tercero y cuarto medio.

A mí me pareció súper bueno. Era más acabado, con menos objetivos de aprendizaje más generales y flexibles y que, por lo que vi, que era la descripción de los objetivos y lo que perseguían esas nuevas bases curriculares, por lo que vi era más transversal. Apuntaba al desarrollo de las habilidades comunicacionales y lingüísticas que de aprender los tipos de narradores”.

(Docente Lenguaje y Comunicación)

Una de las principales orientaciones que se señala este actor para mejorar la valoración que los estudiantes tienen de las asignaturas de formación general guarda relación con incluir explicaciones de maneras explícitas sobre la utilidad que este proceso tendrá para el desempeño de sus formaciones profesionales y su desempeño en la vida.

“Es difícil, aquí es difícil, no lo toman muy en serio. Claramente toman más en serio la especialidad que las asignaturas comunes. Ahora le han tomado más el peso eso sí, hacen los trabajos, lo realizan, tratan de hacerlo bien. Hace poco hicimos un trabajo de comunicación oral y salió bastante bueno y se la están tomando en serio, yo creo que tiene que ver con el trabajo progresivo que he hecho yo, junto con los profesores y profesoras diferenciales. La importancia de esto es estarles cuestionando constantemente “¿Para qué me sirve esto?” “¿Me va a servir alguna vez en la vida?” “¿Tiene una utilidad?” “¿Es solamente la nota?” “¿O me va a servir para mis cosas?” Darle a esto una utilidad, un uso, una importancia, más que solamente una nota.

Tratar de separar esas dos cosas para que le tomen el peso a la importancia, más que a la asignatura, al desarrollo de esas habilidades. Yo creo que ellos tienen súper claro que si escriben mejor, les va a ir mejor.”

(Docente Lenguaje y Comunicación)

V. Síntesis

El Colegio TP Las Condes es un establecimiento con una extensa tradición en educación técnico profesional. Se observa a lo largo de todos los discursos de los actores un sello claro a potenciar el desarrollo de competencias para el trabajo.

Asimismo, se observa que actualmente TP Las Condes se encuentra en un proceso de redefinición de lineamientos para la formación general y la especialidad. Dentro de estos el principal desafío está en la posibilidad de hacer espacios más transversales de intercambio entre los ramos de Lenguaje y Comunicación y las otras asignaturas de la especialización.

Se pueden observar algunas tensiones entre ambas asignaturas. Por un lado, siguiendo los relatos del docente de Lenguaje y Comunicación se puede establecer como "integrar contenidos para hacerlos más cercanos a los estudiantes". El Currículum Nacional es adaptado, para poder ajustarlo a la cantidad de horas que tienen disponibles para esta asignatura en tercero medio. Sin embargo, se observa un esfuerzo por generar acciones que permitan vincular asignaturas de la carrera técnico – profesional con Lenguaje, desarrollar evaluaciones formativas y progresivas.

Por otro lado, siguiendo los relatos del docente Matemática, se puede describir como "enseñar al nivel de lo que puedan aprender los estudiantes". El Currículum Nacional es tomado de manera prescriptiva-adaptada. Prescriptivo, en términos del énfasis y la orientación a pasar la totalidad de la materia, y adaptado, respecto a bajar el nivel de exigencia y orientado al aprendizaje de una Matemática que les sirva para el trabajo (y adaptación entendida como "selección").

Las implicancias de adecuar el currículum son dispares entre los docentes. Se observa que transita desde un "recorte" del currículum hasta una "integración" de los contenidos y habilidades entre diferentes asignaturas.

Esta "adecuación" guarda relación con la valoración que tienen los docentes de los estudiantes y de la misión que el establecimiento establece sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, se observa una visión instrumental de las asignaturas de formación general, con una baja preocupación por fomentar el pensamiento abstracto y un incipiente desarrollo de acciones coordinadas con los docentes de las asignaturas de especialización.

CASO 11 y 12 B.
HC MAIPÚ

"Formando cristianos en un mundo de hermanos: exigencia y buenos resultados"

Caso N° 11 y 12 B	
Nombre	HC Maipú
NSE	Medio alto
Dependencia	Particular Subvencionado
Desempeño	Alto
Urbano / Rural	Urbano
Región	Metropolitana
Comuna	Maipú
Nivel de enseñanza	Básica / Media Científico Humanista
Matrícula	501
Otras características	Liceo Científico Humanista
Observación curricular 1	Lenguaje y Literatura III Medio HC
Observación curricular 2	Matemática III Medio HC

I. Descripción general

El Liceo HC Maipú un establecimiento educacional Particular Subvencionado ubicado en la comuna de Maipú. Atiende a 501 estudiantes de cursos entre 7mo básico y 4to medio, entregando una formación científico – humanista en los cursos superiores, quienes pertenecen a un nivel socioeconómico Medio – Alto. Por su parte, el establecimiento cuenta con un desempeño Alto.

El Liceo HC Maipú se crea en 1981, con el fin de continuar la misión de la Escuela Básica Alberto Pérez (ubicada también en Maipú) cuya matrícula sólo admitía estudiantes hasta 8vo básico. Un grupo de profesores de la escuela, a partir de la necesidad y el interés de los padres y apoderados, decide montar un proyecto educativo para la educación media, siguiendo los valores católicos que la escuela proponía¹¹.

El establecimiento es destacado en la comuna, tanto por su rendimiento académico, como por la cantidad de estudiantes que atiende, por los años que lleva funcionando y por el enfoque valórico del mismo. En cuanto a este último punto, el Liceo forma estudiantes inspirado en la vida y obra de Pedro Poveda, santo español, quien fuera un sacerdote católico, escritor y pedagogo, fundador de la Institución Teresiana.

¹¹ Antecedentes Históricos, PEI Liceo HC Maipú, p. 4.

San Pedro Poveda, creó un modelo pedagógico basado en el humanismo cristiano, en donde lo central es que el estudiante perciba su ambiente escolar como familiar, donde prime un clima de confianza, respeto, alegría, conocimiento y autoexigencia para todas y todos los miembros de la comunidad educativa. Generando de esta manera, un espacio ideal para los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la formación de "cristianos en un mundo de hermanos"¹².

"¿Y cuál es el sello de HC Maipú? ¿Cuál es el proyecto?"

Precisamente, bueno, su proyecto, su impronta surge para evangelizar a través de la educación y dignificar a las personas a través de la educación. Poveda parte en España trabajando en un entorno muy menesteroso, en unas cuevas de unos gitanos, eso que uno no quiere ver, que uno no quiere leer, hace como que no existe, allá empezó Poveda y, de hecho, hizo dos cosas, primero, una capilla y la escuela, que la construyeron entre todos. Entonces, a pesar de ello, el carisma de Poveda es amor al trabajo, nosotros somos bien rigurosos, alegría, expansión, de allí viene esto de que no usas uniforme, te llaman por el nombre y el clima de familia, uno en la casa no transita así con tantas jerarquías o tantos protocolos. Son medularmente las acciones, bueno, y la parte social que también es bien desarrollado en el colegio, son esos cinco pilares los que sustentan el proyecto. Y nos ha ido bien, pensamos que nos hemos mantenido firmes a la impronta".

(Entrevista Jefa de UTP)

En este sentido, llama la atención el clima generado al interior del establecimiento, en donde efectivamente se nota el ambiente familiar en las relaciones entre los distintos estamentos que forman parte de la comunidad. Los estudiantes llaman a profesores y asistentes de la educación por sus nombres y no utilizan uniforme escolar. En las entrevistas realizadas, tanto directivos como profesores han puesto de manifiesto la confianza y altas expectativas que tienen en sus estudiantes.

"Entonces las clases, normalmente, son clases bastante, no voy a decir amenas, pero no se ve un sistema autoritario dominante. Y los chiquillos se sienten bien, participan bastante y estudian hartito. Ahora eso de que estudien hartito, yo no me voy a vestir con ropas ajenas, es porque las familias de los chiquillos quieren estudiar, si con el cabro que no quiere estudiar el colegio no puede hacer absolutamente nada con un tipo que no quiere estudiar"

(Entrevista Director)

Tanto los docentes como los estudiantes reconocen esta relación cercana, destacándola como preponderante respecto a lo que el sello pedagógico y proyecto educativo refiere y mostrándose satisfechos con esta manera de vincularse.

"Del proyecto educativo y además por la relación que existe con los estudiantes, existe una relación muy cercana. De hecho, los alumnos nos llaman por el nombre y, bueno, manteniendo obviamente el respeto que corresponde, respeto mutuo, así como nosotros pedimos respeto nosotros respetamos a nuestros estudiantes."

(Entrevista Docente de Matemáticas III medio)

¹² El inspirador, PEI Liceo HC Maipú, p. 4.

“¿Algo más que destacarían de este colegio?”

Yo creo que la cercanía a los profes, que, bueno, acá por lo menos tengo como más confianza de preguntar, o algo así.

¿Y solo con respecto como a las asignaturas? ¿O también esa confianza es por ejemplo si tuviste algún problema se lo cuentas a ellos?

- Ah claro, sí.

- Sí, también.

¿Se da esa relación con los profesores?

- Sí.

- Hay otros que son más lejanos.

- Claro.

Hay de todo en el fondo.

Sí, pero aquí de por si son mucho más cercanos que los otros colegios”.

(Entrevista grupal Estudiantes de III Medio)

Para efectos del estudio de *Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular*, en este establecimiento se han abordado los casos específicos de Lengua y Literatura III medio, y Matemáticas III medio.

El caso del Liceo HC Maipú, corresponde al espejo del caso 11 y 12 A, Colegio TP Las Condes. Al igual que en TP Las Condes, en el Liceo HC Maipú se abordaron las mismas asignaturas.

Las actividades realizadas en el Liceo HC Maipú, son las siguientes:

- Entrevista al Director
- Entrevista a la Jefa de DAP (Departamento de Apoyo Pedagógico)
- Dos entrevistas al docente de III Medio de Matemáticas
- Dos entrevistas al docente de III Medio de Lengua y Literatura
- Un grupo focal con docentes (docente de Filosofía, docente de Religión, docente de Inglés y docente de Historia)
- Un grupo focal con estudiantes de III Medio (estudiantes de los cursos A y B)

El material documental facilitado por el establecimiento son los siguientes:

- Proyecto Educativo del Establecimiento
- Reglamento de Convivencia 2017
- Reglamento de Evaluación y Promoción 2017
- Planificación de Reuniones del DAP
- Formato de Planificación Anual
- Formato de Planificación Semanal
- Formato de Planificación Didáctica
- Pauta de Consejo de Profesores del 31 de Octubre de 2017
- Planificación del mes de noviembre de 2017 de Matemáticas III medio
- Planificación del mes de noviembre de 2017 de Lengua y Literatura III medio

-
- Guía de Texto Argumentativo Lengua y Literatura III medio
 - Guía práctica de Argumentación Lengua y Literatura III medio
 - Pauta de Evaluación de Debates Lengua y Literatura III medio
 - Temas de Debates Lengua y Literatura III medio
 - PPT sobre Falacias Argumentativas Lengua y Literatura III medio

La coordinación de las actividades fue realizada por la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, denominada Departamento de Apoyo Pedagógico (DAP) en el Establecimiento.

II. Gestión Curricular

El Establecimiento HC Maipú ha desarrollado distintas innovaciones pedagógicas de manera institucional, creando e instalando proyectos de relevancia para la comunidad educativa y que tienen por finalidad enriquecer la experiencia de los estudiantes tanto en temas valóricos como en competencias académicas.

Son tres los programas que destacan en este caso y que tienen relevancia sobre la gestión curricular del Establecimiento, a saber: *Conferencias, Vivencias y el Plan de Lectura Transversal.*

A juicio de los entrevistados, el currículum escolar es una base, un soporte que permite desarrollar otros elementos educativos dependiendo del Proyecto Educativo de cada Establecimiento. De esta manera, existe una valoración por parte del equipo docente respecto de estos programas implementados por la institución, pues vienen a aportar otras competencias en la formación de los estudiantes y a incrementar el capital cultural de los mismos.

“¿Cuál creen ustedes que es la finalidad del currículum?”

- Es una base, un punto de partida, una orientación para fijar ciertos criterios en los cual uno puede trabajar, eso es para mí, de ahí viene todo lo que pueda imaginar, pensar, crear.
- También siento que un soporte, nosotros con el paso del tiempo tenemos un compromiso con los chicos más allá del aula que tiene que ver con aumentar su capital cultural, tiene un peso importante que a través del currículum, sea por lo menos la “excusa” para llevarlos a esta otra parte que es sobre el teatro, las vivencias... un montón de actividades, que a pesar del nivel académico que tienen, no lo tendrían como desarrollo a partir de las familias en varios casos.
- Siento que para mí, el currículum es la base, pero como bien decían los colegas, nosotros podemos trabajar mucho más allá del currículum. Existen algunas actividades como las conferencias, por ejemplo, acá se realizan unas conferencias, que son investigaciones unas investigaciones que realizan los mismos chiquillos, y que eso se evalúa de forma transversal, los diferentes ramos, y todo parte en el ramo de filosofía, en ese ramo, nosotros podemos trabajar ramos como el idioma inglés, historia, etc. Eso parte como de una base, el currículum nos deja manejar muchos elementos aparte”.

(Entrevista grupal Docentes)

A continuación, se detalla el funcionamiento de los tres programas a partir de la voz de los actores involucrados.

Conferencias

Las Conferencias son proyectos de investigación desarrollados por estudiantes de IV medio. Son los mismos estudiantes quienes eligen el tema y el área de la investigación y lo desarrollan dentro del año académico. El proyecto partió desde la asignatura de Filosofía, tratando temas específicos de esta área, pero se fue ampliando hasta abarcar todas las asignaturas e incluso incorporando otros niveles de enseñanza en la producción, como explica la Jefa de UTP.

“A ver, varias cosas que me interesan allí de preguntar. Primero me interesó harto este tema del programa de conferencias, ¿eso es una metodología que ustedes inventaron? Se ve bien interesante.

Sí, ese programa tiene ya como 15 años más o menos y nació en filosofía, por eso antes mencionaba que siempre hay que apuntalar, hacer más cosas y darle los espacios a la gente, eso lo hizo el profesor de filosofía. Entonces antes eran solamente temas de filosofía, ponte tú la eugenesia, la eutanasia, hace rato que son como los temas. Y ahora hace ya como cinco años se lo quitamos a él y los ampliamos a todas las asignaturas, entonces cada asignatura ahora, cada departamento es guía de un equipo de trabajo. En este momento los chiquillos llevan calificación en la asignatura que eligieron por la investigación, por la conferencia pública, en filosofía llevan por la asistencia, porque los chicos tienen que asistir a un número mínimo de conferencias, este año son 14, es un trabajo súper grande, cada uno es un evento. Entonces, y en qué más tienen, en inglés hacen un abstract también siguiendo los requisitos y todo, entonces en este momento está transversal. Los chicos de tercero hacen estuches de publicidad, los de segundo hacen el coctel de cierre en la asignatura de tecnológica, imagínate con su miserable hora hacen el evento de cierre, y los chicos de primero la cubren como un evento, entonces hacen el seguimiento, el pre en que va a venir el invitado tanto y el día D ellos vienen a cubrir todo el evento, después en el coctel es como la página social, entonces las fotos con los invitados, con los profesores, no si es una cosa enorme”

(Entrevista Jefa de UTP)

Los docentes guían las investigaciones del estudiantado desde los departamentos de trabajo de cada asignatura y evalúan de manera progresiva los avances de la investigación de acuerdo a un calendario académico programado al inicio del año. Además, incorporan en sus clases los trabajos de producción relacionados con el montaje de cada exposición, los que son realizados por otros niveles de enseñanza.

“¿Y qué tal ese trabajo? ¿Me podrías contar un poco? ¿Con quién estás trabajando tú las conferencias?

No, ya terminaron. Lo que pasa es que aquí se trabaja con cuarto medio con conferencias. Ellos investigan, buscan un tema de interés nacional o internacional del área de las ciencias, las matemáticas, de las artes, del lenguaje, de filosofía, del área que ellos quieran, y de lenguaje también hay propuestas, por ejemplo el año pasado trabajaron sobre Violeta Parra, entonces planean una investigación, donde hay una hipótesis, planean una tesis mejor dicho, investigan, hay un profesor guía, producen un texto final, ese texto después se transforma en una conferencia, que se da abierta al público, donde ellos tienen veinte minutos para exponer, y traen un experto en el tema, después dan paso al experto y después viene una sección que es de preguntas del público, donde el público interroga a los chiquillos e interroga al experto.

Según lo que entiendo, cada profesor guía digamos es según la materia que está investigando el grupo.

Claro, los departamentos reciben grupos de seis niños más menos, ese es el promedio.

¿Y funcionan como profesores guías de la investigación?

Sí. Igual que un profesor de tesis. Entonces uno le pide los informes, los pre informes, hay fechas para entregar los pre informes, hay reuniones, se determina... que definan la tesis, acotar los temas, porque de repente son súper amplios, enseñamos que entre más acotados, es mejor, y ellos después salen con esa experiencia de haberse planteado ante un público con traje formal, con una presentación bonita en PPT, con un experto que tuvieron que conseguir.

¿El experto lo consiguen ellos también?

Sí, ellos hacen todo. Eso concluye hasta con un cóctel. Los segundos medios son los encargados de producir el cóctel en tecnología, los cuartos medios les piden una cierta ambientación de la sala y cierta comida que ellos requieren para su cóctel, les dan presupuesto, montan la decoración y todo lo que es atención de mozo, eso en tecnología, y en primero medio, son los reporteros de cuarto medio. Entonces nosotros le asignamos a cada grupo una fecha y hora de conferencia, ellos vienen, tienen que sacar fotos y producen un escrito, un reportaje que suben a la página del colegio y otro que se publica”.

(Entrevista Docente de Lenguaje III medio)

Destaca este programa debido a que, además de ser una innovación curricular que amplía las experiencias educativas de los y las estudiantes y los lleva a realizar una investigación de gran magnitud, es un trabajo interdisciplinario que incorpora e involucra tanto a directivos, docentes y estudiantes de distintos cursos.

Vivencia Educativa

Las vivencias son experiencias fuera de la sala de clases que tienen por objetivo trabajar temas valóricos o habilidades para la vida. Son viajes, fuera de la Región Metropolitana, en los que se pretende que los y las estudiantes se empapen de experiencias que no vivirían en su cotidianeidad y que realicen actividades de ayuda a las comunidades en las que son recibidos.

Los docentes preparan las vivencias en conjunto con el área pastoral de la unidad educativa, reforzando los elementos valóricos que el Proyecto Educativo del Liceo HC Maipú propone.

“En estos momentos hay dos cursos en una vivencia educativa en La Serena que están durante una semana, ¿ya? Y así, en todos los niveles se hacen vivencias, le llamamos vivencia educativa, porque no van a estudiar lo que estudiamos en clase, sí para enseñarles lo que les enseñamos acá se lo hacemos acá, van a aprender otras cosas que les van a servir mucho más probablemente para la vida.

¿Qué tipo de cosas? (...)

Hemos ido a Curarrehue, se hacen actividades con unos jóvenes, niños mapuches, se visitan unos colegios y en Curarrehue tienen la oportunidad de vivir en condiciones mucho más complejas, van a un lugar tipo galpón no más a pasar la noche y pasan frío. Entonces de eso se trata, de que los chiquillos vivan de cierta manera experiencias que acá no lo van a hacer y es muy probable que en su vida no lo hagan, porque siempre salen con la familia, uno sale a lo más cómodo que pueda pagar digamos. Entonces, en ese sentido, es un colegio especial, en ese sentido yo lo veo”.

(Entrevista Docente de Matemáticas III medio)

Pese a que la experiencia está pensada como una instancia para potenciar el trabajo valórico que se tiene con los y las estudiantes, la Jefa de UTP declara que también se incluye el trabajo académico en torno a las asignaturas.

“Y allí uno va como más en el área chica, entonces la implementación, qué está pasando en el medio, de repente, situaciones imprevistas, por ejemplo, te pongo una situación, en una clase, no sé, les tocó misa o cuando salen de vivencias qué van a llevar como trabajo; las vivencias son viajes que hacen los niños, entonces qué van a llevar como trabajo que tenga un impacto, algún significado en la asignatura.”

(Entrevista Jefa de UTP)

Plan de lectura transversal

El Plan de Lectura Transversal que implementa el Establecimiento, contempla que los y las estudiantes puedan acceder a diferentes lecturas domiciliarias, más allá de las contempladas para la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

“¿Cualquier tipo de lectura o algunos temas, algunos géneros como dicen ahora?

Nosotros tenemos, de hecho, esta tendencia nuestra, está el plan de lectura de lenguaje, pero nosotros tenemos un plan de lectura transversal, están todas las asignaturas en las asignaturas de letras, y uno de los criterios precisamente es ir matizando para que, en algún momento, a todos los niños les toque algo que por fin le gusta, porque a veces si uno se pone crítico a veces, a lo mejor, puede ocurrir que uno mismo mate la gallina de los huevos de oro, que les des algo que no es apropiado, de nuevo una novela, de nuevo no sé qué. Entonces por eso digo vamos matizando entre distintos tipos de género y distintos tipos de texto también, entonces digo “en algún momento el chiquillo va a enganchar”, y eso yo creo que también es una fortaleza.”

(Entrevista Jefa de UTP)

En ese sentido, lo que se pretende es ampliar el conocimiento de los estudiantes sobre distintos temas propios de cada asignatura y que puedan acceder a diferentes tipos de textos, enriqueciendo y complementando el trabajo realizado en el aula. Por otro lado, aseguran que es una forma de acercarlos al trabajo que se realiza en la Educación Superior.

“¿Cómo es ese plan de lectura complementaria? ¿Todas las asignaturas?

Después de la implementación de ese plan, el colegio subió de un 33 a un 66% de ingresos...

Lo que entiendo es que cada área tiene sus lecturas complementarias a partir de los contenidos que se están pasando en el momento.

- Tratamos de buscar textos lo más ad hoc a las materias que estamos trabajando, por lo menos en el departamento hemos tratado de ser un poco riguroso de justamente enriquecer el trabajo del aula a través de la lectura, creo que ha sido una muy buena medida. En el área científica ellos lo hacen a través de guías, las ciencias apoyan el trabajo de las matemáticas.
- Están intercaladas, una semana un libro y la otra semana el desarrollo de una guía, porque todas las semanas un libro es mucho, pero son dos libros al mes.
- Tratamos de buscar libros lo más actualizados, tratamos con los grandes de hacer un apresto para los primeros pasos en la universidad, y con los más chicos tratamos de buscar con pinzas las lecturas y que sean entretenidas también para ellos y que tengan una utilidad para la asignatura.

- Apuntamos a temas, todo lo que es la evaluación de los textos o capítulos, siempre tiene un contexto valórico, entonces los chicos, debaten, discuten, entregan ensayos.”

(Entrevista grupal Docentes)

III. Gestión directiva del Establecimiento

De acuerdo a las entrevistas realizadas en el Liceo HC Maipú, los actores reconocen que la gestión directiva se caracteriza por entregar autonomía a los docentes y confianza hacia el trabajo que realizan.

“Mira, cuando venía para acá precisamente venía pensando, porque a veces cuando uno está como inmerso puedes perderte algunos elementos, pero yo creo que **lo medular a mí juicio es darle autonomía a los profesores y a las personas en general**, no creerse uno que se las sabe todas y no ser como el interventor “ah, es que yo tengo que estar ahí para que tú o para que las cosas funcionen”. Yo creo que una, bueno, también por la retroalimentación de los profesores, **una gran fortaleza es la confianza que se tiene**, uno debe, o sea, realmente si no confías ni en tu trabajo ni el de los demás va a ser un buen trabajo, no nos vamos a realizar y yo creo que la mayoría de los que estamos acá yo creo que nos sentimos realizados”

(Entrevista Jefa de UTP)

A juicio de los docentes, los grados de autonomía que les son concedidos responden al trabajo que han realizado por años en el establecimiento, lo que además les permite innovar en el aula de clases.

“No es tan impositivo, tenemos un grado de autonomía en la sala producto de la larga data que tenemos en la “pega”, ya conocen como trabajamos, eso da harta tranquilidad en comparación a otras realidades, y que finalmente casi se mecaniza el trabajo, hemos tenido hartas posibilidades de innovar dentro de la sala, de volver a lo más tradicional, jugar un poco con algunas cosas”

(Entrevista grupal Docente)

En ese sentido, las planificaciones de clases si bien son entregadas por los docentes a la Jefa de UTP, no pasan por un proceso de revisión demasiado exhaustivo (debido a que la jefa de UTP no tiene especialización en todas las áreas), brindándole a los docentes mayor libertad a la hora de realizar sus clases.

Las planificaciones son realizadas a partir de dos formatos institucionales, uno mensual y otro anual. Sobre la planificación mensual, ésta se divide en las semanas de clase en los cuales se detallan los objetivos de las clases y las actividades de inicio, desarrollo y cierre de cada clase.

“Pensando en tú práctica concreta, tú me decías que tienen bastante libertad para planificar, ¿tú de todas formas muestras tú planificación, te la revisan o tú trabajas solo?”

No, bueno, la planificación la hacemos mensual y dentro de esa planificación mensual hay una estructura que es semanal, ¿ya? Y al final es clase a clase, es una planificación clase a clase, pero ahí tú pones como un resumen de lo que vas a hacer, o sea tiene una estructura de inicio, desarrollo y cierre. Y, por ejemplo, en segundo medio que trabajas tres clases a la semana y cuatro semanas en

el mes, entonces lo hacemos de manera semanal, perdón, las planificaciones las hacemos mensuales y nos la revisan, nos la piden digamos.

¿Y esas, en general, te las aceptan o te hacen comentarios?

En general no, no me hacen comentarios. Yo no tengo un jefe de matemáticas, yo soy el jefe entre comillas, porque llevo más tiempo acá, pero UTP es especialista en inglés, por lo tanto, tampoco se mete mucho en matemáticas.

(Entrevista Docente de Matemáticas III medio)

Instancias de trabajo curricular: trabajo por departamentos

Desde la institución, declaran que el trabajo de planificación de clases se realiza en conjunto con el departamento de las asignaturas. Cada departamento está compuesto por todos los profesores de la asignatura y si bien no tienen un jefe de departamento asignado de manera formal (ninguno tiene horas de dedicación exclusiva al trabajo de departamentos), el o la jefa en la práctica, son asignados de acuerdo a los años de antigüedad que llevan en el Establecimiento.

El trabajo por departamentos realizado en el Establecimiento contempla la planificación de clases, así como la contextualización del currículum y el trabajo asociado a la actualización del mismo. Por otro lado, se destaca iniciativa de contar con 2 docentes por nivel, para que trabajen en conjunto y se supervisen y ayuden mutuamente.

“¿Ellos planifican de manera asilada? ¿Los profesores? ¿O más bien en conjunto?

No, el departamento **tiene que** planificar junto. Y la otra cosa que pretendemos hacer y no siempre se logra, es que el profesor nunca esté sólo en un nivel, esa es la idea.

Ya, ¿cómo así?

Por ejemplo en primero son dos cursos; hay dos profesores distintos.

Ah, ¿uno de matemáticas para 1ero A y uno de matemáticas para el 1ero B?

Esa es la idea. No siempre se puede hacer. (...) Porqué, porque eso nos ha demostrado que los profesores se potencian ahí... trabajando solos, pasan cosas, se les atrasa el curso... De a dos se van pauteando más, se van controlando y se produce una sinergia ahí. A nuestro juicio es mejor eso que un profesor a cargo sólo, de un nivel. De repente se pierden los profesores solos. Con dos más la UTP, hay tres que están ahí... qué está pasando, porqué... Sobre todo eso se ve cuando tienen que hacer las pruebas. Cuando tienen que hacer las pruebas, las pruebas son iguales, a lo menos las pruebas de síntesis y algunos contenidos especiales, las pruebas del nivel son las mismas, para el A y para el B”

(Entrevista Director)

Por su parte, los docentes también reportan sobre el trabajo realizado al interior de los departamentos, poniendo mayor énfasis en el intercambio de prácticas pedagógicas y material de apoyo y compartiendo la planificación de las clases de algunos cursos.

“¿Tienen horas para gestión curricular, trabajan por departamento, tiene horas destinadas para el departamento?

Las horas de reunión de departamento. Y nosotras que nos ingeniamos dentro de las horas que nos topamos y podamos vernos, ponernos de acuerdo y de conversar como hacerlo.

¿Tú trabajas sola con otra profesora de lenguaje?

Somos tres, mi colega el varón, trabaja sólo en séptimo y octavo, y en media, Daniela hace un primero y un segundo y los ramos diferenciados de tercero y cuarto, y yo hago común primero y segundo.

¿Y trabajan en conjunto?

Nos ponemos de acuerdo y ella planifica primero y segundo y yo tercero y cuarto”.

(Entrevista Docente de Lenguaje III medio)

“Sí, lo que compartimos mucho son con los otros profesores, con los otros dos profesores, como te comentaba, del departamento. Y ahí intercambiamos material, comentamos cosas”.

(Entrevista Docente de Matemáticas III medio)

Adicionalmente, los docentes reportan que el trabajo al interior de los departamentos les resulta satisfactorio y les permite realizar un seguimiento curricular de las asignaturas que imparten, así como también evaluar el trabajo realizado y el cumplimiento de objetivos de manera mensual.

“Sí, hacemos reuniones todos los meses, reuniones de departamento, y en eso, coordinamos los contenidos, la básica que no se separe de lo que vamos a ver después en la enseñanza media, hacemos un trabajo bien entretenido.”

(Entrevista Docente de Matemáticas III medio)

“Trabajamos por departamento, tenemos reuniones mensuales. En general es un poco a revisar nuestro trabajo a partir de los niveles, de cumplimientos de objetivos, tenemos un plan de lecturas complementarias en las áreas de trabajo, la planificación no la siento como una tortura en este colegio, aquí la planificación es un instrumento bastante básico, en el sentido de que a uno no le requiere tanta demanda, en cuanto a la elaboración, pero si en cuanto a su ejecución”.

(Entrevista grupal Docente)

Cobertura Curricular

Otro de los aspectos que llama la atención del caso, se refiere a la cobertura curricular exigida en el Establecimiento y a la importancia que le brindan a cumplir con abarcar todos los contenidos establecidos en el currículum. En este sentido, se observa que existe una percepción de que los contenidos del currículum son prescriptivos y que no abarcarlos de manera total deviene en consecuencias para el rendimiento académico de los y las estudiantes.

“Como te dije, nuestro compromiso es pasar todos los contenidos. Y en general se pasan todos los contenidos a través de lo que te dije también, que los profesores se reúnen en el departamento y tienen que ver cómo van en base a la planificación, si lo que manda es la planificación. Si se dijo que a julio íbamos a ir aquí y no voy... Pero suelen pasar cosas emergentes; que hubo dos jueves, que hubo no sé po, paro de escolares, locomociones aquí allá, etcétera. No siempre se cumple; se deja pal próximo año o se mandan guías especiales, la cosa es que el chiquillo lo conozca.”

(Entrevista Director)

Consultada en entrevista individual, la Jefa de UTP declara que está de acuerdo con que los estudiantes accedan a un amplio espectro de conocimientos. Fundamentando la decisión detrás de la cobertura completa de los contenidos del currículum en que los y las estudiantes puedan enfrentarse a distintos ambientes y desenvolverse de manera óptima en cada uno de ellos.

“El currículum en general como está planteado, ¿qué opinión te merece, te parece el enfoque del currículum? (...)

A mí, desde mi punto de vista, me parece bien, yo creo necesario, no sé, tal vez soy media perna, no sé, yo creo necesario, me gusta que la gente sepa hartas cosas de distintas cosas, yo no comulgo con el “¿para qué me va a servir esto si yo quiero hacer esto otro?”, no, yo creo que las personas deben saber y tener un espectro amplio de conocimientos, de competencias. (...)

Está bien, ¿por qué te parece importante que los niños o los estudiantes tengan esta formación amplia?

Por un tema de la cultura, yo realmente los pienso y me imagino a ellos, por ejemplo, en la universidad o en una conversación, yo creo que uno tiene que hacerlo para que ellos queden como bien, como un piso fuerte de conocimientos y cultura general, no que salgan ahí apenas leyendo o apenas sabiendo un par de cosas.”

(Entrevista Jefa de UTP)

Por otra parte, también se observa que existe la percepción de que el no cubrir de manera completa el currículum trae consecuencias a nivel de resultados académicos del establecimiento, es decir, que no abarcar el currículum totalmente, perjudica el rendimiento de los y las estudiantes en las pruebas estandarizadas.

“¿Y qué tan exigente es el currículum? ¿Qué consecuencias creen ustedes que trae no abordarlo de manera completa?

Las consecuencias son que el alumno no sale, no sale preparado para rendir las pruebas estandarizadas.

(Entrevista Director)

En ese sentido, el docente de Matemática declara que cuando no alcanza a ver los contenidos de III Medio en el plan común, se apoya en el Plan Diferenciado o los retoma en el nivel que sigue, para poder cubrirlos. Por su parte, la docente de Lenguaje declara utilizar la primera unidad del año que sigue (Unidad 0) para cubrir lo que faltó profundizar en el presente.

“¿En tercero lograste abarcar los contenidos?

Los contenidos que yo tenía planificado, sí, pero los contenidos que me faltaron, los vio el profesor de diferenciado, y se cubrió todo el programa de tercero medio”. (...)

“¿Siempre lo logras cubrir? ¿O hay veces que no?

No, en algunos años no hemos logrado cubrir

Y cuando no logras cubrir ¿Cómo lo haces?

En cuarto medio se toman, se retoma y nos ponemos al día”.

(Entrevista Docente de Matemática III medio)

“¿No lograste abarcar el currículum en su totalidad?”

Lo que pasa es que las vimos, vimos el concepto de falacia, vimos los criterios, pero en cuarto quiero mostrarles más y jugar un poco con los afiches publicitarios, y eso no alcanzamos a hacerlo antes de la síntesis, hay un mes como que siempre hacemos reforzamientos, que es la unidad 0, que es como de comprensión y ahí voy a retomar”

(Entrevista Docente de Lenguaje III medio)

IV. Valoración del Currículum Vigente y los productos asociados

Los docentes del establecimiento declaran trabajar mayormente con los Programas de Estudio y los Textos Escolares, por sobre las bases curriculares entregadas por el Ministerio de Educación, las que se utilizan más bien cuando existen procesos de actualización y ajuste de los documentos.

“¿Y qué referente curricular utilizan mayormente para la implementación curricular? ¿Las bases curriculares, los programas de estudio, los planes o los textos? ¿Sabe usted?”

Mira, últimamente los profesores están trabajando bastante con los textos del ministerio. Últimamente, porque hasta hace poquito era un box populi, clamor popular de todos los profesores: “los libros son muy malos, sólo sirven para los alumnos”. Pero últimamente he escuchado en varios departamentos que sí, que están siguiendo. Sí, pero no es que sigan el texto, pero lo usan bastante más que antes. A lo menos ya no lo desprecian, a lo menos ya no dicen que son fomes ni que son inútiles.”

(Entrevista Director)

“Nosotros trabajamos en nuestra columna vertebral, con Planes y Programas, de repente consultamos las Bases Curriculares, para los cambios y los ajustes, que es un poco más innovador que Planes y Programas, pero básicamente con los Planes y Programas”

(Entrevista grupal Docente)

Por su parte, la docente de Lenguaje declara realizar sus clases a partir de estos instrumentos, pero comprende que puede realizar modificaciones de los mismos.

“¿Con qué referente curricular te planificas tú normalmente, por ejemplo, los Programas, Bases Curriculares, los textos?”

Con los Planes, Programas y los textos que mandan del Ministerio y con el modelo del colegio, es una planificación anual, que es una carta Gantt, que es un listado de contenidos y después la mensual que es la que se trabaja, con la clase uno, que generalmente son ocho clases, y ahí se ponen objetivos, aprendizaje esperado, actividades, recursos, tiempos. (...)

Entonces me gustaría saber. Estos aprendizajes esperados ¿Tú los sacas de los programas y los modificas? ¿O están tal cual?”

No, generalmente los saco, pero hago algunas modificaciones, no es todo literal.”

(Entrevista Docente de Lenguaje III medio)

Al respecto, la Jefa de UTP declara que si bien se realizan adecuaciones curriculares, éstas son pequeñas, pues privilegian el material disponible y la manera en la que los docentes median el currículum en el aula de clases.

"No grande, pero hay adecuaciones, pero no grandes, porque como se mantienen los...es que uno tiene que aprovechar eso, digamos, si nuestro escenario considera que hay un programa, un currículum nacional y nosotros lo aplicamos, hay que aprovechar, aquí tenemos los objetivos, tenemos los contenidos, hay recomendaciones. Entonces, en el fondo, lo que hay que afinar es cómo nosotros lo hacemos en la trinchera y en terreno."

(Entrevista Jefa de UTP)

Existe una valoración transversal respecto del énfasis que se le ha dado al trabajo con habilidades en el currículum. En este sentido, los actores declaran como importante el hecho de desarrollar distintas habilidades y actitudes de acuerdo a las asignaturas implementadas, reconociendo que esto también hace mayor sentido a los estudiantes.

"¿Y eso está privilegiado te parece en el currículum? ¿Eso de aprender a estudiar más que a aprender sólo un...?"

Mira, yo encuentro que ahora, siguiendo con las ciencias que por mucho tiempo nos tuvieron bien preocupados, porque no veíamos como mucho avance o como que los chiquillos estuvieran como muy enganchados, el tema de trabajar o enfatizar el pensamiento científico a mí me parece un aporte, porque tú no puedes encarar, no sé, un estudio de tipo social, de un movimiento histórico, no puedes encararlo con la misma actitud en que tú vas a ver algo de ciencias o establecer una condiciones para que algo funcione, por lo tanto, yo creo que hay que ir dándoles los énfasis según las áreas, yo creo que también ha sido un logro. El lenguaje también privilegiar el tema del precisamente el expresarse, el darle cabida a eso y no solamente..., porque yo me acuerdo que antes había como mucha historia en el lenguaje de movimientos que, en general, no le decían mucho al alumno, pero cuando tú puedes conciliar también los autores pasados o movimientos pasados, pero enganchándolos y cómo han impactado, en el fondo, le presentas a la persona otro escenario, entonces esa mirada yo creo que ha sido positiva para las asignaturas".

(Entrevista Jefa de UTP)

"Yo diría que no solamente los conceptos sino que trabajar..., a mí me gustan mucho, como te digo, las actuales bases que tienen que ver con desarrollar habilidades, por ejemplo, las habilidades que aparecen ahí que son de representar, resolver problemas, modelar y argumentar y comunicar, habilidades que no habían aparecido antes. Entonces eso, por ejemplo, con un problema se puede prestar para desarrollar todas esas habilidades. Ahora el problema obviamente tiene que estar centrado o desarrollado en algún contenido que es interesante, hay algunas cosas que toman los textos que a mí me ha tocado verlo, que al trabajar ciertas actividades del texto donde la pregunta está planteada en..., que dice, no sé, "¿cómo resolverías tú este ejercicio? Pero no lo resuelvas sino que explícalo", entonces a mí me ha tocado eso verlo y ahí se produce una discusión, de hecho, en algún curso, por ejemplo, en primero medio empiezan a discutir entre ellos, entre los mismos alumnos que es como lo ideal digamos, ¿cierto?, que tiene que ver con el aprendizaje de la matemática, que tú dices algo y la otra persona lo ve desde otro punto de vista, pero también está bien y si está mal no hay problema tampoco, porque de eso se trata si es que se llega a equivocar"

(Entrevista Docente de Matemática III medio)

Se observa que los actores valoran negativamente la cantidad de contenidos del currículum, pues la extensión les impide muchas veces cumplir con los objetivos que se proponen, lo que se contrapone a las horas que se destinan a las asignaturas.

"No, porque el currículum simplemente no da, no da el horario, tengo seis horas y, bueno, yo sé que en otros colegios tienen ocho, hasta diez horas tienen algunos colegios, lo encuentro monstruoso

tener dos horas de matemáticas todos los días, pero bueno allá ellos. Nosotros tenemos seis horas que encuentro que es una buena cantidad, pero el currículum no me dio no más.”

(Entrevista Docente de Matemática III medio)

“No sé si pueden volver al sistema antiguo donde teníamos un poco más de horas en algunas asignaturas.

¿Muy pocas horas en lenguaje?

Sí, porque el diferenciado es otra cosa, lo hace un profesor distinto, ni siquiera soy yo que puedo continuar en el diferenciado... son tres horas, y en tres horas yo tengo que hacer mucho.

Se logra pero con dificultades.

Por ejemplo, las seis horas del primero medio, no se condicen con un listado enorme de contenidos, habilidades y objetivos, se mantiene casi igual en tercero”

(Entrevista Docente de Lenguaje III medio)

Además, se considera que el currículum puede sugerir actividades que incluyan las nuevas tecnologías en el aula, considerando la realidad a la que los y las estudiantes se enfrentan y sus intereses.

“Ese siempre ha sido un tema, siempre ha sido un tema. Yo pienso que hay grandes esfuerzos y quizás debiéramos poner el acento, también lo hemos conversado nosotros, en cosas que los chiquillos igual llevan la delantera, por ejemplo, todo el tema de acceso a las tecnologías, allí nuestro ojo más bien está puesto en que los chiquillos también aprendan a filtrar, pero ellos aprendieron yo diría que mucho más rápido y mucho mejor que nosotros, de todas maneras. En ese sentido, de acceso a manejar información o este mundo cibernético yo pienso que nosotros más bien deberíamos poner un ojo o un acento mayor ahí, los adultos, porque todos los otros saberes, de alguna manera, si dejáramos a un chiquillo, no sé, ahora hay tantas formas, por ejemplo, Puntaje Nacional, que nosotros estamos inscritos también, entonces eventualmente le permite al chiquillo repasar por su cuenta, hacer trabajo personal, qué sé yo, pero están estos otros saberes en los que ellos tienen que ser no sólo alfabetizados de conocer efectivamente cómo funciona, qué sé yo, sino que también de ser críticos a lo mejor, eventualmente, también construir. De hecho, hay muchos chiquillos acá que son youtubers, no solamente son usuarios sino que gente que participa activamente, que hace cosas.”

(Entrevista Jefa de UTP)

Percepciones sobre la Actualización Curricular

Las percepciones de los actores respecto de los procesos de actualización del currículum son heterogéneas. Por una parte, algunos docentes advierten que no le prestan mucha atención a los ajustes y actualizaciones pues han sido muchas y no han involucrado necesariamente cambios en la realidad educativa.

“Vamos a continuar con otra pregunta. ¿Qué tan fácil o difícil se les hace la comprensión de los procesos de actualización o de reformas curriculares?”

- Desde mi percepción, siento que hay tantos cambios que se realizan de manera anual en cuanto a la educación, que personalmente he optado por no prestar tanta atención a los cambios, preocuparme principalmente de yo enseñar los contenidos, y hacerlos de manera óptima. Es una parte que de cierta manera puede tocar a los chicos, pero lo esencial va por allá, va en ellos, si todos estos cambios se realizan para ellos, y si mi cabeza está en otro lado... siento que mi enfoque va hacia los chiquillos principalmente.

- [Él] lleva cuatro años de docencia, y ya ha sufrido tantos cambios, que llega a esa conclusión, imagínate nosotros, que eso te permite explicar porque después de tantas reformas, seguimos igual que en la época de los sesenta”.

(Entrevista grupal Docentes)

En contraposición, otros docentes declaran que los procesos de actualización han sido beneficiosos y que han puesto los énfasis necesarios para desarrollar mejor el desarrollo de habilidades, aunque reconocen, se puede profundizar aún más este trabajo.

“Sí, me parecen bien, están, de hecho, yo estoy bastante de acuerdo con las nuevas bases como lo decía recién y la impresión que yo tengo, lo que se trató de hacer en la reforma creo que fue del '98 donde venía todo como en el antiguo currículum que estuvo mucho tiempo sin moverse, muy poquito, donde se trató de trabajar, por ejemplo, aparecían temas de resolución de problemas, por ejemplo, pero en la práctica casi nadie lo hacía, estaban como recién en pañales en ese sentido y en la misma práctica que yo tuve la oportunidad de hacer simplemente fui tratando el currículum de la manera tradicional digamos, no considerar tanto ese punto que a mi juicio era importante. **Ahora se enfocó de otro punto de vista y se le dio la importancia necesaria al desarrollo de habilidades**, entonces al centrar tú dices “estas son las habilidades que tiene que desarrollar, entonces cuáles son los contenidos o ejes temáticos que tiene que ver o tratar” y ahí está bien clarito”.

(Entrevista Docente de Matemática III medio)

Currículum y Evaluación

Relación con Pruebas Estandarizadas

Con respecto al vínculo que existe entre el currículum y las evaluaciones estandarizadas, los docentes reconocen que los buenos resultados del Establecimiento responden al trabajo que se realiza cotidianamente en el aula, más que a un trabajo intencionado de “entrenamiento” frente a las pruebas. En este sentido, confían en que el desarrollo de otras habilidades y la cobertura curricular completa ayuda al rendimiento de los estudiantes en estas evaluaciones.

Por otro lado, consideran que las evaluaciones como el Simce o la PSU son coherentes con el currículum implementado.

“Nosotros en particular no tenemos un trabajo intencionado hacia el Simce o hacia la PSU, no es que tú le restes trabajo por hacer un pre universitario o a los más chicos al Simce, sino que justamente tratar dentro de nuestras propias evaluaciones, desarrollar estas habilidades que después les va a servir poder aplicar en las pruebas. El buen resultado de la prueba es un proceso, es un trabajo, pero no es que le restemos trabajo al currículum.

En términos generales. ¿Tú ves que hay alguna relación entre el programa y la PSU de historia?

- Sí. Están absolutamente relacionados. El SIMCE para mí honestamente, es más misterioso, yo nunca he visto un facsímil oficial de historia, nosotros trabajamos a partir de unos ejemplos que encontramos en internet y adecuamos a la propia realidad de algunos ítems de las pruebas normales para empezar a desarrollar esas habilidades, pero para mí el SIMCE en eso, es un misterio, justamente el resultado es producto del trabajo que hacemos y de cómo enfocamos las evaluaciones, nosotros en nuestra área

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

tenemos como departamento el acuerdo de que hay un ítem de desarrollo de donde ahí pesquisamos si los chiquillos está desarrollando las habilidades de mucho concepto, mucho vocabulario, entonces es como que atacamos el tema de la prueba, no es que nos desesperemos por la PSU o el SIMCE, los resultados son producto de un trabajo y además mancomunado que nuestros ejes son matemáticas, lenguaje y los humanistas trabajamos en torno a esta "liga maestra", los científicos también en torno a las matemáticas."

(Entrevista grupal Docentes)

Se aprecia que existe una valoración negativa respecto de la Prueba de Selección Universitaria y lo predominante que se vuelve a la hora de planificar las clases. Existe la percepción de que si no se abarcan los contenidos que se evalúan en la PSU, los estudiantes quedan en desventaja frente a otros.

"Lo que pasa es que, hay mucha gente que dice que la PSU es "perversa", yo entiendo eso, yo les digo a los chiquillos: "si tú al final tienes que tener un punto más que el "gallo" que quiere entrar a tu misma carrera, y ahí vas a entrar y el otro cabro va a quedar fuera". Si es una curva normal, ya sabemos cuántos van a entrar, si la PSU sirve para discriminar, eso es lo perverso, porque no evalúas si saben o no saben, que no es lo mismo que el SIMCE, que tiene otro formato, efectivamente te evalúa cuánto es lo que los chicos dominan y el puntaje no se trabaja con una curva, es un puntaje estándar, independiente cómo le fue al resto."

(Entrevista Docente de Matemática III medio)

Por su parte, los y las estudiantes declaran que la importancia de algunos contenidos radica sólo en que son parte de lo evaluado en la PSU, pero que no necesariamente les será útil en otras instancias.

"Pero y a ustedes ¿les hace sentido igual lo que aprenden?"

- O sea, sí...
- No todo.
- No todo.
- Igual hay cosas que uno piensa igual "uy, para qué estoy aprendiendo esto", pero igual no sé, por ejemplo para la PSU igual, va a servir, y eso es lo bueno de que nos nivelen a los dos... a los dos cursos."

(Entrevista grupal Estudiantes de III Medio)

Desde la jefatura técnica, se declara que en ocasiones la priorización de contenidos se realiza a partir de los contenidos evaluados en la PSU.

"Pero si al final del año como que se apuran un poquito, pero lo logran pasar completo igual.

Sí, en cuarto nos pasaba y eso nos dábamos cuenta cuando venía el reporte de PSU, por ejemplo, probabilidades y estadísticas y dentro de eso había un sub tema y en geometría había otro, por lo tanto, ahí también se dio un énfasis en cuarto y él reagrupó, reordenó los contenidos para alcanzar a cubrir también eso."

(Entrevista Jefa de UTP)

V. Percepción del rol docente entre el currículum y los estudiantes

En el siguiente apartado, se busca dar a conocer los principales hallazgos respecto del funcionamiento de las asignaturas de **Lengua y Literatura III Medio**, y de **Matemática III Medio**.

Lengua y Literatura, III Medio

La docente de Lengua y Literatura de III Medio es Licenciada en Lengua y Literatura y Profesora de Castellano de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha realizado varios cursos de perfeccionamiento y se encuentra en el proceso de redacción de tesis de un Magíster en Didáctica impartido por la Universidad Alberto Hurtado.

Realiza clases de Lenguaje a la mayoría de los cursos de educación media del Establecimiento y ha trabajado en diferentes establecimientos educacionales a lo largo de sus 20 años de trayectoria, incluyendo establecimientos que imparten educación para adultos. En el Liceo HC Maipú, lleva 2 años ejerciendo labores.

Implementación curricular

Como ya había sido planteado, la docente de Lenguaje y Comunicación declara planificar sus actividades a partir de los Programas de Estudio del Ministerio y de los Textos Escolares distribuidos por el mismo, en el análisis documental se evidencia que utiliza además otras fuentes de información para realizar las planificaciones, pero que son consistentes con los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura.

En este sentido, si bien existe una valoración positiva de los productos en general y se demuestra que existe conocimiento y comprensión del currículum vigente, **la docente reporta que las pocas horas que tiene la asignatura complican el desarrollo de las actividades propuestas por el Ministerio.**

Sin embargo, a partir del análisis de los documentos entregados por la docente, se evidencia que logra sortear la barrera del tiempo, abarcando de manera adecuada el currículum, dado que se aprecia un equilibrio entre los contenidos conceptuales y su aplicación práctica; y además equilibrio en el trabajo con los tres ejes de la asignatura.

Distintos elementos del material analizado, evidencian que en este caso se prefiere profundidad que amplitud, básicamente con la finalidad de atender a los procesos implicados en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Por otra parte, la docente declara en entrevista individual que ella prefiere profundizar en los contenidos aunque eso signifique retrasar la planificación.

“¿Cuáles son las mayores dificultades que tú ves, en tu caso para llegar a poner estas actividades?”

Los tiempos, porque yo de repente programo, por ejemplo: en cuarenta y cinco minutos deben elaborar (estoy inventando) un guion dramático con tantos diálogos y tantos personajes. Tu les das los cuarenta y cinco minutos, te acercas a verlos, y han estado trabajando como en el primer borrador, en ponerse de acuerdo... la realidad en el aula es súper distinta, los tiempos de los chiquillos... usan otro reloj. Y uno los apura, pero lo que te tenía que salir en una clase, sale en dos o en tres.

Como lo que decías antes, quizás mucho trabajo de escritorio, pero en el aula los tiempos son distintos. Y ahí ¿Cuál es tu postura?

Profundizo, no me gusta la cosita superficial, no va conmigo, a lo mejor hay otros profes que avanzan súper rápido, entonces yo no, si tú no te detienes, claro que se avanza rápido”.

(Entrevista Docente de Lenguaje III medio)

Respecto de los textos escolares, la docente lo percibe como un buen elemento de apoyo a las clases, destacando sus lecturas y actividades y la contextualización que realiza de los contenidos y autores tratados.

“¿Y qué te parece el libro de texto de clases?”

Es bueno, me imagino que lo van a cambiar, porque aquí yo llevo como dos años, tiene harta lectura, harto apoyo de contenido.

¿Pero lo tú lo utilizas constantemente?

Sí, sí lo utilizo, no todas la clases, pero lo utilizo.

¿Qué destacarías por ejemplo?

Las lecturas, traen hartas actividades, contenido queda medio pobrecito, pero ahí uno complementa, me gusta que traiga hartos vocabulario, contextualiza siempre, antes del texto viene una mirada sobre el autor, la época o sobre el contenido que van a ver, yo no lo encuentro de mala calidad el libro.”

(Entrevista Docente de Lenguaje III medio)

Al respecto, los estudiantes señalan que el uso del texto escolar en las clases de Lenguaje y Comunicación es constante, pero que no les parece atractivo ni productivo como forma de acercamiento a la asignatura.

- “Pero en general, creo que su como forma de enseñar es buscar actividades en el libro, que nosotros busquemos la materia.
- Sí, es que por ejemplo, yo eso iba a decir porque ahora estamos con debates que igual, es como más didáctico, y es más de cada uno prepararse, pero cuando tiene clases del día a día siempre son como actividades del libro y eso ya es como monótono, que realmente es como perder la hora.
- Sí.
- Es como que explica y busca una página del libro donde salga la materia, se lee y actividad.
- O de repente nos hace hacer como trabajos de la Unidad y son preguntas como demasiado amplias o muy explícitas que en realidad no, yo encuentro que no sirven.
- Si, como que el libro es, trabajar a base del libro no es muy productivo.
- Como que tiene los dos extremos, tiene actividades muy dinámicas, la otra vez nos hizo hacer una obra, o sea nosotros crearla, esto del debate, y por otro lado es lo monótono y de recurrir al libro. Y por eso nos da punto entonces como que uno lo que siente la obligación más que estar motivado a hacerlo.”

(Entrevista grupal Estudiantes de III Medio)

Respecto del currículum, la docente declara que el Programa de Estudio de Lengua y Literatura de III Medio es ambicioso en términos de contenido y desordenado. En este sentido, argumenta que con la cantidad de horas disponibles y la cantidad de estudiantes por sala no logra realizar todas las actividades propuestas. Además, señala que le gustaría que las unidades de la asignatura fueran más estructuradas, debido a que se mezclan, por ejemplo, diferentes géneros literarios en una misma unidad.

“La verdad, siento que es ambicioso. Imagínate un ejemplo concreto. Yo, tres horas de clases a la semana, sin contar feriados, sin contar cuando los chicos tienen una salida extra programática. Ejemplo: hoy tercero medio, dos horas, y fueron a recorrer el cementerio general, pero son dos horas que yo no tuve. Entonces el currículum es bien ambicioso. Que produzcan, que lean una cantidad de novelas... Imagínate, yo en el semestre hago sola una actividad que ellos puedan ocupar, en tercero o cuarto, expresión oral, porque son cuarenta y dos alumnos por sala, tengo las horas que te dije y yo no puedo estar que debatan, que discutan, que mesa redonda, entonces los chiquillos terminan agotados, entonces siento que es bien ambicioso, y si me preguntas derechamente, es un poquito desordenado el currículum de tercero y cuarto. En una misma unidad, algo de género narrativo, algo de género lírico, algo de género dramático y alcanzan un poquito de argumentación, entonces siento que vuelven a otra unidad. Entonces para darle cierta lógica y cierto orden, trato de ordenar también a mi manera. Siento que en lenguaje, falta más orden, más estructura, no es lo mismo que otras asignaturas, acá con la colega que es mucho más joven, siempre conversamos lo mismo. Al menos nosotras ordenamos, yo soy más esquemática, los mismos niños se enredan, por un tema además que los chicos son dispersos, yo siento que podrían venir un poco más estructuradas las unidades”.

(Entrevista Docente de Lenguaje III medio)

A partir del análisis documental realizado en esta asignatura, en donde se analizó la planificación del mes de noviembre (Unidad de Argumentación) y los recursos utilizados para este mes y unidad, se evidencian decisiones curriculares que apuntan a favorecer los procesos de producción textual argumentativa, en su dimensión oral y escrita; junto con la ejercitación para el dominio conceptual que están a la base. Por lo tanto, se evidencia que la docente decide focalizar, atender al proceso y articular teoría y práctica, logrando profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y decidiendo por favorecer los procesos de los y las estudiantes.

De este modo, incluso decide incluir contenidos más específicos que los que se plantean en el Currículum de Lenguaje, favoreciendo la comprensión de la argumentación y la producción de textos argumentativos.

Por otra parte, otra crítica que emana del discurso de los entrevistados respecto a la asignatura estudiada es que los contenidos son repetitivos. Esto no hace referencia a que se repitan dentro de un mismo nivel de enseñanza, sino que se ven contenidos parecidos a lo largo de toda la educación media y parte de la básica en Lenguaje y Comunicación.

Esto provoca que tanto para la docente como para los estudiantes la asignatura no sea atractiva.

“Eso que tú decías, me gustaría ahondar un poco. ¿Sientes que son muy repetitivos ciertos contenidos?”

Es una opinión súper personal. Sí.

Quizás es poco atractivo también.

Sí. Porque a mí me aburre un poco, cuando yo trabajé en séptimo y cuarto medio, yo en séptimo veía lo mismo, pero que sólo que en cuarto leen textos más complejos. Que leen autores con un lenguaje distinto. Pero sí, a mí me aburre un poco ver siempre lo mismo, o sea si me preguntan, en primero medio, vi género narrativo, lírico, dramático, en segundo vimos texto expositivo, género narrativo, género dramático, de hecho están montando una obra, en tercero vimos género narrativo de nuevo, o sea es como más de lo mismo”.

(Entrevista Docente de Lenguaje III medio)

“- Siento que aunque sea Lenguaje 3º medio es como cosas que vienen de antes.

- Esto de la obra temática igual como que estuvo dictando como, era como puro leer

- Entonces es como, es repetir

- Encuentro que no es necesario pasar algo que ya pasamos desde que como...

- Básica.

- 5º, o sea, ¿5º básico, sí?

Chicas, o sea, a ver, si les entiendo lo que me están diciendo, el contenido de lenguaje en general entonces es repetitivo, más allá de lo que haga la profesora, sino que...

- Sí.

- Es siempre lo mismo.

¿Siempre lo mismo?

- Sí.

- Todos los años.

Ya ¿y qué se repite por ejemplo?

- Por ejemplo la obra dramática, la obra narrativa.

- Los tipos de texto.

- Sí, los tipos de texto.

- O sea igual la obra son como diferentes tipos, porque por ejemplo este año hicimos sociedad, eh, obras de...

- Claro, pero durante toda la media hemos tenido obras”.

(Entrevista grupal Estudiantes de III Medio)

Evaluaciones

La docente señala que además de las pruebas escritas, realiza distintas evaluaciones para medir otras habilidades en la formación de los y las estudiantes. De esta forma, ha realizado actividades evaluadas mediante pautas conocidas por todos y todas, brindando transparencia frente a los criterios exigidos.

“Creo que la experiencia igual ayuda, yo soy bien apegada a las pautas de evaluación, me gustan. Yo siento que tratar de poner bien objetivo todo, para que los chiquillos sientan que no fue una evaluación al ojo, soy como media cuadradita en eso de que... Yo siempre les entrego antes las pautas de evaluación, los puntajes, todo.

¿Cuál es la finalidad para ti, la de la evaluación, para qué utilizas tú la evaluación?

Para que me demuestren el aprendizaje principalmente, y no tengo tema en repetir algo si no entendieron. Yo creo que nunca está demás en profundizar en nuevas estrategias”

(Entrevista Docente de Lenguaje III medio)

En un segundo acercamiento, la docente declara que realiza varios tipos de evaluaciones, buscando calificar distintas formas de aproximación del estudiantado a los contenidos y habilidades de la asignatura.

Adicionalmente, en el análisis documental de la evaluación de la unidad de argumentación (actividad de debate), se recoge que la docente evalúa además aspectos formales y también del desarrollo argumentativo que se espera por parte de los y las estudiantes. Se evidencia además trabajo interdisciplinar y presencia de Objetivos de Aprendizaje Transversales como desarrollo del pensamiento crítico, respeto, empatía y capacidad de escucha entre otros que pudiera incluir la actividad.

Consultados por las evaluaciones de la asignatura, los estudiantes declaran que la docente es clara respecto de los criterios de evaluación de cada actividad, con lo que están de acuerdo pues les ayuda a enfocarse en lo que se está midiendo.

“¿Les entrega siempre la pauta de evaluación?

- Sí.

- Sí, lo escribe en la pizarra.

¿Qué les parece ese método?

- Igual es como mejor porque te asegura más que te va a ir bien en cierto, si completas todas las áreas que ella quiere.

Perfecto, o sea uno tiene la claridad en el fondo de qué me van mirar.

- Uno se enfoca.

- Se preocupa más de lo que pone pa no descuidarlo.

¿Y si cumple esa pauta de evaluación?

- Sí.

- Sí.

O sea, hay rigidez en sus evaluaciones.

- Sí, eso sí.”

(Entrevista grupal Estudiantes de III Medio)

Con respecto a las evaluaciones escritas, los estudiantes declaran ser evaluados en una misma instancia a través de distintas estrategias, lo que se condice con lo declarado por la profesora.

“- Las preguntas de desarrollo son más de análisis.

- Las de alternativas es como harto de memoria, de hecho, tenemos un ítem que es como para joderse a los que no se leyeron el libro.

- Sí.

- Sí, es contexto de, del párrafo.

- Es un fragmento del libro y tú al leerlo debes poner los personajes que están ahí, qué están haciendo.

- Es como el contexto de la situación.

- El contexto”.

(Entrevista grupal Estudiantes de III Medio)

“¿Son muy largas tus pruebas? ¿Cómo son tus evaluaciones? ¿Mucha comprensión lectora?

Un libro, si es que es escrito, porque igual puede ser de otra forma, también evaluamos que construyan diarios, revistas, que hablen harto del libro. Cuando son pruebas, siempre busco un texto que sea una crítica literaria, entonces desde ahí, yo creo preguntas de comprensión y de vocabulario, después vienen preguntas que son fragmentos del libro, después preguntas de comprensión lectora, a veces creatividad.”

(Entrevista Docente de Lenguaje III medio)

Matemática, III Medio

El docente de Matemática de III medio del Liceo HC Maipú realiza clases en el Establecimiento desde el año 2003. Su formación inicial es de Ingeniero, pero luego realizó la especialización en pedagogía, debido a que la educación siempre le había llamado la atención.

Ha realizado diplomados y cursos de formación continua, entre los que se destacan cursos de Modelación Matemática, Medición de Aprendizajes y Resolución de problemas, entre otros.

Implementación curricular

El docente de Matemática declara planificar sus clases y las actividades de las mismas a partir tanto de las bases, como de los programas y los textos escolares. Sobre estos últimos, reconoce que le son preponderantes a la hora de planificar y ejercitar los contenidos en las clases.

Por otra parte, tiene la percepción de que los referentes curriculares están alineados y que se puede trabajar con todos al mismo tiempo.

“Ya, ¿cuáles son los instrumentos que tú utilizas para la planificación? Principalmente las bases más que el libro o el libro...”

Las dos cosas, porque se supone que el libro está en base a las bases, está trabajado en..., y los libros en general son bastante buenos, por ejemplo, el de primero medio lo uso bastante. Ahora con todos estos nuevos libros que entregaron, que entregó el Ministerio hace un par de años ya, que es este tremendo libro de geometría y de álgebra, que eran de la ex editorial Arrayán, y que se trabajan, yo les digo y les recalco que es un libro que tienen que usar durante toda la enseñanza media, que lo conserven, que si bien se lo dan en primero o en octavo, en octavo el de geometría y en primero el de álgebra; yo, por ejemplo, en segundo medio estoy usando el libro. Entonces como que con ese libro más el libro de texto, más el libro de geometría, entonces prácticamente, habitualmente yo no estoy haciendo guías, ¿te fijas? Uso mucho el libro y puntualmente estas guías de repaso o complementarias que le llamamos, esas si las preparamos, pero antes trabajamos mucho en cuanto a guías, porque, de repente, algunos libros a mi juicio no eran de tanta calidad en algunos usos.

Pero ahora se puede confiar en el libro.

Sí, viene el libro, además viene hasta con cuaderno de ejercicios, vienen con mucho material, o sea de hecho no nos podemos quejar, lo que sí tiene que haber harto trabajo de elegir las preguntas y revisar las actividades, entonces nuevamente trabajo con el profesor. Yo, afortunadamente, por lo menos el libro de álgebra que me entregaron yo lo conocía el anterior y los dos textos que son los que llegan cada año donde hay que ir revisándolos, sobretodo el de primero que es nuevo, nuevo, el de segundo es el mismo que el del año pasado, entonces ya lo conocemos y uno sabe más o menos por donde va la cosa y obviamente va tomando lo que uno piensa que a los alumnos les va a servir más.

¿Y los programas también los ocupas?

Por supuesto, claro, como guía”.

(Entrevista Docente de Matemática III medio)

Pese a que el docente valora la incorporación de habilidades en el currículum, habiéndose especializado incluso para realizar el trabajo de mejor manera, cree que esto se contrapone con la cantidad de contenidos que se tratan en la asignatura.

“¿Y qué es lo más importante para ti que los estudiantes deben aprender como pensando en la finalidad última del currículum de lo que se les enseña en matemáticas? ¿Qué es para ti lo crucial que deben salir aprendiendo los cabros?”

Bueno, yo muchas veces les hago hincapié a los chicos que lo importante son los temas de los conceptos matemáticos, en la medida en que tú entiendas un concepto matemático, puedes lograr asimilarlo, aplicarlo en otras instancias, porque a mí no me gusta la matemática como se enseña en muchos colegios como a mí me enseñaron la matemática que es a nivel de mecanización, la típica ecuación que hay que desarrollarla y hay que llegar al resultado, sino que más bien estoy muy de acuerdo, por ejemplo, con todo lo que se está trabajando en las bases de primero y segundo medio, las bases curriculares, donde se habla de la modelación matemática, que fue el curso que hice a propósito, y el desarrollar habilidades digamos. El tema es que lo que yo siento por lo menos y creo que hay muchos profesores que comparten mi opinión es que si bien el Ministerio entre comillas o el programa o el currículum dice que hay que desarrollar habilidades, pero, por otro lado, como que nos ponen muchos contenidos, ¿ya? Entonces, claro, la habilidad tiene que estar desarrollada en contenidos, pero cuando el contenido es muy amplio entonces uno como que se centra a tratar el contenido y a dejar un poco de lado las habilidades.”

(Docente de Matemáticas III medio)

Respecto de los contenidos del currículum de Matemática, el docente hace hincapié en la gran cantidad de contenidos que han de ser abordados en la asignatura y en la dificultad que puede derivarse de algunos contenidos que se pretenden abarcar en las nuevas bases de III y IV Medio.

“No, bueno, es lo que te señalaba antes, el tema de los contenidos, de repente, son muy sobrecargados en segundo medio, yo creo que en primero medio también, te digo a fin de año si lo terminamos, pero yo con la ubicación que llevo vamos más o menos bien, y en segundo medio parece que se viene también y quizás está un poquito sobre cargado el de segundo medio. Ahora en tercero y cuarto no sabemos qué es lo que va a pasar, supongo que estas entrevistas, todo lo que están haciendo es para eso y dada la consulta que también que se hizo, que nosotros hicimos, que trabajamos aquí, el Ministerio manda algo y nosotros lo hacemos al pie de la letra y se trabajó con los estudiantes, lo hicimos nosotros, hicimos todo un trabajo, un consejo, y también con los estudiantes estuvimos un tiempo trabajando todo ese tema de la encuesta que se hizo. A mí en principio me

parece bien, eso que vi en tercero y cuarto, pero igual es complejo, o sea para este colegio yo diría que está bien, pero para otro tipo de colegio...”

(Entrevista Docente de Matemática III medio)

En un segundo acercamiento, el docente declara que el desarrollo de las habilidades que se propone en el currículum se ve dificultado por la cantidad de contenidos del currículum de III Medio, que provoca que los tiempos no alcancen.

“¿Tú logras con esta cantidad de contenidos de tercero medio, logras trabajar habilidades? ¿O se te hace un poco más difícil?”

Se hace más difícil, porque los contenidos son mayores, ahora uno trata siempre de desarrollar habilidades igual. Por ejemplo llegan los chiquillos a trabajar con algún programa computacional con función cuadrática, hacer análisis de gráfica y todo eso, se puede trabajar habilidades, pero claro, el tiempo de repente no alcanza”.

(Entrevista Docente de Matemática III medio)

Respecto al desarrollo de habilidades que está siendo impulsado en las nuevas bases curriculares, el docente declara sentirse a gusto con esta nueva forma, habiendo realizado varios cursos para poder lograr los objetivos con los estudiantes. Sin embargo, declara que el trabajo de desarrollo de habilidades es más difícil e implica más tiempo para el docente que el trabajo enfocado en el desarrollo de los contenidos.

“¿Es muy difícil planificar la clase en torno al desarrollo de habilidades digamos más que de ciertos contenidos específicos? ¿Cómo es eso?”

Es más difícil, creo que es más difícil, porque como te decía recién es más fácil para el profe hacer la típica guía, una guía que ya tienes hecha y que la adaptas, le quitas preguntas, le agregas preguntas. Entonces es mucho más fácil hacer la clase tradicional que fue como uno tuvo su clase y la réplica, porque la tuvo en el colegio y la tuvo en la universidad y es muy fácil replicarla, entonces “ya, veamos este contenido, trabajamos, cómo explicamos la materia y luego hacemos una guía y listo”. Pero, por ejemplo, yo me di cuenta ahora en ese curso, por ejemplo, el tema de modelación donde tú tienes que tener una base de preguntas, por ejemplo, eso yo ya lo sabía de antes, porque en algún momento hice un curso de resolución de problemas donde dice que el problema tiene que ser desafiante para el estudiante. ¿Qué significa eso? Que no sea ni muy fácil ni muy difícil, porque si es muy fácil se aburre y si es muy difícil no lo puede resolver y también se frustra. Entonces un problema desafiante, para eso tú tienes que conocer a tus estudiantes y está centrado, por ejemplo, y hay que tener una base, ahí en este curso nos dieron varios ejemplos que nosotros tomamos o podemos tomar y trabajar, pero ese es un trabajo que tú tienes que hacer como profesor, o sea que yo tengo que hacer, y afortunadamente tengo muchos trabajando los cuatro ejes temáticos en este curso y de mucha... Bueno, los cursos los elegía yo, que eran normalmente primero y segundo medio, pero había para tercero y cuarto medio también, por ejemplo, tengo un set de unos cinco problemitas para poder trabajarlo y hacer la modelación, ahí tú puedes trabajar todas las habilidades digamos que están en el currículum”.

(Entrevista Docente de Matemática III medio)

En relación a los estudiantes, llama la atención que para muchos de los presentes al momento de la entrevista grupal, la asignatura favorita es Matemática. Esto, declaran, se

debe a que el profesor explica de manera simple los contenidos y hace clases entretenidas.

“Matemáticas también, ¿y qué es lo que les gusta de matemáticas?

- Es que como que [el docente] lo hace simple.
- Sí, lo hace más entretenido.
- No es tan difícil tampoco, como que la forma que lo explica en verdad hace que...

O sea él lo explica de una forma en que ustedes logran aprender más rápidamente.

- Claro.”

(Entrevista grupal Estudiantes de III Medio)

Evaluaciones

Con respecto a las evaluaciones realizadas en la asignatura de Matemática, se destaca la petición del desarrollo de las preguntas, debido a que a través de éste se puede medir realmente el proceso educativo de los y las estudiantes.

“¿Por qué es importante pedir el desarrollo?

Porque, primero es un tema de logística, porque los cabros son buenos para copiar, y segundo porque es importante que siempre el alumno ponga el desarrollo.

¿A ti te dice algo el desarrollo? Por ejemplo tú lo mides y dices “Se equivocó en esto”

Me sirve, como evaluación, en qué se equivocó, en que puede ir mejorando.

Y en esto que es como la evaluación para el aprendizaje ¿Tú utilizas tus evaluaciones para planificar más allá, como que retomas la evaluación que realizaste para tomar decisiones pedagógicas en torno a esa decisión o a esa evaluación?

Claro, lo que yo siempre trato es de estar bien, por ejemplo en una prueba de logaritmos, yo veo que se equivocaron en algo, lo retomo en las clases y tratar de hacer varios ejercicios para que no lo volvieran hacer, casi todos se equivocaron en un tema”.

(Entrevista Docente de Matemática III medio)

Por su parte, los estudiantes reconocen y valoran que el docente evalúa los contenidos que ha enseñado en las clases, de modo que no existen sorpresas o contenidos que no hayan sido tocados en las evaluaciones.

“- Claro, no él se preocupa de, de decirlo bien, así de enseñarlo y después hacerlo en la prueba.

Perfecto, o sea se evalúa lo que realmente se enseñó en clases.

- Claro, por eso que lo hace fácil, no, no la regala, pero si cumple con eso.

Perfecto, buenísimo.

- No, no la regala (risas)

¿Es difícil?, ¿es muy difícil?

- No.
- No, no.
- A veces.
- Si uno presta atención
- Sí.
- Pero si uno presta atención o hace lo que, los ejercicios que él te entrega, no es difícil.”

(Entrevista grupal Estudiantes de III Medio)

Relación con pruebas estandarizadas

El docente manifiesta que los contenidos evaluados en la PSU se corresponden con los que abarca el currículum nacional, sin embargo, no está de acuerdo con la medición de contenidos en la prueba esperando que se evalúen las habilidades que los estudiantes desarrollan en sus procesos de formación, como se realizaba con la PAA.

Se observa que existe la creencia de que los contenidos son prescriptivos y que el desempeño de los y las estudiantes en la prueba depende de que conozcan esos contenidos, por sobre el desarrollo de habilidades.

“Cuando hicieron el cambio de prueba de aptitud a PSU, la justificación que se hizo, fue que, se preguntaban como mucho de habilidades ¿No sé si te recuerdas la prueba de aptitud? Lo que se hacía era evaluar hasta primero medio y en las específicas se evaluaba hasta cuarto medio. Ahora se cambió, porque se tienen que evaluar todos los contenidos, y eso fue perverso, porque lo que pasó, que los colegios que tenían mejores resultados, o los que tienen mejor nivel socioeconómico, ellos iban a tratar todos los contenidos, pero los colegios más vulnerables, no iban a tratar todos los contenidos, o sea la PSU es la “segregación de la sociedad chilena”. La prueba de aptitud académica, no hacia eso, porque un chico que no importaba de donde venga, si tiene habilidades, y no alcanzó a ver “complejos”, pero si tiene habilidades en matemáticas hasta primero medio, les va mejor en la prueba de aptitud académica.”

(Entrevista Docente de Matemática III medio)

VI. Visión de la política curricular

Respecto de la visión que tiene el establecimiento de las políticas emanadas del Ministerio de Educación, **las opiniones se refieren ampliamente a abrir espacios de participación en donde los docentes puedan expresar lo que piensan de los cambios que se implementan y a través de los que se explique el sentido de las reformas y cómo llevarlas a cabo en el aula.**

“Sí, yo habría hecho... sabes que como el año, cuándo fue, el año '99, ahí también hubo un cambio en el currículum y ahí se hicieron talleres en el verano, las universidades presentaron programas, me acuerdo que nosotros fuimos aquí a la de Santiago, vinieron para acá, hubo un gran movimiento, yo creo que eso hace falta, eso hace falta, porque aunque los profesores de este colegio sean preocupados, yo creo que de todas maneras es necesario reforzar y exponer “esto va a ser así, este cambio viene así y nosotros recomendamos tales cosas”, yo creo que eso es muy importante definitivamente.

Como realizar reuniones, mostrar el currículum como en reuniones grandes, digamos.

Sí, como talleres en que la persona tenga la posibilidad de manifestarse, de hacer un ejercicio, de hacer sus observaciones en relación con su asignatura, no del proceso macro, porque eso yo creo que estuvo bien, a los chiquillos les encantó, pero les encanto realmente, a los chiquillos les gusta participar, a los colegas les gusta participar, todos, pero yo creo que eso se ha echado de menos, de tu especialidad que es cuando yo digo, “yo no soy profesora de matemáticas ni de ciencias, usted me tiene que ordenar esto y usted...”, ¿me entiende?, por eso es que el tema de la confianza es fundamental. Entonces acá también que se hagan por asignatura, que vaya el profesor de matemáticas a su taller y eso, yo creo que eso está como faltando”.

En este sentido, existe la percepción de que quienes realizan el currículum no tienen experiencia en la sala de clases, lo que dificulta que los referentes sean traspasables del papel a la práctica.

“Menos ingenieros comerciales en el Ministerio de educación y más docentes, que dejen de ver la educación como un bien de mercado, porque uno escucha los grandes debates de algunos presidenciables... pero sigue primando la propuesta en torno a la educación en torno a un bien de consumo, pero que dejen de ver esto como una oportunidad de desarrollo de mercado, pero también es una realidad humana”

(Entrevista grupal Docente)

En último lugar, también se percibe que los procesos de reforma del currículum nacional dependen del gobierno de turno, por lo que cambian según el conglomerado al mando de la institución. En este sentido, se vislumbra como alternativa de solución el que las políticas curriculares se vuelvan estatales.

“Me gustaría que también fueran medidas a nivel macro, a nivel estatal y no gubernamental, porque dependemos tanto de la visión que trae el gobierno próximo, que se deshace todo lo anterior, siento que hay un “revanchismo” político entre los que llegan al poder, y nosotros pagamos las consecuencias, tratar de que ellos sean más coherentes, desde la mirada ideológica que pueda tener cada gobierno, pero que se mantenga una línea, unos salen con una idea, otros con otra, entonces uno queda al medio en un “tironeo” de fuerzas políticas. Así como ellos exigen con estas evaluaciones, que son tan burocráticas a mi juicio, también que ellos den una imagen de coherencia, de qué queremos construir como sociedad”

(Entrevista grupal Docente)

ANÁLISIS INTEGRADO DE LOS CASOS ESPEJO 11 Y 12
TP LAS CONDES – HC MAIPÚ

Nombre Colegio	HC Maipú	TP Las condes
GSE	Medio alto/alto	Bajo
Dependencia	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado
Nivel de desempeño	Alto	Medio
Ubicación	Urbano	Urbano
Región	Metropolitana	Metropolitana
Comuna	Maipú	Las Condes
Tipo de enseñanza	Científico Humanista	Media Técnico Profesional
Matrícula	501	548
Observación curricular 1	Matemática III° Medio HC	Matemática III° Medio TP
Observación curricular 2	Lenguaje y Comunicación III° Medio HC	Lenguaje y Comunicación III° Medio TP

En este documento se presenta el análisis comparado de los establecimientos TP Las Condes y HC Maipú.

Se consideran como casos a comparar como espejo debido que en ambos se analizaron las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática de III Medio. La selección de estos casos de comparación descansó en la relevancia teórica para mostrar los procesos de implementación curricular que se realizan en ambos establecimientos. En este documento se presenta, principalmente, la descripción de estos casos a partir de las entrevistas realizadas a los actores, de los resultados del reporte de cada caso. Adicionalmente, cabe señalar que los resultados presentes en este documento consideran el análisis de instrumentos de planificación y actividades seleccionadas por los docentes para presentar el proceso de implementación curricular.

En específico, se presentan para cada una de las categorías de análisis los significados, prácticas y valoraciones que se producen en el proceso de implementación curricular. Se hace énfasis a las tensiones que emergen en cada una de las realidades de los establecimientos relevando puntos de encuentro y desencuentro entre los discursos de los actores.

I. Características generales de los establecimientos comparados

En este apartado se presentan un conjunto de características generales de los establecimientos comparados respecto a su proyecto educativo, la percepción de sus actores sobre los establecimientos y la visión que existen entre los estamentos.

Se presenta en la primera columna la dimensión analizada, en la segunda las características de HC Maipú y en la tercera las de TP Las Condes.

Esta tabla tiene por objetivo ofrecer al lector un panorama general y descriptivo de los dos casos analizados, el cual permite contextualizar los análisis realizados de la implementación curricular de cada una de las asignaturas.

Para la elaboración de esta tabla se consideró el análisis entre los investigadores a partir del reporte intra-caso realizado para cada uno de los establecimientos.

Dimensión	HC Maipú	TP Las Condes
Slogan del establecimiento	<i>"Formando cristianos en un mundo de hermanos: exigencia y buenos resultados"</i>	<i>"Formando profesionales de calidad, orientados a la inserción laboral"</i>
Tipo de Orientación definida por los actores	Religiosa Humanismo cristiano	Laica Comercial
Modalidad	Científico humanista	Técnico profesional
Sello destacado	Estudiantes con valores de excelencia	Estudiantes con competencias para el mundo del trabajo
Pertenencia a una red de establecimientos	Red de establecimiento teresianos	Red de establecimientos de la Fundación COMEDUC
Visión de las preocupaciones directivas desde los discursos de los directivos	Mantener el buen desempeño de los estudiantes	Retomar el foco en lo pedagógico y no en lo administrativo
Trayectoria de la planta docente	Planta docente consolidada con más de 3 años de experiencia	Planta docente nueva con menos de 3 años de experiencia
Principal actor de la planificación y seguimiento del currículum	Jefe de UTP Docente con más experiencia	Coordinadora de asuntos pedagógicos Coordinador de departamento
Cualidades de ambiente/	Ambiente escolar como	Ambiente escolar familiar,

Dimensión	HC Maipú	TP Las Condes
ambiente escolar declarado por los docentes	familiar, donde prime un clima de confianza, respeto, alegría, conocimiento y autoexigencia para todas y todos los miembros de la comunidad educativa.	donde prima la disciplina y los esfuerzos para mantener la
Visión de los estudiantes sobre el rol esperado del docente	Docentes cercanos con vocación y competencias pedagógicas	Docentes con capacidades de disciplinamiento y control de los estudiantes. Docentes con vocación
Valores destacados en los discursos de los actores	Rigurosos	Hacer las cosas bien exigencia
	Alegres	Diversificar las actividades
	Confianza	Empleabilidad de los estudiantes
Tipo de relaciones entre los estamentos (directivos y docentes)	Relaciones cercanas entre estamentos basadas en la confianza	Relaciones cordiales y respetuosas, no necesariamente cercanas.
Nivel de expectativas de los estudiantes desde la visión de los docentes	Altas expectativas de los estudiantes en términos valóricos y formativos	Bajas expectativas en términos formativos y valóricos
Visión de los docentes sobre los estudiantes	<i>"Los chiquillos son muy fuertes en su potencia de pensar, de reflexionar, ese es un núcleo para mí fundamental"</i>	<i>"Chicos con muchos problemas socioculturales y situaciones difíciles de abordar"</i>

II. Gestión, definición y valoración general del currículum

En este apartado, al igual que el anterior, se presenta un panorama general de la comparación entre ambos casos respecto de dimensiones y temas emergentes que surgieron en los reportes.

La estrategia para la construcción de esta tabla es similar a la anterior y se organiza de la misma manera.

A partir, de la información acá presente es posible visibilizar algunas tensiones y particularidades de cada establecimiento.

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

Dimensión	HC Maipú	TP Las Condes
Definición de la gestión curricular	Los actores lo ven como un proceso más holístico no tan asociado a lo que ocurre a una materia, sino más bien al proceso de planificación del año escolar y de las actividades tanto en el aula como entre los niveles. Palabras como actividades transversales, formación para la universidad aparecen de manera más directa. Esta mucho más centrado en el proceso general de formación de los estudiantes que en el flujo de trabajo del aula	Los actores lo ven como un proceso de cumplimiento de la planificación, de la formación para el trabajo de los estudiantes. Palabras como planificaciones, evaluaciones, programas, reuniones son las que más aparecen entre los discursos sobre la gestión curricular.
Finalidad del currículum	Orientación para fijar algunos criterios en los cuales uno pueda trabajar en el aula	Orientación para fijar hacia donde debe dirigirse el trabajo docente de cara a formar trabajadores técnicos
	Una base para complementar con otros lineamientos del proyecto educativo	Una base que debe reglamentarse al interior del establecimiento
Iniciativa multidisciplinarias declaradas por los actores	Vivencias educativas de trabajo pastoral	Salidas a lugares culturales o actividades fuera de la clase sólo con fines académicos
Iniciativas para potenciar la comprensión lectora. En ambos establecimientos se denomina "Plan de lectura transversal"	Lecturas domiciliarias adicionales	Lectura silenciosa encargada a algún docente de la enseñanza media que es la misma para todos los niveles.
	Se espera que los estudiantes enchanchen con alguna lectura	
	Inclusión de textos tipo	

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

Dimensión	HC Maipú	TP Las Condes
	paper para preparar el ingreso a la Universidad	
Visión sobre la transversalidad entre las asignaturas o niveles	Inclusión de actividades entre niveles y asignaturas como las conferencias.	Inclusión de actividades entre ramos para fortalecer habilidad que sean necesarias para la habilidad
Nivel de consolidación de las iniciativas del trabajo transversal entre asignaturas	Consolidado entre todos los niveles y asignaturas	Incipiente sin soportes institucionales consolidados
Gestión de la directiva respecto al control de las planificaciones y la cobertura del currículum	Autonomía a los docentes y confianza en el trabajo que realizan	Procesos entregados desde la Fundación, gestionados por la CAP. Orientación más al control
Expresiones concretas del tipo de gestión de la directiva respecto al control de las planificaciones y la cobertura del currículum	Autonomía expresada en bajo control de lo que ocurre en la sala de clase. percepción de riesgo de transitar de actividades más tradicionales a otras más innovadoras	Revisión semestral de los instrumentos de planificación. Reuniones semanales entre los encargados de departamento y la CAP.
	La no revisión de las planificaciones les genera sensación de libertad a los docentes	La no revisión constante es indiferente a los docentes. Existe una preocupación al finalizar el año.
	Se pesquisa que las planificaciones no se revisan por autonomía si no por falta de especialización de la UTP en todos los departamentos.	
Factores señalados por los actores por los que no se da cobertura a todo el currículum	Falta de tiempo, tamaño de los cursos	Falta de tiempo dificultades de aprendizaje de los estudiantes, baja asistencia, poco control del clima de aula
Definición del proceso de planificación de la implementación del	No se presenta de manera más precisa el proceso. Se señalan los instrumentos	Selección de los objetivos de aprendizaje, identificación de

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno

EDECSA

Dimensión	HC Maipú	TP Las Condes
currículum		actividades, elaboración de evaluaciones
Prácticas específicas señaladas por los actores respecto del diseño de planificaciones	No requiere tantas horas de trabajo en su elaboración. Sí requiere más horas en su ejecución	Se requiere tiempo una vez al año, se disocia la planificación con la ejecución. Se hace referencia a los ajustes que se deben hacer según el ritmo de los cursos, pero no de manera explícita.
Tipo de formato de planificación usado por los docentes	Uso de formatos institucionales	Uso de formatos institucionales
Temporalidad en que están organizadas las planificaciones	Mensual con desglose semanal clase a clase	Anuales por actividades con desglose de los objetivos.
Espacios de revisión, control y seguimiento de la planificación desde la dirección hacia los docentes.	Existe área de matemática y lenguaje y comunicación. El jefe de departamento es asignado por antigüedad	Existe área de matemática y lenguaje y comunicación. El jefe de departamento es asignado por la dirección
Expresiones del trabajo entre los docentes	Se dividen la elaboración de las planificaciones por nivel y las comparten entre los docentes, según los cursos asignados	Se dividen la elaboración de las planificaciones por nivel y las comparten entre los docentes, según los cursos asignados
Monitoreo y control del seguimiento	Existe una preocupación explícita por la cobertura, el establecimiento tiene protocolos específicos para el cumplimiento de la cobertura. Se generan medidas paliativas cuando no se cumple con el CV. Tipos de acciones guías para la casa, unidades cero, actividades extraordinarias	La preocupación por la cobertura es más superficial.
Expresión de la cobertura del currículum	Para los actores "todo el currículum del año debe ser cubierto"	Para los actores se cumple todo lo que está en la planificación que lleva ya

Dimensión	HC Maipú	TP Las Condes
		un proceso de selección de los objetivos

III. Análisis de la implementación de matemática

3.1 Trayectoria de los docentes

Para partir el análisis se presentará una breve referencia al perfil de los docentes de Matemática de III Medio.

En el caso del Liceo HC Maipú es un docente que lleva cerca de 15 años en el establecimiento. En su trayectoria destaca que tuvo una formación inicial de en ingeniería y una especialización en pedagogía. Ha realizado diplomados y cursos de formación continua, entre los que se destacan cursos de Modelación Matemática, Medición de Aprendizajes y Resolución de problemas, entre otros.

En su presentación se observa una clara adscripción al proyecto educativo, tanto en lo formativo como en el sello valórico que busca implementar. Explicita una visión de la educación más holística compartiendo el énfasis que el establecimiento le entrega a otras vivencias educativas.

“El proyecto educativo se vive realmente, de hecho, nosotros nos demoramos ahora, porque estábamos en una oración, ¿te fijas? que es una oración que se hace al inicio del consejo y todas las mañanas se hace una oración también como colegio católico laico.”

(Docente de matemática, Liceo HC Maipú)

El docente de Matemática del Colegio TP Las Condes es egresado de pedagogía en matemáticas en el pedagógico de la UMCE, con tres años de experiencia en el establecimiento.

En su presentación destaca que se ha desempeñado en tres establecimientos, destacando de TP Las Condes que le acomoda por el perfil de los estudiantes. Señala que tuvo una inserción como docente de reemplazo y que en la primera etapa de su trayectoria tuvo que desarrollar habilidades para que no lo confundieran con estudiante. Si bien señala que el ambiente del establecimiento le resulta cómodo no se observa en su discurso una adscripción al proyecto educativo como en el caso anterior.

“Aun no saco mi tesis, es lo último que me queda, me puse a ganar plata y ahí quedó todo, eh, pero tengo que terminar ese proceso. Terminé en el TP Las Condes, bastante de sopetón, porque yo no iba a hacer nada, no tenía nada pensado y un día me llaman “oye, ¿te acuerdas que tú estuviste haciendo la práctica”, yo hice la práctica acá, la práctica profesional cuando estábamos en el pueblito, y me llaman, fue como en marzo, como el 28 y las clases habían partido el 27 “ven mañana a clases”, y yo “ya, ok”, un reemplazo también, en ese tiempo reemplazaba a la que fue mi colega.”

3.2 Visión sobre los estudiantes y de los estudiantes sobre la asignatura

Una primera tensión que se observa entre estos docentes es la visión que existe respecto de los alumnos y de los alumnos sobre estos.

En el caso del Liceo HC Maipú se observa una relación cercana y amigable, donde existen altas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes, sobre todo, hay una clara referencia a la relación de cercanía y respecto con que estudiantes y docentes se relacionan. En el caso de TP Las Condes, las expectativas son más bajas y están principalmente asociadas a las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes.

“Los alumnos nos llaman por el nombre y, bueno, manteniendo obviamente el respeto que corresponde, respeto mutuo, así como nosotros pedimos respeto nosotros respetamos a nuestros estudiantes.”

(Docente de matemática, Liceo HC Maipú)

“Si bien los chiquillos a lo mejor son más capaces, tienen más cualidades, pero siguen viniendo de sectores vulnerables, hay historias de familia, están los contextos socioculturales de los chiquillos y eso hace que igual el programa que se me pide tenga que recortarlo de alguna forma. Y, además, este colegio como es de media, bueno, recibieron una base que no sabemos, se supone que acá hay un proceso de nivelación y todo, pero si la base ya no viene desde la casa, no viene desde el colegio, no saben sumar, multiplicar, dividir, estoy sonado en tercero y cuarto medio.”

(Docente de matemática, TP Las Condes)

Los estudiantes de ambos establecimientos destacan un gusto por las matemáticas. Mientras en el caso del Liceo HC Maipú este gusto descansa sobre la fluidez de la materia, la cercanía familiar y el perfil del profesor, en el caso de Achica descansa sobre la utilidad para la especialidad, la motivación del profesor y la capacidad de este para generar un buen clima de aula.

“Chiquillos a ustedes que les gusta Matemáticas, ¿por qué les gusta matemáticas?

- Porque es más fácil [risas]

- Me llama más la atención.

¿Por alguna razón en especial o porque te gusta?, por gusto no más

Bueno por gusto y aparte mi familia está como que todos giran en torno a eso entonces estoy más relacionada ahí con otra cosa.

Perfecto, ¿y tú XX?

Sí, también me gusta, y el profesor como que, es, no sé si es didáctica la palabra, pero como que me hace querer mantener la atención.”

(Estudiantes, Liceo HC Maipú)

“¿Y los otros ramos? Por ejemplo, Lenguaje, Matemática, ¿qué opinan de eso? ¿Creen que deberían tener más, menos, que ya no son necesarios en 3º medio?

- Menos Lenguaje, más Matemática.

- Yo encuentro que igual, o sea, por ejemplo, tenemos cuatro horas de Matemática y cuatro horas de Inglés y tenemos tres de Lenguaje y tres de Matemáticas. Encuentro que son más importantes tener...

¿Y por qué te gusta?

- No sé, pero los números me fascinan y el profe [risas] ¡No si es re simpático!

- ¡No, es entretenido matemáticas! Y a principio de año nos enseñaron el tema con las medidas de... de tragos y todo."

(Estudiantes, TP Las Condes)

3.4. Visión general sobre el currículum

En el caso de TP Las Condes el docente ve al currículum como un instrumento externo que le permite orientar aquellos contenidos y habilidades que se deberían propiciar para III Medio. Se observa que es un currículum que no se ajusta a todos los tipos de estudiantes. Mientras en su primera experiencia laboral el currículum era corto para el nivel de los estudiantes, para el caso de TP Las Condes es demasiado extenso y exigente. La visión sobre el currículum se entrelaza sobre la percepción que tiene el docente sobre la finalidad de la educación en este tipo de contextos. Como se observa en la siguiente frase se destaca la poca relevancia que adquiere el contenido, frente a la posibilidad de instalar entre los estudiantes la capacidad de aprender.

"Yo creo que la finalidad del currículum debería ser solamente demostrarles a los chiquillos que pueden aprender. Hoy día estaba pasando racionalización, los chiquillos encontraron que era muy complicado, y mi motivación únicamente fue..., les dije "a mí me pidieron pasar esto chiquillos y se los tengo que evaluar, me lo piden, hay un documento que me exige pasarlo y ustedes hagan el puchero que hagan yo se los tengo que pasar igual, y ustedes tienen que devolverme lo que aprendieron, así que por favor quiero respeto, les doy las gracias" (...) No les estoy demostrando que saben racionalizar ni que sepan ocupar formulas, les estoy demostrando que al final ellos son capaces de aprender, que tienen las capacidades, que por mucho que les cueste, que, de repente, la mamá les diga en la casa que no sirven para nada, aquí de verdad están sirviendo para algo, yo les pongo fe, tengo fe de que van a aprender. Al final siento que el currículum debería netamente enfocarse en transmitirles a los estudiantes, a todo el que quiera aprender que es capaz de aprender lo que quiera. Y el profe tiene que buscar la mejor forma no más, en base primero a conocer a los chiquillos, conocerlos bien."

(Docente de matemática, TP Las Condes)

Se percibe que la comprensión de la flexibilidad del currículum está asociada a la posibilidad de revisar sus contenidos con menos profundidad, situación que resulta pernicioso cuando los estudiantes se exponen a las pruebas estandarizadas. Pareciera ser que la flexibilidad se asocia con la posibilidad de desarrollar de abordar de manera más superficial los contenidos debido a las dificultades que se observan entre los estudiantes y a la poca relevancia que tienen para la modalidad técnico profesional.

"En el caso del currículum de tercero medio, por ejemplo, nos piden modelar funciones cuadráticas, estamos viendo funciones cuadráticas, les he explicado el tema de dónde se ven las funciones cuadráticas en la vida diaria, "oh, se ve ahí cuando uno lanza una bala, profe y esta cuestión, y la parábola, la antena parabólica. Profe, ¿y nosotros vamos a hacer, así como una antena parabólica?"

“es mucho tiempo chiquillos, nosotros tenemos tres horas a la semana”. Entonces literalmente les estoy pasando lo básico y “perdón si es que ustedes sienten que saben matemáticas, ustedes saben lo que yo les estoy pasando, pero a lo mejor si lo comparan con un alumno de acá, no es un nivel de la misma matemática”, manejamos la base, pero puede que los otros sepan mucho más.”

(Docente de matemática, TP Las Condes)

En el caso del docente del Liceo HC Maipú la visión del currículum es más indicativa respecto de los contenidos y habilidades que se deben procurar pasar en cada uno de los niveles. Existe una reflexión más explícita sobre la importancia del desarrollo de habilidades, por sobre los contenidos. Si bien se hace referencia a la limitación del tiempo, no se observa una limitación en términos de ajustar el currículum en términos de reducir contenidos o disminuir la profundidad con la cual se revise la materia.

“El tema es que lo que yo siento por lo menos y creo que hay muchos profesores que comparten mi opinión es que si bien el Ministerio entre comillas o el programa o el currículum dice que hay que desarrollar habilidades, pero, por otro lado, como que nos ponen muchos contenidos, ¿ya? Entonces, claro, la habilidad tiene que estar desarrollada en contenidos, pero cuando el contenido es muy amplio entonces uno como que se centra a tratar el contenido y a dejar un poco de lado las habilidades.”

(Docente de matemática, Liceo HC Maipú)

Al igual que el docente de TP Las Condes, el docente del HC Maipú hace referencia a las funciones cuadráticas. En su discurso no se observan referencias a la adaptación de los contenidos. Por el contrario, se destaca la descripción de un proceso ordenado y planificado para revisar dichos contenidos y asociarlos a otros vistos anteriormente.

“La clase de hoy día, el objetivo es graficar función cuadrática, entonces vamos a pasar los parámetros, vamos a recordar el plano cartesiano, vamos a graficar algunas funciones y verificamos al final, a lo mejor en unos ejercicios o en la prueba o en una guía, si efectivamente los chiquillos saben graficar función cuadrática, saben reconocer los parámetros, así es el procedimiento.”

(Docente de matemática, Liceo HC Maipú)

3.5 Instrumentos curriculares valorados

Respeto a los instrumentos asociado a la implementación curricular se observa que ambos casos los conocen y los pueden identificar de manera explícita. En el caso del docente del Liceo HC Maipú se observa una alta valoración a los mismos, señalando la utilidad que tiene sobre el libro de la asignatura del nivel. Este último punto es opuesto a la experiencia del colegio TP Las Condes, para cuyo docente el libro trae mucha lectura que no es adecuada para los estudiantes.

“Como decisión personal yo ocupé muy poco el libro de tercero medio, porque no me gustó para nada, no me gustó para nada que venga tanta lectura, yo me di el trabajo ya, lo leí en vacaciones y me mareé, mucho texto, que por qué esto, que ningún chiquillo se lo va a poder leer conociendo mi realidad, los chiquillos me van a terminar tirando el libro por la cabeza. Entonces veo el libro, tengo

que llegar a esto, ok, yo voy a llegar por las más y de la mejor forma que creo que podrían aprender los chiquillos. Y ahí recortando un montón también.”

(Docente de matemática, TP Las Condes)

“Entonces como que con ese libro más el libro de texto, más el libro de geometría, entonces prácticamente, habitualmente yo no estoy haciendo guías, ¿te fijas? Uso mucho el libro y puntualmente estas guías de repaso o complementarias que le llamamos, esas sí las preparamos, pero antes trabajamos mucho en cuanto a guías, porque, de repente, algunos libros a mi juicio no eran de tanta calidad en algunos usos.”

(Docente de matemática, HC Maipú)

3.6 Tipo de referente curricular utilizado para la planificación

En base al conjunto de documentos y herramientas analizadas en este apartado se presenta un análisis de los referentes que utilizan ambos docentes para la planificación y ejecución de sus clases.

En el caso del Liceo HC Maipú se analiza la planificación semanal, documento en el cual se presenta el Aprendizaje Esperado a desarrollar de acuerdo con un mapa de progreso; eje temático, contenido, indicadores de logro y actividades a realizar. Se observa como instrumento de referencia el programa de estudio, lo cual queda evidenciado en la implementación de indicadores similares a los planteados por el Programa de estudios de la asignatura, vale decir, Aprendizaje Esperado, Contenido, Indicadores de logro, Actividades y, por otro lado, se evidencia la utilización de mapas de progreso, herramienta sugerida por este instrumento curricular. En general, se aprecia la valoración de los instrumentos curriculares y las herramientas otorgadas por el Ministerio de Educación como guía y base para la planificación e implementación curricular.

En el caso del Colegio TP Las Condes se analiza planificaciones, guías, cuadernos, presentaciones de clases. En términos generales no se observa una relación directa con algún instrumento curricular u otro; sin embargo, algunos ejercicios presentan similitud con el modelo planteado por el Programa de estudios correspondiente al nivel. Lo anterior con excepción de las presentaciones de clases, en las cuales se observa que los Aprendizajes Esperados utilizados para la elaboración de este material son algunos de los que el Programa de estudios correspondiente al nivel señala para llevar a cabo en la unidad. En este caso se señala que el docente reconoce que utiliza el Programa de estudios como una guía cronológica para la planificación de las clases y del año escolar.

3.7 Decisiones curriculares

En el caso del docente de matemática del Liceo HC Maipú las decisiones curriculares por parte del docente, en general, se basan en la elección del material con que va a planificar y desarrollar sus clases, en particular, qué herramienta utilizará para realizar las

actividades o propuestas de ejercicios, cuán pertinente es el material otorgado por el Ministerio de Educación para la realización de actividades o como guía para la planificación, el que, según el docente, se adapta a las habilidades y contextos de los estudiantes del liceo en cuestión. Lo anterior se evidencia en que se plantean indicadores similares a los propuestos por el Programa de estudios, se observa que el docente especifica el contenido y actividades de acuerdo con lo que se planteará en cada clase, más que abordar de forma detallada cada indicador. Se propone el Inicio, desarrollo y cierre de cada clase. En esta última parte se desarrolla la revisión de ejercicios propuestos en todas las clases.

En el caso del docente de matemática de TP Las Condes todos los instrumentos revisados dan señales de decisiones curriculares. En general, se observa que existe una selección de contenidos que se adaptarían, según el docente a las capacidades y al contexto de los estudiantes. Con respecto a esto último, el profesor señala que como departamento de la asignatura se mantiene una decisión de llevar a cabo una Unidad N^o0, la cual relaciona directamente contenidos matemáticos de niveles anteriores con la especialidad de los estudiantes (Hotelería o Gastronomía, respectivamente), principalmente con aquellos en que se encuentran más débiles los estudiantes (determinado por el criterio del profesor de cada especialidad técnica).

Por ejemplo, en el caso de las planificaciones, se observa la realización de una unidad denominada Unidad N^o0, en la que se desarrollan contenidos presentes en los instrumentos curriculares de 7^o básico y II medio, los cuales el docente relaciona con las especialidades correspondientes al establecimiento: gastronomía y hotelería.

En segundo lugar, se observa el involucramiento de la planificación con habilidades de comprensión de lectura determinadas: Extraer información explícita, Interpretación de lectura e Incremento de vocabulario (las mismas presentes en ambas unidades planificadas). En el caso de las presentaciones Se evidencia que antes de desarrollar el contenido principal correspondiente a la unidad, se realiza un repaso de contenidos previos como propiedades de raíces y los conjuntos numéricos y sus características.

También se observa la ejecución de preguntas que permitirían resumir esos conocimientos previos.

Además, se observa que la estructura empleada por el docente (contenido, luego ejemplos y ejercicios) favorece la aplicación inmediata de los conocimientos adquiridos.

3.8 Secuencia de unidades de aprendizaje propuestas en el programa

Se observa que en ambos establecimientos la secuencia de unidades de aprendizaje propuestas en el programa se mantiene.

En el caso del Liceo HC Maipú, se corrobora lo señalado por el docente en la entrevista, que los instrumentos curriculares son una guía para la planificación de las clases durante el año escolar.

En general y de acuerdo con el discurso del docente del colegio TP Las Condes, la secuencia de las unidades correspondientes al nivel se mantiene, ya que el Programa de estudios y las herramientas curriculares los considera una guía para las planificaciones; sin embargo, se plantea que los últimos años se lleva a cabo una Unidad N°0, la cual no involucraría necesariamente contenidos del nivel, por lo que las unidades de tercero medio no necesariamente se llevarían a cabo en el tiempo correspondiente.

3.9 Cobertura de todos los objetivos de aprendizaje propuestos en el currículum

En el caso del docente del Liceo HC Maipú no se observa la cobertura de todos los objetivos de aprendizaje propuestos. Se observa en el documento que no se considera la totalidad de Contenidos Mínimos Obligatorios, Aprendizaje Esperados y Habilidades planteadas para el Eje temático correspondiente al nivel, dado que no existe un mayor detalle acerca de cómo se realizará la clase o cuán profundo se abordará el contenido, especialmente al momento de tratar con habilidades complejas como la demostración, análisis y generalización de conjeturas de forma algebraica. A pesar de que el docente valora la especificidad e implementación de las habilidades planteadas por el currículum y que este a pesar de su extensión es abordable y aplicable en su contexto, se puede apreciar que no se abordan en su totalidad los contenidos del eje temático planteado, al igual que no se evidencia el desarrollo de habilidades como demostración de propiedades y proposiciones.

Esta situación es similar a la del Colegio TP Las Condes, en la cual no se observa cobertura de los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo, se evidencia que en las guías de ejercicios no se plantean problemáticas que permitan poner a prueba habilidades como la generalización y argumentación de conjeturas y/o demostración de estas, propiedades y proposiciones o la utilización de herramientas más abstractas para llevar a cabo estos procesos como la utilización de herramientas algebraicas. En general, se observa que existe una cobertura parcial del currículum, aunque se omiten Contenidos Mínimos Obligatorios y Aprendizajes Esperados que involucran habilidades complejas como la demostración, generalización algebraica y análisis de conjeturas, propiedades y proposiciones.

3.10 Ejes que se trabajan y tipo de alcance

En el caso de TP Las Condes se trabaja el eje de números y en casi todos los instrumentos se privilegia la amplitud por la profundidad. Es decir, se observa énfasis en abarcar todos o casi todos los objetivos y/o contenidos, pero éstos no se profundizan. A pesar de que el docente menciona que privilegia el aprendizaje de los estudiantes por sobre el avance en la cobertura, se evidencia la omisión de contenidos, por medio de un criterio de selección por parte del docente guiado por el contexto y las capacidades de los estudiantes, por lo que no se descarta la omisión de desarrollo de habilidades complejas como la generalización, análisis y demostración de conjeturas, propiedades y proposiciones, entre otras.

En el caso del Liceo HC Maipú, se trabaja los ejes de datos y azar. Se evidencia, en general, ambas ideas, la de Amplitud y Profundización, ya que el docente plantea la idea de que es posible abarcar todo el currículum, especialmente poner en práctica las habilidades que este plantea; sin embargo, no se observa la aplicación o planteamiento de habilidades que ponen a prueba la demostración, generalización, análisis y argumentación de conjeturas, proposiciones y/o propiedades.

3.11 Actividades y recursos para el aprendizaje

Se observa que las actividades para el aprendizaje tanto en TP Las Condes como en el HC Maipú son bajas. No necesariamente se utilizan aquellas herramientas curriculares entregadas por el Ministerio. En específico, en el caso del docente de TP Las Condes se reconoce en su testimonio que no utiliza herramientas ministeriales/curriculares para elaborar las actividades que propondrá para cada clase, lo que justificaría la similitud que existe sólo en los ejercicios de cálculo que cumplirían con determinados indicadores señalados por el Programa de estudios. Se reconoce el uso de Tics a través de la exposición de clases en presentaciones de Power Point. Los recursos restantes involucran el uso de cuaderno, guías de ejercicios y pruebas escritas.

En el caso del Liceo HC Maipú, se aprecia que los instrumentos curriculares son una guía para el docente, ya que reconoce construir su propio material en base a diferentes fuentes adquiridas a partir de la realización de capacitaciones y diplomados relacionados con la asignatura. En suma, añade la utilización de los referentes otorgados por el Ministerio de Educación evaluando en primera instancia la pertinencia con respecto al contexto académico de los estudiantes, poniendo especial énfasis en las habilidades de estos. En general, se evidenció que el docente decide, la mayoría de las veces, elaborar material propio para la realización de actividades considerando que las herramientas curriculares son la base y la guía para la planificación de las clases.

3.12 Decisiones de contextualización

Se establece como decisiones curriculares de contextualización aquellas que permitan poner en contexto el currículum, hacerlo más relevante y pertinente para los estudiantes. En el caso del Colegio TP Las Condes, se puede evidenciar que el docente lleva a cabo una unidad denominada "Unidad N°0: Matemática para la Especialidad", en la cual se propone contextualizar conceptos matemáticos propuestos por las herramientas curriculares en años anteriores, con respecto a las especialidades técnicas presentes en el establecimiento, las cuales corresponden a Hotelería y Gastronomía.

Por su parte, en el caso del Liceo HC Maipú, se evidencia el abordaje del contenido de forma teórica dada la poca especificidad con que se elabora la planificación. De acuerdo con el testimonio del docente, este busca actividades y a partir de la participación constante, que los estudiantes se interesen por el estudio de la asignatura, mediante lo cual el docente reconoce que los alumnos se interesan por ella a través de cualquier medio, vale decir, a través de un medio visual, auditivo, desafíos o cualquiera de estos que los ayude a comprender y aprender.

3.13. OFT/OAT

Respecto de los objetivos de formación transversal, en el caso de TP Las Condes se utilizan explícitamente en las planificaciones del docente con el nombre de "Objetivos Genéricos de Aprendizaje"; sin embargo, en los materiales restantes, no se reconoce la utilización directa y explícita de estos, más que en la contextualización de la asignatura en la Unidad N°0 construida por el docente y las necesidades de los estudiantes y sus profesores de la especialidad técnica.

En el caso del Liceo HC Maipú, por el contrario, a pesar de que no se hace mención directa de algún OFT u OAT, estos se pueden evidenciar de manera implícita en las prácticas del docente, especialmente cuando hace referencia a la planificación de la clase, pues busca que los estudiantes por sí solos valoren el aprendizaje y la aplicación de las matemáticas, ya sea en el presente o en su futuro.

3.14 Integración curricular

Se entiende la integración curricular como el vínculo con otras asignaturas. En el caso del Colegio TP Las Condes, se observa de manera directa con las asignaturas de especialidad (Hotelería y Gastronomía), sobre todo, en el caso de la Unidad n°0. Sin embargo, se observa que el docente no hace vínculo con otras disciplinas planteadas en el currículum durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje durante el año.

En el caso del Liceo HC Maipú, no se observa el vínculo con otras asignaturas; sin embargo, no se descarta su presencia en el planteamiento de actividades, problemas o ejercicios.

IV. Análisis de la implementación de Lenguaje y comunicación

4.1 Trayectoria de los docentes

La docente de Lenguaje y Comunicación de III Medio del Liceo HC Maipú es Licenciada en Lengua y Literatura y Profesora de Castellano de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha realizado varios cursos de perfeccionamiento y se encuentra en el proceso de redacción de tesis de un Magíster en Didáctica impartido por la Universidad Alberto Hurtado. Realiza clases de Lenguaje a la mayoría de los cursos de educación media del Establecimiento y ha trabajado en diferentes establecimientos educacionales a lo largo de sus 20 años de trayectoria, incluyendo establecimientos que imparten educación para adultos. En el Liceo HC Maipú, lleva 2 años ejerciendo labores.

Al igual que el docente de matemática se observa en el discurso de esta docente una alta adscripción al proyecto educativo y una alta valoración de los estudiantes. Destaca que el contexto actual en el que está adscrita es positivo y presenta menos carencias que sus experiencias laborales anteriores.

“El ambiente entre los profesores, tranquilo, agradable, la jefatura es un trato bien agradable, está todo muy ordenado y la calidad de alumnos... no me gusta catalogar a los alumnos, son ambientes distintos, yo he trabajado en particular subvencionado, pero más bien carenciado los chicos, también trabajé en el vespertino, otra realidad, alumnos que son obreros, chicos que fueron expulsados de otros colegios. Y ahora con ellos, alumnos que se destacan por ser bien aplicados, bien motivados por el estudio, en general.”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Liceo HC Maipú)

En el caso del Colegio TP Las Condes, el docente es profesor de lenguaje y comunicación, que es como se le está pensando llamar ahora y ejerce desde hace 3 años. No ha realizado algún postítulo hasta la fecha y lleva trabajando un año en el establecimiento.

Pese a su corta experiencia en el establecimiento, el docente de Lenguaje y Comunicación destaca el respeto de las autoridades del establecimiento por las horas y distribución del tiempo de los docentes. Señalan que existe un clima laboral positivo. Además, destaca que el contexto de los estudiantes puede ser una limitación para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Bastante buena, el ambiente, el clima laboral ha sido bastante agradable, respetan bastantes cosas que otros colegios no respetan como, por ejemplo, tu tiempo. Por lo general, cuando tienes horas no lectivas y un profesor falta, no te piden a ti que vayas a cubrir las clases, se buscan otros métodos,

otras estrategias, por lo tanto, no se interrumpe el tiempo que tienes para otras labores, como planificar, elaborar evaluaciones, revisar, etc. Bueno, los estudiantes son... a pesar de que estamos en la comuna de Las Condes, son vulnerables en su mayoría, es difícil, en el sentido de la recepción de los estudiantes porque no están interesados, pero igual son respetuosos, igual se logra una relación amena con ellos, no hay mayores problemas.”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Colegio TP Las Condes)

4.2 Visión sobre los estudiantes y de los estudiantes sobre la asignatura

Los estudiantes del establecimiento TP Las Condes ven en la asignatura del Lenguaje y Comunicación como algo reiterativo y no siempre interesante. En algunos casos tienen la percepción de no “pasar mucha materia” y que el recurso cuaderno no está tan bien aprovechado”.

Destacan que podrían desarrollar más actividades y “más didácticas”, no perciben que exista una secuencia en la materia ni en los objetivos de aprendizaje y se centran mucho en la baja utilidad que puede tener para su especialidad. Son especialmente críticos con el docente. Señalan que tiene una relación menos cercana con ellos y que los trata como grandes, incluso se señala que genera la sensación de no importarles mucho.

“¿Qué opinan ustedes del profe de... no sé quién les hace, lenguaje?

- Es que.. [a mí tampoco me gusta] [¿el bajito?] sí, es verdad, es muy simpático y todo, pero es como un profesor de la nueva escuela, así como “a mí no me importa que ustedes estén los audífonos si hacen la tarea”, igual bueno, pero conmigo no funciona así. Antes nosotros teníamos una profesora maravillosa. Este profe es como muy relajado, muy en su onda, como ahora así. [Se va en su onda] Nos deja hacer lo que queramos, si no hacemos clases [si hicimos la tarea bien, si no no] Si no, no... como, cada uno ve su, su... si hace las cosas o no, es como si a él no le interesara mucho.
- A mí me gustaría escribir más en lenguaje.
- Sí.
- Porque siento que no tengo como nada, tengo como algunos títulos y nada. Nada de nada.
- A veces siento que pasan esto y esto y yo no tengo nada... y veo mi cuaderno y es como ¿Qué pasa?
- Sí, yo creo que tengo como unas tres hojas escritas de materia.
- Y guías tampoco nos han... nos han pasado como una guía o dos guías que son como de materia en sí, pero...
- No me acuerdo
- La verdad es que me gustaría que nos pusieran algo más escribir. Que a veces soy mejor escuchando y escribiendo también y teniendo mis materias y yo leyéndomela a mí misma.
- Entonces encuentro igual que de repente hace falta tener un refuerzo fuera de la clase, que es el cuaderno con lo que tú escribiste.
- Desde que empezamos el colegio, yo tengo la materia del amor, el héroe y el viaje.
- Sí.
- Y eso tengo po, tengo tres hojas y no tengo nada más. Entonces yo creo que sería pasar más materia, porque no tengo nada. A comparación del otro año que tenía dos cuadernos en el año, algo así. Ahora ya no.
- O sea, es buen profesor, si no es mal profesor, cada uno tiene su manera de enseñar y todo... pero siento que no está muy capacitado, en este caso de nuestro curso para controlarlo.”

(Estudiantes, Colegio TP Las Condes)

La visión del docente de Lenguaje y Comunicación respecto de la forma en que los estudiantes se relacionan con la asignatura es de bastante indiferencia. En el relato de este docente los factores socioeconómicos aparecen en menor medida que en el caso de matemática. Sin embargo, queda en evidencia que para él la modalidad técnico profesional en Chile no permite la inclusión de una visión holística de la educación, por lo cual lenguaje y comunicación quedaría relegado a una instrumentalización para la especialización.

“Sí, yo creo que por ahí va, porque el perfil de la educación técnico profesional en Chile, en la enseñanza media al menos esa abocada a la especialidad, es el interés principal y lo demás queda en segundo plano y es... lo salvable, “necesito salvar el ramo para no repetir de curso”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Colegio TP Las Condes)

Al igual que en el Colegio TP Las Condes, los estudiantes señalan cierta reiteración y monotonía en el desarrollo de la asignatura de lenguaje y comunicación.

Sin embargo, la actitud más cercana, “relajada” de la docente es valorada positivamente, destacándose que se puede compatibilizar con exigencia. Señalan que las actividades del libro no les resultan muy productivas y que genera menos motivación que otros tipos de actividades.

“¿Y qué les gusta de su método [en relación con la docente de lenguaje y comunicación]?”

- Que es muy, la hace corta.
- Sí, es dinámica.
- Sí.
- Sí, donde es más joven, es muy dinámica y no sé...
- Y se ríe con nosotros.
- Como que nos sabe controlar, puede learse pero la verdad es como una de las profes más exigentes.
- Pero en general, creo que su como forma de enseñar es buscar actividades en el libro, que nosotros busquemos la materia.
- Sí, es que, por ejemplo, yo eso iba a decir porque ahora estamos con debates que igual, es como más didáctico, y es más de cada uno prepararse, pero cuando tiene clases del día a día siempre son como actividades del libro y eso ya es como monótono, que realmente es como perder la hora.
- Sí.
- Es como que explica y busca una página del libro donde salga la materia, se lee y actividad.
- De repente nos hace hacer como trabajos de la Unidad y son preguntas como demasiado amplias o muy explícitas que en realidad no, yo encuentro que no sirven.
- Sí, como que el libro es, trabajar a base del libro no es muy productivo.
- Como que tiene los dos extremos, tiene actividades muy dinámicas, la otra vez nos hizo hacer una obra, o sea nosotros crearla, esto del debate, y por otro lado es lo monótono y de recurrir al libro. Y por eso nos da punto entonces como que uno lo que siente la obligación más que estar motivado a hacerlo.”

(Estudiantes, Liceo HC Maipú)

La docente de Lenguaje y Comunicación del Liceo HC Maipú, por su parte, señala tener una visión positiva con altas expectativas de los estudiantes. Se observa que, su trabajo

estaría orientado a la argumentación. Sin embargo, señala que el desarrollo de los ejes de comprensión de lectura, expresión oral y escrita son los fundamentales para viabilizar el desarrollo de otras habilidades y conocimientos de esta y otra asignatura. Cabe destacar, que a diferencia de lo que ocurre en el establecimiento TP Las Condes, la dimensión valórica atraviesa el relato de la docente.

“Yo soy de la escuela antigua. Si tú me preguntas, antes de hablar de los contenidos, yo paso siempre por un tema valórico y además fundamental, que aprendan a reflexionar, que tengan un espíritu crítico, y lo que trata uno siempre de mejorar es la comprensión de lectura, expresión oral, escrita, que son como los tres ejes, pero mi mirada personal es que ellos puedan emitir opiniones y fundamenten bien, no opiniones apoyadas en nada.”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Liceo HC Maipú)

La docente agrega que una de las dificultades para propiciar otros tipos de actividades es la disponibilidad de horas con que cuentan para la cobertura del currículum, a lo cual se agrega el tamaño del curso.

“Imagínate, yo en el semestre hago sola una actividad que ellos puedan ocupar, en tercero o cuarto, expresión oral, porque son cuarenta y dos alumnos por sala, tengo las horas que te dije y yo no puedo estar que debatan, que discutan, que mesa redonda, entonces los chiquillos terminan agotados.”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Liceo HC Maipú)

4.4. Visión general sobre el currículum

Respecto de la visión general sobre el currículum, la primera percepción que señala la docente de lenguaje y comunicación de III y IV medio del Liceo HC Maipú es que es muy ambicioso para las posibilidades de cubrirlo a lo largo del año escolar. Agrega que puede resultar muy desordenado para la secuencia esperada de aprendizaje y, por tanto, que parte de su ejercicio de contextualización es organizarlo de la mejor manera que a ella le haga posible abordarlo.

“Siento que es bien ambicioso, y si me preguntas derechamente, es un poquito desordenado el currículum de tercero y cuarto. En una misma unidad, algo de género narrativo, algo de género lírico, algo de género dramático y alcanzan un poquito de argumentación, entonces siento que vuelven a otra unidad. Entonces para darle cierta lógica y cierto orden, trato de ordenar también a mi manera. Siento que en lenguaje, falta más orden, más estructura, no es lo mismo que otras asignaturas, acá con la colega que es mucho más joven, siempre conversamos lo mismo. Al menos nosotras ordenamos, yo soy más esquemática, los mismos niños se enredan, por un tema además que los chicos son dispersos, yo siento que podrían venir un poco más estructuradas las unidades.”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Liceo HC Maipú)

A juicio de esta docente, el currículum permite homogenizar los contenidos y habilidades que deberían ser abordadas para cada uno de los niveles. La ausencia de este instrumento sería para la docente un riesgo, sobre todo, porque no podría asegurar que en todos los

establecimientos se aborde de la misma manera. Pese a lo señalado anteriormente respecto al orden, ella señala que los cambios que se realizan son menores.

“¿Te imaginas que no existieran? Cada uno haría lo que quisiesen. Si yo fuera de un estilo, podría en mi área, enseñarles literatura medieval, renacimiento barroco, o sea para mi es vital. Los cambios, modificaciones chicas uno puede hacer, pero es vital que exista un currículum determinado.”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Liceo HC Maipú)

Agrega el currículum, también, debería estar orientado a la educación superior en términos de herramientas comunicativas y manejo de textos más específicos. Cabe destacar que esta docente tiene la visión de que en la modalidad técnico profesional puede ocurrir ello. Esta percepción podría dar cuenta de la relevancia que tiene en el Liceo HC Maipú la orientación a la formación de III y IV medio para la educación superior.

“Yo siento que es vital que salgan con más herramientas para la educación superior y para que cuando sean ingenieros y manden un informe a su jefe directo y no vaya lleno de faltas. Yo me imagino, no conozco el currículum de los colegios de educación técnica, pero me imagino que lo enfocan un poco más hacia allá, que tenga como redacción de textos más específicos, como elaborar informes adecuados, aquí se hace, pero siento que ahí todavía [falta].”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Liceo HC Maipú)

La percepción general del currículum que manifiesta el docente de Lenguaje y Comunicación del Colegio TP Las Condes es muy similar a la señalada por la docente del Liceo HC Maipú. Se le considera un instrumento relevante, pero ambicioso. Este actor es explícito en exponer que los ajustes están dados por la disponibilidad de horas para la asignatura, los énfasis que dispongan las autoridades del establecimiento, el perfil de los estudiantes. Se entiende el currículum como una sugerencia que debe ser “ajustada” por los docentes.

“Sí son idealistas porque tratan de abarcar mucho y ahí uno tiene que ver dependiendo del contexto, del tipo de estudiante, de la autoridad del colegio, de ver como eso que se quiere abarcar a grandes rasgos lo puedo abarcar a escala al menos aquí. Por al menos lo que yo entiendo es una sugerencia. Una sugerencia, nosotros adaptamos todo lo que nos ofrece el currículum al colegio.

¿Esa adaptación en que se traduce?, ¿En recortar?, ¿En contextualizar?

En la cantidad de aprendizaje esperado, objetivos de aprendizaje, eso más que nada, reducirlos o a veces combinarlos, con una actividad o una evaluación, abarcar más de un objetivo. ”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Colegio TP Las Condes)

A diferencia de la docente del Liceo HC Maipú, el docente de TP Las Condes no tiene mayores reparos respecto al orden. Considera que los instrumentos curriculares tienen la “ambigüedad” necesaria para que se puede decidir sobre qué hacer.

“Las unidades están divididas temáticamente, entonces como son temáticas, uno tiene que abocarse a las habilidades que tiene que desarrollar el o la estudiante. A mí lo que me va a interesar por ejemplo, es que sea capaz... la primera unidad de tercero medio por ejemplo, de poder examinar un texto detalladamente, de poder decir “aquí pasa esto, esto...” lo relaciona de esta manera y sé que el

tema es el viaje, quizá no sé qué es el viaje, quizá no sabe el o la estudiante teóricamente que es el viaje, como lo dicen los autores, como lo sabemos nosotros, pero si tienen una noción, a partir de su propia experiencia, porque de ahí tenemos que partirlo.”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Colegio TP Las Condes)

Un aspecto clave en el discurso del docente de TP Las Condes señala que el currículum estaría muy fragmentado. Esta fragmentación la observa entre I y II medio en comparación con III y IV medio, por un lado, y, por otro, entre la modalidad científico humanista y la modalidad técnico profesional. Agrega este docente que un desafío para la modalidad técnico profesional la implementación del currículum debería incorporar más horas de PIE e intercambios con docentes de especialidad.

“Bueno, para los estudiantes con necesidades educativas especiales, el currículum lo que debería adaptar es el programa de integración. Quizás sí, sería una buena idea, que el programa de integración se componga tanto de profesores diferenciales como de profesores de especialidad, entonces en ese sentido, en conjunto podríamos adaptarlo. Quizás tener más horas PIE.”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Colegio TP Las Condes)

Adicionalmente, el docente de Lenguaje y Comunicación del Colegio TP Las Condes, señala la necesidad de incorporar textos y herramientas que sean más pertinentes para el perfil de los estudiantes actuales. Este actor señala que esa es una tarea pendiente que deben tener en consideración los procesos de actualización curricular.

Por último, este docente manifiesta que las herramientas curriculares de III y IV medio debería ser más explícitas en sus propósitos. Específicamente, se espera que sea preciso en los objetivos y habilidades que se esperan desarrollar.

“Si, yo creo que me gustaría manifestar, que considero que los programas o el currículo en sí, de lenguaje y comunicación, en tercero y cuarto medio no deja claro cuál es el propósito que se persigue. No deja claro qué es lo que queremos lograr con ese programa.

¿Cómo te imaginarías tú que debería estar expresado el propósito?

Más conciso y más práctico. Debería decir: “Este programa está hecho para que el estudiante aprenda a leer, escribir y hablar”. Así, bien clarito. Y cuando hablamos de aprender a leer, que sea capaz de analizar e interpretar, al menos. Si aprende a escribir, que sepa redactar párrafos, al menos. Que sepa adecuarse a los contextos para poder comunicarse de manera oral.”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Colegio TP Las Condes)

4.5 Instrumentos curriculares valorados

Para la docente del Liceo HC Maipú los instrumentos curriculares son una herramienta valiosa que permite identificar los contenidos y habilidades a desarrollar. Además, destaca que son muy detallados en especificar la habilidad y entregar ejemplos para abordarlos. No obstante, insiste en el orden y que muchas veces puede resultar muy ambiciosa la cantidad de actividades para los tiempos reales que se producen en el aula.

“Yo no soy una detractora de nada de eso, yo siento que es un apoyo al docente. Planes y Programas trae bastantes ejemplos, es bien claro, es bien minucioso para con los descriptores de habilidad. El único “pero” es ordenar un poco más, para mí, lenguaje sigue siendo como un popurrí de cosas, y respetando quien hizo esto, pero quizás fue mucho de escritorio, porque en el aula a los chicos hay que estructurarlos más, eso echo de menos, que se pueda trabajar en un proyecto por ejemplo”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Liceo HC Maipú)

Señala utilizar el libro como apoyo para la realización de las actividades y destaca la contextualización que se realiza de los autores y la extensión del vocabulario. Señala también la importancia de los Programas y la necesidad de adaptación de estos cada seis años.

“Las lecturas, traen hartas actividades, contenido queda medio pobrecito, pero ahí uno complementa, me gusta que traiga harto vocabulario, contextualiza siempre, antes del texto viene una mirada sobre el autor, la época o sobre el contenido que van a ver, yo no lo encuentro de mala calidad el libro”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Liceo HC Maipú)

A diferencia de la docente del Liceo HC Maipú, el docente de TP Las Condes no hace referencia explícita a los instrumentos curriculares. Como recursos señala otros tipos de textos y materiales audiovisuales. Si bien tiene una valoración positiva del Libro de III medio, reconoce no utilizar o hacerlo de manera marginal.

“También reviso siempre el libro de tercero medio, porque es un material que tenemos que usar, está, existe. Aquí tenemos las antologías, también las uso bastante. Antologías literarias de textos informativos y textos literarios. El cine también se utiliza, lo utilizamos bastante como motivaciones, cortometrajes, películas también, imágenes también, publicidad. (...) Es instrumental, para mí. Utilizo algunos textos, algunas actividades. Muy poco utilizo el contenido que sale ahí, casi nada, solamente los textos y las actividades que propone. Pero es bueno igual, los textos que están son buenos, por eso los uso.”

(Docente Lenguaje y Comunicación, Colegio TP Las Condes)

4.6 Tipo de referente curricular utilizado para la planificación

En base al conjunto de documentos y herramientas analizadas en este apartado se presenta un análisis de los referentes que utilizan ambos docentes para la planificación y ejecución de sus clases.

En el caso del Liceo HC Maipú los instrumentos revisados para la planificación fueron: Planificación mensual; Guía de estudio Texto argumentativo; Guía Práctica: discurso argumentativo; Temas debate; Pauta evaluación debate; PPT falacias argumentativas (No considerado en análisis).

En este caso la docente en la entrevista demuestra conocimiento y comprensión del Currículum; y que su principal referente es el Programa y el texto de estudio. En el

material analizado se aprecia que recurre a otras fuentes, pero que son coherentes con los OA de la asignatura.

En el caso del Colegio TP Las Condes los instrumentos revisados para la planificación fueron: Planificación de unidad, guía de estudio, cuaderno de estudiante y evaluaciones. En este caso El programa es el principal referente, dándole un carácter de prescripción (al motivo del viaje y del héroe) a una sugerencia que se entrega para abordar un CMO, que tiene un carácter más general: "Lectura de obras literarias significativas, vinculándolas con diversas manifestaciones artísticas, cuyos temas se relacionen con las concepciones sobre el amor y la vida, las relaciones humanas y los valores, para potenciar el conocimiento y reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo".

4.7 Decisiones curriculares

Respecto a las decisiones curriculares se observa que en el caso del Liceo HC Maipú existe, en al menos, un instrumento Articulación teoría y práctica. Integración de contenidos más específicos que los planteados en el Currículum, pero que son útiles para comprender la argumentación y producir textos argumentativos. Se evidencian decisiones curriculares que apuntan a favorecer los procesos de producción textual argumentativa, en su dimensión oral y escrita; junto con la ejercitación para el dominio conceptual que están a la base. Por tanto, decide focalizar, atender al proceso y articular teoría y práctica.

En el caso del colegio TP Las Condes, las decisiones no favorecen el logro de los objetivos de OF y CMO propuestos en el Marco curricular de la asignatura; y tampoco los AE propuestos en el Programa; se evidencia que se acota o restringe el foco de los aprendizajes propuestos. Esto se expresa en que la planificación no selecciona todos los AE (De los 9 AE sugeridos deja fuera 4), no considera todos los indicadores de evaluación.

4.8 Secuencia de unidades de aprendizaje propuestas en el programa

Se observa que la docente del Liceo HC Maipú modifica la secuencia de aprendizaje, pese a que el referente es el Programa, la planificación tiene una secuencia en base a lo que se desarrollará (preparación del debate y su realización).

En el caso del colegio TP Las Condes, no se logra apreciar un hilo conductor o criterios de organización y secuencia del proceso de aprendizaje. En la planificación se replica el orden de los AE en que se presenta el programa; cabe indicar que esto no es una sugerencia didáctica.

4.9 Cobertura y ejes abordados de los propuestos en el currículum

Se observa si bien el material analizado corresponde a momento de la implementación anual (noviembre), en el que se trabaja argumentación y producción de un debate, es posible inferir que hay una adecuada cobertura curricular, dado que se aprecia un equilibrio entre contenidos conceptuales y su aplicación práctica; y además equilibrio en el trabajo con los tres ejes de la asignatura. En el caso del Liceo HC Maipú, si bien el foco es oralidad en el debate, la lectura y la escritura están al servicio del fortalecimiento de la argumentación oral. Distintos elementos del material analizado, evidencian que en este caso se prefiere profundidad que amplitud, básicamente con la finalidad de atender a los procesos implicados en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Además, la profesora lo expresa directamente en la entrevista.

En el caso del colegio TP Las Condes, se aprecia que hay una cobertura de carácter parcial, no sólo por dejar de lado los AE propuestos, sino porque no abordan totalmente el desempeño y condiciones que se expresan en los objetivos que están formulados en el Currículum. Esto se relaciona con afirmación del profesor al señalar que "(el currículum) es abarcable pero haciendo lo mismo que te dije antes. Adaptándolo, adecuándolo al contexto, adecuándolo a los y las estudiantes". Se observa en el colegio TP Las Condes que existe claridad de que el currículum requiere trabajo de los tres ejes, pero en las evidencias se ve menos trabajado el eje oralidad. Por tanto, en el alcance se aprecia un abordaje superficial de los contenidos y objetivos.

4.11 Actividades y recursos para el aprendizaje

En el caso del Liceo HC Maipú se observa que los recursos están al servicio de los objetivos de aprendizaje. Se aprecia uso de sala Enlace para búsqueda de información y preparación del debate

En el caso del colegio TP Las Condes, señala que usará recursos Bibliográficos (textos seleccionados), Audiovisuales (película) y Tecnológicos (no indica se cuáles).

4.12 Decisiones de contextualización

En el caso del Liceo HC Maipú las decisiones de contextualización no son tan explícitas y evidentes, sin embargo, se infieren al ver el tipo de actividad desarrolla y la atención al proceso.

En el caso del colegio TP Las Condes La contextualización curricular se aprecia en la selección de la película, pero no se evidencia un trabajo posterior que haya apuntado a un análisis crítico de la temática y sus alcances sociales. Se encuentra en un estado incipiente la iniciativa de comenzar a contextualizar el currículum de la formación general según las

distintas especialidades. Cabe indicar, que al parecer para el docente adecuar al contexto, implica en muchos casos "recortar" el currículum.

4.13 OFT/OAT

En el liceo HC Maipú no hay referencias explícitas a OAT. Sin embargo, es posible que en el desarrollo del debate estén presentes el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto, empatía, capacidad de escucha, etc.

En el caso de TP Las Condes, no hay elementos que se puedan vincular a trabajo con OFT y, por tanto, predomina invisibilización de aprendizajes transversales.

4.14 Integración curricular (vínculo con otras asignaturas)

En ambos casos se destacan las experiencias narradas en las entrevistas de parte de los docentes, siendo un punto de encuentro entre ambos casos. Sin perjuicio de lo anterior, cabe señalar que en el material de TP Las Condes no se señala trabajo interdisciplinar de modo directo e intencionado. Sin embargo, las opciones de temas para debatir requieren investigar y recabar información de diversos campos disciplinares.

CASO 13.
POLIVALENTE PUERTO MONTT

"Altas expectativas de nuestros estudiantes y los logros de aprendizaje de que son capaces"

Caso N° 13	
Nombre	Polivalente Puerto Montt
NSE	Bajo
Dependencia	Municipal
Desempeño	Insuficiente
Urbano / Rural	Urbano
Región	X Los Lagos
Comuna	Puerto Montt
Nivel de enseñanza	Media Científico Humanista y Técnico Profesional
Matrícula	579
Otras características	Polivalente
Observación curricular 1	Matemáticas III Medio HC y TP
Observación curricular 2	Lenguaje III Medio HC y TP

I. Descripción General

El Liceo Polivalente Puerto Montt es uno de los ocho liceos Técnico Profesionales (TP) urbanos de la comuna de Puerto Montt, con la particularidad que es polivalente, es decir, también contempla el currículum Científico Humanista (HC). Tiene una matrícula de 579 estudiantes, lo que representa cerca del 28% de los estudiantes TP de la comuna.

El liceo tiene un alto índice de vulnerabilidad que llega al 91.6%. Por este motivo, desde sus comienzos, ha estado involucrado en mejorar las condiciones de vida de las familias de su sector. El liceo es fundado el año 1981 en la modalidad HC en el sector alto de Puerto Montt. La población donde se ubica nace de tomas de terreno en los años 60 hechas por familias sin recursos que, con ayuda del Estado y mucho esfuerzo pudieron ir construyendo sus casas. Hoy en día, la mayoría de quienes viven de la construcción, con ingresos cercanos al sueldo mínimo y con mucha fragilidad para enfrentar los ciclos económicos de la región.

El año 2004 incorpora la modalidad TP con la especialidad de Refrigeración y Climatización. El año 2009 se suma Administración, el 2016 Atención de Párvulos y finalmente el año 2017 se abre la especialidad de Programación.

Por la difícil realidad que enfrentan los estudiantes y familiares, es que quizás el sello más distintivo del Liceo Polivalente Puerto Montt es mantener altas las expectativas. En su Proyecto Educativo Institucional (PEI) establecen que las altas expectativas se relacionan con "exigencias para logros académicos en continuidad de estudios superiores en el ámbito Científico -Humanista y Técnico Profesional y posicionamiento institucional a nivel local, regional y nacional".

Todos quienes trabajan en el Liceo, buscan que los estudiantes tengan los mejores resultados posibles y para ello saben que tienen que tener un alta expectativa sobre lo que los jóvenes pueden lograr e idear actividades desafiantes. Un miembro del equipo directivo da un buen ejemplo:

"Nos pasa en el grupo de debate, el director mueve un grupo de debate aquí. Está a cargo, lidera ese grupo. Y la mayoría de los jóvenes que intervinieron el año pasado y se fueron incorporando, son jóvenes que nadie apostaba "nada" por ellos. ¡Nada!. Y para ellos pasó a ser un desafío, porque se dieron cuenta que una persona, que en este caso fue el director "los consideró". Entonces, se esfuerzan, y se preparan y usted los ve antes de que tengan que hacer cualquier presentación. Si tienen que venir un día sábado, vienen un día sábado. A eso voy yo, nuestras altas expectativas no solamente están orientadas a aquellos jóvenes que tienen las capacidades para desarrollarse, sino que en aquellos jóvenes que también "se esfuerzan". Eso es lo que yo siempre valoro, "el esfuerzo por sobre el resultado".

(Directivo)

Un segundo elemento importante para el Liceo es la inclusión. Al recibir estudiantes en 1º medio que vienen de distintos establecimientos, tienen una heterogeneidad importante lo que les desafía a implementar todas las estrategias necesarias para que todos los estudiantes puedan aprender.

"...nuestros estudiantes ingresan de distintos establecimientos, no solamente establecimientos municipales de la comuna, sino que también provienen de otros establecimientos, de otras ciudades y también de particulares subvencionados, -por lo menos hasta este año-. Y las realidades de aprendizaje de cada grupo, es distinta ¿ya? Entonces nosotros siempre partimos en el mes de marzo con lo mínimo, de lo mínimo, de lo mínimo...".

(Directivo)

Para efectos de este estudio de *Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*, en este establecimiento se han abordado los casos específicos de Matemáticas y Lenguaje en III medio tanto para la modalidad TP como HC. Las actividades realizadas fueron:

- Entrevista con el Director.
- Entrevista con Equipo UTP.
- Entrevista grupal docentes HC.
- Entrevista grupal docentes TP.

- Dos Entrevistas con docente Matemáticas TP.
- Dos Entrevistas con docente Matemáticas HC.
- Entrevista grupal estudiantes III medio HC.
- Entrevista grupal estudiantes III medio TP.

Las actividades contempladas con la asignatura de Lenguaje, no pudieron ser realizadas, ya que es un solo profesor el que realiza la asignatura en todos los terceros medios y se negó a participar del estudio.

Respecto al material documental facilitado por el establecimiento, se logró tener acceso a los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo Institucional 2016-2017.
- Reporte Planificación Anual 2017 (PME).
- Planificación anual de Matemática 3° B 2017.
- Planificación anual de Matemática 3° E 2017.
- Planificación mensual agosto y septiembre de Matemáticas 3°E 2017.
- Planificación mensual septiembre de Matemáticas 3°B 2017.
- Leccionario Matemáticas septiembre 3°B 2017.
- Leccionario Matemáticas 3°E 2017.
- Control de Ecuación Cuadrática.
- Prueba 1 – 3° Medio E Matemáticas.
- Prueba 2 – 3° Medio E Matemáticas.
- Cuaderno Matemáticas 3°E.
- Cuaderno Matemáticas 3°B.

II. Gestión Curricular

Nivel Sostenedor

Conforme al testimonio de todos quienes fueron entrevistados, el involucramiento del DAEM en la implementación curricular no es de carácter sistemático. En palabras de su director:

“Un apoyo sistemático (del sostenedor) no, no hay apoyo sistemático, hay un papel que es letra muerta, pero, por ejemplo, si nosotros hablamos del sello educativo de la educación municipal de Puerto Montt, de un sello, no existe. Ejemplo, yo viví mucho tiempo en Osorno y el sello educativo, no cierto, de los colegios de Osorno, por lo menos, de lo que uno veía desde afuera era lo deportivo”.

(Director)

Nivel Equipo Directivo

El equipo directivo trabaja con un liderazgo distribuido entre sus tres miembros, vale decir, el Director que lleva 5 años en el establecimiento, la Jefa de UTP que lleva 3 años y la Coordinadora del Área Técnico Profesional que está hace 15 años en el liceo. Su trabajo es intenso, por lo que siempre tiene que haber uno de los tres con disponibilidad para atender los temas que puedan ir surgiendo. Por este motivo, se optó por hacer dos entrevistas, una al Director y otra al equipo de UTP.

El foco del equipo directivo es el aprendizaje. En este sentido, la cobertura curricular tiene una importancia secundaria, toda vez que tienen la percepción de que es imposible lograr el 100%. Por ello tiene más relevancia que los estudiantes puedan aprender bien.

“Y lo otro es que tampoco no hay un encanto, no hay un encanto del profesor hacia el currículum, porque aquí cifras, cifras, cifras, cuando uno cruza datos solamente y el Ministerio lo sabe, el 30% del currículum cumple dentro del periodo escolar, solamente el 30%, el 70% no está desarrollado, y son datos que no los revelan.”

(Director)

“Mínima, mínima, mínima (preocupación por cobertura curricular) porque nosotros, a ver nosotros como equipo directivo tomamos una medida hace cinco años atrás que lo importante no es la cantidad sino la calidad, por lo tanto, nosotros no exigimos, no medimos cobertura curricular.

O sea, en ese sentido, los profesores no utilizan el currículum en pos de la mejora de los procesos de aprendizaje, sino que más bien lo contrario el currículum deteriora los procesos de aprendizaje o los dificulta más bien, preocuparse de la implementación curricular...

Sí, lo que pasa es que, si uno se coloca como meta, por ejemplo, pasar las cinco unidades de primero medio en historia el trabajo no es de buena calidad, es mejor preocuparse tal vez con una o dos unidades, no cierto, que se desarrollen de buena forma. Incluso, por ejemplo, aquí nosotros tenemos una unidad que se llama cero, en donde en los últimos tres años nos hemos dedicado por un mes a repaso con nuestros estudiantes, lo mínimo de lo mínimo”.

(Director)

Gestión pedagógica

No tienen un sistema formal de seguimiento a la cobertura curricular. El foco está puesto en que los aprendizajes sean efectivos. Por ello realizan un proceso de priorización de contenidos en conjunto con los docentes, desde un marco de liderazgo distribuido en donde los profesores tienen libertad de hacer los ajustes curriculares que estimen convenientes.

“Sí, está bien, es para saber. Entonces cómo funciona la implementación, ¿por departamento que es por asignatura?

Bueno, son reuniones, no cierto, de los consejos técnicos, esa es la instancia.

¿Y esto lo coordina la UTP?

Exactamente, la UTP y evidentemente por quién le habla también, porque mi rol es de carácter pedagógico, pedagógico y administrativo. Entonces son reuniones semanales en donde nosotros desde el año pasado, por ejemplo, ya nos focalizamos de lleno a nivel de departamento y ahí, precisamente, sobre todo en los primeros meses llegar a acuerdos para ver cuáles son los contenidos que se deben priorizar y en base a las habilidades de nuestros estudiantes que vienen la mayoría desmejorados, no cierto, de la enseñanza básica, y yo no le echo la culpa a la enseñanza básica, sino que al propio sistema”.

(Director)

“A ver, lo que es implementación curricular en tercero y cuarto medio en HC eh... se conversa, inicialmente se conversó con todos los profesores, para ver el tema de cómo se iban a abordar las unidades, qué aprendizajes iban a seleccionar y los colegas, todos entregaron su planificación anual ¿ya? Pero a medida que uno va... trabajando mensualmente, también los colegas van haciendo ajustes. Entonces, los ajustes que van de repente ellos mismos se acercan y le preguntan a la profe Claudia o me preguntan a mí y me dicen: -“¡Señorita Claudia! Sabe que yo veo que esto no lo voy a alcanzar a pasar y lo voy a pasar el otro semestre, hacemos el ajuste”-. Bueno ya, lo pasa el próximo semestre. Creo que todos los profesores lo que tienen, lo que tienen claro es el tema de cobertura y saben que si viene la Agencia: a todos nos van a exigir cobertura. Nuestra lectura y nuestra predica como equipo directivo: no es el tema de cobertura. Nosotros –vuelvo a reiterar- nos interesa que nuestros estudiantes aprendan.”

(Directivo)

Hasta segundo medio, existe una preocupación y seguimiento de las asignaturas evaluadas por Simce, pero con el objetivo instrumental de mostrar resultados que le permitan al liceo seguir funcionando, no por una valoración de la prueba estandarizada en sí misma.

“Por eso es que, en el currículum, no cierto, sobre todo en Lenguaje y Matemáticas también, constantemente todos vamos trabajando para el Simce.

Entonces podríamos hablar de que hay dos realidades de implementación curricular dentro del establecimiento, una realidad que es esta en que los profesores pueden elegir, pueden decir, por ejemplo, en artes, no sé, o en otras que no son medidas por Simce, pueden elegir y pueden decir “ya, voy a hacer esto y esto, voy a buscar la calidad y no la...”, pero en aquellas asignaturas, por lo menos, y en tercero y cuarto medio entiendo que eso funciona de esa manera; pero en aquellas asignaturas que en primero y segundo medio tienen Simce, ¿cómo funcionan? ¿Cómo se articulan?

Talleres de Simce y también una parte de la clase, un par de minutos de la clase, sobre todo en los minutos finales se realizan ensayos, derechamente a unos profesores de Lenguaje que nosotros los hemos elegido y la profesora de Matemáticas están trabajando en Simce.

¿Y ahí si se articula con el currículum?

Sí, tiene que articularse sí o sí.

¿Y hay cobertura 100%?

Eh, no sé si al 100%, pero lo que se alcance.

No, pero se busca la cobertura digamos en los objetivos, ese es el objetivo.

Sí, y no es contradictorio con lo que dije al principio, porque, en realidad, nosotros tenemos que, y usted lo dijo también, o sea tenemos que salvaguardar que el colegio no cierre. Somos ave de paso decía, y quien habla y el equipo directivo no queremos ser culpables de que un colegio que tiene 37 años, que recién está comenzando a surgir desaparezca”.

(Director)

“Ahora nosotros lo que hacemos en relación al SIMCE. Sabemos que nuestros jóvenes llegan a rendir un Simce con suerte con 50% de las unidades y contenidos que han desarrollado en primero y parte del segundo medio. Entonces, tenemos nuestro plan estratégico, vamos trabajando pequeñas guías, pequeñas. Cuando hablo de pequeñas son cinco preguntas por clase, nada más que eso. Donde el profesor comienza a tomar, generalmente parte con los contenidos y la materia de primer año medio y de ahí a recordar. Claro hay algunos jóvenes que recuerdan inmediatamente, pero otros que el proceso tiene que ser nuevamente de re enseñar, porque se olvidaron. Entonces, ahí también en segundo medio se produce esa problemática y hay otro tema también de fondo que es el desinterés y la desmotivación que presentan los jóvenes sobre todo cuando tienen que rendir el SIMCE. Porque uno tiene que ser realista, en educación básica. Segundo básico los niñitos todos van a rendir el SIMCE: “¡Ah! Para que todo funcione bien y ellos. Usted no sabe el nivel de estrés que tiene”. Lo mismo pasa con los cuartos, con los sextos, pero vaya al octavo. Tome un SIMCE de octavo de un mismo establecimiento y se va a dar cuenta inmediatamente usted, que primero: los jóvenes ni siquiera están cuarenta y cinco minutos dentro de lo que es el horario para rendir ese SIMCE. Pasa lo mismo acá, son muy pocos los jóvenes que asumen la “responsabilidad” de qué aquí no es que me esté jugando la vida, pero si estoy dando a conocer lo que yo he aprendido. Hay jóvenes que así, A, B y listo. Termine”.

(Directivo)

Todos los años comienzan con una Unidad 0 que es de nivelación de aprendizajes previos. Los profesores realizan una evaluación diagnóstica y conforme a esto diseñan esta primera unidad, pues no tiene sentido comenzar con el currículum del año, ya que los estudiantes no podrían lograr los aprendizajes esperados sin una nivelación.

“Bueno, eso es... es una... la dinámica que se da en nuestros estudiantes, por eso yo parto también desde esa base que los jóvenes cuando llegan en el mes de marzo, llegan como ifoja cero!, blanco, blanco, blanco. Pero también ahí, cabe la... las dos opciones: dar por sentado que el alumno lo sabe, aunque probablemente no lo sepa. Yo prefiero retroceder y partir de lo básico, y de ahí nosotros empezamos a ordenar. Durante ese mes tenemos para ordenar y saber en qué etapa nos encontramos con cada grupo de estudiantes. Por eso le decía, nosotros recibimos estudiantes de la escuela A, B, C y D y no todas las escuelas trabajan igual curricularmente.

–No, y... eso la unidad cero, lo que ha dado mayor éxito acá. Trabajar todo un mes “el repaso” – como se le dice-. O sea, porque ahí realmente los profesores conocen, empiezan a conocer los alumnos y vemos los alumnos que tienen problema de aprendizaje, los que están más descendidos, los que están un poco más avanzados. Entonces ahí, se puede ya ordenar. Y aunque nosotros no seleccionamos alumnos, tratamos de dejar todo más o menos equiparado, pero siempre hay como un curso.”

(Director)

El equipo directivo mantiene reuniones técnicas por Departamento para apoyar la implementación curricular. Trabajan sobre la base de la planificación anual y luego las mensuales. Estas reuniones se hacen 3 veces al mes.

“¿Y esto se analiza en reuniones técnicas? ¿Con qué frecuencia se hacen estas reuniones?

Nosotros tenemos eh... durante el semestre, -perdón- durante...

– El mes.

– El mes, tres consejos técnicos y trabajamos distintas...

¿Durante el trimestre?

Durante el mes.

El mes ¡Ya! Tres consejos.

Todas las semanas tenemos una hora y media de consejo técnico. Y lo que hacemos, cuando partimos en el mes de marzo nos abocamos primero a echar andar nuestra unidad cero, donde los colegas que toman los...los primeros medios, seleccionan eh, unidades de séptimo y de octavo”.

(Directivo)

“Oiga y tienen, entonces trabajan en esta reuniones técnicas, ¿y los profesores tienen alguna pauta para planificar? ¿O cada profesor trabaja con sus propias formas de planificar y con sus planificaciones?”

No, acá existe un formato establecido que es el diseño anual –para todos por igual- y un cronograma mensual, porque recuerde que las clase a clase, ya no van. Entonces, nosotros lo que les pedimos a los colegas que los cronogramas ellos coloquen la sesión, la fecha de la sesión en la cual van a realizar la clase, que vaya todo identificado como corresponde, la unidad, qué es lo que están viendo, a qué curso corresponde, qué profesor. Y la clase también considere dentro eh... en el cronograma, que no sea como... analizar un texto, ¡Ya! Pero analizar un texto no me dice mucho. Entonces, les pedimos siempre a nuestros profesores que ojalá seleccionen y coloquen tres propuestas de actividades. Porque si va cualquiera de nosotros a verlo o viene alguna persona de afuera, el analizar un texto no me va a decir mucho. Pero sí, sí hay tres propuestas distintas.”

(Directivo)

Articulación con PME. No consideran indicadores relacionados con la cobertura curricular, ya que no es el foco del establecimiento. Manejan indicadores relacionados con las planificaciones hechas por los profesores.

“Y en el PME hay indicadores asociados a la implementación curricular.

No, por ejemplo, yo no tengo nada relacionado con cobertura, pero sí tengo relacionado el tema de planificaciones, que den cumplimiento con las planificaciones y en cierta medida se está, están midiendo lo que el profesor está trabajando”.

(Directivo)

Articulación con el PEI. Si bien no tienen procesos formales que articulen el PEI con el currículum, aplican los sellos institucionales en el trabajo de planificación de los docentes.

“Trabajamos tres sellos que son: valores humanistas, altas expectativas y la inclusión. Entonces, cuando nosotros le pedimos a un colega que coloque tres propuestas de actividades, estamos abriendo un espacio a la inclusión, y también cuando le pedimos y reiteramos y trabajamos con nuestros colegas para que las actividades también sean desafiantes. Porque hay muchos jóvenes nuestros que “nos reclaman” y nos dicen “que los profesores no les exigen”, o “que es lo mínimo de lo mínimo”. Porque el joven además, ahora es muy crítico y tiene todo el derecho también de señalar: cuando hay una carencia y hay una falencia por parte del docente. Entonces, nosotros generalmente les estamos “pidiendo” a nuestros colegas: “por favor colegas consideren propuestas de actividades que sean desafiantes”. Probablemente del 100% de su curso, un 10% va alcanzar ese objetivo, pero el otro se va a esforzar. Y de hecho, nosotros nos hemos dado cuenta en varias cosas que se han hecho internamente en el establecimiento que hay jóvenes que de repente “nadie da nada por ellos” y cumplen las metas, las pasan, la sobrepasan.”

(Directivo)

El Liceo Polivalente Puerto Montt busca incorporar la inclusión como un pilar fundamental, lo que implica favorecer que todos los estudiantes puedan lograr los aprendizajes que establece el currículum. Por eso crearon un programa de reforzamiento educativo integral (PREI) para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes con mayores dificultades evitando la estigmatización que significan otros programas como el PIE.

“Sí, el Proyecto de Mejoramiento Educativo apunta principalmente a disminuir los índices de repitencia, a disminuir también la deserción escolar, y nosotros somos el único colegio a nivel comunal y me atrevo a decir a nivel regional que nosotros no nos adscribimos al famoso Proyecto de Integración Escolar, el PIE, el decreto no sé cuánto, 700, 800. Nosotros dijimos “¡no!”, le dimos la espalda a ese decreto y nosotros tenemos nuestro propio programa de reforzamiento educativo y ha resultado sumamente exitoso, precisamente ahora dos de nuestros profesores están hablando en un radio referente al proyecto. Y esto nos ha permitido, por ejemplo, tomar el currículum, ver cuáles son las principales deficiencias que tienen nuestros alumnos en el currículum, que siempre es lo básico de lo básico, y nosotros a través de este proyecto lo tomamos y a los niños los estamos reintegrando nuevamente a la rutina escolar, al aprendizaje escolar.

Y esas deficiencias, ¿me podría dar ejemplos de cuáles son las deficiencias que encuentra habitualmente?

Sin nomenclatura, los alumnos cero razonamiento lógico, no saben sumar, no saben restar, no saben las tablas de multiplicar, no saben dividir, y no saben leer.

Bien, pero los tiempos son escasos. Ya, entonces vimos que con el PME se articula de esta manera que usted nos contaba.

Y aparte que lo otro, nosotros igual hemos dado un buen ejemplo, y eso hay que destacarlo, que el PME, los recursos SEP están focalizados precisamente a esto, al Proyecto de Reforzamiento Educativo Integral; o sea nosotros estamos cumpliendo el espíritu de la ley, cuestión que te voy a decir no todos los colegios la cumplen”.

(Director)

“Sí. A ver le explico, nosotros tenemos varios estudiantes que vienen de los famosos proyectos de integración. Nosotros como establecimiento no tenemos un proyecto de integración, tenemos un proyecto propio que partió el año 2014, que partió de manera experimental durante el 2014, el 2015 se fue afiatando y el 2016 ya tomó cuerpo; y se está trabajando en... este programa. Que es un programa de reforzamiento educativo integral que es atendido por psicopedagogas, donde se desarrolla mucho trabajo en aula, en aula común.”

(Directivo)

Desafíos que enfrenta el equipo de UTP

- Los profesores de especialidad TP requieren más apoyo del equipo UTP para definir las habilidades y contenidos a enseñar.

“Bueno en la parte técnica eh, porque la mayoría de los docentes, la parte técnica en los ramos, en los módulos propios de las especialidades eh, no son profesores. Entonces, hace falta la parte pedagógica

Sí.

Se nota.

Se nota. Si bien se esfuerzan, algunos han hecho cursos y todo, pero se nota, se nota. Y ahí de repente es donde hay mayores falencias en las planificaciones...

Las planificaciones.

Cómo ellos abordar su clase, cómo...

iClaro! Y enseñarles planificación, corregir un currículum, todo eso.

Sí, como claro. Cómo hacer su clase, para que sea realmente efectiva. Porque si bien, ya cortar una lata tiene hartos procedimientos y hartas formas de cómo poder enseñarlo. Entonces, hacerlo más pedagógico. Ahí, hay hartas falencias

Es que ahí... hay ahí, de repente hay ciertas carreras que ha sido más complejo...

Sí.

Por ejemplo, en atención de párvulos no tenemos mayores...

No.

No porque ahí son, claro

En programación tampoco hemos tenido problemas. En administración realmente hemos tenido problemas, pero el profesor se ha ido ajustando y va preguntando y nos dice, estamos haciendo tal cosa y generalmente él hace muchas actividades de aplicación. Modelado de varias cosas, pero también muchas actividades de aplicación. Entonces, donde nos cuesta de repente es en refrigeración y usted puede hacer los...

Sí. Es más dura.

Claro, los tiempos, colega recuerde cuales son los objetivos. Señáleselos a los alumnos para que ellos se refresquen. Dígale cuál es el objetivo de esta clase, aunque sé que su clase no dura dos horas, esta clase tiene continuidad porque eso pasa en el ámbito TP, seis horas, ocho horas, ése mismo aprendizaje. Entonces, qué es lo que vamos hacer durante estas ocho clases o cuatro clases o seis clases. Señalárselo a los estudiantes. Entonces, parte más de carácter, su pedagogía es de carácter instructivo o instruccional, si uno lo quiere señalar así, ¡a la antigua! Parten al tiro, así con la orden".

(Directivo)

"Pero hay un detalle en el área TP hay un desafío enorme, porque nos encontramos con gente que puede ser muy buen profesional, pero que le falta la preparación pedagógica, entonces lo que te decía en un principio, el idioma pedagógico, la práctica pedagógica a ellos se les hace mucho más compleja.

O sea debe ser chino esto de los cambios curriculares para ellos.

Claro, ellos mismos lo reconocen, que avanzan poco, te lo dicen de buena forma, ok. Pero siempre tratando de llevar a la práctica lo pedagógico y en las carreras técnicas es más complejo juntar a los docentes, porque igual ahí nosotros, lo reconozco, trabajamos desde la urgencia y la urgencia son las prácticas profesionales, que rindan en las prácticas profesionales".

(Director)

- El equipo UTP entrega un apoyo a los profesores TP de plan común para que adecúen su contenido a la especialidad que está haciendo el estudiante, sin embargo, existe desconocimiento sobre todo de las especialidades lo que dificulta la tarea.

"Entonces tenemos que hacer adecuaciones para que nuestros estudiantes también sean capaces, por ejemplo, si toman un manual o lo que llegue y si viene en inglés y no viene con traducción al español, poder eh... ser capaces de traducir y entender lo que se señala ahí. Ahora, por qué es tan importante a lo mejor trabajar más vocabulario que atender a los requerimientos que indica el programa, porque nuestros jóvenes trabajan en muchas empresas que

generalmente van rotando mucho y cambiando la tecnología. Y todo lo que viene en los instructivos: son máquinas alemanas, son máquinas americanas.

En inglés.

O sea, nos encontramos eh... con tecnología que, que no es chilena y no todo viene en español ¿ya? Y muchas veces ellos trabajan con sus maestros guía y a veces el maestro guía tampoco tiene las competencias. Entonces espera que el joven que está ahí eh, aprendiendo también pueda aportar, esa es la idea. Y muchos de nuestros jóvenes también se dan cuenta de eso. Lo mismo pasa en programación, el lenguaje en programación eh... tiene que ser distinto en inglés a lo que se ve...

Claro debe saber leer inglés, no necesitan hablar.

¡Claro!

O sea, lo ideal siempre es que toda...persona pueda comprender ¿no cierto? Y hablar el idioma”.

(Directivo)

- La asesoría que puede realizar el equipo de UTP a los profesores de especialidad se ve limitada por la falta de conocimientos que tienen los primeros sobre las especialidades.

“Sí, es ahí donde está la diferencia. Entonces, ahí nos ha costado un poco, hemos tratado de modificar siempre, sin el afán de pasar a llevar a nadie. En ese aspecto somos súper respetuosas. Yo cuando voy a ver a mis colegas del ámbito TP. Yo siempre les digo, yo un cero a la izquierda en lo que están haciendo porque no tengo idea y generalmente les voy preguntando a los estudiantes. Ellos me van explicando -¡No, tía estamos viendo tal cosa!- ¡Ah! Ya y esto cómo se hace ¡Ya, sí! Ahí voy entendiendo. No le pregunto al profesor, le pregunto a los estudiantes.”

(Directivo)

- El equipo UTP no tiene los tiempos necesarios para realizar una buena gestión pedagógica del Liceo.

“Uno tiene toda la disposición y las ganas de colaborar y no, no podemos conjugar los tiempos, y los tiempos que tenemos muchas veces son ineficientes y no porque nosotros queramos. Porque, por ejemplo, la profesora Claudia ahora está preparando los talleres de programación y el taller de administración, tienen que dejarlo funcionando. Eso significa que ella tiene que estar allá. Ahora dejó a otra persona que le colaborara. Y por otra parte, a mí me tocan otras cosas, profesores que faltan. Ahora hay una vía una salida y las compras, la logística, tenemos que hacerlo nosotras. O sea, hay un montón de cosas que de repente a nosotros nos restan tiempo de lo que uno quisiera hacer ¿ya? Yo tengo un Magíster en “Currículum y Evaluación” y lo realicé con muchos colegas que era de educación básica y de media. Y resulta que yo realmente llego acá y me siento... antes me frustraba, sinceramente me frustraba. Porque decía: “todo lo que se hizo, todo para lo que yo me preparé, no lo puedo aplicar como yo quisiera”. Pero tiene que ver con varios factores no solamente con el tema de que nosotras tenemos muchas responsabilidades y tenemos que atender a todas ellas, sino que también tiene que ver con un tema de nuestros profesores ¿ya? Porque el colega que quiere: sí se va a dar el tiempo y sí va a poner atención y le va a pedir ayuda. Siempre se va a dar... de alguna a otra forma, vamos a sacar el tiempo. Pero el colega que no esté interesado, le interesa hacer lo mínimo: venir hacer la clase, entregar la planificación, preparación de materiales con suerte, entrega de guías y evaluaciones a UTP cuando corresponde, no siempre. Y está ahí. Y cuando yo tomo alguna evaluación y le digo al colega: “profesor ¿pero este tipo de preguntas?”, por ejemplo en el área

de TP finalmente siempre la socializo con la profesora y aunque no sea del área TP también la socializo con ella y le digo: "¡Mira lee esta evaluación! ¿Qué piensas tú de esta evaluación?" Yo ni siquiera estoy haciendo un análisis curricular de la evaluación, solamente estoy viendo la estructura. Entonces, me dice: "¡Pero oye! ¡Pero cómo!" ¿Ya? Entonces: "¡profesor! ¿Cuándo va aplicar esta evaluación? ¡No, es que ya la apliqué!" O sea, nos hemos encontrado con esas sorpresas. Entonces yo, que lo diga la profesora Claudia, hay profesores que no, no pueden colocar esa evaluación en el libro, porque primero no pasó por UTP, segundo el porcentaje de notas es insuficiente que tiene y fíjese la calidad de preguntas que está haciendo en relación a qué unidad. Porque ni siquiera usted señaló la unidad que corresponde a esta evaluación. Entonces no".

(Directivo)

Evaluación docente

- Las planificaciones hechas por los docentes son utilizadas para evaluar su desempeño.

"Son los informes que yo entrego al director del convenio de desempeño que guarda relación con... principalmente con las planificaciones de los profesores, con cobertura".

(Directivo)

Evaluación de aprendizaje

- Por reglamento de evaluación, solo permiten dos evaluaciones tradicionales al semestre. El resto de las evaluaciones tienen que ser de otras modalidades y los profesores tienen libertad para elegir la que prefieran.

"Entonces, esas etapas nuestros estudiantes la han ido eh, los profesores nos hemos encargado de sacarlas, con este afán de hacer tantas evaluaciones y tantas pruebas escritas. Acá nosotros en nuestro reglamento de evaluación tenemos declarado solamente dos evaluaciones escritas. Las mal denominadas pruebas, el resto son otros procedimientos que pueden ser exposiciones, debates, foros. O sea, el profesor tiene la libertad".

(Directivo)

"Es una guía, sí. Pero quiero igual dejar claro que aquí tenemos la flexibilidad de adecuar, y eso es importante que hoy día en otros colegios no se da, adecuar a la realidad del establecimiento, por ejemplo, qué pasa al pasar toda unidad si hay cosas que no son tan fundamentales o no son tan importantes para cierto curso, por su especialidad, pero sí quedarse con lo fundamental de la unidad, sí. Y eso yo lo valoro del establecimiento".

(Docente TP)

"Bueno, aquí no son los alumnos ideales, hay que partir de ahí. Lo bueno de trabajar acá es que nosotros tenemos la flexibilidad del currículum, eso es importante, entonces a nosotros no se nos exige pasar todo el contenido, lo que también es bueno, ya que podemos profundizar y también incorporar ciertas falencias que hay en los Planes y Programas. Por lo menos, en mi caso se me permitió en tecnología poder incorporar temáticas regionales, encuentro que eso es súper bueno,

yo soy profesora de historia y geografía, entonces la geografía es una parte importante que hoy en día no está inserta en los Planes y Programas de Historia.”

(Docente HC)

III. Valoración del Currículum Vigente

Percepciones sobre el currículum HC

La principal temática que surge a partir de las entrevistas realizadas se relaciona con la extensión del currículum y su baja flexibilidad para ser pertinente y adecuado a estudiantes con diferentes velocidades de aprendizaje y en situaciones de alta vulnerabilidad.

“Creo que curricularmente nosotros lo que hemos hecho es sobrecargar de contenido eh... cada una de las asignaturas. Pasa algún evento en Chile y se incorpora ése nuevo contenido de ése nuevo descubrimiento o situación o evento que sucedió. Creo que... para eso existe la “contextualización” y cada programa debiese tener menor cantidad de contenido y mucho más acotado, -como se hace a nivel internacional-; en muchos países que ya, van a la vanguardia en educación, ya pasaron por el proceso. Entonces, menor cantidad, pero hacerlo bien, de buena calidad; a tener muchos contenidos y tener claridad que –aunque yo esté en el Colegio Alemán-, se lo doy por firmado que va a ser muy difícil que el profesor de cumplimiento “cabal” de lo que dice el programa de estudio.”

(Directivo)

“Sí, le falta un poco más de flexibilidad. O sea yo, por ejemplo, para mí sería ideal, porque todo el año cuando uno entra a la sala trabaja igual, pero a veces uno se presiona un poco por la cantidad de contenidos o de habilidades que salen en el currículum, que uno tiene que alcanzar a ver y no lo alcanza a pasar. Por ejemplo, yo estoy atacado, porque recién comencé a ver estadística y me quedan tres semanas con el cuarto medio y en estadística son 2 unidades completas, o sea hay un gran vacío y eso es una presión que a mí me genera el currículum en ese sentido, ¿por qué? Porque no es que yo me haya demorado, yo hice todas mis clases igual todo el año, no es que no haya hecho clases, pero hay hartas cosas en el currículum que aparecen y que uno por tiempo no alcanza a ver.”

(Docente HC)

“Yo lo encuentro pertinente, pero muy amplio, afortunadamente tenemos la libertad de como para centrarnos en algunos aspectos, temas centrales específicos y obviamente...”

¿Muy amplio se refiere a que es muy abarcador, tiene mucha cosa?

Tiene muchos contenido que son imposibles abordarlos en profundidad, se les da una pincelada a cada cosa, entonces si consideramos que las preguntas que se hacen en el SIMCE y en la PSU, se hace amplio, difícil de abordar como debiera hacerse, ahora en términos de capacidades de los alumnos, ahí es relativo, tenemos alumnos que son muy buenos en términos cognitivos y hay otros que les cuesta mucho, y ahí hay tenemos los otros aspectos, que es la motivación, la flojera, el relajo, entonces hay que entrar a jugar con todos esos aspectos.”

(Docente TP)

En general, los distintos actores consultados, estuvieron de acuerdo en que el currículum es muy poco flexible para la realidad en que ellos trabajan. Estudiantes con situaciones

familiares de violencia, alcoholismo, jóvenes con problemas de aprendizaje y con distintos niveles de deficiencia en su educación básica, etc., configuran un entorno de trabajo que es adecuado para cubrir un currículum que está, en la percepción de los actores entrevistados, más enfocado en los contenidos que en el desarrollo de habilidades.

“—Ahora eso igual va, porque nosotros somos liceo municipal, somos inclusivos. Entonces, tenemos alumnos con mucha deficiencia, entonces... hay cursos en que no se puede avanzar más. Entonces, hay que ahondar muchas veces, una, dos, tres veces tiene que estar el profesor...

—Retomando contenidos de básica.

—Retomando contenidos para... poder avanzar”.

(Directivo)

“—Yo siempre me pregunto si el SIMCE realmente...

—Es injusto.

—Demuestra lo que saben nuestros estudiantes...

—Y es muy injusto para colegios que son altamente vulnerables, y sigues, dicen que ellos no califican, pero nos siguen midiendo por el SIMCE...

—La Agencia nos clasifican...

—Nos clasifica, entonces...

—De acuerdo, 72% SIMCE.

—Nosotros igual somos vulnerable y otros colegios que son mucho más vulnerable que nosotros

—Que nosotros sí

—Y cuando ya los empiezan a encasillar así. Esa prueba no mide todo el proceso que se hace durante el año. El trabajar con alumnos

—Qué... iqué tipo de trabajo!

—Que se drogan, con niños que tienen problemas delincuenciales... con niños que han sido violados, violadas, de alumnas madres, de alumnos padres. Entonces, lo que se hace dentro de un liceo municipal vulnerable...”.

(Directivo)

“Yo, bueno, partiendo de lo general a lo específico siempre hemos dicho aquí que se espera que los alumnos realicen dos cosas mínimas: comunicarse bien, y entiéndase por comunicarse expresarse y entender lo que se le dice, ya sea de manera oral o escrita; y lo otro es la resolución de problemas. Y ese es un asunto que con el tipo de alumnos que tenemos, que tienen un índice bastante alto de vulnerabilidad es complicado, porque hay cosas que ellos no tienen y llegan a primero medio con un gran déficit de vocabulario y necesidades. Y tratar de solucionar lo que no ha sucedido antes, en la básica es difícil, más seguramente en primero medio, yo leí los requisitos o las conductas de entrada que supuestamente plantea los nuevos planes que están surgiendo en artes musicales para primero medio, parece que fueran para otro país, porque plantean que el alumno llega con habilidades musicales desarrolladas plenamente y se dedica desde ahí a otra cosa: a interpretar, a disfrutar la música, qué sé yo, y eso no es así”.

(Docente HC)

Estas concepciones más bien negativas del currículum, se ven complementadas por la falta de pertinencia y antigüedad que, en opinión de los entrevistados, presenta el mismo.

“Lo que pasa es que nosotros en... tercero y cuarto medio, un colega va a tomar el programa y va a trabajar con el programa hay no tenemos mayor grado de dificultad porque además esos programas son enfermos de viejos que tienen del año 2000, mil nueve y tanto algunos y otros del 2002. Entonces, ya los colegas se lo saben de memoria. Sobre todo, los que llevan años trabajando y

haciendo clases a tercero y cuarto medio. El colega que es más joven lo...lo reactiva el programa para que sea más entretenido y más dinámico para los estudiantes. Y lo que si hacemos dentro de la GEC, que es nuestra hora de libre disposición, hay un taller de PSU. Donde también la tarea que tienen aquí ambos docentes es un poco ir articulando como se presenta la PSU, cuales son el tipo de ejercicios, por ejemplo, en Matemática que se presentan. Nos encontramos también, en Lenguaje, que ése no es un problema solamente nuestro, lo hemos conversado muchas veces con distintas personas de distintos establecimientos, particulares también: el tema de comprensión, ¿ya? Y lo otro que las lecturas que aparecen no tienen, o sea son de cero agrado, piensa que le hacen leer un, parte del poema del Mío Cid y analizar eso. Entonces, ¿hay una conexión con los intereses de los jóvenes? ¡No! Hay algunos que tienen el interés y las ganas de seguir estudiando y "se esfuerzan"... ¡Y profesor!, "Y preguntan", pero hay otros que simplemente no.

Es que ninguna conexión con su realidad el Mío Cid. En mi época ya no tenía conexión, entonces.

Es que, claro, está bien como cultura general. Si yo no pongo en discusión ese tema, pero también tenemos que considerar que hay textos que de repente para el estudiante no causan ningún tipo de agrado y de motivación. A un adulto le pasa, si a usted le dicen tiene que leer esto, chuta y es una cuestión media latosa, usted los va a leer y ya le va a poner un poquito de atención y ya".

(Directivo)

Esta realidad genera que el proceso de adecuación curricular que realiza cada profesor con el apoyo y seguimiento del Equipo de UTP, sea muy relevante para el Liceo Polivalente Puerto Montt. Es una tarea que se realiza durante todo el año en función de los aprendizajes previos de los estudiantes, su nivel de aprendizaje y diversas situaciones no programadas que se producen como por ejemplo paros, baja asistencia, problemas climáticos, problemas de conducta, etc.

"Guardan, sí. Guardan relación eh, específicamente con las unidades. Hay unidades que realmente se les hace fácil trabajar a nuestros estudiantes, por ejemplo, hay una que tiene relación con la estadística, -no recuerdo si está en tercero o cuarto medio-. Que los profesores generalmente "muchos lo dejan para el final y hay otros colegas que parten con estadística", porque es como más fácil para el estudiante. Porque también eso permite el currículum. El currículum tampoco dice que uno tiene que pasar la unidad uno y la unidad dos. Sino que también uno puede trabajar las unidades de acuerdo, a como también el profesor así lo estime conveniente. Entonces, de repente se toman las unidades que están al final, porque obviamente son el pariente pobre. Y también nos encontramos que la unidad que causa más problemas es la unidad que se estira más. Porque obviamente al alumno le cuesta aprender y entender.

(Directivo)

"Bueno, aquí no son los alumnos ideales, hay que partir de ahí. Lo bueno de trabajar acá es que nosotros tenemos la flexibilidad del currículum, eso es importante, entonces a nosotros no se nos exige pasar todo el contenido, lo que también es bueno, ya que podemos profundizar y también incorporar ciertas falencias que hay en los Planes y Programas. Por lo menos, en mi caso se me permitió en tecnología poder incorporar temáticas regionales, encuentro que eso es súper bueno, yo soy profesora de historia y geografía, entonces la geografía es una parte importante que hoy en día no está inserta en los Planes y Programas de Historia, no hay una profundidad en conocer, por ejemplo, por último por qué las piedras, por qué estás montañas, nada. Entonces, en ese sentido, creo que es positivo, esa es la ganada por acá."

(Docente HC)

“Es una guía, sí. Pero quiero igual dejar claro que aquí tenemos la flexibilidad de adecuar, y eso es importante que hoy día en otros colegios no se da, adecuar a la realidad del establecimiento, por ejemplo, qué pasa al pasar toda unidad si hay cosas que no son tan fundamentales o no son tan importantes para cierto curso, por su especialidad, pero sí quedarse con lo fundamental de la unidad, sí. Y eso yo lo valoro del establecimiento”.

(Docente TP)

Las percepciones presentadas anteriormente conviven con la consciencia de que el currículum no es mandatorio para los establecimientos educacionales y que por lo tanto tiene la flexibilidad necesaria para hacer las adecuaciones necesarias para la realidad de los estudiantes.

“Claro, pero eso también tiene una lógica de sentido común, porque tampoco el Estado va a estar cambiando el currículum cada tres o cuatro años. Entonces evidentemente que el profesor sí o sí tiene que desarrollar, aplicar una adaptación curricular, es un hecho. Y lo otro, o sea insisto, lo que pasa es que uno tampoco ve todo negro, tampoco ve todo negro, porque cuando uno revisa el currículum si hay cosas atractivas y hay cosas que uno, por ejemplo, puede darle mucho más énfasis y otras pasan a un segundo plano, eso es. Más bien hacer una categorización, no cierto, de lo más relevante a lo menos relevante de acuerdo a los intereses de los jóvenes, por ejemplo, salir a terreno, en todo el currículum, en todas las asignaturas se menciona la salida a terreno, eso no hay que desconocerlo, entonces uno tiene que tomarlo. Investigación, o sea si uno revisa el currículum lo mismo, exactamente lo mismo en todas las asignaturas, no cierto, o sea dentro de los contenidos esta también y en la evaluación está la investigación y hay que tomarlo”.

(Director)

“–Lo que pasa es que el currículum es flexible, en ninguna parte dice que el currículum es rígido. Es quien toma el currículum el que tiene que darle la versatilidad que requiere. Por lo tanto, si yo soy profesora de Lenguaje o profesora de historia eh, tengo ciertos contenidos y los quiero hacer más cercanos. Bueno tendré que buscar, indagar y ver la estrategia adecuada para que el currículum sea pertinente a mis estudiantes”.

(Directivo)

Percepciones sobre el currículum TP

La percepción cambia radicalmente al momento de analizar el currículum TP. La situación es al revés, es decir es un currículum muy corto, con muchos contenidos y que exige de los docentes un mayor esfuerzo para buscar contenidos y actividades.

“En términos de contenido y de calidad de contenidos, pero no se ha creado, ejemplo, nosotros tenemos la carrera de programación, la carrera de programación son cinco hojas, ese es el currículum. Entonces contenido, recomendación de actividades, nada más, nada más. Y el problema con el que nos enfrentamos si quiere una respuesta más certera, más concreta, el problema al que se enfrentan los profesores de TP, primero que no son docentes, que les cuesta mucho lo pedagógico, que lo asumen, pero también lo asumen como un buen desafío, ¿sí? Resulta que cuando van a buscar el insumo no lo encuentran, es lo contrario del otro currículum”.

(Director)

“Mira, la parte TP si bien hace dos años se arreglaron los sectores, se sacaron especialidades que realmente ya... no tenían razón de ser, no había campo laboral eh. Algunos módulos que actualizaron, algunas especialidades son demasiadas básicas. Por ejemplo: nosotros tenemos la especialidad de programación y lo que viene inserto de lo que es, se puede ver en un semestre, por ejemplo. Entonces ahí tenemos que nosotros empezar a ver qué es lo que más necesita el joven para enfrentarse al mundo laboral, hay que hablar con el profesor que más puede enseñar, porque si no, es pobre totalmente la carrera. Entonces uno tiene que empezar a darle ese plus.

O sea, el problema es contrario al HC.

Sí, sí, son básicos –sí– a veces son algunos módulos – es cosa de que usted revise...

O sea, este tiene mucho y este tiene...

–Poco –sí– sí bien claro, entregaron los módulos nuevos donde viene todo con actividades, pero las actividades son bien acotadas. O sea, si uno lo ve en un año, eso se ve en un semestre y algunas actividades que se puedan ver, pero del resto hay que conversarlo, se conversa en UTP. La señorita Claudia también da las directrices, ella como jefa técnica, quien habla; pero hay que ir trabajando para poder...

–Enriquecer.

–Claro [y llegar a un buen profesional] – porque si nos acotamos a lo que dice solamente el módulo como viene, es la nada misma, entonces ahí hay que empezar a trabajar. Falta también esa articulación, por ejemplo, bueno, siempre se ha dicho, o sea, años ha sido lo que es TP “el pariente pobre de la educación”, se dejó ahí no más: ¡Ya, ellos van a aprender un oficio! Ahora ya se ve como especialidad. Pero por ejemplo falta las directrices en los profesores de Lenguaje y Matemática, eso debería por ejemplo el profesor...”.

(Directivo)

Esta debilidad, se ve complementada porque, en opinión de los entrevistados, el currículum TP no se adecúa a la realidad de los estudiantes. Esto en una doble dimensión. Por un lado, el currículum de las especialidades se encuentra desactualizado y no es coherente con la realidad local que vivirán los estudiantes en su práctica. Por el otro, el resto del currículum TP (Lenguaje, Matemáticas, Inglés, etc.) es igual al HC, pero se le destinan menos horas, lo cual hace aún más difícil trabajar los aprendizajes esperados. Además, esto limita la posibilidad que las asignaturas que no son de especialidad puedan estar enfocadas en fortalecer la formación técnica.

“–Si uno considera por ejemplo en tercero y cuarto medio es solamente abierto para el mundo HC, pero uno tiene que contextualizar por ejemplo tenemos cuatro carreras: Refrigeración, Programación, Administración y Técnico en Atención de Párvulo. Las necesidades de cada una son distintas, entonces nosotros lo que hacemos es ir adecuando dentro de algunas unidades, aquellos que es más cercano y que es un requerimiento y una necesidad para la carrera. La idea es siempre enriquecer, no restar, es enriquecer. La mirada que tiene el ministerio: es que todos los jóvenes que egresan del cuarto medio tienen que tener los mismos conocimientos, ellos parten de esa base; pero no se dan cuenta que en ámbito TP es distinta la mirada ¿ya? Eh... Probablemente el profesor no va a profundizar tanto en ecuaciones, en algoritmos ¿no cierto?, porque eso lo va a hacer con un diferenciado de Matemáticas y lo va a hacer con los jóvenes de tercero y cuarto medio, del área HC. “Pero no del área TP porque ahí yo tengo, vuelvo a reiterar, tengo que contextualizar y tengo que generar adecuaciones,” porque son necesidades que tienen los jóvenes ¡ahora! Y yo tengo que dar, responder frente a esas necesidades”.

(Directivo)

“Entonces tenemos que hacer adecuaciones para que nuestros estudiantes también sean capaces, por ejemplo, si toman un manual o lo que llegue y si viene en inglés y no viene con traducción al español, poder eh... ser capaces de traducir y entender lo que se señala ahí. Ahora, por qué es tan importante a lo mejor trabajar más vocabulario que atender a los requerimientos que indica el programa, porque nuestros jóvenes trabajan en muchas empresas que generalmente van rotando mucho y cambiando la tecnología. Y todo lo que viene en los instructivos: son máquinas alemanas, son máquinas americanas.

En inglés.

O sea, nos encontramos eh... con tecnología que, que no es chilena y no todo viene en español ¿ya? Y muchas veces ellos trabajan con sus maestros guía y a veces el maestro guía tampoco tiene las competencias. Entonces espera que el joven que está ahí eh, aprendiendo también pueda aportar, esa es la idea. Y muchos de nuestros jóvenes también se dan cuenta de eso. Lo mismo pasa en programación, el lenguaje en programación eh... tiene que ser distinto en inglés a lo que se ve...”.

(Directivo)

Percepciones sobre la Actualización Curricular

Se pudo constatar que la percepción de los entrevistados sobre los procesos de actualización curricular es más bien negativa, en términos esencialmente de que el proceso se realiza de una forma poco informada, sin participación de los docentes, con tiempos muy acotados para implementar los cambios y con falta de acompañamiento y capacitación para aprehender las nuevas nomenclaturas.

“Eh, es complejo, porque abusa de nomenclatura, y nomenclatura que va cambiando a corto plazo. Entonces lo que..., ejemplo, el perfil de los objetivos, el aprendizaje efectivo, el aprendizaje dinámico, el mismo conocimiento en sí mismo se ha maquillado con las habilidades, no sé, constantemente están cambiando los conceptos y el profesor, lo digo desde el aula, se siente desorientado, porque de tres a cinco años le van cambiando la forma. Incluso, por ejemplo, hubo una época hace siete años atrás más o menos, siete y ocho años atrás, donde a todos los profesores se les dijo que lo peor de lo peor era el conductismo, entonces todo lo que era conductista debía desaparecer y viva el constructivismo, pero cuando uno trabaja en el día a día dentro del aula ya sabe que..., a ver una corriente pedagógica es como la, son como las herramientas que utiliza cualquier ser humano para poder desarrollar una buena tarea. Entonces, en ese sentido, no se debió haber tomado un cambio tan extremo, porque cuando uno habla de buenas prácticas pedagógicas son combinaciones de modelos educativos y que tienen que ver mucho con las circunstancias, con lo sociocultural, que tienen que ver también con el tema político, son demasiados fenómenos, demasiados factores, que tiene que ver con lo jurídico también, el país ha cambiado en lo jurídico en los últimos 34 años y es algo que el curriculum tampoco lo considera, pero es rarísimo”.

(Director)

“Yo creo que es un poco complejo, es un poco complejo, porque al profesor tampoco se le ha dado el espacio para reflexionar y nadie quiere ceder ese espacio, (...) entonces eso no existe en la actualidad, el espacio de reflexión del profesor. Algunos dicen “no, si el profesor no rinde”, oye, en qué momento te va a rendir si, en este caso, tiene que tener un espacio de tiempo normado en donde pueda reflexionar, porque todos estos cambios de nomenclatura como yo le decía, por ejemplo, si usted me está evaluando a mí, si me hace una prueba estandarizada sobre la nomenclatura en educación yo me saco un uno, yo sé que me saco un uno.”

(Director)

"Estas bases curriculares están implementadas hasta segundo medio. La implementación culmina el próximo año. Este año ya se implementó el cambio en los programas de estudios en primero medio. Y la verdad es que, muchos colegas llegaron en marzo preocupadísimos, sobre todo uno y me dice: "¡Señorita XX! Se fijó usted el cambio de programa de estudio en artes musicales"- Yo le dije sí, pero todavía no está, no está aceptado, tengo entendido que. Y nos metimos en la plataforma y todo. Y ya, hay que trabajar con ese programa. Y hay cambios profundos. Lo mismo pasa en, en biología, ciencias que en el mismo programa está... lo de, que corresponde a física y a química. Y de hecho, los contenidos que se están trabajando en primero medio, son totalmente distintos a los que vimos el año pasado. El año pasado era la célula ¿Ya? ¡Y de ahí no salíamos de la célula todo el semestre, qué la célula! ¡Ya! Ahora no. Nos encontramos que tiene que ver con la ecología, con el ecosistema, que tiene que ver con los fósiles. Entonces, fue todo un cambio de switch también para quien tomó el curso en esa asignatura."

(Directivo)

"Ah ya. Mi opinión es que debe haber, por lo menos, un periodo de breve pausa, yo lo coloco con el siguiente ejemplo, yo no puedo estar parchando el barco semana a semana si sé que al navegar en alta mar se va a hundir, entonces aquí se está parchando este barquito, parchando, parchando, pero nadie ha sido capaz por un tema de intereses políticos, tanto de moros y cristianos, de hacer una pausa en esto, una pausa reflexiva, y tal cual como se invita a dialogar, de repente, por puras estupideces, que si el puente fue bien o mal construido, bueno, hablemos también de educación, detengamos dos años, entre comillas vamos a perder dos años, pero vamos a ganar en un currículum nacional."

(Director)

"Es que llegan, ahí están, tenemos que hacer las adecuaciones, en este caso la colega tiene que hacer sus adecuaciones respecto a su experiencia de antes, de su carrera, pero en realidad, yo creo que debería haber una formalidad del Ministerio de decir, a ver, qué queremos, cuál es el enfoque de nuestro currículum, qué esperamos para 1º medio, que por último sean unas charlas, y presentar ese nuevo currículum... Pero que yo sepa, no se hizo. O a lo mejor estoy mal informada y si se realizó, ya, pero en este caso yo lo veo con mi compañera."

(Docente TP)

También es resaltado que un resultado no deseado de los procesos de actualización de distintos niveles es que los mismos contenidos quedan en distintos años, lo que genera confusión en los docentes y estudiantes. Sucede además, que hay contenidos que se eliminan y no hay claridad del por qué y en opinión del docente, sí serían contenidos importantes.

"Bueno, por ejemplo, ese contenido de homotecia está todavía en 3º y creo no debería estar allá. Por lo que sé también se bajó a primero, y como no se ha actualizado para 2º medio, por lo menos para este año creo que es para el otro año viene la actualización para 2º, en aula, entonces homotecia en este año 2016 estaba en 1º, 2º, 3º (ríe), ya, entonces ya creo que no, me imagino que para el próximo año ya no estará en 3º, ya, ese tipo de cosas".

(Docente TP)

"Por lo menos, en mi caso se me permitió en tecnología poder incorporar temáticas regionales, encuentro que eso es súper bueno, yo soy profesora de historia y geografía, entonces la geografía es

una parte importante que hoy en día no está inserta en los Planes y Programas de Historia, no hay una profundidad en conocer, por ejemplo, por último por qué las piedras, por qué estás montañas, nada. Entonces, en ese sentido, creo que es positivo, esa es la ganada por acá.”

(Docente HC)

En cuanto al currículum TP, el problema que se produce es que las actualizaciones están desfasadas temporalmente, por ejemplo, se demoran mucho en eliminar especialidades que ya no tienen campo laboral. Adicionalmente, se considera que no logran solucionar la escasez de contenidos y actividades propuestas que ya se mencionó anteriormente.

“Mira, la parte TP si bien hace dos años se arreglaron los sectores, se sacaron especialidades que realmente ya... no tenían razón de ser, no había campo laboral eh. Algunos módulos que actualizaron, algunas especialidades son demasiados básicas. Por ejemplo: nosotros tenemos la especialidad de programación y lo que viene inserto de lo que es, se puede ver en un semestre, por ejemplo. Entonces ahí, tenemos que nosotros empezar a ver qué es lo que más necesita el joven para enfrentarse al mundo laboral, hay que hablar con el profesor que más puede enseñar, porque si no, es pobre totalmente la carrera. Entonces uno tiene que empezar a darle ese plus.”

(Directivo)

IV. Percepción del rol docente entre el currículum y los estudiantes

Los casos estudiados en el Liceo Polivalente Puerto Montt fueron **Matemáticas y Lenguaje de IIIº medio tanto en HC como en TP**. El estudio se pudo realizar normalmente con los dos profesores de Matemáticas, uno de HC y otro de TP. Sin embargo, como ya ha sido mencionado, el docente de Lenguaje declinó de participar en el estudio.

Como ya se ha visto anteriormente, en el Liceo el rol del profesor es fundamental como intermediario entre el currículum y el estudiante. En este sentido, son docentes que están pensando el currículum y analizando la situación de sus estudiantes para realizar las adecuaciones necesarias, ya sea en términos de priorizar algunas unidades o bien algunos aprendizajes sobre otros, dependiendo de los aprendizajes previos de los educandos, de la velocidad de aprendizaje o bien de otros elementos circunstanciales como paros, baja asistencia, etc.

“–Nos falta mucho, falta mucho, porque tiene que ver con el tema de cobertura. O sea, si yo no paso una unidad y no trabajo ciertos objetivos, obviamente no voy a cumplir con los conocimientos mínimos que debiesen manejar los estudiantes y siempre uno se da cuenta de que las unidades que se proponen en el programa nunca se alcanzan a pasar todas, o siempre hay un pariente pobre. A lo mejor yo trato de trabajarlas todas las unidades que tengo, pero hay una que le resta mucho, siempre va haber. Por ejemplo, en Matemática nos pasa con geometría, el pariente pobre, entonces de repente los colegas eh, lo que proponen de repente es trabajar dos unidades simultáneas en primero medio: -la que corresponde y geometría-, ¿me entiende?, como para...establecer ese equilibrio”.

(Directivo)

Desde UTP existe la indicación que los profesores utilicen esencialmente el programa para realizar sus planificaciones. Resaltan que el libro de texto es solo una ayuda, no se puede usar como base, pues a veces es incompleto. Esto genera que el referente principal utilizado por ambos profesores de Matemáticas sea el programa del curso.

“–Que... yo generalmente recibo todos los textos y siempre les paso a los colegas el manual o el texto del profesor. Y siempre les digo colegas, los libros que vienen del ministerio son de apoyo, no es la biblia. Por favor ténganlo claro, la biblia para ustedes es el programa de estudio. Se lo digo para que ellos tengan claridad que ésta es su carta de navegación, no el texto del docente. Bueno, el año pasado nos pasó que varios colegas que eran recién titulados y egresados de las universidades me presentaron como planificación anual: “el texto”. Lo que señalaba el texto del docente. Entonces, claro yo empecé a revisar, vamos viendo. Y de repente le dije a la profesora Claudia: “esto no corresponde, esto tampoco, esto tampoco y vamos mirando el texto del profesor”, ¡claro!: copiar y pegar, copiar y pegar. Entonces ¡Colega sabe que esto no es lo que nosotros necesitamos, ésta no es nuestra carta de navegación! Es lo que señala. ¡Éste es el programa! Mire se lo presento, programa de Lenguaje. Entonces, ahí tiene que leer usted, ésta es su carta de orientación. Eso es apoyo, me sirve para algunas actividades, incluso hay actividades que de repente no me sirven porque no cumple con el objetivo de lo que yo quiero lograr con mis estudiantes. Entonces no use el texto como base. Eso no es para usted. Usted tiene que usar simplemente los programas y de ahí seleccionar de distintas fuentes. O sea, mire estamos en el año 2017 donde una aprieta un par de teclas, se conecta a internet y tiene miles de clases listas en YouTube. Es cosa de ir seleccionando. Yo siempre les digo: ¡Colegas las buenas ideas se copian y se mejoran! Entonces, de repente ver tutoriales. Hasta los tutoriales les sirve.”

(Directivo)

Matemática, IIIº Medio HC

El docente entrevistado es docente de Matemáticas de enseñanza media, se desempeña en los terceros y cuarto medio del Liceo y hace clases tanto en la modalidad TP como HC. Por este motivo, si bien el foco de la entrevista estuvo en HC, se aprovechó de pedirle que hiciera comparaciones de ambas realidades para enriquecer el análisis. Es un profesor joven que egresó el año 2016 y este Liceo es el primero en que ejerce su profesión.

En términos generales, el docente considera que lo más relevante es la enseñanza de habilidades:

“Resolver problemas, modelar, argumentar, me gusta eso de argumentar, pero de manera escrita, que argumenten algunas cosas relacionadas con la disciplina no necesariamente con un ejercicio matemático. Me interesa que los chiquillos sepan responder una pregunta argumentando lógicamente sobre el tema”.

(Docente HC)

Coherentemente con la visión del equipo directivo presentada anteriormente, para el profesor no es posible conciliar la cobertura curricular con la adecuación necesaria a la realidad de los estudiantes que estudian en el Liceo. Cabe resaltar que los demás docentes HC entrevistados tienen la misma percepción.

“Bueno, es que supuestamente el currículum a nosotros también nos dice que nosotros debemos adecuarnos a las características de nuestros estudiantes. La verdad es que por lo que dice el currículum y todo, nosotros deberíamos adecuarnos a las características de nuestros estudiantes y todo, ¿cuál es el problema? Que muchas veces nosotros por adecuarnos a las características de nuestros estudiantes no podemos ver o abarcar todo lo que menciona el currículum por algo de ritmos de aprendizaje, en cantidad de horas también que nosotros tenemos con nuestros estudiantes. Entonces yo creo que la idea del currículum es que si sea flexible a las características de nuestros estudiantes, pero eso implica muchas veces que no se pueda abarcar el currículum completo, por ejemplo, independiente de que el currículum a nosotros nos digan que debemos adecuarnos a las características de nuestros alumnos, en la PSU no consideran eso y nosotros tenemos que formar estudiantes que igual les vaya bien en la PSU”.

(Docente HC)

“Sí, yo creo que sí, porque nos entrega ciertos lineamientos, eso yo creo que está. El hecho de que nos entregue ciertos lineamientos, cierto, objetivos relativamente claros permiten una cierta adecuación y poderlos adaptar a las condiciones del contexto, yo creo que esa parte es positiva frente a la gran cantidad de objetivos que pretenden entregar, yo creo que es divorcio está entre lo que miden las pruebas estandarizadas y la aplicación del currículum, yo creo que ahí hay un divorcio que no sé cuándo se va a solucionar ese problema, yo creo que no”.

(Docente HC)

Profundizando en esta idea, indica que el currículum TP no está adaptado para los estudiantes, ya que es el mismo que HC.

“Yo encuentro que es claro, encuentro que es una buena guía. Sin embargo, a veces, también en ese sentido el currículum le hace falta adecuarse a las características de nuestros estudiantes. Ser más explícito en ese sentido al momento, por ejemplo, de colocar contenidos; por ejemplo, que haya un currículum específico de Matemáticas para alumnos técnico profesionales, que esté especificado de cómo trabajarlo, por qué no, si las carreras técnico profesionales a nivel nacional son una determinada cantidad. A nivel nacional las carreras técnicas profesionales están delimitadas, están definidas, entonces por qué no podría haber un currículum para cada una de esas carreras”.

(Docente HC)

Implementación curricular

Como ya se ha presentado anteriormente, el Liceo promueve los aprendizajes por sobre la cobertura curricular, lo cual es refrendado por el docente. Indica que a principios de año se junta con su colega, ya que hay dos profesores que hacen clases de Matemáticas en el nivel, y definen la planificación anual siguiendo el formato y los lineamientos entregados por el equipo de UTP en el primer consejo técnico del año.

A principios de año, realiza una evaluación de diagnóstico para identificar las falencias de sus estudiantes. Desde este punto, ya se vuelve imposible cubrir el currículum, ya que los estudiantes presentan falencias importantes después de vacaciones, por lo que ya es un lineamiento institucional generar una Unidad 0 de nivelación. La unidad se puede observar

en la planificación anual facilitada por el profesor, y lógicamente ocupa tiempo a principios de año, con lo cual ya se retrasa todo el programa. En el caso de los cursos TP, esto se acrecienta, puesto que también tiene que dedicar tiempo del año escolar a revisar contenidos específicos de las carreras.

“Tienen que estar continuamente recordando. ¿Y a principio de año se hace una nivelación?”

Sí, hicimos una nivelación, eso fue una indicación directa del establecimiento, una unidad cero donde se estudian los aprendizajes que los estudiantes deberían haber aprendido en años anteriores que son necesarios para este año.

Ya, y eso no es parte del currículum, quita tiempo.

No es parte, es mucho tiempo, fue un mes de unidad de cero, por ejemplo, los cursos técnicos un mes de nivelación, un mes de ver contenidos específicos de las carreras, de las áreas técnicas y después recién comenzamos a ver lo que establecía el plan y programa”.

(Docente HC)

Lo anterior se traduce en que, durante el año, las planificaciones mensuales (que también cuentan con un formato institucional) modifican y alteran la planificación anual, ya que van respondiendo al avance real que tiene cada curso. Estas planificaciones las prepara él como profesor en sus horas de libre disposición o bien en su tiempo personal. El equipo de UTP realiza un seguimiento en el marco de un concepto de mejora continua, lo que se concretiza en tres reuniones durante el año 2017.

¿Qué contenidos en su opinión quedaron pendientes, o tuvo que pasarlos más a la rápida?

Homotecia lo alcancé a ver pero muy rápido, eeh, ahora sistema de ecuaciones también, pero muy rápido para que los chicos tengan una noción, y eso...bueno y me falta toda la unidad estadística que no alcancé a ver nada, nada, nada... Solamente con un curso estamos haciendo un trabajo usando la web en base a la estadística.

(Docente HC)

Esto se observa claramente en los materiales curriculares entregados por el docente, ya que hay evidencia que demuestra que continuamente toma decisiones curriculares con el fin de adaptarse a lo que los estudiantes podrían, deberían aprender y/o alcanzarían a aprender, ya que, al contar con solo tres horas pedagógicas con el curso, no le alcanzaría para abarcar todos los objetivos tanto planteados por el currículum, como los seleccionados por él.

Estas decisiones apuntarían principalmente a la asimilación del contenido y los procedimientos y algoritmos matemáticos que estos implican, a través de la ejercitación constante y una posterior revisión y retroalimentación. También apuntan a modificar el orden de las unidades propuestas en el programa, en conformidad a los aprendizajes previos de los estudiantes e incluso a eliminar objetivos que no son posibles de cubrir durante el año escolar.

Este afán guía al docente en los distintos criterios que aplica para priorizar los contenidos del currículum, ya sea tomando algunas unidades y dejando fuera otras, en función de la dificultad que pueden representar para los estudiantes, o bien, disminuyendo el nivel de profundidad en que se revisan las unidades del año.

“Optimizar el tiempo lo más posible, yo jamás he dado en una clase 10 minutos libres “chiquillos descansan”, no. Yo aprovecho todas mis clases, utilizo todo, trato de avanzar, trato de ver las dificultades que presentan algunos alumnos, los ayudo y todo. Y lo otro es no ahondar tanto en detalle, a ver, cuando uno no ha visto nada sobre una unidad en específico de Matemática es mucho más difícil entenderla si el otro año voy..., supongamos que este año no vimos nada de geometría y el otro año me toca estudiar geometría, como no he visto nada antes me va a costar mucho entenderla, pero si yo he visto algo aunque no haya sido en profundidad sobre geometría algo voy a llevar adelantado de pega. Entonces yo lo que he tratado de hacer este año es alcanzar a ver algo de todas las unidades para que tengan algo, estén familiarizados con algo sobre eso”.

(Docente HC)

“Si, de todas maneras, o sea ellos no saben operar con fracciones, entonces, una ecuación cuadrática con fracciones, chuta... o sea para mi como profe si les digo, ya hagan en la primera clase, hagamos la primera actividad del libro, que es para resolver ecuaciones cuadráticas, pero resulta que justo hay un ejercicio de fracciones, entonces no es que yo no se lo pueda enseñar, y no es que a mi no me interesa que ellos lo recuerden, pero la idea es que cuando uno comienza la primera clase la idea es que ellos se sientan confiados y puedan resolver casi todo los ejercicios que uno le plantea. Porque eso les da seguridad sienten que ellos lo pueden resolver. Entonces si hay uno de fracciones, ellos se complican la vida, chuta esto ya no lo entendi, esto no...”.

(Docente HC)

Por su parte, los estudiantes son conscientes de que los profesores dejan contenidos de lado y lo resienten sobre todo aquellos que quieren aprender más.

“Es que yo lo comparo siempre con mi otro colegio, por ejemplo en mi otro colegio las pruebas por ejemplo eran de 5 hojas por lado y lado, entonces no se compara, nosotros tenemos una hoja y si es que 2, entonces como que siento que los contenidos son muy poquitos

Muy poca materia

Se reducen

Igual el profesor se rige por, la otra vez yo le pregunté por qué no pasamos álgebra para 3° medio y él dijo que algunos compañeros no lo van a entender. Entonces a uno que sí quiere aprender, no podemos seguir avanzando, tenemos que esperar a que todo el resto avance junto con nosotros para que avancemos”.

(Estudiantes HC)

La herramienta que utiliza para la planificación es el programa del curso, en especial los objetivos de aprendizaje, ya que los contenidos y orientaciones no las considera útiles para el tipo de estudiantes con que trabaja. También tiene que revisar los programas de años anteriores para sopesar la necesidad de incluir actividades de nivelación para reforzar aprendizajes anteriores que han sido olvidados por los estudiantes.

“De repente revisas los programas de años anteriores.

Sí, porque, por ejemplo, si quiero ver una determinada unidad del programa que necesito conocimientos previos para ver eso, entonces veo programas de los años anteriores y es necesario volver a revisarlos”.

(Docente HC)

“Bueno, me voy guiando para ver qué contenidos ver, eh, me baso principalmente en los OA, voy sacando los objetivos generales y específicos que los voy transformando en mis objetivos clase a clase, y en eso me guio. Ahora también hay contenidos que me guio por el programa para ver qué es lo que tengo que ver, pero como hay contenidos previos que no están incluidos en el programa yo los veo igual y que están en el programa del año anterior, por ejemplo”.

(Docente HC)

“¿Qué opinión tiene usted respecto a las orientaciones que da el Ministerio a través de los Planes, de los Programas de Estudio, de los textos u otros textos que les entrega el Ministerio para el proceso de implementación curricular?”

Yo encuentro que falta más, porque, por ejemplo, las orientaciones que aparecen son bien escuetas, o sea para una unidad completa es media plana. En ejemplo sale uno, un ejercicio, encuentro que falta en ese sentido mucho más.

¿Qué tipo de orientaciones le gustaría que hubiera allí?

Primero planificaciones, una secuencia didáctica, porque, por ejemplo, siempre uno va a tener..., por ejemplo, yo que estoy comenzando hay muchas unidades que antes no había revisado, entonces buscar la secuencia didáctica, qué hago primero, qué hago después, es una gran complicación para uno, una gran complicación.

(Docente HC)

Esto es coincidente parcialmente con los hallazgos encontrados en el análisis documental, en donde se evidencia el uso de los objetivos de aprendizaje en la planificación de septiembre, pero no así en la planificación de agosto, ya que los objetivos no coinciden. Se observa que el profesor utiliza, tal como relata en la entrevista, material que extrae de Internet, lo que hace difícil identificar el uso del programa de forma intensiva en su planificación.

El texto escolar de tercero medio tampoco lo utiliza para planificar sus clases, ya que no lo encuentra adecuado para sus estudiantes. Esto coincide con la opinión de otros docentes HC en el grupo focal, en términos que el libro dificulta la adecuación del currículum a sus estudiantes.

“Bien. ¿Utiliza el libro de texto?”

En cuarto medio sí, en tercero medio no, porque es horriblemente malo. O sea matemáticamente hablando tiene cosas buenas y todo, pero aterrizado a nuestra realidad por ningún motivo, o sea no.”

(Docente HC)

“Si... en el libro es muy difícil sacar, por el nivel de complejidad que tienen algunos...”

Es muy alto...

Claro, no porque mis estudiantes no lo sepan desarrollar sino porque uno empieza con ejercicios más simples y todo, y después igual los ejercicios están armados como para un estudiante ideal que saben todos los contenidos anteriores hasta tercero medio.”

(Docente HC)

“Al libro de texto específico, entonces cuesta muchas veces aterrizar el currículum, como te digo esa es una de las dificultades. Ahora en el caso nuestro, en ciencias, por ejemplo, el de física se ha mantenido, pero el de biología y el de química ha cambiado, creo que desde que está el texto hemos tenido cuatro o cinco textos, entonces es un inconveniente.

(Docente HC)

Cabe resaltar, que un docente de Música por su lado opina distinto, ya que al no tener libro de texto, le cuesta mucho más preparar sus clases.

“Claro, porque yo le digo a algunos colegas con libros y los veo con mucha lata, de repente, los veo angustiados con qué hacer y miro y tienen un montón, ¿me entiende? Tiene pre digerido, pre masticado un montón de cosas, en el caso mío yo parto de cero, todo lo que tiene que ver con la parte de texto yo voy elaborando las guías de aquí y de acá, de la información que yo estudié en la universidad, cosas actuales, tengo que juntar de aquí, sacar de otro...”.

(Docente HC)

Los docentes que consideran que el libro de texto no se adapta bien a su trabajo, prefieren buscar material en Internet para preparar sus propias guías que estén más adecuadas a la realidad de sus estudiantes.

“Entonces, ¿usted busca guías en internet, las genera usted mismo?”

No, en internet, hay de todo, yo las reduzco también de nivel, las arreglo, les coloco información institucional y todo.

Y dígame, ¿qué otros referentes utiliza usted para encontrar actividades? Usted me decía internet, ¿y dentro de internet algún sitio que considere más...“este tiene la papa”?

No, es que uno se va complementando harto, yo descargo de hartas páginas, de PSU para todos que es la última que encontré que me gusta harto”.

(Docente HC)

En el análisis documental se puede constatar que el docente selecciona ejercicios que son similares a los propuestos por el Ministerio. Están alineados con los aprendizajes esperados y se caracterizan por basarse en la aplicación básica de cada contenido, no se profundiza en la construcción de conjeturas, en la demostración de éstas o en la utilización de las expresiones generales como objetos abstractos (letras y símbolos) más que elementos numéricos, lo que es coincidente con la forma de trabajar que describe el profesor. En relación a las evaluaciones, estas son coherentes con el tipo de ejercicios que realiza en clases y con los aprendizajes esperados.

Consecuentemente, los materiales más utilizados por el docente son guías, el cuaderno, la pizarra y pruebas escritas. Si bien, intenta realizar actividades prácticas (como la construcción de una catapulta), reconoce que la aplicabilidad de los contenidos del currículum de matemáticas es difícil. Adicionalmente, como relata el profesor, no hay

acceso a la sala de computación, por lo que no se observa en el material curricular el uso de las TIC.

A pesar de todos los esfuerzos, resalta que hay algunos desafíos que son muy difíciles de superar al momento de implementar el currículum: los aprendizajes previos no logrados de los estudiantes, el bajo desarrollo de habilidades cognitivas en sus estudiantes, la aplicabilidad de algunos contenidos de Matemáticas, el espacio para preparar mejor las clases y el tiempo disponible tanto para HC como para TP. Existe coincidencia en este punto de los otros docentes HC entrevistados.

“¿Cuáles son las mayores dificultades que enfrenta al momento de implementar el currículum?”

Bueno, el tiempo, el nivel cognitivo de nuestros estudiantes de aprendizajes previos, la aplicabilidad de los contenidos que eso igual es más difícil llamar la atención de los estudiantes, uno tiene que esforzarse el doble por buscar la aplicación práctica de ciertos contenidos, que existen en Matemáticas, pero igual es complicado, o sea igual es complicado darlo a conocer.

Respecto a los aprendizajes previos a nivel cognitivo de sus estudiantes, si tuviera que yo pedirle más o menos un porcentaje, ¿qué porcentaje de sus estudiantes presentan dificultades para avanzar en el currículum de forma normal?

Bueno, depende del curso cierto, pero haciendo un promedio yo diría que a un 70% le cuesta.

La mayoría de los estudiantes.

Sí, el 70 u 80%, el resto si se acuerda de lo que vimos antes, van avanzando, no tienen problemas, van entendiendo lo que uno va viendo.”

(Docente HC)

“Buscar actividades más tipos de actividades, eeh, comenzarlas a implementar desde antes, porque este año comencé igual más tarde, eeh, en cuanto a meses, por ejemplo no sé, en marzo ya hacer actividades lúdicas, eh bien planificadas, bien evaluadas, con reglas creadas, con anticipación, todo.”

(Docente HC)

En síntesis, se puede indicar que el docente está continuamente tomando decisiones curriculares para poder trabajar la mayor cantidad de objetivos de aprendizajes con grupos de estudiantes que tienen deficiencias en los aprendizajes previos. Esto se observa claramente en el material curricular entregado por el profesor, el desarrollo de una unidad 0 para nivelar; la intencionalidad de relacionar las matemáticas con la vida cotidiana tanto en clases como en evaluaciones donde utiliza ejercicios relacionados con el deporte; la ejercitación constante que propone el docente a sus estudiantes; el desarrollo de un trabajo autónomo para potenciar los aprendizajes de cada estudiante, son algunos ejemplos de cómo el profesor busca lograr los objetivos de aprendizaje con sus estudiantes.

En relación con el PEI, el docente indica que se relaciona con el currículum a través de los sellos educativos del establecimiento, en especial las altas expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes.

“¿Existe alguna articulación entre el PEI del establecimiento y el currículum?”

Sí, las altas expectativas, todos tenemos que incluir actividades relacionadas con la inclusión, para los humanistas sí.

¿Y cómo se relaciona eso con el currículum?

Tenemos que crear actividades donde, por ejemplo, nuestros estudiantes tengan que llevar a la práctica sus valores humanistas, tenemos que planificar tratando de potenciar las altas expectativas de nuestros alumnos que son valores institucionales que están expresados en nuestro país”.

(Docente HC)

Por último, cabe destacar que el profesor no explicita que realice actividades que permitan integrar el currículum de matemáticas con otras asignaturas. Coherentemente, en la revisión documental no se observaron ninguna referencia explícita o intencionada de un trabajo interdisciplinar o la inclusión de una asignatura en particular. Sin embargo, esto podría estar presente en el planteamiento de problemas, ya que para construirlos se requiere de la asociación de la matemática con alguna temática cotidiana o de estudio determinado.

Pertinencia del currículum

Acorde a lo que plantea el profesor de Matemáticas, el principal desafío que enfrenta es cómo motivar a los estudiantes de 3º medio con la asignatura. Indica que son muchos contenidos y que no todos tienen aplicación práctica, o bien pueden resultar de un nivel de dificultad muy alto para la realidad de sus estudiantes.

“Bueno, el tiempo, el nivel cognitivo de nuestros estudiantes de aprendizajes previos, la aplicabilidad de los contenidos que eso igual es más difícil llamar la atención de los estudiantes, uno tiene que esforzarse el doble por buscar la aplicación práctica de ciertos contenidos, que existen en Matemáticas pero igual es complicado, o sea igual es complicado darlo a conocer”.

(Docente HC)

“Yo, por ejemplo, números complejos no los vería, o sea ecuación cuadrática puede ser, o sea igual..., sí, hay hartas aplicaciones. Ahora, de que uno las vaya a ocupar también en la vida real o cotidiana, en la vida cotidiana complicado, homotecia me gusta, encuentro que sí porque nos sirve para comprender una forma de figura, o sea es importante. La estadística yo encuentro que sí, la estadística está tomando mucha importancia, ojalá tome mucha más importancia y sea la primera unidad en el currículum, ¿por qué? Porque es algo que verdaderamente si tiene una explicación práctica, nos ayuda a comprender nuestro entorno, nos ayuda a analizar y comprender bien tantas situaciones que ocurren en la realidad, estadística sí, pero en lo otro yo sacaría números complejos, ecuación cuadrática podría ser, porque vamos reforzando algunas cosas que son básicas, algunas propiedades numéricas que son importantes, pero eso”.

(Docente HC)

Contraria es la opinión de los estudiantes que participaron del grupo focal, ya que sí le encuentran un sentido a estudiar Matemáticas, ya que los prepara tanto para la vida como para los estudios superiores.

“Es que no te fortalece sólo en Matemáticas, es que en varias partes de la vida tú vas a tener que buscar, se te va a presentar el problema y tú vas a tener que buscar la solución, y esa solución tiene que ser correcta o sino va estar malo, y en esa parte sirve Matemática, no sólo para calcular algo”.
(Estudiantes HC)

“Es la materia más importante.
Es que es una base porque igual te piden un porcentaje de Matemáticas en cualquier carrera, que tenga una base aunque sea regular ya es bueno, para mí”.
(Estudiantes HC)

Sin embargo, los estudiantes perciben con claridad el que los profesores del Liceo disminuyen la dificultad de los contenidos para que no haya tantas malas notas.

“Es que el Liceo creo que le entrega un cronograma aparte de lo que pide el Ministerio que enseñen a los alumnos, porque acá en el Liceo tienen como una regla de que no puede haber una cierta cantidad de rojos en el libro, por ejemplo si hay más de 20 (rojos), tienen que repetir la prueba, dar una posibilidad para que no hayan 20 rojos, por lo mismo adaptan la materia haciéndola más fácil o con menos contenido para que hayan menos rojos
sea, ustedes sienten que pasan todos los contenidos que les dicen en el año pero que van reduciendo la rigurosidad ¿sí?

Si

¿Y ustedes han preguntado por eso? ¿Les preocupa?

Sí, hemos preguntado y nos dicen lo mismo de siempre “no podemos, porque hay niños que no van a entender”.

(Estudiantes HC)

Siguiendo con la visión del profesor, considera que es importante centrarse en aquellas habilidades que realmente son relevantes para sociedad de hoy, como la resolución de problemas, que preocuparse tanto la operatoria que es reemplazable por el uso de tecnologías.

“Lo que pasa es que ellos, hay una de las cosas que yo siento que las operaciones básicas, si es verdad, son importantes un estudiante debería saberlo, hoy en día yo encuentro que el celular cada vez va a estar más cerca de nosotros... o sea nunca vamos a perder la oportunidad de tener una calculadora a mano... entonces a mi lo que me interesa es que ellos vayan pensando, analizando, desarrollando problemas o ejercicios, pero... desarrollando un problema, resolviendo un problema y respondiendo un problema, o sea eso es lo que me interesa, sumar lo que hay adentro no es tan influyente que ellos lo sepan hacer mentalmente o algorítmicamente, o sea lo que me interesa es que ese resultado ellos lo sepan interpretar, como respuesta a ese problema contextualizado, que ellos ese resultado lo puedan ver, como la solución a un problema real, más allá de sumar, y multiplicar y calcular la raíz cuadrada, para calcular las soluciones... No... eso... yo creo que si incluyéramos por ejemplo calculadora en todos los... para comenzar, y todo... o sea nos evitaríamos hartos problemas y podríamos avanzar hartos más. Son habilidades superiores, más que calcular que es una habilidad super simple, o sea, que hace la mente pensar no más, más que eso no...”.

(Docente HC)

Por su parte en el análisis documental, se observa una clara preferencia del docente por la amplitud por sobre la profundización. Esto es coincidente por lo planteado por el docente en términos de que el currículum de matemática en particular es demasiado extenso y exige habilidades complejas que, según el profesor, no serían útiles para los estudiantes a no ser que se dediquen a estudiar algo relacionado con la asignatura. Es por esto, que el profesor prefiere abarcar la gran mayoría del currículum a grandes rasgos para que los estudiantes no pierdan el sentido ni la significancia a la matemática en el proceso "más complejo".

De forma coherente con lo anteriormente planteado, el profesor considera que hay habilidades que son difíciles de trabajar con sus estudiantes por su complejidad.

"Ehh... primero... la habilidad de... haber... la habilidad de ehh... de calcular por ejemplo... con ejercicios, netamente ejercicios, eeh... argumentar no la trabajo... que es otra habilidad Matemática...perdón sí... argumentar... eeh modelar no la trabajo... representar si, cierta información ellos la pueden representar algebraicamente y todo eso...Pero eso hay dos habilidades que no las trabajo... que es modelar, que es una habilidad bien igual superior, y argumentar...

Eso porque no tiene tiempo, los estudiantes están muy...

Claro, o sea como que tampoco están acostumbrados, modelar no, por tiempo y todo, las habilidades Matemáticas con que ellos cuenta, por el tiempo obviamente, porque si ellos tuvieran mucho más tiempo, podrían a lo mejor desarrollar esa habilidad, y eso... y argumentar igual puede hacer que los haga hacer también, de hecho en algunas partes, pero no me acuerdo si en este curso o no, creo que en este curso les pido que argumenten por ejemplo si las soluciones son... hechos que con... mmm.. Si pero no... argumentar sí, les hacía por ejemplo argumentar de manera escrita y si tenían un resultado que significaba eso... o argumentar en base a ese resultado el tipo de soluciones que iba a tener una ecuación cuadrática por dar un ejemplo...".

(Docente HC)

Lo analizado en términos del criterio de amplitud que utiliza el profesor para implementar el currículum es coherente con lo observado en el material curricular, ya que el profesor realiza un trabajo integrado de los tres ejes, en particular, pone énfasis en el desarrollo del eje de Números en el eje de Álgebra y Geometría, ya que sus actividades se basan en análisis numéricos, más que simbólicos.

También considera que el desarrollo de actitudes es importante y para él la más importante y la que más busca desarrollar es el trabajo en equipo.

"Y ciertas actitudes, también trabajos en grupos, uno los puede hacer con cualquiera de los contenidos, entonces siempre en mis unidades, trato de ponerlos un trabajo en pareja, trabajo en grupo, aquí debe haber alguno... a lo mejor yo creo, eeh, para poder trabajar ciertas habilidades que son importantes que los estudiantes lo necesitan mucho, como el respeto por sus compañeros, el trabajo colaborativo, etc...".

(Docente HC)

A pesar de esta declaración, en la revisión documental se observó que no se hace mención explícita de OFT y OAT en ninguno de los materiales analizados; sin embargo, se puede inferir que estos se pueden encontrar de forma implícita a través de la promoción del trabajo autónomo, la perseverancia al momento de ejercitar, la constante retroalimentación y revisión por parte del docente u otros procesos.

En su primera entrevista, el docente afirmó que el currículum también presenta algunas inconsistencias entre las habilidades que promueve desarrollar y los contenidos. Estos últimos son muy lejanos a la realidad que enfrentan los estudiantes en su vida cotidiana, lo que dificulta que puedan generalizar el aprendizaje desde la sala de clase a su vida real, lo cual en el caso del desarrollo de habilidades es fundamental.

“En que si lo es puede ser que nosotros estamos fomentando el pensamiento lógico y racional de nuestros alumnos, o sea todos ellos tienen que tomar una decisión el día de mañana u hoy día mismo, o sea desarrollar el pensamiento lógico racional, ver cómo voy a tomar mi decisión es algo que se fomenta con la Matemática: pensar, analizar, razonar. Pero el problema es el medio que estamos utilizando que son los contenidos, o sea estamos utilizando como medios contenidos que para los estudiantes no van a tener ninguna aplicación el día de mañana”.

(Docente HC)

Sin embargo, en la segunda entrevista planteó algo distinto, en términos de que los contenidos serían irrelevantes, ya que las habilidades en Matemáticas son transversales y se pueden trabajar con cualquier contenido.

“Bueno da lo mismo el contenido final, uno con todo los contenidos puede trabajar ciertas actitudes y habilidades, las habilidades sobre todo en Matemáticas son bien transversales por ejemplo resolver problemas, uno lo puede hacer con contenidos que uno quiera”.

(Docente HC)

Esta contradicción es apreciable en el material curricular entregado por el docente, ya que no se observa un adecuado desarrollo de habilidades complejas como argumentar, analizar o demostrar conjeturas.

Desarrollo de la unidad

Al trabajar la unidad con sus estudiantes, el docente lo hace desde lo simple a lo complejo y de lo teórico a la ejercitación práctica.

“Resolver una ecuación es lo primero... resolver una ecuación cuadrática por medio de la fórmula general, bueno uno aquí como tenemos pocas horas sobre todo con este curso, yo tengo, lo que me interesa que ellos aprendan a resolver la ecuación lo más pronto posible, sin embargo, antes de que ellos aprendan a resolver esa ecuación, tienen que identificar primero una ecuación general, saber identificar cual es una ecuación general, o sea cual es una ecuación de segundo grado perdón, y cuál no, antes de conocer la fórmula, como se resuelve la fórmula en una ecuación de segundo grado y tienen que conocer cuál es la forma de una ecuación de segundo grado, y sobre todo identificar sus

coeficientes, lo primero es identificar coeficientes que aprendan bien a identificar coeficientes, sin eso no parto... y luego se le explica la fórmula y comenzamos a desarrollar algunos ejemplos...".

(Docente HC)

Utiliza el reforzamiento verbal positivo con sus estudiantes para resaltar sus logros y aprendizajes.

"Utiliza sistemas de reconocimiento? Ya que me nombró a los que responden bien, hacen bien los ejercicios..."

¿De reconocimiento?

Felicitaciones, anotaciones positivas...

Ah si si, no anotaciones positivas no coloco, pero si obviamente súper bien, siempre digo eso, no muy bien lo hiciste súper, todo eso...décimas a veces...

Décimas a veces... también, ¿por participación?

O sea más que por participación por haber desarrollado algo que es valorable".

(Docente HC)

Evaluaciones

Realiza dos evaluaciones tradicionales al semestre en donde incluye ejercicios, preguntas de alternativas, V o F, etc. El resto son evaluaciones más prácticas que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido.

"No sé, para la ecuación cuadrática estuvimos haciendo una catapulta donde ellos tenían que lanzar una piedra y describir ese movimiento parabólico que tenía la piedra, tercero medio creando manuales didácticos".

(Docente HC)

"Y una prueba, una guía escrita que hicimos y otra prueba debe haber sido también, no recuerdo de memoria la verdad... pero debe haber sido una guía escrita, que yo la guía escrita, cuál es la diferencia, es como una prueba pero donde ellos utilizan su cuaderno, o sea es como una guía de trabajo..."

Ahh es una prueba con cuaderno abierto en el fondo...

Claro... y... por lo general, a veces la hago en pareja, cosas así, en cambio las pruebas pruebas, sin cuaderno sin nada las hago individual, y estas otra también, la catapulta, que igual fue una oportunidad para que tengan una buena nota al libro y todo..."

(Docente HC)

Los estudiantes precisan que estas evaluaciones ya no son con "doble nota", puesto que esto aumenta la repitencia.

"¿Se hacen sólo pruebas de una nota?"

sea, sí se hacen pero sólo en colegios particulares subvencionados, en municipales no

No se hacen, es demasiado riesgo

Es demasiado riesgo porque la mayoría queda repitiendo por eso".

(Estudiantes HC)

Utiliza también los indicadores de evaluaciones que vienen en el programa, pero haciendo una selección en función de los avances reales de los estudiantes.

“¿Utiliza los indicadores de evaluación propuestos en los programas de estudio?

Sí, trato de adecuarme a ellos. Siempre no alcanzo a cubrirlos todos, o sea voy sacando uno.

En función de la prioridad va eligiendo los que sean más importantes.

Sí”.

(Docente HC)

En relación con la retroalimentación, al inicio de cada clase, revisa un ejercicio de la clase anterior explicitando los aprendizajes logrados.

“Sí... si... una revisión de un ejercicio de la clase anterior, un recuerdo del algoritmo revisado en la clase anterior, de la fórmula, etc. Y también pasando puesto por puesto, si voy pasando y monitoreo el trabajo en los lugares de trabajo y veo que hay un ejercicio que está bien desarrollado igual lo retroalimento, así como si hay un ejercicio que no está bien desarrollado también lo retroalimento. No dándole la forma de resolverlo si no diciéndole mira como hiciste este ejercicio anterior, o mira lo que dice la fórmula o lo que tu tienes que reemplazar, de alguna manera lo estoy orientando a que el mismo pueda lograr el resultado correcto o ideal”.

(Docente HC)

Los estudiantes agregan que el profesor revisa las pruebas con todo el curso, resolviendo los ejercicios y dudas.

Para estudiantes con NEE, la adecuación que hace es a nivel de evaluación de aprendizajes, simplificando el instrumento o bien el criterio de evaluación.

“¿Usted realiza algún tipo de adaptación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales?

La verdad es que tengo una alumna que es identifica en ello, pero tengo la ayuda de la psicopedagoga. Ahora obviamente las veces que me ha tocado que no ha podido ir la psicopedagoga yo le explico ejercicios más simples, hacemos la evaluación de manera más simple, pero no fácil, sino que más simple que los compañeros, porque ella a lo mejor..., adecuándonos a su...”.

(Docente HC)

En cuanto a los resultados alcanzados, considera que estos no son tan buenos como le gustaría, principalmente por el poco tiempo que tienen en clases y lo poco o nada que dedican los alumnos a estudiar y preparar las evaluaciones. Sin embargo, resalta que uno de sus objetivos como profesor es lograr aprendizajes actitudinales, los que a su juicio sí se alcanzan.

“Sí... pero igual yo podría... o sea es que los chiquillos donde no estudian... no hay resultados a ver, de contenidos... muy significativos, sin embargo hay cosas que uno valora también, o sea por ejemplo, yo le doy tanto énfasis a la escritura en el cuaderno, y escribieron en el cuaderno, o sea ese aprendizaje esperaba de ellos, que lo he tratado de ver durante todo el año, de que, de alguna manera cumplan con lo que uno les pide, está como relativamente logrado, en algo más actitudinal,

500

pero en cuanto a contenido podría haber sido mejor, yo siento que no, que no están bien, que no lograron bien este aprendizaje de la resolución de ecuaciones cuadráticas... Ahora tendría que verlo también, corroborarlo, por ejemplo ahora la otra semana, no sé, hacerle un ejercicio de esos, de hecho les voy a hacer una prueba de toda la materia del segundo semestre... Y ahí a lo mejor capaz que no se acuerden cómo resolver la ecuación de segundo grado, yo creo que sí, les tengo fe, pero igual podría ser así como, al tiro...”.

(Docente HC)

Pruebas estandarizadas

En opinión del docente, existe una tensión entre la flexibilidad curricular, el espíritu del currículum que busca que el profesor adecúe los objetivos, contenidos y metodologías a la realidad de los estudiantes, sus motivaciones y entorno; con las exigencias de las pruebas estandarizadas que priorizan la cobertura de contenidos. En esto coinciden sus colegas de HC.

“O sea, el currículum sí, yo creo que el currículum nos señala que tenemos que adecuarnos a las características de nuestros alumnos, el problema es que hay evaluaciones que están relacionadas también con el currículum y que, como la PSU o el mismo Simce, en los cuales se evalúa todo lo que un estudiante hasta segundo medio, por ejemplo, debería saber. Pero uno para adecuarse a las características de nuestros estudiantes no alcanza a ver todos esos contenidos, por ejemplo, yo con mis alumnos parvularios hacemos nuestras clases de una manera diferente, yo les hago muchos más trabajos prácticos y todo, porque su interés definitivamente no es la Matemática, o sea me estoy adecuando a las características de mis estudiantes para pasarles un contenido que aparece en el currículum. Sin embargo, eso me demora o me quita mucho más tiempo para avanzar contenidos que podríamos ver en un curso en que se pasa la materia no más”.

(Docente HC)

En el caso del currículum TP se genera una tensión aún mayor con la PSU, ya que hay jóvenes que siguen este programa de estudios, pero igual rinden la PSU, lo que hace que la rindan en desventaja respecto a sus compañeros HC.

“Creando currículum de Matemáticas especiales para, porque las carreras técnicas son una cantidad limitada a nivel nacional, que es algo que yo aprendí este año. Entonces un currículum para programación, un currículum para refrigeración, oye y uno como profesor sería algo increíble, porque uno sentiría que está haciendo, como cumpliendo con los jóvenes, porque resulta que hay jóvenes que están en cursos técnicos que igual van a dar la PSU, entonces uno muchas veces siente que no está cumpliendo con ellos, que no los está preparando de la mejor manera que podría”.

(Docente HC)

Por su parte, los estudiantes enfatizan que el Simce no tiene ninguna importancia para ellos y que de hecho los alumnos de enseñanza media no lo contestan seriamente, en este sentido, la evaluación estaría desvalorizada para ellos.

“Y cuando responden el Simce ¿lo responden en serio o así (gesto de pasar las hojas rápido)?

Después de la mitad de la prueba, porque como es mucho uno igual se cansa

O sea al principio contestan en serio y después ya...

Es que igual uno va con la predisposición de qué va saber, si uno ni siquiera estudió. Yo por lo menos en el colegio anterior nos hacían siempre ensayos Simce, y acá nada entonces como que tú vas predispuesto a que no sabes nada

¿O sea, da lo mismo?

Sí”.

(Estudiantes HC)

Rol y competencias docentes

El rol del docente, no solo para el profesor de Matemáticas, sino que para todos los docentes HC, es de un facilitador, un mediador entre los contenidos y los estudiantes.

“Mediador, facilitador para que ellos puedan aprender lo más que se pueda sobre el currículum, como nuestro país quiere que sean formados”.

(Docente HC)

Las fortalezas más importantes que debe tener un profesor para realizar una adecuada implementación curricular son el dominio disciplinar y la capacidad de adaptarse a los estudiantes.

“¿Cuáles cree que son sus mayores fortalezas en el proceso de implementación curricular?”

Bueno, el dominio disciplinar, la adecuación a las características de mis estudiantes, eso puede ser”.

(Docente HC)

“Es buscar estrategias diferentes, hacer tratar de hacer un juego, buscar actividades más relacionadas con su área técnica, a los cursos técnicos y en humanista... en humanista es que humanista debería interesarles más la Matemáticas, o sea pero son humanistas, la exigencia puede ser (menor), la exigencia para con ellos”.

(Docente HC)

En cuanto a sus necesidades de capacitación, considera que necesita mayor formación en planificación y evaluación de aprendizajes.

“Planificación y evaluación, pero una planificación y evaluación concreta y realista, no donde nos preocupemos de que verbo utilizar y cuál verbo no utilizar”.

(Docente HC)

Sugerencias al currículum y la asignatura

Con el objetivo de facilitar la adaptación del currículum a estudiantes con distintos aprendizajes de entrada, diferentes velocidades de aprendizaje u otras diferencias, el docente propone la creación de al menos dos currículums, asegurando uno que esté destinado a aquellos estudiantes con más problemas en su aprendizaje.

INFORME FINAL:

Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno
EDECSA

"Tendría que proponer..., podría crear un plan A y un plan B, que eso lo vea el profesor, no le va a decir al estudiante "oye, tú vas a estar estudiando contigo el plan A no más, el plan B es para los otros alumnos mejores", no sé, pero podría haber un plan A, de verdad una formación diferenciada por estudiante que tienen un ritmo más lento, porque yo por ejemplo vi en la unidad cero que hay cosas que de verdad los chiquillos entienden y se sienten bien haciendo las Matemáticas, o sea bacán, bueno para ellos todo, pero son actividades mucho más simples que en el currículum no aparecen jamás en cuarto medio, en el programa de cuarto medio no aparece, o sea descartado. O sea hacerle a los chiquillos resolver una ecuación de primer grado en cuarto medio no aparece, pero sin embargo a los estudiantes los motiva porque se sienten capaces de hacerlo. O sea yo encuentro que podría haber un plan A y un plan B en el currículum, un plan B como más básico, como para que los estudiantes realmente puedan trabajar y hacerlo".

(Docente HC)

Incorporar formalmente en el currículum una unidad de nivelación o bien actividades de nivelación antes de cada unidad. Sería importante establecer con claridad los aprendizajes previos necesarios para la unidad, ya que esto facilitaría la labor de los profesores.

"Sí, eso le pondría, le faltaría también la nivelación, una unidad cero, porque eso nos alivianaría la pega a nosotros también en el sentido de que "ya, vamos a ver ecuación cuadrática", cuando estamos comenzando y no he visto esta unidad antes "chuta, ¿los chiquillos qué tienen que saber?". Entonces nos alivianaría también la pega que haya una unidad cero o unas sesiones de nivelación por cada unidad o que haya una al principio de cada año, pero que haya algo para que nos podamos orientar nosotros".

(Docente HC)

En cuanto al currículum TP, considera que este debe tener un diseño específico para cada especialidad. En el caso del Liceo, Refrigeración necesita conocimientos matemáticos distintos a los de Parvularia y por lo tanto, deberían tener asignaturas de Matemáticas específicas para cada uno.

"Creando currículum de Matemáticas especiales para, porque las carreras técnicas son una cantidad limitada a nivel nacional, que es algo que yo aprendí este año. Entonces un currículum para programación, un currículum para refrigeración, oye y uno como profesor sería algo increíble, porque uno sentiría que está haciendo, como cumpliendo con los jóvenes, porque resulta que hay jóvenes que están en cursos técnicos que igual van a dar la PSU, entonces uno muchas veces siente que no está cumpliendo con ellos, que no los está preparando de la mejor manera que podría".

(Docente HC)

Por último, si bien el profesor entrevistado no ha vivido procesos de actualización curricular, por la experiencia que ha visto de otros docentes, sugiere que se tome en consideración las competencias de los profesores para realizar las actualizaciones.

"Y aunque uno haya estado ejerciendo antes igual los contenidos pueden ir cambiando por lo mismo que usted mencionaba, por ejemplo, ahora creo que en primero medio hay una reforma, creo que los contenidos este año en primero medio son diferentes a los que se vieron el año pasado. A mí no me toca, porque no hago en esos cursos, pero los colegas que hayan estado haciendo años antes en primero medio este año les correspondió ver unidades que antes no habían visto, a mí me pasó con

una profesora de básica que me pidió que le enseñe un contenido de media, porque ella no lo había visto, o sea ella no tiene idea de qué ver primero y qué ver después, y en los Planes y Programas no está qué ver primero y qué ver después preciso, conciso, que diga "primero ve esto, después ve esto, después ve esto".

(Docente HC)

Matemática, III Medio TP

La encargada de implementar Matemáticas en III medio TP es profesora de Matemáticas y Computación. Hace clases desde II a IV medio y lleva tres años en el establecimiento, siendo este su primer lugar de trabajo.

En términos generales, considera que el currículum es una guía para el profesor, que le facilita el trabajo, sobre todo por la organización con que cuenta actualmente, vale decir ordenado por aprendizajes esperados, habilidades e indicadores de evaluación.

"Pero no había algo claro como este año: aprendizaje esperado, habilidades, indicadores, conceptos previos, no era tan ordenado, este año, como me tocó hacer este año 3º medio, estaba ordenado. Y las propuestas de actividades son casi nulas...".

(Docente TP)

También considera que el nivel de dificultad es adecuado para los estudiantes y que es positivo que las asignaturas que son comunes en HC y TP, sean iguales, ya que promueve una igualdad en la formación de los estudiantes.

Sin embargo, en su opinión, el currículum de Matemáticas es demasiado extenso sobre todo en el caso de TP, ya que cuenta con una menor cantidad de horas para cubrir los mismos contenidos y habilidades. Lo mismo sucede en el caso del profesor de Historia. Adicionalmente, las Matemáticas del TP no están contextualizadas para la realidad que viven los estudiantes en sus respectivas especialidades.

"No, porque ahí tienen más horas de... sea el área humanista o científica... No, pero en TP son pocas horas y como decía el plan es común para el área que sea, pero son muy pocas horas para la cantidad de contenidos, para la densidad de que uno debe darle a cada unidad, es bastante"

(Docente TP)

"¿Y usted cree que el currículum facilita una preparación adecuada de los estudiantes para vivir en la sociedad? Currículum de Matemáticas.

No, más que nada están enfocados a pasar contenidos".

(Docente TP)

Cabe resaltar que sus colegas de especialidad tienen la percepción contraria respecto a la extensión del currículum TP. Consideran que este contiene poco contenido. Como ya se vio, esto es considerado negativamente por algunos docentes de las especialidades, pero

también hay quienes consideran que es positivo, ya que les da libertad de acción para diseñar las mejores actividades y seleccionar contenidos apropiados para sus estudiantes.

“Nosotros tenemos un plan por módulo, y ese módulo que tenemos es muy abierto, para mí en cierto punto, es muy bueno, porque me da la libertad de “hacer esto, actividad 2 o 3, o elaborar dos de una”, es muy amplio...”.

(Docente TP)

Sin embargo, coinciden en la importancia del desarrollo de habilidades en los estudiantes TP. Afirman que los contenidos tienen un rol secundario frente a la formación de habilidades prácticas que puedan ejecutar en su futuro trabajo.

“En la parte mía, en la parte TP, los contenidos pasaron a ser prácticamente un 30%, recordando que nuestro alumno elige la carrera porque son procedimientos prácticos más que teóricos, o sea pensando que estos chicos se inclinan hacia la carrera pensando en que saliendo de cuarto medio no van a seguir en la universidad, o sea que van a tener que ir a trabajar, por eso de alguna u otra manera, ellos deciden en que no les gusta escribir, no les gusta leer, la parte teórica la dejan de lado”.

(Docente TP)

Los estudiantes TP valoran que la profesora de Matemáticas se preocupe tanto de desarrollar contenidos como habilidades, es decir que enfatice la ejercitación. Asimismo, consideran que la extensión del currículum es adecuada para el año.

“Yo creo que sí, porque van pasando unidades nuevas así, y yo creo que es suficiente”.

(Estudiantes TP)

Implementación curricular

Al igual que el profesor de Matemáticas HC, indica que cuenta con un amplio margen de libertad para implementar el currículum en el III medio TP, ya que la dirección del establecimiento da las indicaciones iniciales y luego es el docente quien tiene que asegurarse de adecuar los contenidos para que su grupo curso logre la mayor cantidad de aprendizajes posibles.

“Es una guía, sí. Pero quiero igual dejar claro que aquí tenemos la flexibilidad de adecuar, y eso es importante que hoy día en otros colegios no se da, adecuar a la realidad del establecimiento, por ejemplo, qué pasa al pasar toda unidad si ha cosas que no son tan fundamentales o no son tan importantes para cierto curso, por su especialidad, pero sí quedarse con lo fundamental de la unidad, sí. Y eso yo lo valoro del establecimiento y además hacer una nivelación, tomar los contenidos del año anterior, hacer una nivelación en marzo y ya tener una base para en este caso comenzar con los contenidos de 3º medio, así que eso es lo que rescato y no se realiza en todos los establecimientos”.

(Docente TP)

A comienzo de año, desarrolla una planificación anual en conjunto con su colega que hace clases en el mismo nivel, utilizando el formato institucional, la que es entregada al equipo de UTP. Luego, planifica cada mes, principalmente utilizando tiempo personal, y envía las planificaciones al equipo de UTP para su revisión, el que entrega retroalimentación de ser necesario y de manera informal, sin reuniones programadas.

"Y claro, ahí usted planifica todo esto, envía este material al equipo de UTP y el equipo de UTP ¿Qué hace con...?"

Bueno, obviamente ahí se mantiene... Hace las revisiones pertinentes, aprendizajes esperados, también hay veces que coordinamos con el otro colega que es de 3° medio, en qué contenido estas trabajando, cómo vas, cómo te resultó tal cosa, entonces ahí vamos adecuando nuestra planificación mensual y vamos entregando a UTP".

(Docente TP)

"Si es que no hay nada malo... Pero sí hay algo que no es adecuado para la planificación, la jefa de UTP nos llama y hace las modificaciones"

(Docente TP)

"Pero eso nace de ustedes, no de una reunión formal que ustedes..."

Claro, nos vamos preguntando como vas...

No es que ustedes digan, nos vamos a juntar cada dos semanas... Conversaciones de pasillo... Al almuerzo, una cosa así.

Claro, sí".

(Docente TP)

Es interesante en el punto del formato institucional, que en el caso de la formación de especialidades no existe consenso respecto a su utilidad, ya que la naturaleza de algunas especialidades genera que el formato no les resulte útil. En específico el que promueve una organización por clases, cuando hay aprendizajes del área práctica de algunas especialidades que demoran más de una clase.

"Hay que estar el contexto mío, muchas veces he conversado con colegas aquí, mi situación va a cambiar, cuando hay un jefe de UTP técnico del área, que haya tenido una experiencia laboral, para ella es muy fácil "inicio, desarrollo y cierre" y hay algunas cosas que para terminar pasándolas, necesito cuatro clases, entonces el inicio va a estar en la primera clase, el desarrollo las dos clases y el cierre en la última clase, es una estructura demasiado rígida".

(Docente TP)

También es menester resaltar que el mismo hecho de planificar es percibido como poco relevante en la formación de especialidad, principalmente porque las condiciones del Liceo pueden ser muy cambiantes, lo que obliga al profesor a adaptarse a la situación particular que le toque enfrentar, ante lo que la planificación pierde relevancia.

"No, ahí estamos mal, porque yo a veces entrego planificaciones, a veces, no. Mis planificaciones son muy subjetivas, yo estoy aquí a hacer clases, si es que el pañolero me abre la puerta, si no me abre,

no hago clases en el taller, y me quedo en la sala, y como buen profesor, hago clases en la sala, hay que irse adaptando al día a día, falta una pequeña organización acá”.

(Docente TP)

Siguiendo con la docente de Matemáticas, luego se preocupa de aclarar que existen los consejos técnicos en donde se analizan diversas temáticas, ya sea de forma general o por departamento. Sin embargo, lo principal es buscar metodologías que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

“No, y en los consejos siempre se habla. Ayer tuvimos un consejo de profesores y ahí siempre se dan propuestas o iniciativas de qué estrategias utilizar en aula, sea TP, sea humanista, cierto. Siempre te están dando tips, o ayuda a nivel de evaluación a cómo abordar la clase, a los protocolos que tenemos como protocolo de inicio, hacerlo respetar, porque da una pauta de cómo iniciar la clase, no, siempre se hacen, no solamente cuando uno entrega la planificación y... A modo general y también por departamento”.

(Docente TP)

En el caso de la formación de especialidades, la situación es distinta. Existe acuerdo entre los docentes que el seguimiento que puede hacer UTP es más lejano, ya que desconocen de la materia. Asimismo, tampoco logran trabajar con colegas (cuando hay más de uno), ya que no coinciden en el Liceo en el mismo horario.

Por otro lado, la docente de Matemáticas especifica luego que el tiempo personal destinado a la planificación y la corrección de evaluaciones, va disminuyendo con los años de experiencia.

“Organización, no queda de otra, organización. Ocupé mucho tiempo en mi casa el 1º año, mucho... Desde hacer mis planificaciones, cuando uno ingresa a este sistema, poco material tiene fabricado, mucho tiempo en casa, acá en el colegio, fines de semana... Lo que ya no me ocurre mucho ahora, independiente de que tenga 3 niveles, porque ya tengo mayor experiencia y organización, el material, ya tengo material fabricado, si ya no me sirve de acuerdo al curso, lo modifico, agrego más. Las correcciones las hago acá o en mi casa pero ya no me demoro el tiempo que me demoraba antes. Así que por ese lado, bien”.

(Docente TP)

Profundizando en la adaptación curricular que realiza, indica que lo que hace es centrarse en lo modular, no enseñar todas las formas de hacer un cálculo, sino que la principal, ya que no cuenta con los tiempos suficientes para hacer más.

“Por ejemplo, hay veces que los aprendizajes son de acceso, y lo que decía anteriormente, focalizo a lo medular, lo importante es que deben manejar, qué sé yo... función cuadrática, identificar ciertos conocimientos principales, funciones en ecuación cuadrática hay varias formas de buscar una forma de solución a una ecuación, pero para hacer la medular... ¿Qué saco con pasarles muchas si tengo una clase y media? Puedo pasarles muchas, les pasé la medular y esa les sirve para solución de ecuación, entonces ese es un tipo de ecuación que nosotros vemos y hacemos y en realidad sí funciona en este caso particular para este contenido, podría haber dejado claro lo demás o haber

pasado lo demás pero el tiempo no me da, mis alumnos a lo mejor se iban a confundir de método, entonces lo más práctico, y eso lo conversamos con el colega de 3° medio igual, que decidimos pasar una de manera general, y en realidad claro, es la que nos sirve para encontrar la solución. Esas ecuaciones hacemos, o sea, a mí no me parece por ejemplo y digo no, la verdad es que esto es mucho o no, la verdad no es necesario, eso lo vamos hablando al momento de hacer la planificación mensual”.

(Docente TP)

Otro elemento importante para realizar la adecuación, son los aprendizajes previos de los estudiantes, lo que la obliga a utilizar diversas metodologías para lograr nivelar a los estudiantes que van más atrasados, como el apoyo de pares más adelantados.

“Voy al obstáculo del aprendizaje. Por ejemplo me pasó en función cuadrática, ahí ellos deben reemplazar, valorar, y algunos lo entendieron muy bien, pero otros no tanto y se confundían porque eran muchos términos, que había que reemplazar, que hay operaciones básicas y potencias, no. Entonces volvemos, explico y de repente tomo chicos de monitores que están más aventajados y los asisten, hago trabajo en parejas, entonces ya si no maneja el tema en este caso de conocimiento o lo que se quiere enseñar, bueno, está el otro compañero que puede complementar e ir avanzando de manera paralela”.

(Docente TP)

Un elemento importante que agrega la docente es que, debido a la escasez de tiempo, se ve obligada a privilegiar los contenidos por sobre el desarrollo de habilidades que toman una mayor dedicación. Es así, como habilidades como resolución de problemas se ven supeditadas a un segundo plano ante aprender la operatoria. Lo que sí intenta es incorporar el trabajo en grupos, para desarrollar el trabajo en equipo que es la actitud que más trabaja con sus estudiantes.

“Bueno, en este caso de conocimientos, claro eh, función cuadrática solo elementos principales, o sea como que ese era mi interés y que lo manejen así. Ahora por un tema de los tiempos, claro, me hubiese gustado verlo de forma con resolución de problemas ¿ya? Eh, y de hecho les decía a los chicos “esto lo podemos ver en tales situaciones y les daba los ejemplos, pero más allá de verlo con resolución de problemas no lo vi, eso creo que faltó. Ahora a nivel de, no solamente lo trabajé individual cierto, lo trabajé en grupo, eh de hecho las actividades se trabajaron en pareja, eh, y como al taller final también hice una actividad corta donde puedan ellos como ver, como desarrollar y qué era lo, cuáles eran como sus debilidades, antes del taller final. Claro que también consideré el anterior, pero más como puntaje adicional, décimas que le llamamos nosotros”.

(Docente TP)

En referencia a esta temática, todo lo dicho por la docente, es coincidente con lo encontrado en la revisión documental, en donde se observa en general que la profesora hace una selección de Aprendizajes Esperados, en particular, escoge aquellos que abarcan el contenido de forma genérica y omite habilidades complejas como la realización de demostraciones de propiedades y proposiciones y la argumentación de la validez de conjeturas, selección que argumenta en base a la extensión y complejidad del currículum conforme al desempeño y capacidad de los estudiantes (demasiado extenso y demasiado complejo para los alumnos).

En un análisis más específico, se encuentra que no se logra el cumplimiento de todos los objetivos de aprendizaje propuestos por el currículum, ya que, en primer lugar, se omite la Unidad 4: Datos y Azar correspondiente al nivel. En segundo lugar, se hace una selección de Aprendizajes previos, Aprendizajes Esperados, Habilidades específicas, Indicadores de Evaluación, que omite el desarrollo de habilidades complejas como la demostración, argumentación y formulación de conjeturas ampliadas a un lenguaje abstracto de símbolos o la combinación de símbolos y números.

En este proceso de adecuación curricular, se observa que la docente opta por la amplitud, más que la profundidad en que trabaja el currículum. Prefiere hacer una selección de conceptos que serían fundamentales para todos los estudiantes considerando sus intereses (en particular, la carrera técnica que estudian: Administración), sus capacidades y su desempeño. Con respecto a este último es que la docente considera que el currículum es complejo, demasiado profundo y descontextualizado de la realidad estudiantil. En este sentido, se observa que la profesora pretende abarcar la mayoría de los Objetivos de Aprendizaje; sin embargo, al omitir habilidades complejas como la argumentación, generalización y demostración de conjeturas, propiedades y proposiciones, impide la profundización de conceptos matemáticos en un grado de abstracción más elevado y correspondiente al nivel de estudios. Esto trae como consecuencia que el instrumento de evaluación utilizado no presente una correspondencia adecuada con lo planteado en el Programa de estudio. Es así como se evidencia que la docente no abarca gran cantidad de Aprendizajes esperados en la evaluación y no se considera la aplicación de habilidades complejas como la demostración o generalización de conjeturas, propiedades y proposiciones, por lo que se podría inferir que realiza un proceso de adaptación a las habilidades de los estudiantes y a lo que se trabaja durante el desarrollo de la asignatura.

Para realizar la adecuación curricular, también considera aspectos metodológicos y de contenidos que puedan ser más motivantes para los estudiantes. En este sentido, parte de la base que los estudiantes estarán más motivados se logran los aprendizajes esperados, por lo que selecciona contenidos que piensa serán más fáciles. Un segundo elemento es que sean contenidos que sean más prácticos, es decir, que pueda realizar actividades prácticas que sean más motivantes para los alumnos.

"Pero claro, si, esa es como la unidad pendiente. Lo otro, mmm, me decías porqué escogí algunos contenidos, a bueno, homotecia, escogí homotecia esa unidad, la trabajé el año pasado con los estudiantes y, y fue fácil de trabajar ¿ya?, una porque lo trabajé de manera práctica, no viendo el tema como ejercicios de homotecia sino práctico, dibujando cierto, construyendo homotecia, de figuras planas, y eso también viene propuesto para este año de currículo, y fue práctico, o sea fue en una semana, las dos clases finiquitamos la, obviamente hubo una clase de recordatorios de los casos de homotecia y una clase y media cierto de, de hacer las construcciones, y la verdad es que en general súper bien, o sea, buenos resultados. Me interesaba más que recordaran concepto de

homotecia, de qué es un tipo de semejanza de figuras cierto, qué es una homotecia directa o inversa, más allá del tema de que, eh, verlo como ejercicio, o sea ahí quise hacerlo práctico, y resultó súper bien”.

(Docente TP)

Profundizando en esta temática, en el análisis del material curricular entregado por la docente, se puede observar que los objetivos de las actividades propuestas se ajustan a las que se encuentran planteadas en el Programa de estudios, sin tener una similitud exacta y con énfasis en el desarrollo de ejercicios algorítmicos como el encontrar soluciones de ecuaciones cuadráticas. En este sentido se reconoce el uso de herramientas extracurriculares por parte del docente para la elaboración del material, especialmente de internet y otros textos que consideraría más pertinentes y adecuados al nivel, desempeño y capacidad de los estudiantes.

En referencia a la preocupación de la docente sobre utilizar metodologías que puedan resultar más atractivas para los estudiantes, se encuentra gran variedad de estrategias metodológicas en el diseño anual:

- Clases expositivas.
- Exposiciones con Power Point.
- Resolución de problemas.
- Laboratorio de computación
- Software matemático (Excel, graficador, calculadoras científicas, entre otros).
- Desarrollo de trabajos en parejas y en grupo.
- Aplicación de control, quiz y tareas.
- Graficar en plano cartesiano.
- Participación de los alumnos en la pizarra.
- Construcción con regla y compás.

En este sentido, es especialmente rescatable el hecho de que la docente adapte la disponibilidad de recursos de los estudiantes a partir de la utilización del teléfono celular y que esta, en su testimonio, destaque la falta de los mismos, por ejemplo, de data, para realizar presentaciones de Power Point, en ciertas instancias más apto para la realización de la Unidad de Geometría.

A pesar de sus esfuerzos, y como se ha indicado anteriormente, la cobertura curricular es imposible por lo que hay contenidos que no alcanza a revisar.

“Bueno qué me faltó, me faltó la unidad de Datos y azar, eso, eso me faltó. Y es como la Unidad pendiente por lo general, como es la última en cada unidad propuesta, o sea la última, de las 4 unidades la última, ahí claro, esa es la unidad pendiente. Ahora eh, por ejemplo...”.

(Docente TP)

El referente curricular que más utiliza es el programa, ya que contiene los aprendizajes esperados que es el insumo principal para su trabajo.

“Bueno, nosotros como tenemos que planificar, hacer una planificación mensual, tenemos que usar los aprendizajes esperados, que son como una guía para poder hacer las clases mensuales, hacer las clases clase a clase, obviamente no se planifican pero, planificando sesiones en la planificación mensual. Y claro, es nuestra guía de qué vamos a ver, qué vamos a tomar, qué indicadores vamos a trabajar y así”.

(Docente TP)

Especifica que el libro de texto de III medio no es una herramienta que le sirva para planificar sus clases, ya que es muy extenso y su complejidad muy alta para los estudiantes de TP.

“No, que quede claro, no. El texto de 3° medio que es para el plan común, es de este tamaño, un alumno que está enfocado a una carrera técnica no se lo va a leer, yo no se lo doy como apoyo, saco solamente el material más concreto, más accesible, lo tomo...”

Lo toma para sacar ejercicios...?

En realidad, ni siquiera para eso, de repente alguna fotografía que me parece entretenido, que yo puedo llegar y recortar, eso. Así no me lleva tanto trabajo para mi generar la figura, sobre todo en el caso de geometría. Pero el libro, a mí no me sirve, y a los alumnos tampoco.

Una, porque es muy largo...

Muy denso... Y lo otro que lo hemos conversado con otros colegas que hacen 3° también, TP y humanista, la explicación no es al nivel de un alumno, en este caso de 3° medio, tiene que tener mucho conocimiento, las explicaciones son... Lo que sirve es breve, no son accesibles a una persona...”.

(Docente TP)

A esto se le suma el que, es su opinión, las propuestas entregadas por el Ministerio, no cubren las necesidades de sus estudiantes, ya que no son adecuadas a su contexto, por lo que tiene que utilizar materiales y guías que busca en Internet para preparar sus clases.

“Dar propuestas. De hecho, hay propuestas en los Planes y Programas, pero uno ve las propuestas y es así como mm... ya, necesito tiempo, muchos conceptos que manejar, material... No me son prácticos para mis estudiantes. Hay propuestas, un par de ejemplos para cada unidad, pero eso no refleja el contexto o la diversidad de cada establecimiento a nivel nacional: dos ejemplos por aprendizaje esperado, o hay un resumen en los Planes y Programas, hay una propuesta de... Por lo que recuerdo de 2°, en 3° ahora está el formato del currículum porque me acuerdo cuando estaba en 2015, no había Planes y Programas actualizados, creo que eran del 2009, si no recuerdo mal”.

(Docente TP)

Esto es coincidente con el análisis documental del material curricular entregado por la misma, en donde se observa que tanto para el diseño anual como para la planificación clases a clase, utiliza los Planes y Programas de estudios del nivel y niveles anteriores correspondientes a la asignatura. También se observa que en general, el orden de presentación de las unidades es la misma que plantea el Programa de estudios. La

principal modificación se da gracias a que la docente realiza una Unidad 0 denominada "Nivelación", en la que lleva a cabo un repaso de contenidos previos basados en las propiedades de los Conjuntos Numéricos (Números naturales, enteros, racionales, irracionales y reales y sus propiedades respectivas).

Cabe destacar que otros docentes de asignaturas comunes entre TP y HC como Historia, indican lo contrario. Utilizan extensivamente el libro de texto, ya que lo encuentran muy bueno, útil y que se adapta a los distintos estudiantes.

"Yo utilizo hartito el libro del alumno, hace mucho tiempo atrás asistí a un curso, donde el expositor nos decía que es bueno usar los textos que envía el Ministerio porque están adecuados a las capacidades de los alumnos, o sea vienen supuestamente adaptado al nivel de los alumnos, considerando que los alumnos son heterogéneos, por lo tanto no siempre va a ser así, considerando eso, yo lo utilizo hartito, para mí es como la primera aproximación del contenido a tratar, después podemos indagar en otras cosas, en internet que les gusta hartito, internet tienen en sus teléfonos, pero la primera aproximación para mí, es el texto del alumno, es palpable el contenido, tener la foto, el contenido, tener el mapa, un gráfico, que muestre algo, y eso después lo podemos complementar con algo más".

(Docente TP)

En relación al PEI del establecimiento, la mayoría de los docentes resaltan la relevancia del sello de altas expectativas. La docente de Matemáticas profundiza este sello planteando la idea de que estas altas expectativas deben estar relacionadas con toda la comunidad escolar y no solo los estudiantes.

"Por ejemplo, este año una de las partes del currículum, de nuestro sello es altas expectativas. O sea, la idea es generar altas expectativas y que eso se refleje en nuestras planificaciones.

¿Altas expectativas por parte de los profesores?

En general por la comunidad y nuestros estudiantes, que ellos sí pueden dar, sí se pueden hacer ciertas actividades y ellos las pueden cumplir, sí pueden dar el mayor de sus capacidades. El tema de los valores también se nos dijo unos consejos atrás, que debemos incluir nuestros valores: respeto, solidaridad, que es parte de nuestro sello institucional y se realiza. El simple hecho de hacer sesiones o resolución de problemas en ciertas unidades, colocar esos valores, pero sí, se hacen esas articulaciones sobre todo este año que se ha trabajado con el sello...".

(Docente TP)

Cabe destacar que en el material curricular entregado por la profesora no se evidencia ningún OFT u OAT de forma explícita; sin embargo, se podría deducir que están presentes al momento en que el docente plantea de forma reiterativa la realización de un ejercicio determinado (resolver ecuaciones cuadráticas a través de la fórmula general), lo que permitiría a los estudiantes poner en práctica la perseverancia. Asimismo, se puede inferir que la docente busca que los estudiantes desarrollen al máximo su potencial, sello que, como se ha visto en extenso en este documento, es fundamental para el Liceo.

Por último, tanto en la entrevista como en análisis documental, no se pueden observar estrategias o acciones tendientes a generar una integración de la asignatura de Matemáticas con otras asignaturas. Lo que sí se puede resaltar es la preocupación de la profesora porque Matemáticas no sea un plan común con HC, sino que esté vinculada con cada una de las especialidades.

Pertinencia del currículum

Su percepción es que el currículum de Matemáticas no es pertinente a la realidad de los estudiantes. En primer término, no se adapta a las necesidades propias de cada especialidad, y en segundo término, no se relaciona con las vivencias propias de jóvenes de la su edad en la región donde viven.

“Una vez escuché a una alumna que dice: ¿Te imaginas que esto lo use para comprar pan?... Y fue como... Sí... Ese es el tema, no es por justificar, porque si no cada uno nos justificaríamos en lo mismo pero de hacerlo práctico, palpable, nosotros lo que vemos en Matemáticas que a lo mejor no se ve en nuestra área tan práctico, sí tiene su aplicabilidad en la realidad, en nuestro contexto, el tema es que uno tiene que pasar lo esencial y de repente se cae en eso de que no se contextualiza tanto como uno quisiese. Eso es como una de las carencias”.

(Docente TP)

Es interesante que la opinión de los estudiantes es distinta. Tanto los que están estudiando Contabilidad como Programación enfatizan que sí les sirven las Matemáticas para su especialidad y en general están de acuerdo con que les sirve para la PSU y para el trabajo, pero no para la vida.

“También destaco Matemáticas porque lo que yo vi este año, es que a nosotros nos enseñaron otra parte de lo que sería Matemáticas, que es específica y nos sirve para programar, que sería la parte de lógica; sirve para ver lo que sería verdadero y falso y todo eso, y yo puedo decirle que eso nos ha ayudado en lo que sería programar”.

(Estudiantes TP)

“Desde mi punto de vista, me encanta la materia que está pasando ahora. Nos va a servir porque es lógica, y la lógica igual sirve arto para programación.

Claro.

¿Sí?

Yo encuentro que es útil en el ramo, pero por ejemplo para la vida, por decirlo así, no encuentro que sea útil”.

(Estudiantes TP)

Por otro lado, el currículum no contempla espacios y tiempos de repaso y de nivelación de aprendizajes anteriores. Indica que un gran desafío es superar la barrera del olvido de los estudiantes, sobre todo después de vacaciones. Esto hace más difícil lograr la cobertura curricular, la que en su opinión se encuentra alrededor del 50-60%.

"Por ejemplo de repente los alumnos no recuerdan lo que debiesen manejar, entonces ahí es un choque y tengo que volver atrás, hacer conceptos previos, un recuento, recordar para poder abordar lo que debemos aprender".

(Docente TP)

"¿En qué porcentaje del currículum cree usted que va a abarcar este año?

Yo creo que más del 50, 60 me atrevería a...

Y por ahí se manejan en general ustedes en 60% ¿Y ese es HC o TP solamente?

Creo que por ahí en ambos".

(Docente TP)

Es interesante destacar el contraste con la percepción de los docentes de especialidad. Existe acuerdo en que el currículum de cada especialidad es muy pertinente y motivador para los estudiantes. Son jóvenes que, en general, saben que quieren trabajar y los contenidos y habilidades que están aprendiendo les hacen sentido y ven una aplicación inmediata.

"Son motivados, por lo menos conmigo, son motivados, todos los ramos técnicos, no hay problemas para hacer clase, les motiva...".

(Docente TP)

Desarrollo de una unidad

Para el desarrollo de la unidad de ecuaciones cuadráticas, indica que parte de lo simple a lo complejo y partiendo de la parte teórica para luego pasar a la ejercitación.

"Bueno que empezamos, lo primero fue como, que esto tiene una representación geométrica en el plano, o sea, independiente que tenga una función lo que se vio el año pasado que era ver una función lineal, la logarítmicas y las otras que eran curvas, ya, esta es una parábola y que tiene una forma cierto que representa tipo una U cierto y que puede ser cóncava o convexa y eso lo identificamos fácilmente con el primer valor de la función. Ya, eso fue lo primero, o sea como para ir introduciendo qué e lo que vamos a graficar más adelante, y eso igual los chicos lo, es simple, los chicos lo comprendieron bien. Que era una función, una parábola cóncava o convexa, fue con lo primero que partí, y claro, o sea identificando el coeficiente en este caso el valor de, que acompaña, el coeficiente que acompaña a la variable que va elevada al cuadrado ¿ya? (ríe), así como verlo muy simple para, ah, conectarlo con él. Y bueno después identificar que las constantes son números, ¿ya?, y que con eso íbamos a trabajar, y de esos números o esas constates que íbamos a identificar ya ellos ya las sabían identificar en ecuación cuadrática, solamente que ahora se ve como función, y también hacer la separación de que lo que es una ecuación y una función. Después que vimos, bueno, fijar los vértices, y para verificar un vértice o los ejes de simetría, etc., ellos necesitan saber identificar los coeficientes, los coeficientes de la función, y ahí era todo lo que ellos necesitaban como primer, eh, primer paso, identificar los coeficientes de la función cuadrática que eran 3, y de acuerdo a eso pueden sacar vértices, los ejes de simetría, los ejes de intersección. Pero todo desde lo más simple, ejemplificado en pizarra, después el trabajo en clases, en este caso en sus cuadernos, asistiendo puesto por puesto, o sus mismos compañeros, los más aventajados, todo fue así paso a paso".

(Docente TP)

"En ambos, o sea no todas las clases son con guía o no todas las clases son teóricas.

Hace de todo.

Ambas si, y lo otro que igual, bueno después ya trabajando como la parte práctica, de manera manual, ya los chicos adquieren ese conocimiento previo, eh, trabajamos con el programa Geogebra".

(Docente TP)

El problema que enfrenta para hacer un adecuado desarrollo de las unidades correspondientes a III medio, es que no cuenta con los recursos necesarios para cumplir con lo que solicita el currículum, en especial un laboratorio de computación. La misma opinión la tienen los profesores de especialidad.

"Qué pediría yo, por ejemplo uso de laboratorio de repente yo, en 3° y en 2° igual estoy viendo funciones, obviamente de otro tipo de funciones, y no tengo laboratorio a mi disponibilidad, tengo que coordinar con el colega encargado de laboratorio, eh, así que bueno, que es lo que tienen, celular, así que vamos descargando los programas en el celular, de hecho ahora el 2° B le pedí que descargue su programa porque ya saben, recordamos función lineal y afín y ahora estamos pasando función exponencial. Entonces ya estamos en la parte de trabajarlo manual, pero quiero que lo vean, y sale en el currículum, trabajarlo a nivel de tecnológico, a nivel de software. Bueno, no tengo la disponibilidad de laboratorio, bueno, celular, lo que tenemos".

(Docente TP)

"...pero la parte donde "chocamos" es que no estamos implementando como corresponde, es decir, por ejemplo, "el alumno debe aprender a tomar agua", entonces la idea es que yo vaya a la biblioteca y hay agüita de manzana, de pera o de frutilla, pero yo voy a la biblioteca y no hay agüita ni de riego, entonces nuestro currículum está bueno, pero no está implementado".

(Docente TP)

Evaluaciones

Al igual que su colega de HC, realiza dos evaluaciones tradicionales al semestre, pero además hace evaluaciones tipo taller. Para preparar sus instrumentos se basa en la selección de indicadores de evaluación del currículum, seleccionando los que son relevantes acorde a su planificación y a lo que pudo avanzar con sus estudiantes.

"Bueno, las evaluaciones que realizo son individuales, en pareja, en grupo. Por la modalidad de las clases trato de... Bueno, la clase siempre practica o... recuerdo lo último que estamos trabajando, enseñé lo que debía, en este caso el concepto y vimos la práctica al tiro, después en la clase siguiente como tengo lunes y martes, ya vimos la actividad de taller de inmediato, cosa que no haya tanto tiempo de desfase entre una semana u otra y que me digan: profe, ya no me acuerdo cómo se hacía... Pero ir siempre reforzando a través de trabajo en pareja, grupos, pruebas...".

(Docente TP)

"¿Y utiliza los indicadores que están propuestos en los programas de estudio?"

Trato de usarlos. Porque a veces son atinados y otras veces son, cómo decirlo, tomo los fundamentales no más".

(Docente TP)

Los estudiantes ratifican lo anterior y agregan que el profesor revisa las evaluaciones con el curso para resolver los ejercicios y aclarar dudas.

Por último, afirma que realiza adecuaciones para estudiantes con NEE, en términos de adaptar la dificultad de las evaluaciones a sus aprendizajes.

“Pero sí en la parte dificultad de aprender sí, adecuaciones, a lo mejor en alumnos que si van acorde a la clase o al ritmo, no hay mayor complejidad en la actividad, o taller o lo que damos a hacer, pero este alumno a lo mejor no, por todo lo que lleva de antes, y ahí si hacemos adecuaciones.

¿Y cómo trabaja esas adecuaciones?

Las trabajo yo, cada profesor la trabaja de manera individual, de acuerdo a lo que uno va viendo en las clases.

¿Y va trabajando con el estudiante a parte dentro de la misma clase, o le da actividades personales?

Por ejemplo, en las pruebas, se trata de dar evaluaciones diferenciadas cosa que no se note, ah, él tiene una prueba distinta... no. Se le da una evaluación distinta pero al mismo tiempo haciendo una evaluación. O de repente a lo mejor si hay que hacer un taller o una actividad y me doy cuenta de que este alumno no avanzó tanto, bueno, no voy a corregir el 100% de la actividad y tomo lo fundamental que... se nota que hay un esfuerzo también del estudiante”.

(Docente TP)

Para mejorar los resultados de los estudiantes entrega refuerzo positivo en forma de décimas de premio por realizar correctamente actividades en clases o en casos excepcionales con estudiantes muy responsables en relación a sus compañeros, les da anotaciones positivas.

“Que le, por ejemplo, siempre ven su, bueno en este caso de la evaluación dada vean sus errores, y sus aciertos. Por ejemplo, en ese taller me decían “pero profe por qué tengo malo”, ya yo le dije “ya veamos y si quieren ver vean la pauta”, me decían “ah, los signos”. Entonces veían que si era eso, me decía “pero profe porqué está malo si yo lo hice bien”, “ya, pero reemplazaste bien los valores”, como los casos más extremos. Y otro era como que no simplificaran, pero a esos tampoco les desconté tanto, eh de hecho claro les decía “dejen expresado como fracciones son más, hasta ahí está bien”, pero si vemos la, eh, la, en este caso vi la retroalimentación de este taller de forma individual, ya. Y otros que ni siquiera se preocupan nada de la nota y se conforman con eso, y también doy la opción de ya bueno, si tienen décimas, porque en clases igual doy décimas por participación o por actividades cortas que doy en clases. Eh, también las añado, les digo “ya jóvenes, quien tenga décimas las sumamos a la nota”, entonces los chicos que si trabajan en clases me dicen “ya profe acá tengo mis décimas y algunos suman 5 décimas, 1 punto, el otro día...”.

(Docente TP)

Si, cuando tengo alumnos, hay un alumno bien aventajado, o en realidad varios, que.. o sea, ni si quiera es el tema aventajar, es como, se preocupan de su aprendizaje. Como “profe, eh, cómo se hace esto”, o sea, de repente doy ejercicios que ni si quiera los evalúo, los hago para la casa o ya finalizando siempre algo que hacer (ríe), entonces como se preocupan de terminarlos y se quedan más afuera de clases, entonces ahí yo eh, cosa que no hacía, anotaciones positivas, creo que se lo merecen. De pronto uno como profe de Matemáticas tiene la poca costumbre de colocar anotaciones positivas, pero si, y no todo es la nota.

(Docente TP)

En relación a los resultados de aprendizaje que alcanza con sus estudiantes, la profesora indica que en general presentan dificultades para resolver ecuaciones cuadráticas y que tienen mayor facilidad para alcanzar los aprendizajes de tipo práctico, como graficar la ecuación cuadrática.

“Es el único 3° que tengo este año por lo menos. Pero si, se avanzó, eh, en este caso puntualmente por la planificación que tengo acá, claro eh, no obtuve resultados tan buenos como quizás esperaba, ¿ya? Porque en la parte de, bueno este caso de ecuación y función cuadrática, en la parte de ecuación hubieron más problemas en este caso de, de los alumnos al momento de adquirir el conocimiento, de replicarlo, resolver ejercicios. Ya en la parte de la función cuadrática si, porque había que graficar, eran elementos puntuales de la función y si ahí fue como más práctico para ellos, pero así como de la ecuación, la parte de, eso es lo que les complica, la ecuación en sí. Ya, todavía no, obviamente no todos, algunos si lo comprendieron muy bien y supieron replicar, resolver en el caso de la ecuación en este caso después la función”.

(Docente TP)

En su opinión, aproximadamente un 30 a un 40% de su curso logra aprender bien la ecuación cuadrática. El principal motivo que da para esto es el bajo compromiso que presentan los estudiantes con el estudio y los diferentes ritmos de aprendizaje. Para tratar de paliar estos resultados, si en una evaluación, muchos estudiantes reciben una mala calificación, les da la oportunidad de hacer una actividad práctica para mejorar la nota.

“No es eso, es como, los alumnos, bueno, los chicos, los que tienen ese, esa dificultad es como “ya, lo aprendo para el momento”. Pero no está esa voluntad de “oh, esto me va a servir más adelante, es algo básico, debo aprenderlo para que no tenga dificultad más adelante”, no está esa autocrítica”.

(Docente TP)

“En general, en general, que hayan como, yo creo que un 50 que lo haya comprendido bien y aprendido bien y a desarrollar esto, yo creo que como, al 28%, 28... Si como un 60, en general, ahora que lo hayan aprendido bien, bien, yo creo que un 40 %, 30, por ahí”.

(Docente TP)

Pruebas estandarizadas

La docente observa una relación distante entre lo que a ella le toca vivir con sus estudiantes y las pruebas estandarizadas, Simce y PSU. Esto en una doble dimensión. La primera relativa a la cantidad de contenidos. **Ambas evaluaciones miden el currículum completo, el cual es imposible de cubrir en un liceo como el Polivalente Puerto Montt con estudiantes con deficiencias en sus aprendizajes anteriores y en situación de vulnerabilidad.** Además, los educandos tienen otras actividades y aprenden otras materias y habilidades, lo que no se ve reflejado en los resultados de Simce o de la PSU.

Una segunda dimensión es de carácter metodológica. **El liceo promueve aprendizajes más prácticos y concretos que se adecúan de mejor manera a los estudiantes. Esto se refleja en que se hagan solo dos evaluaciones tradicionales al semestre, siendo las otras disertaciones, trabajos prácticos, talleres, etc.** Esto genera que los estudiantes no están acostumbrados al formato de Simce y PSU, ni a su extensión.

“Ahora, volviendo al tema que me convoca, Simce es mucho contenido, los alumnos tienen más asignaturas, más actividades y no necesariamente refleja lo que ellos aprenden. Ahora, nosotros aquí avocamos a un tema de proceso, no realizamos tantas pruebas como en otros colegios, nos preparamos para el Simce, nuestra forma de evaluar a nuestros alumnos es mediante procesos, actividades lo más prácticas o lúdicas posibles, solamente se hacen 2 pruebas semestrales, entonces esto de no generar tantas pruebas o los chicos no estén habituados a hacer tantas pruebas en cada asignatura a lo mejor, esta prueba que llega de sopetón del Simce, o más adelante cuando tengan la PSU, va a ser drástica, va a ser un choque porque ellos no están acostumbrados a realizar siempre pruebas, que la prueba...”

Es más larga la de Simce...

Es más larga, es una preparación solamente mental a nivel de conocimiento, no es algo que nosotros tengamos que construir, no me van a evaluar porque construí tal cosa, generé producto, seguramente netamente conocimiento. En los alumnos, como te digo, tienen otras asignaturas, tienen otras actividades, no se van a recordar lo que vieron en 1º, o pueden generar algo puntual, pero no específicamente lo que se evalúa en Simce o en PSU, o sea, tiene que haber una preparación para que uno tenga buenos resultados. Eso es lo que yo pienso con respecto a las estandarizadas”.

(Docente TP)

Por su parte, los estudiantes consideran que el Simce es importante para demostrar la calidad de la enseñanza de los profesores, por lo que lo preparan, aunque se encuentran con preguntas que no saben la respuesta y no son informados de los resultados. Algo similar ocurre con la PSU. Todos quieren rendirla, ya que la necesitan para sus planes futuros, pero no se sienten preparados con los conocimientos suficientes para rendir bien.

Rol y competencias docentes

Su percepción del rol docente es de ser un guía, un mediador entre un currículum que puede ser percibido como árido y complejo y la realidad y capacidades de aprendizaje de los estudiantes. En esto coinciden los otros profesores que hacen clases en TP.

“Somos un guía, porque hay veces que les digo: chicos a ver... Porque de repente hay cosas de lectura y ellos no lo entienden, entonces hacemos la adecuación de ese currículum que se ve extraño, que se ve en chino, y que a lo mejor ellos a simple lectura o si se dedicaran un poquito no lo entenderían con tanta facilidad, lo adecuamos a su situación, a su aprendizaje. Un guía, un adecuador”.

(Docente TP)

“Todo, si el profesor tiene que entregarles el currículum al alumno, somos el puente, si no hubiera profesor, ¿Quién lo haría? Tiene que ser 100% amigable con el profesor”.

(Docente TP)

Para cumplir este rol, considera que su principal fortaleza es la capacidad de buscar metodologías y actividades que sean motivantes para los estudiantes.

"Mayores fortalezas... Bueno, creo que adecuó, las trato de adecuar lo mejor posible, podría ser mejor, sin duda que sí, porque no eso... de repente mi planificación mensual no la llevo a cabo, así que...".

(Docente TP)

Concordante a lo anterior, piensa que su principal necesidad de capacitación es en metodología novedosas, prácticas que se adecúen y sean flexibles para la diversidad de estudiantes que tiene en su sala de clases.

"¿Qué me encantaría? Capacitaciones si en este caso tengo TP, bueno, en lo posible ver actividades prácticas y no más teorías de lo mismo, y estilos de aprendizaje y etc. Actividades concretas, prácticas de como una función cuadrática la puedo moldear a la carrera de Administración. Porque eso lo tenemos que hacer nosotros por si solos, ahora ni siquiera alcanzo a hacer eso por un tema de tiempo, pero actividades concretas, sea TP, 3° en este caso puntual, sea 4°, 2° medio. Eso me gustaría, que si es tanto el tema de educación y los profesores blablá... Bueno, muéstrenme ejemplos concretos, y no me basen en teorías y más archivos y más documentación, no. Eso me gustaría, capacitaciones en la realidad, gente que venga a apoyarnos, que nos diga: ah, pero profesor, esto puede ser mucho más fácil, esta actividad la puede moldear así, a lo mejor no tiene que ser todo teórico, mire tenemos esta propuesta, acorde a los tiempos y los chicos aprenden mejor, se quedan con el concepto en general bien, eso me gustaría, actividades concretas".

(Docente TP)

Una segunda fortaleza que considera importante es la paciencia en términos de explicar una y otra vez y volver atrás cada vez que sea necesario.

"Fortalezas, paciencia (ríe), trato de tener paciencia, mmm, trabajar con los chicos, independiente que no manejen los conceptos y volver atrás si es necesario, y volver más atrás y hasta que se maneje, creo que eso".

(Docente TP)

Sugerencias a la asignatura

Una primera sugerencia se relaciona con la pertinencia del currículum para los estudiantes. Facilitaría la tarea del profesor contar con un currículum que fuera, de por sí, atractivo para los estudiantes, relevante para sus vivencias diarias y fácilmente aplicable.

"Tendría que ser atrayente, como me dijo un alumno hoy día "motivante". Y a pesar de que uno quisiese o debiesen estar los chicos en un nivel de razonamiento abstracto, la verdad es que varios aprenden con elementos concretos y eso es lo que yo creo que falta en la parte de Matemáticas. Se puede hacer y se hace, o en este caso lo he hecho, pero algunas unidades son tan duras, porque así sobre todo la unidad de algebra, no puedes estar aprendiendo con manzanitas... Pero sí, debieran ser más prácticas, propuestas prácticas".

(Docente TP)

En segundo lugar, sugiere que le Ministerio pusiera a disposición de los docentes una mayor cantidad y variedad de propuestas de actividades que fueran adaptables a distintas realidades y estudiantes.

“Una recomendación... Me gustaría propuestas de actividades, para cada nivel, en su página que no me acuerdo como se llama... currículum y...”.

(Docente TP)

En su opinión, el currículum de Matemáticas para TP debería adecuarse para los tiempos reales de clases de los que dispone.

“Pero y teniendo tiempos distintos ¿el currículum no debería ser también distintos?

Si, también, o sea, ver temas comunes.

Porque por lo menos a mí me suena bien raro que tengan que pasar lo mismo en 3 horas y en 6 horas.

Si, debería ser por último contenidos principales no más, contenidos principales. Yo me aproveché del hecho de ver homotecia para hacer ese quiebre, pero no debería estar en 3º, no debería”.

(Docente TP)

En esta misma línea, propone que el currículum TP se relacione con cada especialidad, de modo que los estudiantes perciban con mayor claridad la relevancia de los contenidos y cómo les sirven para el trabajo.

“A nosotros se nos propuso en 4º, y en 3º igual, hacer esto, una nivelación que hacemos en todos los niveles en marzo, y relacionarlo con la asignatura, o en 4º recuerdo que tomamos conceptos que no manejaban tan bien y que era parte de su carrera y que nosotros lo reforzamos, y en 3º fue más trabajar la parte de operatoria, o sea reforzar eso, porque en el caso de administración trabajan Matemáticas, pero todo aplicado”.

(Docente TP)

Por último, propone que al menos una vez al año, deberían actualizarse los materiales que el Ministerio publica en su sitio web.

“Y terminamos, o enseñar un concepto muy simple. Y qué era lo otro que me dijo, ¡ah!, el nivel de materiales, bueno si, me encantaría que generen sus propios materiales, por qué no (ríe), sus propuestas, o por último tener una página web, así como les encanta tener página web, pero buena, buena, con actualizaciones anuales. Si hay tantos doctores, magister en educación, bueno contraten y generen material”.

(Docente TP)

V. Visión de la política curricular

Desafíos de la Implementación Curricular

De forma coherente con los resultados presentados anteriormente, un desafío importante es un cambio de foco en los contenidos, flexibilizar este aspecto para priorizar el desarrollo de habilidades y una formación valórica que sean más pertinentes para la sociedad actual.

“Vamos a partir hablando sobre la percepción general del currículum. Quisiera que me indicara, ¿qué es lo más importante, desde su punto de vista, que los estudiantes deben aprender? ¿Por qué es lo más importante?”

Eh, yo diría reforzar lo valórico y el conocimiento para perfilar seres humanos con una formación más integral.”

(Director)

“No, frente al currículum yo lo que señalo siempre y lo he señalado desde hace muchos años, es aterrizar los contenidos que estamos trabajando, aterrizarlos. Y en menor cantidad, vamos a tener buenos resultados. Pero si seguimos “bombardeando” cada asignatura con lo que esté pasando a nivel local, la verdad es que cada vez va ser mayor la cantidad de contenido y cada vez va a ser más difícil poder dar cobertura a eso ¿ya? Vuelvo a retomar también, lo que señalé en la conversación anterior: los buenos ejemplos se copian y ya los países que van años luz nuestros, no están dando las directrices de cómo nosotros tenemos que trabajar”.

(Directivo)

“Prefiero que haya un aprendizaje concreto, bueno, de buena calidad y no algo que se esté pasando rápidamente, que es lo que suele pasar en todos los niveles y en la mayoría de los establecimientos educacionales”.

(Directivo)

“Sí. Disminuir y seguir la misma línea que se tiene –por lo menos con las bases- con respecto a las habilidades, lo que yo le decía eh, la expresión oral o la comunicación eh, la lectura, la parte ortográfica ¿ya?”.

(Directivo)

Adeuar la programación a las semanas reales en que se pueden realizar clases, es un elemento muy relevante si se quiere favorecer el aprendizaje y la cobertura.

“Nosotros igual estamos, en media se está a años luz de lo que sucede en el mundo educación parvularia y en el mundo del primer ciclo o parte del segundo ciclo de educación básica. Entonces los contenidos son demasiados ¿ya?, se acotan en un determinado número de semanas, pero las personas del ministerio nunca consideran eventualidades. Nosotros trabajamos con las fechas reales y lo que hicimos ahora para el segundo semestre es ver los días reales que tenemos clases en el mes de agosto, en el mes septiembre, en el mes de octubre. Descontando todo lo que... el acontecer que es propio dentro de un establecimiento ¿no cierto?, y también lo que son los festivos, los feriados, los sándwich, etc., etc., etc. Entonces de repente uno dice ¡Ah! Tengo un mes. Pero de ese mes cuánto es efectivo, ¿son 17 días?, y cuánto me dice la unidad que tengo que trabajar eh... no sé 16 semanas, 8 semanas, 4 semanas. Entonces por más que yo trate de sumar y restar, créame que va a ser muy difícil y muy complejo dar cobertura total a cada una de las unidades que están propuestas para el programa de estudio”.

(Directivo)

Un desafío relevante es la actualización tanto del currículum como de los profesores ante los continuos cambios tecnológicos.

“En el caso mío puede ser evaluación, pero de cosas, de algunas áreas bien específicas de la música, especialmente lo que tiene que ver con la parte práctica, porque ahí es más delicado, pero de ahí también es ayudarnos con las cosas que se van agregando influenciadas por la tecnología, le voy a decir, por ejemplo, secuencia dos mil, eso hoy día está incorporado tecnológicamente en muchas cosas, pero yo no tengo la posibilidad de perfeccionarme en eso, necesito de alguien que me perfeccione sobre lo que es Midi en música por decir algo”.

(Docente HC)

Los docentes y directivos proponen que los profesores puedan participar del proceso de diseño del currículum, que puedan elegir docentes con al menos 10 a 15 años de experiencia en aula para que participen en el proceso de creación y actualización del currículum

“Que los currículum los hagan los profesores, alguien que haya ejercido mínimo unos 10, 15 años para que se dé cuenta de la realidad que existe, quizás una muestra de profesores de colegios particulares subvencionados, particulares y obviamente la educación pública que es la mayoritaria en el país, eso.

Primera vez que vemos a usted preguntándonos sobre el currículum, cuánto llevamos de la implementación de nuevos currículum”.

(Docentes HC)

En relación al currículum TP, es relevante desarrollar Programas que sean adecuados a la realidad local. No es lo mismo la formación en Refrigeración en el norte con énfasis en el aire acondicionado, que en un puerto, en donde es la refrigeración de alimentos. Se podría considerar la existencia de un plan común y luego una formación conforme al mercado en que va a trabajar cada estudiante.

“A mí me gustaría tener un libro como el de los colegas, pero con las cosas básicas, porque estamos en un contexto diferente a los de norte, las cosas mínimas tenerlas en un texto, presión, grados Celsius, Fahrenheit... Nosotros tenemos un módulo en común, que es plano con muchos colegios de acá, fuimos a la articulación de la Universidad De Los Lagos en un proyecto, y me di cuenta que aquí, somos el único colegio que estamos trabajando con lápiz y papel, en los otros están todos con cascos, entonces tenemos una tremenda desventaja con los otros alumnos, tendría que venir con lo básico el texto, para poder enseñar”.

(Docente TP)

Percepción sobre las Políticas relativas al Currículum

En opinión de directivos y docentes, los cambios de autoridad inciden fuertemente en las políticas curriculares, lo que atenta contra la calidad de la educación.

“Porque si uno analiza el devenir de los tiempos, por lo menos, desde que yo entré al sistema y tal vez antes, de lo que yo recuerdo cuando era alumno y de que conozco también más allá, porque mi mamá es profesora, entonces también sé la otra parte aun cuando era alumno, porque la veía a ella trabajando, sé lo que significa, lo que hacía. Entonces uno ve que terminó un sistema de gobierno y

hay una muralla así pero grande, se cortó y aquí nuevas personas, otra forma, y a veces inclusive pasa aquí dentro del liceo, aquí mismo a menor escala, nuevo jefe de UTP, ahora cambia la planificación...

Claro, porque cambia la municipalidad.

Por decirlo así, aquí hemos tenido formatos de planificaciones muy variados y diversos, este año la planificación va a ser así, el otro año llega un nuevo grupo "ahora va a ser así", ¿me entiende la idea?".

(Docente HC)

Otro elemento relevante, tiene que ver con la generación de espacios para que pueda incorporarse un sello de la región al currículum, es decir, que este pueda recoger temáticas y habilidades que sean relevantes para los estudiantes y sus familias. Esto es especialmente relevante en el currículum TP.

"Está la Agencia de la Calidad y la Superintendencia, pero le ha costado un mundo hacerle entender a la administración central que su rol es otro hoy en día, porque la administración central sigue viendo esto como un organigrama vertical. Y eso ayuda poco, porque resulta que lo que se requiere ya como a nivel comunal es precisamente en referencia a su pregunta es que tengamos un criterio en común de cómo desarrollar el currículum".

(Director)

"Yo pienso que la educación debería enfocarse..., somos un país diverso, tenemos que partir de allí, en el norte yo pienso que se podría implementar un currículum, para la parte centro otro currículum, en la parte sur otro y en la parte sur austral otro, por qué, porque nuestra cultura y nuestra diversidad geográfica o topográfica...".

(Docente HC)

En cuanto al currículum TP, resalta, como ya se vio, los entrevistados piensan que no existe un proceso formal para identificar y definir nuevas especialidades que puedan ser relevantes para la región.

Un segundo elemento resaltado por los profesores TP es la necesidad que el Ministerio tome un rol de acompañar el proceso de implementación curricular. Tienen la percepción que solo exige resultados, pero no ayuda a resolver los desafíos que estos resultados implican.

"Pensando, en una primera etapa, una capacitación por semestre, una cosa corta, puede ser dos horas, cuatro horas, en donde analizar lo que se va hacer durante el semestre de acorde a la malla, el tema pasa acá, por la evaluación, nosotros como profesores estamos adecuándonos a lo que hace el gobierno, el gobierno nos dice "¿Qué necesita profesor?", una hoja, "aquí tiene la hoja", después llega fin de año "rindamos cuentas", "evaluemos" "¿Qué hizo con la hoja?" ... pero no se da cuenta del proceso, la evaluación de ese proceso es necesaria, no hay, no existe, no la hacemos, ni siquiera a nivel de UTP ni siquiera de gobierno, es como si te entregaran un Ferrari, anda a correr un Dakar "¿Le echaste bencina?" o te entregan un carretón, "anda a correr un Dakar" "Profesor se le entregó un carretón usted tiene que haber hecho eso", ese proceso durante el año, nadie evalúa. Quiere decir, que si usted no logro un objetivo del currículum, "¿Profesor, por qué no lo logró?" "Qué

dificultades tuvo?" "¿Cómo lo podemos mejorar para el próximo año?" No hay esa evaluación de proceso".

(Docente TP)

VI. Conclusiones

Durante el desarrollo de esta investigación, resaltó la uniformidad de discurso entre la directiva y los profesores. Comparten cogniciones comunes sobre el tipo de estudiantes que tienen la labor que les corresponde realizar. Llama la atención que todos están de acuerdo en que los estudiantes tienen capacidades limitadas de aprendizaje condicionadas por su situación de vulnerabilidad, deficiencia en la adquisición de competencias básicas, falta de motivación y habilidades de aprendizaje disminuidas. Ante esta situación, el rol de todos los profesionales que se desempeñan en el liceo es lograr subsanar en la medida de lo posible la situación de los alumnos.

Este es percibido como un desafío enorme, ya que las conductas de entrada de los estudiantes están muy por debajo de lo esperado. Por lo mismo, existe acuerdo general en que no es posible cubrir el currículum completo. Ningún profesor ni establecimiento lo podría lograr. Ante esta consciencia, su decisión es enfocarse en los aprendizajes. En otras palabras, el currículum es percibido como que tiene la flexibilidad necesaria para adecuarse al contexto de los estudiantes del Liceo, pero renunciando a la cobertura. Cada profesor tiene la misión de adecuar el currículum a la realidad diversa de su grupo curso. Esta diversidad está marcada por una mayoría de jóvenes que presentan las dificultades nombradas anteriormente y por un grupo menor de alumnos que están motivados y que podrían aprender más. Los profesores se adecúan al primer grupo y, en palabras de los propios estudiantes, avanzan a un ritmo más lento, ya que si no, sus compañeros no aprenderán. Esta situación se complementa por evaluaciones de aprendizaje que también se adecúan al "nivel" de los alumnos, permitiendo evitar altas tasas de repetición.

Existe, en algunos profesores, la consciencia de que los estudiantes saldrán menos preparados que sus compañeros de otros establecimientos para rendir la PSU, en especial los TP que la rindan, sin embargo, las pruebas estandarizadas están organizadas en torno al currículum, el currículum tiene una extensión y complejidad muy alta, y sus estudiantes simplemente no son capaces de aprenderlo completo, por lo que no hay nada más que puedan hacer.

El profesor cuenta con la libertad necesaria para tomar decisiones curriculares en términos tanto de selección de unidades como de profundidad de las mismas. El foco del equipo de UTP es más bien metodológico, vale decir, tratan de apoyar a los docentes para que mejoren sus clases, para que logren que los estudiantes aprendan.

La excepción se produce en las asignaturas que son evaluadas en el Simce de II medio. Existe una preocupación por aumentar la cobertura lo más posible esencialmente para que el Liceo no tenga problemas de seguir existiendo, ya que complejizaría mucho más la situación educativa de todos los jóvenes del sector donde está emplazado.

Por otro lado, también hay puntos de desencuentro entre el equipo directivo y los docentes. En la gestión pedagógica, el equipo directivo afirma que realizan entre dos a tres reuniones por departamento al mes para realizar seguimiento a la implementación curricular. Como se dijo anteriormente, esencialmente en temas metodológicos, ya que la cobertura curricular no se controla. Los docentes, por su parte, tienen una visión diferente, indicando que lo que se realiza son consejos técnicos en los que se revisan variadas temáticas, siendo una de ellas el currículum y su implementación. Destacan que pueden trabajar con libertad tomando las decisiones que estimen apropiadas. En el caso de los profesores de especialidad, fueron muy enfáticos en afirmar que no había ningún seguimiento por parte del equipo de UTP, ya que desconocen de la materia y los horarios en que el docente va al Liceo son restringidos.

Es interesante analizar las principales diferencias entre el currículum HC y el TP. Se puede concluir que, en este caso del Liceo Polivalente Puerto Montt, las asignaturas de plan común entre HC y TP tienen problemas similares. Tanto profesores como directivos indican que una cobertura curricular del 100% es imposible por los motivos dados anteriormente. En específico en Matemáticas, ambos docentes realizan una planificación anual común para definir qué unidades quedarán fuera y el nivel de profundidad en que se revisarán los contenidos, de modo que sean apropiados a los estudiantes en extensión y dificultad. Luego, mes a mes, realizan sucesivas adecuaciones según el ritmo de aprendizaje, imprevistos u otros que incidan en la velocidad con que han podido avanzar.

Sin embargo, en las asignaturas de especialidad la situación es diferente. El problema es el contrario, el currículum es breve. Dan el ejemplo de Programación que puede ser cubierto entero en un semestre. Esto genera que los docentes tienen que buscar alternativas, contenidos y actividades para poder suplir las falencias del currículum. Es menester resaltar que ninguno de los profesores de especialidad nombró al ritmo de aprendizaje u otros problemas en sus estudiantes.

Consecuente con lo presentado, el foco tanto de los profesores de Matemáticas (TP y HC) como los de especialidades es el desarrollo de habilidades. Los primeros, porque los contenidos son muy complejos, por lo que deben priorizar aquellos más básicos intentando resolver problemas (habilidad más nombrada). Los segundos porque el desarrollo de habilidades es un requisito esencial para que los estudiantes luego tengan un buen desempeño en las prácticas.

Con relación al desarrollo de actitudes, no se observó que este tema surgiera en las entrevistas como una preocupación constante de los docentes o del equipo de UTP. Al ser consultado, los profesores de Matemáticas TP y HC indicaron que trabajan la capacidad de trabajo en equipo, ya que les hacen trabajos grupales. Por el contrario, en los docentes de especialidad sí se notó una preocupación mayor, en especial por las denominadas "habilidades blandas" que son muy necesarias para insertarse a una empresa.

En relación con la pertinencia del currículum, se observó un desencuentro entre estudiantes y los profesores de Matemáticas de ambas modalidades. Mientras los primeros declaran que sí creen que es importante tanto para la PSU como para los estudios superiores o el trabajo, los docentes consideran al currículum de Matemáticas como lejano, complejo y que los estudiantes no logran identificar su aplicabilidad al mundo real.

En este punto, también se produce una diferencia importante con las especialidades TP. Tanto profesores como estudiantes consideran que es muy relevante y que tiene una aplicabilidad casi inmediata.

Por otro lado, un proceso que es percibido tanto por profesores como por directivos como complejo, centralizado y con poco soporte, es el de actualización curricular. Esto sucede tanto en Matemáticas TP y HC, como en las especialidades TP. En estas últimas cabe resaltar que los docentes tienen la percepción de que demora mucho en actualizarse en consideración del avance de las tecnologías implicadas en cada una de las especialidades. También enfatizan que hay una falta de recursos para desarrollar los contenidos y habilidades relacionadas con cada especialidad y que están establecidas en el currículum correspondiente.

Profundizando, es importante constatar la percepción sobre que un currículum único no es la respuesta apropiada a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, existe acuerdo en que el currículum de Matemáticas debería ser diferente entre HC y TP. Las Matemáticas TP deberían estar orientadas a la especialidad. Por su lado, las especialidades deberían estar enfocadas al mercado laboral local de cada región. No sería adecuado enseñar la misma especialidad en Arica, Santiago, Puerto Montt o Punta Arenas.

Finalizando, una conclusión general importante es que el currículum es percibido como muy exigente para la realidad del Liceo. En este sentido, sugieren que se eliminen contenidos y se enfoque más en el desarrollo de habilidades. También se recomienda que pueda incorporar actividades de nivelación y un diseño que permita trabajar con niños y jóvenes que tienen distintas historias, distintas situaciones de vida y ritmos de aprendizaje. Mientras esto no suceda, consideran que seguirán reproduciéndose las desigualdades que se verifican hoy en la sociedad.