



Escuela de Investigación y Postgrado
Facultad de Educación

**PROPUESTA PARA FORTALECER LA TOMA DE DECISIONES
CURRICULARES DE DOCENTES DE MATEMÁTICA EN
EDUCACIÓN BÁSICA**

TRABAJO DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN DESARROLLO CURRICULAR Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Javiera Soledad Farías Rojas

Profesora Guía: María Paz Faundez Bastías
Profesora General Básica
Magíster en Educación

Santiago, Chile
2022

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONTEXTUALIZACIÓN	3
Descripción de la institución.....	3
Definición del Problema de Práctica:.....	7
Fundamentación de la importancia del Problema de Práctica.....	10
Comprensión del Problema de Práctica.....	13
Reflexión en relación con el planteamiento y comprensión del Problema de Práctica.....	21
CAPÍTULO II: DISEÑO DE LA PROPUESTA DE MEJORA PARA ABORDAR EL PROBLEMA DE PRÁCTICA	24
Diseño de la propuesta de mejora.....	24
Sustento y reflexión respecto de la propuesta de mejora	42
CAPÍTULO III: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA Y CONSIDERACIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN	46
Propuesta de evaluación.....	46
Análisis de factibilidad	52
Reflexión	52
CAPÍTULO IV: IMPLEMENTACION Y AJUSTES DE LA PROPUESTA DE MEJORA	54
Implementación y monitoreo de la propuesta	54
Reflexión	67
CAPÍTULO V	70
Conclusiones	70
BIBLIOGRAFÍA.....	74
ANEXOS:	76

Resumen

La presente propuesta sustentada en el Enfoque de Resolución de Problema Basado en el Diseño para la mejora escolar tiene como propósito abordar un problema de práctica identificado en un establecimiento educacional de dependencia subvencionada. En este contexto, el enfoque pone su centro en las necesidades de la comunidad educativa para impulsar y abordar la mejora, la que implica realizar variadas modificaciones a las planificaciones anuales mediante la toma de decisiones curriculares que atiendan a las necesidades del contexto y de los estudiantes.

A partir de los procesos desarrollados junto a los protagonistas, el mejoramiento se articula en coherencia con la identificación y comprensión de la problemática del fenómeno curricular mediante las experiencias de los docentes para dar una solución práctica y con sentido a través de la apropiación curricular, el diseño de objetivos de clases, promover la confianza en el juicio profesional docente para la toma de decisiones curriculares y consideración de la reflexión como un elemento fortalecedor en los procesos de planificación curricular.

INTRODUCCIÓN

El currículum y las decisiones que se toman a partir de la prescripción son fundamentales en las prácticas cotidianas de los docentes para dar vida y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La gestión articulada con las necesidades del contexto y de los estudiantes propiciará un currículum pertinente favoreciendo la construcción de saberes de manera amplia y en diálogo con la identidad de la comunidad educativa. De esta manera poder identificar necesidades y problemáticas surgidas a partir de los propios miembros y sus experiencias para posicionarlos en el centro, es el comienzo para movilizar e impulsar una mejora continua y con sentido en su resolución.

El presente Trabajo de Magister tiene como objetivo abordar una problemática surgida a partir de las necesidades expresadas por los docentes por medio del Enfoque de Resolución de Problema Basada en Diseño. Este enfoque nace como una forma de dar respuestas a los desafíos tanto de la institución educativa, como la de sus miembros, la que a través de sus procesos organizados, sistemáticos y continuos promueve el cambio y con ello la mejora.

A fin de abordar el trabajo sostenido en el diseño de mejora para la resolución de problema, este cuenta con una serie de componentes importantes para su desarrollo. El primer capítulo da lugar a la definición del problema de práctica el que se vincula con las escasas decisiones curriculares tomadas por los docentes de la asignatura de Matemática en los niveles de cuarto y quinto básico para planificar los procesos de enseñanza aprendizaje. Para este apartado, se recurre a elementos observables, síntomas que están a la base de este y procesos de levantamiento de información con los actores claves que ayudan a sustentar su existencia. En este contexto, los procesos de indagación ejecutados permiten generar la evidencia suficiente para plantear su abordaje.

Un segundo componente presente en el capítulo mencionado remite a la comprensión del problema. En esta instancia se analizan y fundamentan las causas que subyacen a la problemática hallada por medio de la información recolectada a través de la respectiva técnica e instrumento seleccionado para aplicar e indagar en la realidad educativa de los

docentes, generando evidencia la que es respaldada por la literatura abordada en el plan de estudio del programa de Magíster.

El segundo capítulo se compone por el diseño de la propuesta de mejora para responder al problema de práctica. En este proceso a partir de las causas identificadas, se definen prácticas deseadas las cuales son complementadas con un mapa donde se explicitan los recursos institucionales e individuales. Estos, juntos con los impulsores de cambio expresados en un diagrama darán cuenta de las características y motivaciones de los docentes las cuales son consideradas para elaborar actividades con sentido, donde la experiencia de aprendizaje sea significativa y relacionada con sus propias vivencias. De este modo, permite transitar y movilizar a los actores involucrados hacia la práctica deseada.

El tercer capítulo aborda el diseño de la evaluación, el que permite verificar el logro de las prácticas deseadas a lo largo del proceso. Esto, por medio de la definición y justificación de las metas para cada proceso de cambio que se establece en coherencia con los indicadores que permiten visualizar el nivel de logro de los resultados esperados para la mejora.

Acto seguido, el cuarto capítulo el que refiere a la implementación y ajuste de la propuesta, la que fue complementada por un posterior análisis y reflexión sobre la ejecución de esta de acuerdo con la pertinencia, la recepción y factores que benefician u obstaculizan la implementación, además del reconocimientos de elementos que permiten visualizar los ajustes en comparación con lo previamente explicitados en la carta Gantt, instrumento elaborado para graficar las actividades que componen el desarrollo de la práctica deseada.

Último y quinto capítulo comprende la reflexión crítica e individual donde se plantean argumentos que respondan al aporte desarrollado en el abordaje del problema mediante el Enfoque de Resolución de Problema Basado en Diseño para la mejora escolar y el establecimiento educativo. Asimismo, la incidencia de la experiencia en el desarrollo profesional docente para proyectar un rol como agente de cambio y aporte en los procesos de mejora que surjan desde los propios protagonistas educativos.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONTEXTUALIZACIÓN

Descripción de la institución

El presente trabajo se sitúa en una institución educativa de dependencia subvencionada, ubicada en la comuna de Santiago Centro, forma parte de una Corporación, la que acompaña y desarrolla proyectos a un conjunto de colegios de modalidad científico humanista, técnico y de enseñanza para adultos. La red de colegios se despliega en un conjunto de comunas, siendo estas: La Florida, La Cisterna, El Bosque, Puente Alto, Quilicura, Maipú, San Miguel, Peñalolén y Estación Central.

En términos de infraestructura, posee una estructura amplia, contando con cinco pisos y dos grandes patios, los cuales permiten atender a los tres niveles de enseñanza, siendo estos: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media con modalidad científico humanista. Con respecto a la matrícula, esta rodea los 2.000 estudiantes de diversas nacionalidades y comunas aledañas, por lo que se considera, uno de los colegios con mayor población estudiantil del sector donde se emplaza. En cuanto a la cantidad de docentes que forman parte del establecimiento educacional, estos son 79 profesores que imparten clases en los distintos niveles de enseñanza mencionados.

Según la categorización de desempeño realizada por la Agencia de la Calidad, el establecimiento se posiciona en un nivel medio en Educación Básica y en un nivel medio bajo para el caso de la Educación Media, considerando la información de referencia del año 2019.

Con respecto al perfil educacional y laboral de las familias y de acuerdo con la información registrada y entregada por el equipo de administración y matrículas del establecimiento, estas se reconocen por ser principalmente constituidas por ambos padres o monoparentales, mayormente con años de escolaridad completa y algunos con estudios superiores completos. En relación con la situación laboral de quienes forman parte del núcleo familiar, se infieren ser relativamente estables y con ingresos familiares variados.

En cuanto a la descripción de los estudiantes, a partir de la experiencia profesional en los niveles de tercero, cuarto y quinto básico, se puede decir que estos se caracterizan por contar con altos porcentajes de asistencia a clases.

En sus inicios el establecimiento pertenecía a una congregación religiosa, donde sus aspiraciones formativas se vinculaban con brindar educación a estudiantes con dificultades económicas. Dicha labor ha sufrido cambios progresivamente, en respuesta a las necesidades demográficas y culturales del entorno de la escuela, por ende, el Proyecto Educativo también ha realizado sus ajustes cuando en el año 1978 las dependencias de la institución quedan a cargo del Señor L.R. A partir desde entonces, la misión declarada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) actual de la institución refiere a “entregar formación integral de calidad e inclusiva, desarrollando y potenciando en los estudiantes sus competencias intelectuales, sociales, físicas y artísticas a través de una comunidad educativa comprometida, con altas expectativas y copartícipe de la formación del estudiante” (Colegio Santa María de Santiago, 2020, p.5).

En articulación con la misión anteriormente mencionada, se explicitan cinco sellos definidos en el PEI, estos son: respeto a la individualidad, cultura de expectativas, inclusión, excelencia académica y formación integral. Respecto de este último sello, el documento mencionado define la Formación Integral como: ofrecer espacios de participación donde los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades individuales y colaborativas, siendo estas intelectuales, físicas o artísticas. Es decir, se reconoce al educando como un sujeto que es potenciado en todas sus dimensiones, integrando cada aspecto y ámbito para desenvolverse en la sociedad.

Si bien se reconoce al educando como un ser integral explicitado en la misión y como unos de los sellos del Proyecto Educativo Institucional, en el apartado “cultura del colegio” se describe el rol del director, equipo de gestión y cuerpo docente, afirmando que estos: “Poseen altas expectativas en los alumnos y centran su foco en lo académico” (Colegio Santa María de Santiago, 2020, p.7). Se comprende a partir del enunciado cómo se articula al sello de excelencia académica con las expectativas sostenidas por los miembros de la comunidad, lo que implica potenciar mayormente los conocimientos disciplinares por sobre el desarrollo de otros. Lo anterior, se opone a lo declarado en la misión del PEI con respecto a la entrega de formación integral. De tal forma, se evidencia incoherencia entre la misión y cultura de la escuela o, al menos, un vacío en cómo esta última se aborda en la práctica.

Con respecto a la estructura organizacional del establecimiento educativo, se destaca primeramente el sostenedor, continuando por el equipo directivo constituido por el director, inspectora general y encargada de Educación Parvularia, Básica y Media; quienes son descritos en el perfil institucional como: Innovadores y proactivos para comprometer a toda la comunidad educativa en el logro de metas desafiantes y promoviendo un clima colaborativo entre los distintos estamentos de la comunidad. Al alero del equipo directivo, se encuentran el Departamento de Convivencia Escolar y Orientación; quienes entregan apoyo a docentes para solucionar situaciones complejas de carácter conductual y psicológico de los estudiantes. Dentro del mismo departamento, participa la psicóloga del establecimiento; quien se hace cargo de los casos derivados con “urgencia”.

El Departamento de Unidad Técnica Pedagógica; supervisa el cumplimiento de fechas establecidas para las evaluaciones, revisa el leccionario en coherencia con la planificación anual y realiza observaciones de clases. Esta última práctica, no se ha retomado desde el comienzo de la pandemia. En el mismo nivel organizacional se encuentra el coordinador de equipo de Integración Escolar, quien determina las educadoras diferenciales que acompañan a los docentes en los procesos de aprendizajes en el aula.

Por último, el encargado/a de nivel, se caracteriza por ser un profesor con horas en el aula al cual se le suman funciones, tales como: asistencia a reuniones informativas con el departamento de Unidad Técnica Pedagógica y posterior comunicación de acuerdos establecidos en ellas, coordinación con pares para determinar cantidad de evaluaciones por asignatura, gestión de reuniones por nivel para la revisión de la cobertura curricular y entrega de información con respecto a fechas de actividades extraprogramáticas y otras. Este es elegido con criterios de selección desconocidos y cumple un rol fundamental en la gestión e implementación curricular. Cabe destacar que los encargados mencionados y descritos en sus funciones no están incluidos en el organigrama elaborado por la escuela.

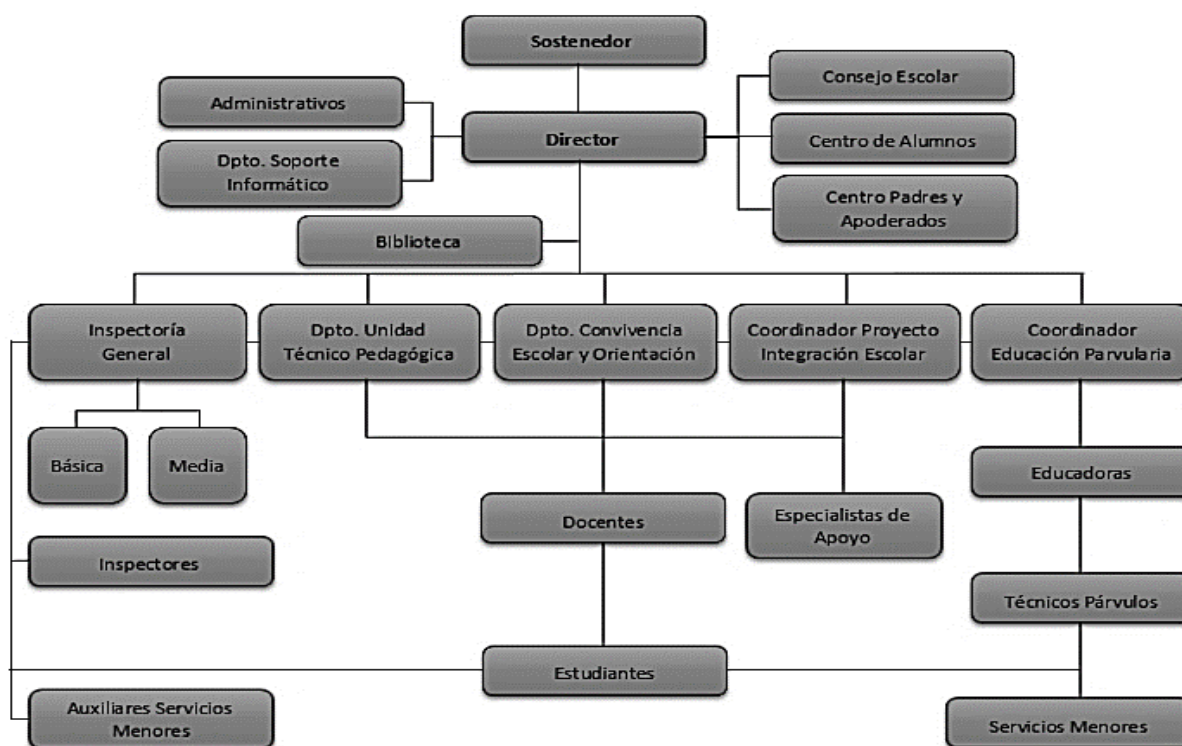
Finalmente, en la estructura organizacional y surgidos desde los coordinadores de niveles, se incorporan los docentes; quienes dialogan con todas las entidades jerarquizadas en niveles superiores a excepción del sostenedor. Los docentes, se caracterizan principalmente por ser profesionales entusiastas participativos y con trayectoria en la escuela, rodeando el rango de edad entre los 24 a 40 años. En su mayoría los profesionales poseen una o dos menciones. Al mismo tiempo estos son descritos en el Proyecto Educativo Institucional (2020) como:

innovadores, con capacidades de liderazgos y amplio dominio de su especialidad, además de ser quienes asumen un rol de orientación y formación valórica de sus alumnos para promover un sano clima de convivencia escolar.

De esta manera, el organigrama queda estructurado de la siguiente forma:

Figura 1

Organigrama del establecimiento



Fuente: Proyecto Educativo Institucional, 2020

Respecto de la cultura y lógica curricular del establecimiento, los docentes planifican en un formato de planificación anual, el cual fue diseñado por el Equipo de Unidad Técnico Pedagógico, antes de la pandemia. En este contexto, los docentes responsables y encargados de planificar la práctica curricular son elegidos por el grupo de pares utilizando como criterio aquel que tiene mayor cantidad de horas pedagógicas definidas en el contrato laboral para la enseñanza de la asignatura. De este modo, la planificación de la enseñanza se elabora de forma autónoma por el encargado para luego ser compartida con el Equipo de Unidad

Técnico Pedagógico y los colegas que comparten funciones respecto del nivel y asignatura. La entrega de la planificación anual se realiza al finalizar el año escolar, e independientemente de los posibles cambios de horas dedicadas a un nivel o asignatura, esta es puesta en práctica al siguiente año.

Por último, mi rol en la institución educativa el presente año, es primeramente tener una jefatura en tercero básico, donde se realizan las clases en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales y Matemática. De esta última, estoy a cargo de elaborar la planificación anual y evaluaciones, las que son compartidas con tres docentes del mismo nivel que desempeñan la enseñanza de la asignatura. Además, cabe señalar que también se realiza docencia en el nivel de quinto básico en la asignatura de Matemática.

Definición del Problema de Práctica:

A continuación, se describe el proceso de problematización e indagación que llevó a la identificación del problema de práctica de este trabajo.

El proceso de definición del problema de práctica tiene sus inicios con el levantamiento de información, por medio de un plan de indagación inicial que hizo referencia, en un primer momento, al siguiente problema de práctica intuitivo “Los docentes de quinto y sexto básico en la asignatura de Matemática elaboran recursos pedagógicos descontextualizados a la realidad e intereses de los estudiantes”. Esta problemática intuitiva se definió en función de los siguientes criterios: primero, estar en el campo de acción; segundo, ser recurrente; y, tercero y último, estar relacionado con las acciones de los adultos y la posibilidad de ser comprobado empíricamente. Desde el Enfoque de Resolución de Problemas Basado en Diseño, existen otros dos criterios que deben ser resguardados en la identificación de un problema de práctica. Estos se vinculan con su urgencia para el aprendizaje de los estudiantes y que sea compartido por los actores educativos. Con el propósito de abordar dichos criterios, se consultó a tres actores, para generar información desde la perspectiva de los involucrados, siendo estos profesores que planifican, elaboran material didáctico y realizan clases de Matemática en quinto y sexto básico. La selección de los actores fue sustentada bajo los siguientes dos criterios:

En primer lugar, acceso y aporte de información relevante con respecto a la disciplina debido a que están insertos en la realidad educativa, además de ser parte de sus quehaceres como profesionales, donde particularmente se involucra la toma de decisiones curriculares y metodológicas para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, se consideró el acceso y disposición de los participantes, pues constantemente se dialogó con ellos con el fin de compatibilizar y organizar sus tiempos de acuerdo a la disponibilidad y espacio pertinentes para la posterior aplicación del instrumento. En este contexto, se manifestó interés, disposición y entusiasmo en colaborar con el plan de indagación en modalidad online o presencial. De este modo, entregaron información con precisión para indagar sobre la problemática planteada.

Una vez realizada la selección de los sujetos, se determinó la aplicación de la entrevista semiestructurada y presencial, en consideración de los siguientes criterios. En primer lugar, la pertinencia de la técnica seleccionada permitió establecer un diálogo formal para la profundización en aspectos particulares en los cuales se quiere indagar.

A partir de la selección de la técnica utilizada para levantar información, se diseñó el instrumento por medio de una pauta de preguntas con el objetivo de guiar la entrevista. Para ello se resguardó que cada una de las preguntas parte de la pauta, estuviesen libre de direccionalidades o sesgo. De este modo se construyeron interrogantes abiertas que permitieran profundizar en aspectos relevantes y surgidos mediante la aplicación de la pauta. De tal forma, se prestó profunda atención a las respuestas expresadas por los sujetos para recoger información como sustento al problema de práctica inicialmente expresado de manera intuitiva.

Con respecto al segundo criterio, el de factibilidad de la técnica, este fue posible de aplicar en concordancia con la disposición de los recursos disponibles para llevar a cabo el objetivo de la entrevista, es decir, se contó con el espacio adecuado, tiempo y los actores a consultar para su realización.

Por último, la rapidez entregada por la estrategia con respecto al tiempo recurrido en su aplicación, es coherente a la disponibilidad de los actores, permitiendo de tal modo, recoger información precisa y consistente.

Una vez seleccionada la estrategia para indagar en el problema de práctica, se determinó el objetivo, siendo este establecer un diálogo para indagar en el problema de práctica. A lo anterior, se les consultó a los tres actores, lo siguiente:

- ¿Cuál /les es la mayor/es dificultad/es a las que te enfrentas cuando elaboras recursos pedagógicos para la clase de Matemática?
- ¿Conoces los intereses y realidades de los estudiantes?
- ¿Estás en conocimiento de su contexto?
- ¿Cuál es tu espacio de acción ante el currículum planificado anualmente?
- ¿Qué consideras esencial al momento de elaborar un recurso pedagógico para la realización de tus clases de Matemática?
- Desde una perspectiva autoevaluativa, en una escala de 0 a 7 ¿Cómo consideras el material que elaboras para la realización de tus clases de Matemática?

Posterior a la aplicación del plan de indagación, se analizó la información obtenida por cada pregunta realizada mediante un vaciado de datos provenientes del plan de indagación inicial (Anexo 1), lo que evidenció no cumplir con el criterio de ser compartido por los actores, ya que no hubo coincidencia explícita en las respuestas obtenidas con la problemática planteada intuitivamente. Sin embargo, del análisis surgió un problema de práctica mayor. En efecto, los docentes entrevistados comparten que, el espacio para la toma de decisiones curriculares es reducido debido al formato de planificación anual con el que trabaja la escuela. Lo que deja un escaso espacio para su intervención. Evidencia fundamental de ello, son las respuestas obtenidas referente a la pregunta ¿Cuál es tu espacio de acción ante el currículum planificado anualmente? En este contexto los docentes expresaron:

Sujeto 1 “Adquirir la responsabilidad de planificar para una asignatura en específico, la planificación curricular anual de dicha materia”. (Entrevista N°1, 2021). Asimismo, el sujeto 2 “yo diría que nulo, Actualmente solo interactué para ver los OA priorizados según la fecha para preparar el material y los indicadores de evaluación”. (Entrevista N°1, 2021). Por último, el sujeto 3 menciona, “Que se cumpla el objetivo de aprendizaje de cada planificación, tratando de considerar la mayor cantidad posible de indicadores de evaluación”. (Entrevista N°1, 2021).

Por consiguiente, se infirió que la problemática no estaba directamente relacionada con la elaboración de los recursos pedagógicos como se planteó desde un inicio, más bien con la escasa toma de decisiones curriculares. A consecuencia del hallazgo evidenciado en el proceso de indagación, se determinó la reformulación del problema. Concluyendo en el problema de práctica que se explicita en la Tabla 1.

Tabla 1

Problema de práctica

¿Quién (sujeto)?	hace (verbo)	¿qué? (predicado)
Los docentes de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática	realizan escasas modificaciones a las planificaciones anuales	desentendiendo las necesidades del contexto y de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el nuevo año escolar implicó una nueva definición de roles y horarios en los actores involucrados, por lo que se volvió ajustar el problema de práctica con respecto a los niveles planteados al inicio del proceso de indagación. Además de explicitar que el Trabajo de Magíster se desarrolló durante los años 2021 y 2022, motivo por el cual el referente curricular utilizado por el establecimiento educacional fue la priorización curricular propuesta por el Ministerio de Educación para el abordaje de la disminución de la jornada escolar durante la pandemia.

Fundamentación de la importancia del Problema de Práctica

La relevancia del problema de práctica puede ser analizada en función de los cinco criterios que lo sustentan desde el punto de vista del enfoque de mejora continua (Mintrop y Ordenes, 2021). En primera instancia, este se encuentra en el campo de acción, el rol que desempeño

como profesora en la escuela, con trabajo en el aula y en la asignatura de Matemática en los niveles mencionados, permiten estar cerca de la problemática evidenciada y con la posibilidad de intervención debido a la existencia del espacio institucional para la realización de actividades de mejora.

Con respecto al segundo criterio, el de recurrencia y relacionado con las acciones de los adultos, el problema de práctica identifica a los docentes como sujetos responsables. Son ellos, quienes a diario cuentan con un espacio para la toma de decisiones curriculares dado por el principio de autonomía para ser expresadas en una planificación de la enseñanza. En el marco de sus quehaceres como profesionales, el promover los procesos de aprendizaje en los estudiantes, implica poner en práctica un currículum más pertinente para atender a las particularidades surgidas en el contexto.

Un tercer criterio, que sustenta la importancia del problema de práctica es la comprobación empírica de este. En este sentido, es posible observar las prácticas docentes relacionadas con las decisiones curriculares las que son expresadas en la planificación y que responde a un formato anual. Se observa y evidencia la reducción en la toma de decisiones curriculares realizadas por los docentes. Estas se limitan al traspaso de la secuenciación de objetivos de aprendizaje del Programa de Estudio a la planificación anual, la que orienta las prácticas en el aula.

Con respecto a la urgencia y relevancia del problema para el aprendizaje de los estudiantes se evidenció en el proceso de indagación por medio de la entrevista aplicada, la existencia de escasas decisiones curriculares realizadas por los docentes para modificar o enriquecer la planificación anual. De este modo, resulta urgente y relevante para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en consideración de que la política curricular nacional define espacios por medio de la flexibilización curricular para gestionar un currículum pertinente como aquel que considera la adecuación y coherencia del componente curricular con los propósitos de la escuela y su contexto para promover aprendizajes cercanos y significativos a los estudiantes.

Las prácticas curriculares realizada por los docentes en torno al Programa de Estudio se ausentan de promover espacios para la toma de decisiones curriculares. Aquí resulta relevante explicitar que los Programas de Estudios “son una propuesta didáctica para el logro de los aprendizajes definidos en las Bases Curriculares. En el marco de la flexibilidad

curricular es necesario que docentes y equipos directivos decidan contextualizar la propuesta ministerial” (MINEDUC, 2017, p.12). Si bien los Programas de Estudios son un instrumento curricular orientador de prácticas didácticas, los aprendizajes definidos en las Bases Curriculares invitan a los docentes a construir propuestas enriquecedoras a partir de toma de decisiones que atiendan a las necesidades del contexto educativo donde se encuentran insertos. De este modo, promover el uso de las Bases Curriculares como instrumento curricular para promover la toma de decisiones es sugerente en los docentes involucrados.

El problema identificado, evidenció que los docentes no hacen uso de los espacios para la toma de decisiones curriculares. Respaldo explícito de ello, es la planificación anual con la que trabajan los docentes para la realización de sus clases. En ella, las decisiones curriculares se limitan al traspaso de objetivos de aprendizajes respecto a las unidades propuestas en el Programa de Estudio para su puesta en práctica en el aula. Dicho esto, se considera fundamental y relevante propiciar el espacio en la planificación anual donde se expliciten las tomas de decisiones curriculares contextualizadas realizadas por los docentes.

En este contexto, cobra relevancia el concepto de contextualización curricular, entendido como “una gradiente, que va desde la simple adaptación del currículum oficial, pasando por una complementación del mismo, hasta la innovación, la que implica incorporación de elementos curriculares propios y originales del centro escolar” (Meza, Pascual y Pinto, 2004, p.167). De este modo, los docentes y la institución educativa cumplen un rol fundamental en estos procesos, tanto como por la responsabilidad y compromisos en el aprendizaje de los estudiantes, como por el conocimiento de la realidad del contexto. La importancia de la realización de una práctica de contextualización impactará siempre y cuando el docente gestione la propuesta ministerial integrando aspectos propios del contexto y que atienda las necesidades de los estudiantes.

En este mismo sentido, la relevancia de promover prácticas de contextualización en los docentes radica en “la necesidad de retroalimentar los procesos iniciales de profesionalización curricular docente con la explicitación de algunas estrategias de contextualización de los Planes y Programas oficiales, en una perspectiva de innovar los sentidos y los significados simbólicos que ellos tienen” (Pinto, 2012, p.378). Los docentes y las prácticas de contextualización curricular dan vida a la construcción de nuevos significados en torno al currículum y el contexto lo que implica tener en consideración

distintos elementos que influyen los procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela, no es un espacio ajeno, los docentes y estudiantes conviven y se ven mediados por el entorno. En este contexto, estos elementos juegan un rol fundamental en su uso como recurso para articular las vivencias de los estudiantes con los contenidos que forman parte del currículum.

Por último, el problema de práctica es compartido considerando que la información obtenida proviene de lo expresado por los tres actores consultados en la entrevista realizada en el plan de indagación que es de donde emerge la problemática finalmente planteada.

Comprensión del Problema de Práctica

En coherencia con el Enfoque de mejora Basado en Diseño, se realizó un segundo proceso de indagación con el objetivo de profundizar en la comprensión del problema e identificar las causas que están a la base de él. Para ello en primer lugar, se diseñó un diagrama de Ishikawa intuitivo considerando las características propias de una causa, tales como: comportamiento problemático, situación específica y concreta, grado de influencia directo o indirecto para abordarla y que estas sean relacionadas con los adultos de la institución educativa, además de ser categorizadas en dos campos; causas internas y causas del entorno.

En segundo lugar, con el propósito de reconocer y sustentar las causas planteadas de manera intuitiva, se seleccionó a los actores a consultar, quienes son los mismos que aportaron información relevante para el planteamiento del problema de práctica, siendo estos tres profesores, quienes en ese momento realizaban clases en quinto y sexto básico, pero tal como se mencionó previamente, en el presente año realizan clases en cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática.

Entendido aquello, se diseñó y aplicó una entrevista semi estructurada (Anexo 2) con su respectiva pauta, abordando principalmente cuatro preguntas:

- ¿Qué rol cumple el currículum en tu planificación?
- ¿Cuáles son tus referentes para planificar? ¿Por qué? ¿Qué realizas con estos referentes mencionados?
- En tu experiencia, ¿Has tenido que cambiar tu planificación original? ¿Qué te hizo tomar esa decisión?

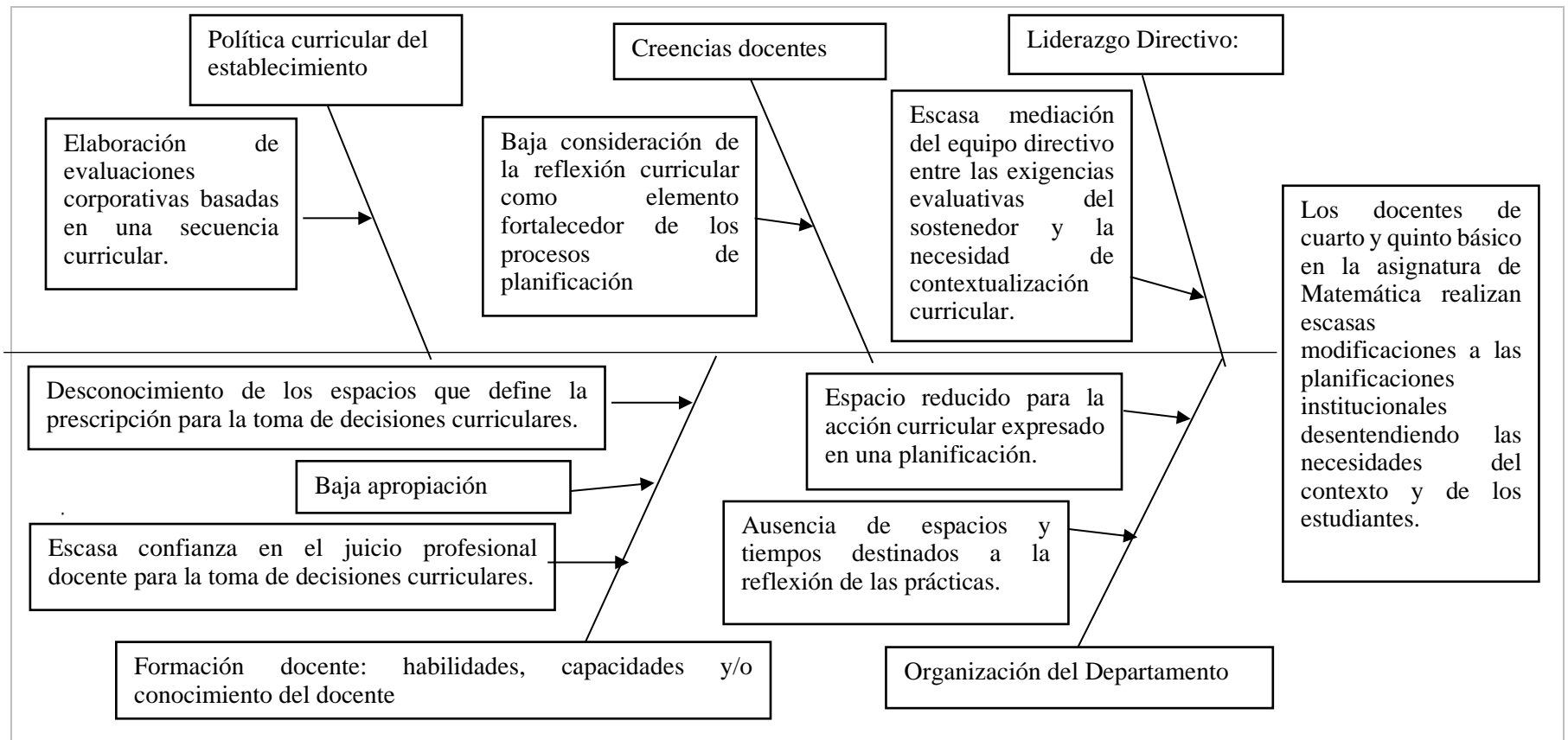
- En una escala de 0 a 7 ¿Cómo evalúas tus habilidades para planificar?

A partir de la información generada en esta instancia de indagación (Anexo 3), se volvió a replantear el diagrama de Ishikawa, con el objetivo de dar consistencia y coherencia a las causales que dieron origen al problema de práctica. De tal modo, se concluyó en una reorganización y modificación de la redacción de dichas causales; e integración de otras que surgieron a partir de los sujetos.

Por lo tanto, las causas se organizaron y explicitaron en el diagrama de Ishikawa de la siguiente forma:

Figura 2

Diagrama de análisis causal



Fuente: Elaboración propia

Una vez realizado el proceso de ajuste a las causas expresadas en el diagrama de Ishikawa, se identificaron y categorizaron las causales del problema de práctica en dos categorías:

La primera categoría, hace referencia a las causas relacionadas con la organización (externas), las que están estrechamente vinculadas con las responsabilidades de la gestión del establecimiento educacional. En este sentido, desde el rol desempeñado como docente en la comunidad educativa, se consideran no estar en el campo de acción para abordarlas, no obstante, para una mayor comprensión de las causales, estas son las siguientes:

Respecto de la primera causa, “Elaboración de evaluaciones corporativas basadas en una secuencia curricular”, los actores involucrados y entrevistados expresaron y explicitaron realizar ajustes en la planificación anual, con el fin de dar cobertura a lo evaluado en el instrumento diseñado por la corporación. En la institución educativa tres veces al año se evalúa la cobertura curricular y con ello el aprendizaje de los estudiantes. En esta instancia la Corporación envía las evaluaciones a UTP con dos semanas de anticipación aproximadamente para que sea compartida con los docentes con el propósito de tomar conocimiento y verificar si los objetivos evaluados en la prueba han sido trabajados en el aula. De no ser así, los docentes de acuerdo con los tiempos determinados para la aplicación de la evaluación ajustan su planificación anual si esta lo requiriese. En este sentido el sujeto 1 indica que: “sí, he tenido que ajustar la planificación anual, el orden de objetivos según los evaluados en las pruebas corporativas” (Entrevista N°2, 2021).

A partir del discurso del sujeto 1, se infiere una segunda causa “Escasa mediación del equipo directivo entre exigencias evaluativas del sostenedor y la necesidad de contextualización curricular de los docentes en el aula”. En este caso, la ausencia del diálogo entre el currículum puesto en práctica por los docentes y las evaluaciones diseñadas por el agente externo a la escuela genera en los docentes un constante ajuste a la planificación anual para atender a los requerimientos de la evaluación y no necesariamente las necesidades del contexto y de los estudiantes para el logro de los aprendizajes.

La tercera causa relacionada con la organización hace referencia al “Reducido espacio de acción curricular expresado en la planificación anual”. Es aquí donde los docentes explicitan que son poco visibles las decisiones curriculares tomadas por la limitación del formato de la planificación. En relación con esto, el sujeto 1, comenta que “el currículum me guía para cumplir con la cobertura mínima, no tengo mucho espacio para integrar cosas nuevas”

(Entrevista 2, 2021). Adicionalmente, el sujeto 2, señala: “siento que mi habilidad para planificar requiere momentos y este se ve limitado por los plazos establecidos en la planificación anual” (Entrevista 2, 2021).

Esto se explica, según señala Gimeno (2010), porque la cultura curricular en la escuela tiene un carácter particular: “los contenidos del currículum es una construcción cultural especial, “*curriculizada*”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con los moldes” (p.26). En este sentido, a partir de los discursos expresados por los actores se puede inferir que sus prácticas responden a una cultura curricular centralizadora, donde la escuela en cierto modo anula las habilidades profesionales para gestionar el currículum pertinente al contexto. Así las decisiones curriculares se encuentran invisibilizadas y sin un espacio adecuado para poder desarrollarse debido al formato de planificación anual con el que trabajan. Esto limita las prácticas curriculares de docentes reduciendo su accionar a solo implementadores de la prescripción curricular.

Por último, se evidenció entre las causas, “La ausencia de espacios y tiempos destinados a la reflexión de las prácticas”. En relación con dicha causa, el sujeto 2 comenta que “todo queda en conversaciones de pasillos” (Entrevista 2, 2021). Este tipo de conversaciones que sostienen los docentes en la escuela para dialogar y compartir sus experiencias del aula, no permiten profundizar en la comprensión y reflexión en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien, existen los tiempos y espacios establecidos para las reuniones lideradas por la Unidad Técnica Pedagógica, Equipo de Convivencia Escolar o Equipo de Orientación, estas no parecen ser las suficientes para promover la reflexión entre los docentes y sus prácticas. Por el contrario, tienen su foco en el trabajo administrativo con el objetivo mayormente de atender a los requerimientos urgentes surgidos en la escuela.

Por otro lado, la segunda categoría de las causas evidenciadas se relaciona con el individuo (internas). Estas hacen referencia a las responsabilidades individuales que se tienen dentro de la comunidad educativa. Esto, junto a mi quehacer profesional y rol que desempeño en la escuela permiten una participación en los procesos de planificación e implementación del currículum en el aula, vinculándose directamente con las causas categorizadas bajo este criterio y siendo susceptibles de ser abordadas de forma concreta. Dicho esto, las causas individuales son las siguientes:

En primer lugar, se identificó una causa que hace referencia a la “Baja consideración de la reflexión curricular como elemento fortalecedor de los procesos de planificación”. Los docentes constantemente toman decisiones con respecto a la prescripción curricular, lo que debiese implicar continuos procesos de reflexión para propiciar una deliberación conjunta en lo que respecta a la planificación de la enseñanza.

De este modo, los procesos de reflexión de las prácticas curriculares de los docentes abren espacios e instancias para generar cuestionamientos y conciencia de lo que se realiza con respecto a las decisiones que se toman en torno a los procesos de planificación e implementación curricular. Para ello, es fundamental: “explicitar, explicar y justificar las opciones que se toman o se nos viene dada; es decir, hay que valorar el sentido de lo que se hace y el para qué lo hacemos” (Gimeno, 2010, p.29). Los docentes entrevistados no poseen las instancias para trabajar de manera conjunta. Todos, responden a la elaboración de la planificación anual de forma individualizada, con la ausencia de cuestionamientos de lo que se hace. Además de realizar la práctica de manera mecanizada en desconsideración de los procesos reflexivos para la planificación curricular.

Una segunda causa, corresponde al “Desconocimiento de los espacios que define la prescripción para la toma de decisiones curriculares” En este aspecto, las decisiones curriculares tomadas por los docentes respecto de la prescripción, el sujeto 2 se refirió a la modificación de la planificación “Si, si observo que un contenido no es suficiente, ajusto el tiempo, no el objetivo” (Entrevista 2, 2021). De este modo, se infirió de la expresión realizada por el sujeto 2, que solo se realizan ajustes a la planificación cuando se observa que un objetivo de aprendizaje requiere de un mayor tiempo para su desarrollo, no así la construcción de uno nuevo que permita abordar de manera óptima el aprendizaje.

Al mismo tiempo, se identificó una coincidencia entre lo expresado por los docentes con respecto al rol que cumple el currículum en la planificación. Refiriéndose a este principalmente como guía para revisar objetivos de aprendizajes y organizarlos, enunciando que “Me permite organizar y cumplir con la cobertura mínima” (Entrevista 2, 2021). En esta misma línea el sujeto 2 afirmó que el rol que cumple el currículum en su planificación es un “Referente para trabajar los OA priorizados, habilidades e indicadores” (Entrevista 2, 2021). Por último, el sujeto 3 considera que: “Es la base para guiar contenidos y objetivos del año” (Entrevista 2, 2021).

Dada la comprensión e interpretación de las expresiones realizadas por los docentes, se identificó la tercera causa, siendo esta la “Baja apropiación curricular”. Los docentes demostraron expresar confusión y contradicción en sus enunciados cuando dos de ellos aluden al uso de los referentes curriculares para la planificación, como es el caso del sujeto dos, quien señala: “utilizo la priorización y los planes para revisar los objetivos y evaluar formativamente a partir de los indicadores” (Entrevista 2, 2021). Si bien, este participante mencionó diversos referentes para planificar, tales como: Planes de Estudios, priorización y metodología DUA, estos son utilizados con el objetivo de implementar el currículum y no para su enriquecimiento.

Por otro lado, el sujeto 1 se refirió a los usos de los instrumentos curriculares para planificar con un propósito similar al anteriormente expresado por el sujeto 2, manifestando que “Reviso las Bases Curriculares, libros de Matemática, recursos ministeriales y Eduaqualis¹”(Entrevista 2, 2021). En base a ambos enunciados explicitados, se interpretó poca claridad con respecto a lo realizado por los docentes con cada uno de los referentes. De este modo, se infirió una escasa comprensión y distinción de lo que aporta cada uno de los instrumentos y las acciones asociadas a cada uno de ellos.

Para el MINEDUC (2016), los procesos para la implementación y el desarrollo curricular requieren de una apropiación, adecuación, enriquecimiento e implementación del currículum nacional, aludiendo a que “Los docentes y las comunidades educativas cumplen un rol central en estos procesos, tanto por su responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes como por su conocimiento experto de las realidades y contextos en los que trabajan” (p.21). Por lo tanto, los procesos para enriquecer la prescripción curricular por medio de las decisiones curriculares no tan solo involucran a la escuela, quien gestiona los espacios para ello, también el docente en conocimiento del contexto educativo y de sus estudiantes es el agente primordial para el desarrollo curricular. Si bien, en los procesos de implementación curricular no se evidenciaron dificultades, esta no es más que una práctica carente de complementariedad y enriquecimiento al currículum nacional.

Adicionalmente, las responsabilidades de propiciar espacios para el desarrollo curricular donde se tomen decisiones sustentada en el conocimiento del contexto requieren de un

¹ Plataforma que cuenta con planificaciones elaboradas por la corporación y puesta a disposición de los docentes.

fortalecimiento en la apropiación curricular de los docentes, respecto del apoyo que brindan los diversos dispositivos curriculares para orientar la toma de decisiones y con ellas el logro de los aprendizajes.

Por último, la cuarta causa identificada corresponde a la “Escasa confianza en el juicio profesional docente en la toma de decisiones curriculares”. Las respuestas de los participantes a la pregunta del plan de indagación de causa, relativa a las habilidades para planificar, en una escala de 0 a 7, promediaron un 5,5. En base al promedio calculado, se interpreta que los docentes entrevistados, no sienten una plena seguridad en los procesos de planificación curricular, lo que por consecuencia evidenció una escasa confianza en el juicio profesional para la toma de decisiones curriculares.

En relación con lo anterior, el sujeto 3 expresa: “Me demoro mucho, recién aprendo a hacerlo, reciclo material, ya que me cuesta seleccionar” (Entrevista 2, 2021). Dado el anterior enunciado, se infiere la escasa confianza en el juicio profesional merma la seguridad con que se toman las decisiones curriculares expresadas en la planificación

En esta línea la literatura señala que:

Tal tarea compromete a múltiples actores entre los que necesariamente se encuentran vinculados a su formación inicial y continua, pero también aquellos que toman decisiones respecto de la gestión escolar, de las condiciones de trabajo y de la instalación de la cultura curricular en los centros educativos” (Espinoza, 2006, p.41).

La construcción en la confianza del juicio profesional en la toma de decisiones respecto de la prescripción curricular requiere del fortalecimiento en las capacidades y habilidades curriculares desde la formación inicial de los docentes. Los sujetos involucrados expresaron inseguridades y dificultades al momento de decidir sobre la planificación del aprendizaje, independiente de sus años de experiencia laboral, ninguno de ellos se logró evaluar respecto de sus habilidades para planificar con la numeración máxima presente en la escala. De tal forma promover docentes autónomos en la emisión de sus juicios sustentados en el conocimiento curricular y del contexto propiciara una práctica en la que se confíe en los criterios utilizados para la toma de decisiones curriculares. Paralelamente la institución educativa debe adherirse a una cultura curricular que confíe en sus docentes y que brinde los espacios óptimos para articular la propuesta con las necesidades del contexto.

Dada la comprensión del problema de práctica por medio del proceso de indagación y posterior análisis de las causas, finalmente se logró evidenciar la escasa existencia de decisiones curriculares, las que se reducen a una práctica de traspaso de la secuenciación de objetivos de aprendizaje del Programa a la planificación anual para ser implementadas en el aula. Evidencia concreta de ello, es el formato de planificación establecido en la institución para la planificación curricular anual (Anexo 4) con la que trabajan los docentes para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula. Si bien se reconocen decisiones por parte de los docentes para la puesta en práctica de la planificación anual, sin embargo, estas son de tipo metodológico y no son explicitadas en dicho documento.

Por otro lado, se identificó el carácter tecnicista en la formación de los docentes, puesto que los actores consultados no poseen más de cinco años de experiencia, por ende, los escasos años desde el egreso del pregrado indicarían que la formación inicial pudo haber sido insuficiente en cuanto al desarrollo de competencias para la toma de decisiones curricular en función de la contextualización de los aprendizajes. De este modo, es posible pensar que existe una debilidad en la Formación Inicial Docente en torno al rol que desempeñan los docentes en la escuela, reduciendo a estos a reproductores e implementadores de la prescripción curricular. De tal forma, se limita su rol en lo que respecta las decisiones curriculares para gestionar espacios que permitan el tránsito desde docentes implementadores a docentes transformadores y articuladores de procesos curriculares y saberes dentro de una comunidad educativa.

Reflexión en relación con el planteamiento y comprensión del Problema de Práctica

A partir de este proceso de problematización y comprensión, desarrolle aprendizajes de distinta índole.

Por una parte, posicionarme y asumirme como sujeto que problematiza e indaga en la realidad educativa con el fin de contribuir y responsabilizarme para dar vida y forma a un proyecto

de mejora resultó ser un proceso complejo y desafiante. Cuando se es parte del contexto donde se indaga, decidir entre las propias problemáticas educativas y pedagógicas que se tiene, por sobre aquellas que se perciben entre los pares tensionaron la forma de dar respuesta automática a las dificultades lo que permitió dar un espacio a la forma de reconocer y concebir aquellas necesidades prioritarias, colectivas, urgentes y relevantes de resolver colaborativamente. Frente a esta dificultad, reflexionar en base a la evidencia fue primordial para prestar profunda atención y comprensión a las constantes prácticas docentes de donde emerge el problema identificado, lo que implicó desarrollar una nueva autopercepción sobre mi rol profesional. En este contexto, fue esencial fortalecer la escucha activa con y entre mis pares en distintos contextos dentro de la escuela además de desprenderse de las creencias individuales para plantear un problema intuitivo a partir de la interpretación de conversaciones, actitudes y comentarios surgidos desde los actores educativos.

Por otra parte, armar las preguntas del plan de indagación resultó ser un proceso de constante iteraciones debido al afán de resguardar la correcta redacción de las interrogantes, libres de direccionalidades e ideas preconcebidas que orientaran respuestas esperadas por parte de los docentes. Asimismo, encontrar un equilibrio entre preguntar ampliamente para dejar emerger nuevos discursos de los actores y, a la vez comprender las ideas expresas para dar cuenta objetivamente del problema de práctica identificado. A pesar de los momentos de frustración, las motivaciones surgidas al replantearme la forma de abordar la indagación y darme un espacio para reflexionar y mirar mis avances hasta esa instancia fueron reconfortantes y propiciaron a enriquecer la construcción de la pauta de entrevista por medio de un desarrollo cauteloso, continuo y objetivo.

En cuanto a las consideraciones éticas, se transparentó desde el inicio del proceso de mejora el objetivo de cada uno de los procesos con el fin de resguardar la confianza entre los sujetos para obtener información precisa y confiable, además de ser respetuosa con las creencias e ideas arraigadas de los docentes para comprender y no enjuiciar las decisiones y prácticas enunciadas. A lo anterior, el tener presente las consideraciones éticas de los docentes no evitó que fue un aspecto tensionante el reconocer y evidenciar un hallazgo problemático mayor. Si bien era muy probable que el problema planteado intuitivamente tendría ajustes o cambios, no se intuyó en ningún momento una problemática curricular. En este sentido, tener la suficiente flexibilidad con las ideas preconcebidas con respecto a lo que primeramente se planteó, fue fundamental para otorgar el espacio y con ello la comprensión del fenómeno

curricular, responsabilizarse y comprometerse con el desarrollo en el diseño de su mejora junto a los involucrados.

De acuerdo con lo anterior, la comprensión del problema de práctica permitió también poder visualizar la cultura curricular que posee el establecimiento y como esta se vincula con la problemática planteada. La gestión realizada por los actores “encargados” de promover y propiciar espacios para la intervención y/o desarrollo del currículum con los docentes, no logran dar acogida a una mirada amplia en lo que respecta a la prescripción curricular nacional. De tal forma, las decisiones de los docentes se ven determinadas y reducidas por el carácter centralizador del instrumento y de cómo se gestiona a partir de la institución.

Es aquí donde los docentes juegan un rol fundamental en lo que respecta los procesos de planificación y las decisiones que se toman con respecto a la prescripción curricular, si bien se ven limitadas en el accionar por una cultura centralizadora donde prevalecen las razones instrumentales en la implementación del currículum, estas no deberían influenciar su práctica frente al fenómeno curricular. Comprendido ello, desde la “limitación” y “reducción” de las prácticas curriculares por parte de los docentes se logra visualizar un espacio de intervención, donde se comprometan aún más con el aprendizaje de los estudiantes. Este es el punto de partida para propiciar en los docentes una comprensión, conversación, articulación legítima y pertinente entre el currículum prescrito, el planificado y el implementado.

Por último, cada uno de los procesos mencionados me han permitido fortalecer el desarrollo personal y profesional afianzando la mirada reflexiva y crítica desde el rol y contexto educativo, implicando la capacidad para visualizar y comprender problemáticas pensando en una lógica “desde adentro hacia afuera”, donde soy la protagonista en la promoción e impulsora de posibles mejoras. Junto con ello, la problematización propició un quiebre de paradigma en las problemáticas aquí tratadas. Mis antiguas creencias relacionadas con que la resolución de que un problema requiere de un agente externo y mi rol concebido como un docente con escasa intervención en prácticas de mejoras curriculares, me ha invitado a fortalecer y promover un rol profesional activo en lo pedagógico y en lo curricular. Además de finalmente comprender que la realidad involucra cierta incertidumbre. En términos observables, la realidad de los centros educativos no está ajena a cambios continuos, lo que no permite tener certezas sobre las personas, las situaciones y la toma de decisiones cuando los resultados de cada elección son inciertos. Sin embargo, tener una postura consciente en

lo que respecta a la incertidumbre nos permite construir estrategias pensadas en los distintos escenarios habilitando menores espacios para el error.

CAPÍTULO II: DISEÑO DE LA PROPUESTA DE MEJORA PARA ABORDAR EL PROBLEMA DE PRÁCTICA

Diseño de la propuesta de mejora

A partir de los procesos de identificación y comprensión del problema de práctica, se diseñó una propuesta de mejora que se vincula con las causas más relevante y presentes en el campo de acción, las que se presentan a continuación.

En primer lugar, el desconocimiento de las decisiones que se pueden tomar a partir del currículum nacional, lo que deriva a un limitado desarrollo de estas con respecto a los

procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien los docentes toman decisiones, estas son principalmente de carácter didáctico y metodológico. La dimensión curricular se expresa en la planificación anual y se limita al traspaso de la secuenciación de objetivos de aprendizaje priorizados para su implementación en el aula, en que el referente principal es el Programa de Estudio.

Una segunda causa es la baja consideración de la reflexión como elemento fortalecedor de los procesos de planificación. Los docentes expresan que los espacios para discutir, dialogar y reflexionar con respecto a las decisiones curriculares son conversaciones informales de pasillo, lo que se infiere a una desconsideración y baja valoración de las instancias reflexivas colaborativas y participativas para la toma de decisiones curriculares. Para ello, es preponderante reconocer la reflexión como aspecto fundamental para tomar consciencia sobre las propias prácticas curriculares como forma de contribuir a que los docentes examinen críticamente sus acciones y puedan reorientar sus prácticas en pro del fortalecimiento de los procesos de planificación de la enseñanza.

Asimismo, y con respecto a la tercera causa, escasa confianza en el juicio profesional docente, la que restringe el rol del educador y lo minimiza a un ejecutor del currículum incidiendo en una acción reducida en la toma de decisiones curriculares. Los juicios, son una práctica constante en el quehacer de los docentes. A diario, estos están insertos en los contextos donde se sitúan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En conocimiento de estos espacios y las relaciones que surgen en ellos, generan evidencia para sustentar la toma de decisiones curriculares pertinentes y oportunas respecto de la enseñanza. De este modo, promover la confianza de los docentes con respecto a las decisiones que toman en torno a la prescripción curricular, resulta valioso para promover un rol invisibilizado de docente experto en educación y también en currículum.

De esta manera, las causas previamente señaladas fueron parte de un proceso de análisis para ser transformadas en prácticas deseadas, las que se visualizan en la siguiente tabla.

Tabla 2

Selección de causas y prácticas deseadas

Problema de Práctica	Selección de causas	Prácticas deseadas (más específicas)	Práctica Deseada
Los docentes de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática realizan escasas modificaciones a las planificaciones anuales, desentendiendo las necesidades del contexto y de los estudiantes.	<p><i>Formación docente: habilidades, capacidades y/o conocimiento del docente:</i> Desconocimientos de los espacios que define la prescripción para la toma de decisiones curriculares.</p>	Los docentes de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática conocen los espacios que define la prescripción para la toma de decisiones curriculares fortaleciendo los aprendizajes	Los docentes de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática realizan variadas modificaciones a las planificaciones anuales, atendiendo las necesidades del contexto y de los estudiantes.
	<p><i>Formación docente: habilidades, capacidades y/o conocimiento del docente:</i> Escasa confianza en el juicio profesional docente para la toma de decisiones curriculares.</p>	Los docentes de cuarto y quinto básico que realizan clases en la asignatura de Matemática poseen confianza en el juicio profesional docente para la toma de decisiones curriculares.	
	<p><i>Creencias docentes:</i> Baja consideración de la reflexión como elemento fortalecedor de los procesos de planificación.</p>	Los docentes de cuarto y quinto básico que realizan clases en la asignatura de Matemática consideran la reflexión como un elemento fortalecedor en los procesos de planificación curricular.	

Fuente: Elaboración propia.

Para las prácticas deseadas antes definidas, se consideró como actores educativos aquellos que fueron partícipes en los procesos de indagación, siendo estos: tres docentes de 27, 28 y 30 años, con 2, 4 y 5 años de experiencia laboral.

Respecto de la formación inicial de los involucrados, todos provienen de distintas instituciones de Educación Superior. Cabe destacar que dos de los sujetos están vinculados a las menciones de Matemática y Lenguaje, a diferencia del tercero, quien no posee mención, sin embargo, está terminando de cursar un postgrado en educación.

En cuanto a las tareas desempeñadas por los docentes en la escuela, son variadas, siendo estas: la elaboración de la planificación anual, donde dos de ellos planifican para la asignatura de Matemática en los niveles de cuarto y quinto básico. El tercero retomará la práctica el siguiente año, ya que en la actualidad elabora planificaciones en la asignatura de Ciencias Naturales. Si bien, no todos planifican para la asignatura de Matemática, los tres cumplen la función de realizar clases en los niveles y la asignatura mencionada.

De este modo, son los docentes previamente caracterizados quienes aportaron información relevante para definir y plantear el problema de práctica e indagar y profundizar en las comprensiones de las causas, mediante sus conocimientos disciplinares, acceso directo a las prácticas, disposición para el trabajo y de sus propias vivencias.

Para avanzar y continuar con el proceso, también se consideró necesario distinguir los recursos disponibles propios de la comunidad educativa como también la de sus miembros. Siendo los recursos primordiales y estrechamente relacionados con la mejora del problema de práctica y las prácticas específicas deseadas, permitiendo movilizar a la organización y a los sujetos involucrados a un trabajo con acciones concretas y con sentido.

Con el fin de resguardar un proceso lógico y completo se consideraron cinco dimensiones: i) conocimientos y habilidades, ii) valores y aspiraciones, iii) rutinas y hábitos, iv) herramientas, instrumentos y materiales y v) autonomía y libertad. Para cada dimensión se distinguieron aquellos que forman parte de la organización de los que son parte de las personas. El detalle de estos recursos y sus dimensiones se presenta continuación.

Tabla 3

Recursos de la organización y de las personas

Categoría	Descripción del Recurso
Conocimientos – Habilidades	<p>Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilidades para la formación continua de los docentes, flexibilizando en los horarios de salida para la participación adecuada de estos. <p>Personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y manejo disciplinar de la especialización (mención) - Socialización de los conocimientos construidos de manera autónoma en espacios informales.
Valores - Aspiraciones	<p>Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Corporación, Equipo directivo y Equipo de Unidad Técnico Pedagógico expresan deseos de una mejora con respecto a las evaluaciones elaboradas por la corporación y las de carácter estandarizadas, centrandó el foco en Comprensión de Lectura y habilidades Matemática. <p>Personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspiraciones docentes con respecto a la construcción o fortalecimientos de nuevos conocimientos que aporten a su formación como docente.
Rutinas – Hábitos (uso del tiempo)	<p>Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rutinas con horarios establecidos y protegidos para el trabajo colaborativo / administrativo (Reuniones Técnicas, de Convivencia Escolar y Orientación). <p>Personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidad horaria (horas colaborativas).
Herramientas – Instrumentos- Materiales	<p>Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificaciones elaboradas por la Corporación en la plataforma Eduqualis. Referente para las prácticas en el aula. - Datas – televisor en cada sala – computadores.
Autonomía-Libertad	<p>Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - UTP permite la modificación y/o ajuste de las planificaciones anuales (elaboradas por el docente a cargo) e institucionales (referentes). <p>Personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso, modificación y/o ajuste de las planificaciones disponibles en la plataforma Eduqualis. - Elaboración o selección autónoma de recursos didácticos para ser compartidos y usados por otros docentes. - Decidir el uso pertinente de los recursos didácticos elaborados por otros docentes.

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la tabla anterior, algunos de los recursos más relevantes que se pusieron a disposición de las prácticas deseadas y sus respectivas actividades se precisan a continuación.

En primer lugar, los recursos relevantes a nivel institucional hacen referencia al resguardo del tiempo destinado a las labores administrativas, rutinas con horarios establecidos para el trabajo técnico pedagógico, de convivencia y orientación.

Continuando, y con respecto a los recursos instrumentales y materiales, la comunidad educativa cuenta diversos dispositivos tecnológicos, tales como: datashows, notebooks y televisores en las aulas a disposición de los docentes para su uso. Además de poseer una plataforma, Eduaqualis, la que permite visualizar planificaciones clase a clase con el fin de orientar las prácticas en el aula. Cabe destacar que el uso de las planificaciones mencionadas es a criterio de los docentes y en la plataforma misma no se puede editar el instrumento.

Si bien los recursos institucionales son importantes para considerar la mejora se complementan con los de carácter individual, los que contribuyen a tomar conciencia y construir soluciones. De tal forma, se destacan y argumentan los siguientes.

En primer lugar, considerando que el problema de práctica define niveles y una asignatura en particular, los docentes involucrados cuentan con conocimientos, los que se podrían fortalecer en base de sus experiencias con respecto a la toma de decisiones curriculares.

En segundo lugar, el deseo e interés expresado por los docentes con respecto a la realización de capacitaciones y estudios de posgrado propicia utilizar el recurso de tal forma de atender las necesidades de los sujetos. De este modo, comprometerse en construir o fortalecer los conocimientos que aporten a su formación y desarrollo como docentes, repercutirá favorablemente en sus prácticas educativas. Evidencia del recurso mencionado remite a las instancias gestionadas para la participación de los docentes en cursos y capacitaciones, donde han expresado estar dispuestos y entusiasmados en cursar lo propuesto por la escuela. En esta misma línea, los docentes cuentan con la existencia de rutinas, permitiendo coincidir con sus pares en los espacios y tiempos que la escuela destina para el trabajo colaborativo o individual. De tal forma, se habilita un espacio y tiempo para gestionar instancias para desarrollar los procesos de intervención para la mejora.

Por último, la autonomía de los docentes en lo que respecta a la solución de problemas de diversa índole, ellos son quienes dan respuestas de manera independiente a las dificultades tanto dentro como fuera del aula. Este aspecto presente en el quehacer de los docentes de manera cotidiana es fundamental de promover en la toma de decisiones con respecto a la

planificación de la enseñanza y el desarrollo de prácticas que articulen la prescripción con el contexto.

Los recursos mencionados, descritos y categorizados, se complementan con los impulsores de cambio, entendidos como las fuerzas psicoemocionales y sociales que movilizaran a los docentes de cuarto y quinto básico hacia las prácticas deseadas (Mintrop y Ordenes, 2021). Con respecto a lo anterior, se identifican motivaciones que apelan a la acción profesional voluntaria para participar en las actividades de mejora diseñadas.

En primera instancia, y mediante las continuas conversaciones informales sostenidas en la escuela se observó que los docentes sienten motivación frente a espacios que promuevan oportunidades para mejorar sus prácticas y que aporten a su formación continua. Por ende, un primer impulsor de cambio considerado es fortalecer un conocimiento o habilidad.

Un segundo impulsor identificado en los docentes es la necesidad que tienen de percibir coherencia con el trabajo y que este sea realizado sistemáticamente. Ante las escasas decisiones curriculares tomadas con respecto a la planificación anual, los docentes no logran sentir que la práctica de copiar y pegar en el formato anual sea pertinente y relevante para el uso en el aula, más cuando se exige que cada clase debe presentar un objetivo a desarrollar, el cual se construye de manera improvisada. En este contexto, percibir coherencia con el trabajo realizado y que este sea sistemático, entusiasma a los docentes en la mejora de sus prácticas.

Ligado a lo anterior, un tercer impulsor apunta a que los docentes requieren de sentir autoeficacia de lo realizado. Frente a la escasa confianza en el juicio profesional presente en los docentes para la toma de decisiones curriculares, es preponderante considerar el impulsor para dar sentido a una de las actividades de este Plan de Mejora que se presentara más adelante, donde los docentes logren reflexionar sobre la importancia de confiar en los juicios y criterios utilizados para la toma de decisiones curriculares. En este sentido, sentir autoeficacia de lo realizado favorece la motivación y acción de los miembros participantes.

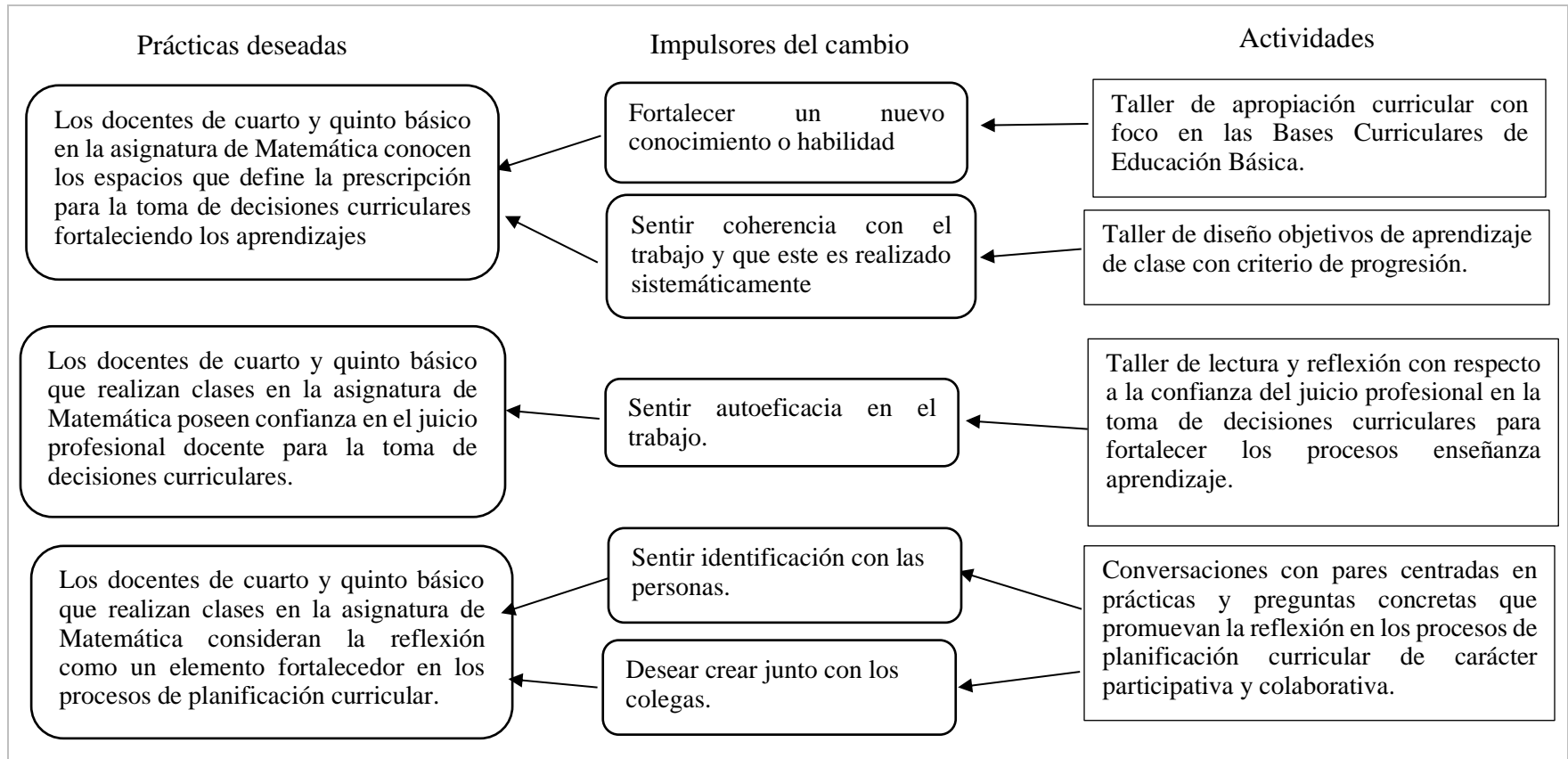
Por último, sentir identificación con las personas y desear crear junto con los colegas son impulsores que dan cuenta que los docentes, de tener reducidas instancias para compartir o construir sus prácticas pedagógicas o curriculares de manera colaborativa y llegar acuerdos colectivos para un bien común en lo que respecta los procesos de planificaciones del

aprendizaje. Por muy mínimos que sean los espacios gestionados por el establecimiento para estas prácticas, cuando existen son valorados por los involucrados de tal forma que, se comprometen con una responsable participación para que esta sea considerada con mayor regularidad en el establecimiento educacional. De este modo, el trabajar junto a otro es fundamental para movilizar a los docentes involucrados.

A partir de los impulsores previamente descritos, se han diseñados propuestas de actividades que busquen abordar las prácticas deseadas. Para una mayor comprensión de lo expresado, se incluye el siguiente diagrama cómo se puede observar en la figura 2.

Figura 2

Diagrama de prácticas deseada, impulsores de cambio y actividades.



Fuente: Elaboración propia.

Para la primera práctica deseada se determinó realizar dos actividades. La primera apunta al primer impulsor y tiene como objetivo fortalecer los conocimientos con respecto a los espacios definidos en las Bases curriculares para la toma de decisiones mediante la apropiación curricular. Luego, para la segunda actividad diseñada junto al impulsor de percibir coherencia con el trabajo realizado y que este es sistemático, se pensó en un espacio de diseño colaborativo de objetivos de clases a partir de objetivos definidos en el currículum nacional considerando la tridimensionalidad de los contenidos de aprendizaje y el criterio de progresión.

Con respecto a la segunda práctica deseada, vinculada a la confianza en el juicio profesional docente, el impulsor que está a la base de su diseño es sentir autoeficacia en el trabajo realizado. Dicha actividad tiene como finalidad propiciar la reflexión con respecto al rol docente y las implicancias de confiar en su juicio y criterios utilizados en los que respecta la toma de decisiones curriculares. Para ello y en torno a la literatura que promueva la calidad del autoconocimiento y la opinión de otros para fortalecer la confianza y responsabilidad que se tiene con las decisiones curriculares que toman para los procesos de enseñanza y aprendizaje dará sentido de autoeficacia a las prácticas docentes.

Finalmente, para la última práctica deseada la que considera la reflexión como un elemento fortalecedor en los procesos de planificación curricular fue diseñada en base a los dos últimos impulsores mencionados anteriormente y tiene como objetivo comprender la importancia de la reflexión conjunta y participativa entre pares. Para ello, es pertinente promover en los docentes primeramente la toma conciencia a partir de la revisión audiovisual de prácticas curriculares que involucren instancias de reflexión que se realicen de manera participativa donde sientan identificación con las prácticas, opiniones y/o visiones de sus pares la que propicie la creación conjunta para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje por medio de una reflexión curricular colectiva.

En definitiva, diseñar actividades considerando los impulsores tiene un mayor potencial para generar interés, curiosidad, responsabilidad y compromiso para movilizar la acción humana y dar paso a la mejora en la escuela. De tal forma, las fuerzas psicoemocionales y sociales identificadas responderán a la necesidad de resolver una problemática concreta, urgente y relevante para los sujetos involucrados con actividades con sentido específico, claridad y factibilidad en su implementación.

A partir de lo anterior, se elaboraron fichas en que se diseñan las actividades asociadas al plan de mejora que buscan movilizar cada práctica deseada específica, las que se presentan a continuación

Tabla 4

Ficha de actividad 1

<p>Práctica deseada asociada a la actividad: Los docentes de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática conocen los espacios que define la prescripción para la toma de decisiones curriculares fortaleciendo los aprendizajes</p>	
<p>Impulsor asociado a la actividad: Fortalecer un nuevo conocimiento o habilidad.</p>	
<p>Nombre actividad 1: Taller expositivo: Apropiación curricular para la mejora. Objetivo: Identificar y distinguir los espacios de flexibilidad curricular presentes en las Bases Curriculares de Educación Básica de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática para fortalecer la apropiación curricular con respecto a la toma de decisiones curriculares expresada en la planificación. Descripción: En primera instancia el taller pretende conocer los conocimientos previos de los docentes con respecto a los espacios que establecen las Bases Curriculares para la toma de decisiones participando de un Padlet. Posteriormente, el taller tendrá una segunda fase expositiva y participativa con los docentes en que, a partir de ello, identificarán y distinguirán elementos presentes en las Bases Curriculares asociados a los espacios de flexibilidad curricular de los cuales se desprenderá el análisis y reflexión focalizando la instancia en cómo estos intervienen y otorgan espacio para tomar decisiones curriculares contextualizadas. Finalmente, el taller concluye en un plenario reflexivo acompañado de un ticket de salida.</p>	
<p>Duración y frecuencia: Una sesión de 2 horas, mes septiembre</p>	<p>Sujetos involucrados: UTP (Solo autorización) Tres docentes: Dos profesores encargados de planificar la asignatura en los niveles mencionados durante el presente año y un tercero quien retomará la práctica el próximo año.</p>
<p>Preparativos/logística:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar las fases del taller, seleccionar párrafos y preguntas que guíen el análisis y plenario reflexivo en torno al documento. - Gestionar el espacio para la realización del taller - Preparar recursos a utilizar: Padlet, PPT y ticket de salida 	

<ul style="list-style-type: none"> - Organizar día y hora acorde a los tiempos con los que cuentan los sujetos involucrados. - Invitar a los participantes - Contar con las Bases Curriculares en formato físico y digital. 	
<p>Posibles desafíos o dilemas éticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creencias arraigadas en relación con el currículum. - Escaso tiempo para el desarrollo y participación del taller. 	
<p>Evaluación de proceso para evaluar la actividad</p> <p>¿Qué datos me permiten dar cuenta de si con la actividad propuesta estoy logrando lo que me propuse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los conocimientos previos a la realización del taller. - Construcción y/o fortalecimiento del criterio curricular de flexibilidad presentes en las Bases Curriculares que define espacio para la toma de decisiones curriculares. - Participación e interacción de los sujetos alineados al foco del taller. 	
¿En qué momentos debería evaluar esta actividad?	¿Qué instrumentos podría usar para evaluar esta actividad? (encuesta de satisfacción, bitácoras, registros de observación, actas, etc.)
Iniciar al taller	<ul style="list-style-type: none"> - Padlet para identificar conocimientos previos en relación con la temática.
Finalizar el taller	<ul style="list-style-type: none"> - Ticket de salida con respecto a la construcción o fortalecimiento del conocimiento en relación a la distinción entre Bases Curriculares y Programa de Estudios y criterios curriculares asociados para sustentar la toma de decisiones curriculares.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5

Ficha de actividad 2

<p>Práctica deseada asociada a la actividad: Los docentes de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática conocen los espacios que define la prescripción para la toma de decisiones curriculares fortaleciendo los aprendizajes</p>	
<p>Impulsor asociado a la actividad: Percibir coherencia con el trabajo y que este sea realizado sistemáticamente.</p>	
<p>Nombre actividad 2, Taller 2: Objetivos de aprendizajes coherentes al criterio de progresión Objetivo: Diseño colaborativo de objetivos de clases a partir de objetivos de aprendizaje definidos en el currículum nacional considerando la tridimensionalidad de los objetivos de aprendizaje y el criterio de progresión. Descripción: El taller pretende que los docentes conozcan la tridimensionalidad de los objetivos de aprendizaje mediante una exposición, caracterización y ejemplificación. Junto con ello, se explicará el criterio de progresión. Dado lo anterior, se realizará una selección de los objetivos de aprendizaje priorizados nivel 1 los cuales se organizarán en la unidad 3 y 4 en los niveles de 4° y 5° básico en la asignatura de matemática. Posteriormente, diseñarán objetivos de aprendizajes de clases con criterio de progresión a partir del objetivo expresado en el instrumento, previa identificación del contenido conceptual, procedimental y actitudinal. Finalmente, concretan la práctica en el formato de planificación anual para visualizar las decisiones curriculares tomadas de forma participativa y colaborativa para cada nivel.</p>	
<p>Duración y frecuencia: Dos sesiones, de una hora una vez a la semana. Sesión 1: Planificación anual 4° básicos Sesión 2: Planificación anual 5° básicos</p>	<p>Sujetos involucrados: Tres docentes: Dos profesores encargados de planificar la asignatura en los niveles mencionados durante el presente año y un tercero quien retomará la práctica el próximo año.</p>
<p>Preparativos/logística:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestionar el espacio para la realización del taller: sala de computación - Recursos a utilizar: PPT – formato de planificación anual - Organizar día y hora acorde a los tiempos con los que cuentan los sujetos involucrados. - Invitar a los participantes - Contar con el documento en formato físico y digital: Bases Curriculares - Planificación anual para enriquecerla con las decisiones curriculares. (objetivos de clase –contenido conceptual, procedimental y actitudinal) 	
<p>Posibles desafíos o dilemas éticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escaso tiempo para la participación del taller. - Frustración de los docentes en el proceso de creación y elaboración de objetivos o identificación de aprendizajes conceptual, procedimental y actitudinal. 	
<p>Evaluación de proceso para evaluar la actividad ¿Qué datos me permiten dar cuenta de si con la actividad propuesta estoy logrando lo que me propuse?</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de objetivos de clase con criterio de progresión. - Identificación e incorporación de contenido conceptual, procedimental y actitudinal. 	
¿En qué momentos debería evaluar esta actividad?	¿Qué instrumentos podría usar para evaluar esta actividad? (encuesta de satisfacción, bitácoras, registros de observación, actas, etc.)
Durante el taller	<ul style="list-style-type: none"> - Bitácora de registro de diálogos, reflexiones y tensiones.
Finalizar el taller	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación anual enriquecida con objetivos clase a clase con criterio de progresión y aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales al finalizar cada sesión por nivel.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Ficha de actividad 3

<p>Práctica deseada asociada a la actividad: Los docentes de cuarto y quinto básico que realizan clases en la asignatura de Matemática poseen confianza en su juicio profesional docente para la toma de decisiones curriculares.</p>	
<p>Impulsor asociado a la actividad: Sentir autoeficacia en el trabajo.</p>	
<p>Nombre actividad 3: Confío en mi juicio como profesional Objetivo: Fortalecer la confianza en el juicio realizado por el docente con respecto a las decisiones curriculares efectuadas a diario. Descripción: Los docentes de manera participativa revisan tres textos breves que aborden la temática central con el objetivo de empoderar y fomentar la reflexión en relación con el rol docente como transformador de realidades y la importancia de confiar en el juicio profesional docente para la toma de decisiones curriculares. Para ello responderán a preguntas que guíen la lectura y la reflexión integrada de los textos propuestos.</p>	
<p>Duración y frecuencia: Dos sesiones, de una hora una vez a la semana</p>	<p>Sujetos involucrados: UTP (Solo autorización) Tres docentes: Dos profesores encargados de planificar la asignatura en los niveles mencionados durante el presente año y un tercero quien retomará la práctica el próximo año.</p>
<p>Preparativos/logística:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección de textos pertinentes para abordar el tema central. Contar con ellos en formato digital y/o físico. - Recursos a utilizar: PPT - Organizar día y hora acorde a los tiempos con los que cuentan los sujetos involucrados. - Invitar a los participantes 	
<p>Posibles desafíos o dilemas éticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baja autoestima o autoconcepto con respecto al rol docente - Existencia de una construcción cultural sustentada en el miedo. 	
<p>Evaluación de proceso para evaluar la actividad: ¿Qué datos me permiten dar cuenta de si con la actividad propuesta estoy logrando lo que me propuse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en la instancia reflexiva. - Comprensión y reflexión de lo leído - Cambio de actitud o hábito en la toma de decisiones curriculares 	
<p>¿En qué momentos debería evaluar esta actividad?</p>	<p>¿Qué instrumentos podría usar para evaluar esta actividad? (encuesta de satisfacción, bitácoras, registros de observación, actas, etc.)</p>

Iniciar el taller	<ul style="list-style-type: none"> - Escalas de apreciación N°1 respecto de la confianza en el juicio profesional docente en la toma de decisiones curriculares.
Durante el taller	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de acta de intervenciones y reflexiones surgidas en el taller de lectura.
Finalizar el Taller	<ul style="list-style-type: none"> - Escalas de apreciación N°2 respecto de la confianza en el juicio profesional docente en la toma de decisiones curriculares.

Tabla 7

Ficha de actividad 4

<p>Práctica deseada asociada a la actividad: Los docentes de cuarto y quinto básico que realizan clases en la asignatura de Matemática consideran la reflexión como un elemento fortalecedor en los procesos de planificación curricular.</p>	
<p>Impulsor asociado a la actividad: Sentir identificación con las personas Desear crear junto con los colegas</p>	
<p>Nombre actividad 4: Reflexión y deliberación participativa y colaborativa docente Objetivo: Comprender y tomar conciencia de la importancia de la reflexión en los procesos de planificación curricular participativa y colaborativa entre los docentes para enriquecer los procesos enseñanza aprendizaje. Descripción: Los y las docentes comentan en relación con el video observado con el fin reconocer práctica de reflexión en los procesos de planificación curricular participativa y colaborativa. Para ello responden a preguntas que guíen y permitan reconocer la importancia de tener espacios e instancias de reflexión curricular para establecer aspectos o elementos comunes favorables en las prácticas curriculares y pedagógicas.</p>	
<p>Duración y frecuencia: Una sesión de dos horas</p>	<p>Sujetos involucrados: UTP (Solo autorización) Tres docentes: Dos profesores encargados de planificar la asignatura en los niveles mencionados durante el presente año y un tercero quien retomará la práctica el próximo año.</p>
<p>Preparativos/logística:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Video y preguntas para trabajar - Gestionar el espacio - Recursos a utilizar: PPT - Organizar día y hora acorde a los tiempos con los que cuentan los sujetos involucrados. - Invitar a los participantes. 	
<p>Posibles desafíos o dilemas éticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baja participación e interacción. - Demandas de trabajo administrativo de carácter urgente 	
<p>Evaluación de proceso para evaluar la actividad ¿Qué datos me permiten dar cuenta de si con la actividad propuesta estoy logrando lo que me propuse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de aspecto central del video ¿Qué nos muestra el video? - Participación por medio de comentarios reflexivos en relación con la práctica observada. 	

¿En qué momentos debería evaluar esta actividad?	¿Qué instrumentos podría usar para evaluar esta actividad? (encuesta de satisfacción, bitácoras, registros de observación, actas, etc.)
Finalizar el taller	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de acta con impresiones y conclusiones en relación con la importancia de la reflexión y deliberación curricular colaborativa y participativa en la práctica observada

Fuente: Elaboración propia

Sustento y reflexión respecto de la propuesta de mejora

Para plantear y diseñar las actividades de mejora en la institución educativa, se tuvo como primer aspecto a considerar los impulsores identificados en los sujetos involucrados en el problema de práctica. En este sentido, reconocer las motivaciones de los docentes resultó ser un aspecto dificultoso debido a la diversidad de situaciones presentes en la cotidianidad educativa y emociones que condicionan las formas de percibir el actuar y disposición en las tareas educativas. Para ello, fue fundamental y provechoso ser participe constante de las interacciones cotidianas con mis pares las que dieron pie a la comprensión de conductas y sentimientos de satisfacción en las labores educativas de los docentes y finalmente concluyeron en impulsores que movilizaran la mejora. De tal forma, la influencia de los impulsores tendrá un impacto favorable en la disposición de los actores para participar y colaborar en la realización de las actividades, y con ello, en el logro de las prácticas deseadas. Si bien los impulsores identificados y presentes en los docentes son esenciales a considerar, sin la selección apropiada y pertinente de los recursos personales, los resultados esperados no tendrían el impacto completamente deseado. Es por ello que, el categorizar los recursos en distintos campos y origen lo que aportó a tener mayor claridad con respecto al uso provechoso y pertinente de estos elementos.

En este sentido, visualizar tanto impulsores como recursos permitieron la elaboración de actividades coherente y con sentido, intencionadas en acciones que evitaran aquellas sensaciones de frustración o desagrado. De tal modo, resguardando la experiencia de los

docentes en sentimientos de satisfacción y placer al realizarlas. Entendido ello, se establecieron y secuenciaron las actividades desde una lógica progresiva, es decir, si en la implementación existe un vacío entre una y otra actividad, es posible inferir que esta no tendrá el impacto deseado. En definitiva, cada actividad requiere de la otra para avanzar en la intervención de mejora y solución al problema de práctica.

A propósito de lo anterior, comenzar las intervenciones con una actividad de apropiación curricular con foco en las Bases Curriculares de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática, resulta fundamental para fortalecer el conocimiento con respecto a los espacios de flexibilidad del instrumento con el objetivo de propiciar en los docentes la toma de decisiones curriculares respecto de la prescripción curricular y la asignatura en particular.

Para el MINEDUC (2016), la importancia de generar las condiciones tanto institucionales como de los profesionales para incorporar los procesos donde se propicie la apropiación, recontextualización y construcción curricular “permiten la comprensión y logro de los sentidos del currículum nacional con mayor profundidad a la vez que incentivan su complementación con características relevantes del contexto regional/local.” (p.31). La iniciativa de realizar una actividad que dé cuenta de la importancia de la apropiación curricular para gestionar un currículum que sea complementado, enriquecido o innovador y que atiendan las necesidades propias del contexto, permite apoyar la labor docente a tomar decisiones curriculares pertinentes e informadas. Asimismo, releva su rol educativo como agente activo con conocimiento del currículum y del contexto para articular una propuesta con sentido.

A condición de lo esperado con respecto a la actividad de apropiación curricular, se desprende y establece la segunda actividad considerada pertinente en cuanto a la concreción del fortalecimiento del saber curricular anteriormente trabajado con los docentes lo que se considera propiciaste y fundamental para el desarrollo práctico de la segunda actividad. La intervención a realizar junto a los docentes por medio del diseño de objetivos de clase con criterio de progresión, permitirá sistematizar y dar coherencia a los procesos de planificación de enseñanza y aprendizaje que orientan las prácticas en el aula. Para este caso explicitar y visualizar la toma de decisiones curriculares fortalecerá la labor educativa y curricular de los docentes.

La perspectiva que sustenta el diseño de actividades es una donde se destaca que “la idea del currículum que merece la pena desarrollar es aquella en la que el profesor va adquiriendo un progresivo protagonismo sobre su propia actuación. Es decir, se espera de él que vaya tomando decisiones curriculares” (Zabalza, 2016 p. 22). Para desarrollar y enriquecer el currículum, el docente debe apropiarse de los espacios existentes para la toma de decisiones curriculares que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje lo que resulta urgente en consideración de que los docentes involucrados realizan escasas modificaciones a la planificación de formato anual, donde las decisiones curriculares se reducen al traspaso de objetivos de aprendizaje respecto de la secuenciación del Programa de Estudio. De este modo, no se logran evidenciar los procesos curriculares que debiesen desprenderse de la prescripción curricular nacional para su posterior ejecución en el aula. En este sentido, el diseño de mejora visibilizaría el protagonismo del docente como articulador del currículum mediante la toma de decisiones que desprenden de una crítica y reflexión del instrumento de gestión.

De acuerdo con ello, el currículum es “elaborado por los docentes quienes, además de conocer los códigos disciplinarios específicos, son capaces de traducirlos y contextualizarlos a las realidades concretas en que dicho currículum es implementado” (Guzmán y Pinto, 2004, p.129). De este modo, propiciar y potenciar las capacidades y habilidades de los docentes en lo que respecta a la toma de decisiones curriculares en las distintas asignaturas, no son suficientes para fortalecer los aprendizajes cuando estas carecen del conocimiento del contexto y de los estudiantes en su diseño para ser ejecutadas en el aula. Por el contrario, la práctica reproductiva presente en los sujetos involucrados se ausenta de contextualización para gestionar un currículum pertinente. Entendido lo anterior, el integrar en el diseño de mejora la toma de decisiones docentes que articulen el conocimiento de la disciplina, el contexto y de las necesidades de los estudiantes permitirá a la comunidad educativa transitar hacia una contextualización curricular para concretar prácticas que respondan a las necesidades.

En este sentido, los procesos y resultados curriculares deberían evidenciar tanto, la apropiación como la instalación de una cultura curricular en el establecimiento, donde los docentes sean los gestores principales en la elaboración o complementariedad de los dispositivos disponibles, los cuales acompañarán los procesos de desarrollo curricular para su puesta en práctica en el aula.

Asimismo, las decisiones curriculares realizadas por los docentes con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje para su posterior puesta en práctica deben ser orientadas de tal forma que evidencien la continuidad y el progreso en el logro de los objetivos de aprendizaje, respetando una secuencia lógica de progresión para el desarrollo de habilidades. Para Schiro (2008), el criterio curricular de progresión es comprendido como aquel que organiza los aprendizajes relacionados con una experiencia previa a la siguiente. Por lo tanto, la puesta en práctica de los docentes en la toma de decisiones curriculares expresadas en la planificación anual sustentadas en un criterio de progresión facilitarían y contribuirían a la lectura de los docentes respecto de las metas de aprendizaje.

Por último, las actividades “Confío en mi juicio como profesional” y “Reflexión participativa y colaborativa docente”, ponen énfasis en la comprensión, valoración, reflexión y crítica de las prácticas curriculares pensadas desde el bien común, donde el diálogo, la colaboración y participación entre pares sean procesos permanentes en las tomas de decisiones curriculares y pedagógicas. De este modo, el desarrollo profesional docente “debiera atender al enriquecimiento de las competencias profesionales en el ámbito curricular y didáctico asentadas tanto en el saber pedagógico construido en la experiencia cotidiana del docente como en la permanente actualización” (MINEDUC, 2016, p.25). En este contexto, es sugerente reconocer y confiar en las habilidades profesionales de los docentes, como agentes capaces de atender los elementos socioculturales que proporcionan los contextos para articular propuestas y desarrollarlas a partir de los propios procesos. No tan solo la institución educativa debe confiar en sus docentes, sino también, el docente mismo debe considerarse capaz y comprometido con el juicio y criterio empleado para fundamentar y contribuir a sus decisiones curriculares en un contexto determinado.

El comprender, interpretar y articular la prescripción requiere de un diálogo constante entre el currículum prescrito, planificado e implementado. En este sentido, los procesos de planificación e implementación del currículum serán resultado de un proceso reflexivo donde sus actores pongan a disposición todas sus habilidades y capacidades para resignificar el currículum y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, la selección de las actividades para implementar en la institución educativa, a saber, Taller 1 “Apropiación curricular para la mejora” y Taller 2 “Objetivos de aprendizaje de clase con criterio de progresión”, surgen y responden a la lógica de articulación entre una

y otra en consideración que ambas están vinculadas a la misma práctica deseada: “Los y las docentes de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática cuentan con los conocimientos de los espacios que define la prescripción para la toma de decisiones curriculares fortaleciendo los aprendizajes”. Junto con la secuenciación mencionada para las actividades y el logro de la práctica deseada, estas también son consideradas un componente principal para propiciar el logro de las dos siguientes propuestas en el diseño de mejora.

En lo que respecta la actividad 3 y 4, estas no fueron implementadas por motivos de tiempo tanto como de los docentes involucrados y de la escuela y sus altos requerimientos en lo que respecta el segundo semestre y el término del año escolar.

CAPÍTULO III: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEJORA Y CONSIDERACIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Propuesta de evaluación

La presente propuesta de evaluación tiene como propósito señalar aquellos indicadores y datos que darían cuenta del logro de la práctica deseada general, respondiendo al problema de práctica identificado en la institución educativa. Para ello, los indicadores de evaluación se elaboraron con la totalidad de los docentes involucrados en la problemática y partícipes de los procesos de indagación desarrollados, siendo estos tres docentes que planifican en la

asignatura de Matemática para cuarto y quinto básico. De este modo, la meta de evaluación definida para los sujetos fue a partir de la cantidad de involucrados en el problema, es por ello que los indicadores tienen el número uno como línea base. Se considera el uno como proporción inicial en inferencia que los docentes toman decisiones curriculares de carácter espontáneas en la práctica misma, pero estas no están explicitadas en la planificación institucional.

En esta misma línea, el nivel de logro final establecido para la práctica deseada contempla que la totalidad de los docentes tomen decisiones curriculares para modificar la planificación anual atendiendo a las necesidades del contexto y de los estudiantes. En este aspecto, resulta ser una meta medianamente ambiciosa, pero debido a la baja cantidad de involucrados se considera pertinente y posible de lograr.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta de evaluación se expresa en la siguiente tabla.

Tabla 8

Evaluación para la práctica deseada general.

Práctica deseada General	Indicador de aprendizaje/cambio	Línea de base o punto partida en términos Cuantificables	Dato de impacto o nivel de logro final en términos cuantificables
-----------------------------	------------------------------------	---	--

<p>Los docentes de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática realizan variadas modificaciones a las planificaciones institucionales atendiendo las necesidades del contexto y de los estudiantes.</p>	<p>Proporción de docente que toma decisiones curriculares para modificar las planificaciones institucionales atendiendo a las necesidades del contexto y de los estudiantes</p>	<p>1 de cada 3 docentes toma decisiones curriculares para modificar las planificaciones institucionales atendiendo a las necesidades del contexto y de los estudiantes</p>	<p>3 de cada 3 docentes toma decisiones curriculares para modificar las planificaciones institucionales atendiendo a las necesidades del contexto y de los estudiantes</p>
---	---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la definición del indicador evaluativo de la práctica deseada general y con ello el logro de la propuesta de mejora, se estableció para cada práctica deseada específica, indicadores que den cuenta de los procesos y niveles de aprendizaje de los docentes.

Los indicadores diseñados para esta instancia se elaboraron en coherencia con las tres prácticas deseadas específicas y sus respectivas actividades para su implementación. De este modo, cada uno de los indicadores presentes entregan evidencias de los procesos logrados por los docentes en su implementación y evaluación. Cabe destacar que para la primera práctica específica deseada se consideraron indicadores que evidencian el logro de las dos actividades propuestas para ella.

De acuerdo con lo anterior, se presentan el detalle de la propuesta de mejora en la siguiente tabla:

Tabla 9

Evaluación de prácticas deseadas específicas

Práctica Deseada Específica	Indicador de aprendizaje / cambio	Línea de base o punto de partida en términos cuantificables	Dato de impacto o nivel de logro final en términos cuantificables	Momentos o hitos de monitoreo	Instrumentos para levantar Información. Ej. Actas de reunión, encuestas, entrevistas, etc.
Los docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática conocen los espacios que define la prescripción para la toma de decisiones curriculares fortaleciendo los aprendizajes	Proporción de docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática que comprenden el criterio de flexibilidad para fortalecer la apropiación curricular con respecto a la toma de decisiones curriculares	1 de cada 3 docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática comprenden el criterio de flexibilidad para fortalecer la apropiación curricular con respecto a la toma de decisiones curriculares.	3 de cada 3 docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática comprenden el criterio de flexibilidad para fortalecer la apropiación curricular con respecto a la toma de decisiones curriculares.	<p>Hito inicial: Registro de conocimientos previos relacionados con la temática</p> <p>Hito intermedio: Dialogo informal luego de la realización de los talleres.</p> <p>Hito final: Aplicación de encuesta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Padlet de conocimientos previos. - Encuesta sobre el fortalecimiento vinculados a la apropiación curricular para la toma de decisiones. - Planificación anual de Matemática para cuarto y quinto básico enriquecida con decisiones curriculares.
	Proporción de docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática que diseñan objetivos de	1 de cada 3 docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática que diseñan objetivos de	3 de cada 3 docentes de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática que diseñan objetivos de		<ul style="list-style-type: none"> - Planificación anual enriquecida con objetivos de clases diseñados con criterio de progresión y adecuado abordaje de

	<p>aprendizajes de clases con criterio de progresión a partir de los objetivos definidos en las Bases Curriculares.</p> <p>Proporción de docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática que diseñan objetivos aprendizajes de clase abordando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p>	<p>aprendizajes de clases con criterio de progresión a partir de los objetivos definidos en las Bases Curriculares</p> <p>1 de cada 3 docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática que diseñan objetivos de aprendizajes de clases abordando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p>	<p>aprendizajes de clases con criterio de progresión a partir de los objetivos definidos en las Bases Curriculares</p> <p>3 de cada 3 docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática que diseñan objetivos de aprendizajes de clases abordando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p>		<p>contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales correspondientes a la unidad 3 y 4 para cuarto básico en la asignatura de Matemática (sesión 1)</p> <p>- Planificación anual enriquecida con objetivos clase a clase diseñados con criterio de progresión y adecuado abordaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales correspondientes a la unidad 3 y 4 para quinto básico en la asignatura de Matemática (sesión 2)</p>
<p>Los docentes de cuarto y quinto básico que realizan clases en la asignatura de Matemática poseen confianza en el juicio profesional para la</p>	<p>Proporción de docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática que expresan su comprensión de los textos leídos referente a la temática,</p>	<p>1 de cada 3 docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática que expresan comprensión de los textos leídos referentes a la temática.</p>	<p>3 de cada 3 docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática que expresan comprensión de los textos leídos referentes a la temática.</p>	<p>Hito inicial: Registro de apreciaciones personales respecto de la temática.</p> <p>Hito intermedio: Dialogo informal luego de la</p>	<p>- Acta de conversación respecto de las decisiones tomadas en la planificación anual enriquecida con aprendizajes de clase e identificación de contenidos conceptuales,</p>

<p>toma de decisiones curriculares.</p>	<p>Proporción de docentes de 4° y 5° básico en la asignatura de Matemática que participan de manera activa en las instancias de reflexión.</p>	<p>1 de cada 3 docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática participan de manera activa en las instancias de reflexión.</p>	<p>3 de cada 3 docentes de cuarto y quinto básico de la asignatura de Matemática participan de manera activa en las instancias de reflexión.</p>	<p>realización de las sesiones del taller</p> <p>Hito final: Reunión para revisión de las decisiones tomadas en relación con la planificación anual</p>	<p>procedimentales y actitudinales</p>
<p>Los docentes de cuarto y quinto básico que realizan clases en la asignatura de Matemática consideran la reflexión como un elemento fortalecedor en los procesos de planificación curricular.</p>	<p>Proporción de docentes de cuarto y quinto básico que realizan clases en la asignatura de Matemática que reconocen y argumentan aspectos favorables de las prácticas de reflexión en los procesos de planificación curricular.</p>	<p>1 de cada 3 docentes de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática reconocen y argumentan aspectos favorables de las prácticas de reflexión en los procesos de planificación curricular.</p>	<p>3 de cada 3 docentes de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática reconocen y argumentan la importancia de la reflexión en los procesos de planificación curricular.</p>	<p>Hito inicial: Conversaciones respecto de la temática</p> <p>Hito final: Realización de conclusiones y apreciaciones respecto de la temática</p>	<p>Actas previa y posterior a las intervenciones</p>

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de factibilidad

Para determinar la factibilidad de la implementación de la propuesta de mejora se consideraron los siguientes aspectos.

En primer lugar, para la realización del proyecto en el establecimiento educacional se tuvo que plantear el problema de práctica al Equipo de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) con el propósito de contar con la autorización, el conocimiento y el apoyo para el desarrollo de todos los procesos implicados en la implementación de la mejora. Tanto el conocimiento por parte del equipo de UTP sobre el problema de práctica y el diseño de mejora fueron fundamentales para contar con los requerimientos relativos a la implementación de actividades, tales como: uso del espacio, recursos tecnológicos y participación de los sujetos involucrados.

En segundo lugar, un aspecto a considerar es la posibilidad de obtención de recursos financieros que se requieren para su implementación. En este sentido, cabe destacar que, en la tabla 3 de identificación de recursos institucionales y personales anteriormente descrita, estos no son considerados ya que la propuesta de mejora no requiere de sustentos económicos para su implementación. En este sentido, solo se considera el uso de recursos tecnológicos disponibles los cuales no requieren de un costo económico a cambio de su uso.

Por último, los tiempos y espacios establecidos para la implementación de actividades de mejora se diseñaron en consideración de los horarios disponibles y de permanencia en el establecimiento de los docentes involucrados. De esta forma, se organizaron de acuerdo con algunas de sus horas colaborativas para contar con la participación de todos en las intervenciones. Además de resguardar primeramente el cumplimiento de sus funciones en el establecimiento.

Reflexión

A partir de la evaluación de la implementación de la propuesta de mejora y la definición de los indicadores de logros en lo que respecta el aprendizaje de los docentes, estos últimos proporcionaron información, evidencia concreta y observable para determinar el logro de las prácticas deseadas específicas de los docentes involucrados, además de promover nuevos aprendizajes surgidos desde la reflexión, participación y colaboración surgida desde los propios docentes. De esta forma, la propuesta de actividades secuenciadas y articuladas fueron esenciales para comprender el punto de partida y la meta a lograr para obtener el resultado deseado.

La pertinencia de la implementación de mejora se estableció a partir de la consideración de diseños de objetivos claros y coherentes con los criterios a medir y analizar para responder a la problemática planteada, beneficiando y abriendo un espacio surgido desde los docentes en los procesos de mejora. Para ello, se privilegiaron acciones colectivas que permitan contribuir de manera conjunta, dialogada y reflexiva a la construcción de los aprendizajes pretendidos en la implementación de actividades, además de determinar el tiempo adecuado para su abordaje y lograr la práctica deseada en su totalidad.

Dado que la evaluación de implementación contempló aspectos observables y medibles para evidenciar los resultados obtenidos, algunos datos cualitativos podrían quedar invisibilizados durante el proceso, cuyas razones se presentan a continuación.

En primer lugar, las interacciones en la plataforma digital como el Padlet para obtener información sobre los conocimientos previos de los docentes en lo que respecta a los espacios para la toma de decisiones curriculares o el uso del drive para trabajar de manera colaborativa en el enriquecimiento de la planificación anual en los distintos niveles propuestos podría verse influenciado por la búsqueda de información digital que contribuya a una práctica o respuesta “óptima” de lo que es considerado el logro, lo que por consecuencia dejaría invisibilizadas las propias creencias, juicios, comentarios y reflexiones sostenidas desde los propios docentes. En este aspecto resulta fundamental generar la confianza necesaria, libre de cuestionamientos y prejuicios para poder transparentar el logro de la práctica deseada. Asimismo, realizar un constante monitoreo de las intervenciones realizadas por los docentes del uso de las plataformas con el objetivo de resguardar que lo expresado, tanto en el Padlet como en la planificación anual sea desde el propio conocimiento y genuina comprensión de lo promovido en las actividades.

Un segundo aspecto posible de quedar invisibilizado son los posibles prejuicios presentes en los docentes pudiendo afectar en lo auténtico del discurso al momento de expresar sus opiniones en las instancias de deliberación curricular, lo que por consecuencia se obtendrían datos de la práctica con sesgos en los acuerdos tomados. En esta misma línea, el dinamismo propio de las conversaciones, interacciones, tensiones y consensos realizados por los docentes en las actividades de intervención, requieren de una rapidez y precisión en el registro de las distintas instancias comunicativas, para este caso sería pertinente y sugerente resguardar las reflexiones, opiniones y /o conclusiones por medio de un registro surgido desde los propios docentes a modo de complemento de las notas realizadas por el encargado de llevar a cabo las distintas actividades de intervención.

Por último, la implementación no considera las visitas en las aulas, es decir, no se podrá evidenciar en las prácticas docentes si realmente la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de la toma de decisiones curriculares son coherentes con la concreción en el aula. En este sentido, la propuesta evaluativa no permite visualizar si las actividades tendrán algún efecto en las dinámicas institucionales con respecto al currículum, si bien no forma parte de los objetivos de igual forma los docentes forman parte de una comunidad educativa y los cambios en sus dinámicas y prácticas curriculares podrían propiciar algún cambio en los demás. Es importante considerar que las visitas en las aulas se encuentran fuera del campo de acción de esta profesional, por esta razón no fue considerada en la propuesta de evaluación de las prácticas deseadas, además de no ser el foco en la solución al problema de práctica.

CAPÍTULO IV: IMPLEMENTACION Y AJUSTES DE LA PROPUESTA DE MEJORA

Implementación y monitoreo de la propuesta

Para la implementación y monitoreo de la propuesta de mejora se seleccionaron dos de las cuatro actividades de intervención que se diseñaron originalmente.

Las actividades seleccionadas, como se mencionó anteriormente fueron: apropiación para la mejora y diseño de objetivos de clases con criterio de progresión e identificación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática.

Dicha selección se fundamenta, en primera instancia, porque responden a una misma práctica deseada. Este remite al conocimiento del espacio definido en el currículum nacional para la toma de decisiones curriculares, además, según la secuenciación previamente establecida entre ellas, son un punto de partida fundamental para alcanzar la práctica deseada general. Asimismo, la implementación de estas se encuentra en mi campo de acción como profesional en la institución escolar, permitiendo realizarlas en el segundo semestre.

Por lo tanto, la actividad uno, apropiación curricular para la mejora, tuvo como propósito que los docentes fortalecieran sus conocimientos con respecto a los espacios definidos en el currículum nacional para la toma de decisiones curriculares aportando de tal forma a la realización de la actividad dos, donde se concretó la toma de decisiones curriculares con el diseño de objetivos de clases.

En base a las actividades seleccionadas para su implementación, se propuso la siguiente carta Gantt.

Tabla 10

Carta Gantt: Actividades para el desarrollo de la práctica deseada

ACTIVIDADES	EJE	TAREAS	RESPONSABLES	AGOST					SEPT				OCT					
				1	8	15	22	29	5	12	19 F	26	3	10	17	24	31 F	
Taller expositivo 1: Apropriación curricular para la mejora.	PREPARACIÓN	Solicitar autorización al jefe de unidad técnica para la implementación de actividades diseñadas.	Profesora a cargo de la actividad.				X											
		Elaborar recursos de aprendizaje para la exposición, análisis y reflexión.	Profesora a cargo de la actividad.				X											
		Organizar y establecer día de intervención coherente a la disponibilidad de los participantes.	Profesora a cargo de la actividad.					X										
		Gestionar espacio y recursos para la ejecución de la actividad.	Profesora a cargo de la actividad.					X										

A partir de la implementación de actividades seleccionadas, el Taller expositivo 1: Apropriación curricular para la mejora, se desarrolló en la fecha establecida en la Carta Gantt. Este se inició con la presentación del objetivo de la actividad y la participación de los tres docentes en un Padlet (Anexo 5), el que permitió obtener información respecto de los conocimientos previos de los docentes. En esta instancia, se buscaba conocer el instrumento utilizado para planificar, la distinción entre Bases Curriculares y Programa de Estudio, criterios asociados a la flexibilidad y autonomía curricular; y, las decisiones curriculares tomadas por los docentes. A pesar del desconocimiento de los docentes sobre el uso de la plataforma interactiva, todos participaron en responder a las interrogantes propuestas. Posterior a ello, se realizó una lectura compartida de los comentarios con el fin de integrar las distintas apreciaciones a la siguiente fase establecida en la actividad.

Considerando los conocimientos previos y las dificultades observadas en los comentarios realizados por los docentes, se avanzó a la siguiente fase del taller. La segunda fase expositiva y participativa, promueve la identificación, distinción y profundización en los espacios de flexibilidad definidos en las Bases Curriculares de 4° y 5° básico en la asignatura de Matemática. Para ello, se realizó una presentación Power Point (Anexo 6) que abordó la caracterización de las Bases Curriculares y su distinción del Programa de Estudio. Posterior a ello, los docentes participaron de un análisis de dos párrafos seleccionados para su lectura donde identificaron el criterio curricular asociado, además de quién y en qué instrumento se concreta la decisión curricular. De este modo, se logró evidenciar el logro de la fase previa al análisis, obteniendo los resultados esperados en lo que respecta el reconocimiento de espacios de flexibilidad presentes en las Bases Curriculares para la toma de decisiones curriculares.

En un tercer momento se invitó a los docentes a un plenario considerando lo discutido en el transcurso del taller y reflexionando sobre su propia práctica. Esta fase se desarrolló en relación con la toma de decisiones curriculares y los motivos que han impulsado estas como también una autoevaluación del manejo y apropiación de los conceptos abordados en el taller. Durante este proceso se registraron las opiniones y reflexiones compartidas (Anexo 7). Resultado de esta instancia y a modo general los docentes expresan que toman decisiones curriculares, pero la planificación anual no posee el espacio para evidenciar esa práctica

curricular, la que es realizada de manera espontánea e improvisada en el contexto aula, por ende, se podrían cometer decisiones poco precisas o pertinentes en la práctica misma.

En cuanto al manejo y apropiación de los conceptos abordados en el taller, coinciden en el logro de una mayor comprensión respecto de los espacios de flexibilidad presentes en las Bases Curriculares y cómo el instrumento curricular promueve la toma de decisiones pertinentes y contextualizadas, las que al iniciar la actividad en dos de los docentes se presentaba con poca claridad. Dada la comprensión, considerar las Bases Curriculares para planificar los procesos enseñanza y aprendizaje resulta ser apropiado para fortalecer el rol curricular en los docentes.

Por último y para cerrar la actividad, los docentes respondieron a un ticket de salida (Anexo 8) para evaluar el logro del objetivo definido para la actividad planteada. En este contexto, los docentes distinguieron en las Bases Curriculares como un instrumento curricular obligatorio, donde se establecen espacios de flexibilización permitiendo la toma de decisiones curriculares pertinente y contextualizada. A diferencia del Programa de Estudios, los docentes mencionaron que este es una propuesta donde se encuentra la secuenciación y organización de los objetivos de aprendizaje. Entendido esto y en comparación con los datos obtenidos en el Padlet de entrada, los tres docentes logran fortalecer el conocimiento con respecto a la distinción entre ambos instrumentos curriculares, donde en sus inicios dos de ellos mencionaron no conocer la diferencia entre estos. Asimismo, explicitan y coinciden en sus tickets de salida que por medio de la actividad logran reflexionar sobre los espacios para la toma de decisiones curriculares para poder contextualizar, además de fortalecer su rol docente como agente activo y de cambio en la comunidad educativa. De este modo, se concluye que los resultados en la finalización de la intervención son los esperados, evidenciando que los docentes logran el objetivo planteado para la actividad. Cabe destacar que en la presente actividad no se realizó ningún ajuste de implementación, esta se desarrolló tal como fue planificada abordando cada uno de los procesos presentes en ella.

En lo que respecta a la implementación de la actividad dos, Taller 2: Diseño de objetivos de clases coherentes al criterio de progresión, se determinó desarrollarla en dos sesiones. Una primera sesión para abordar la planificación de 4° básico y la siguiente para la planificación de 5° básico en la asignatura de Matemática.

En primera instancia la actividad se desarrolló de acuerdo con lo propuesto en la carta Gantt en lo que respecta a su preparación. Si bien, estos aspectos fueron desarrollados con ausencia de ajustes, la ejecución se tuvo que reorganizar atendiendo al contexto de los docentes.

La implementación en la primera fase de desarrollo contempló el uso de una presentación en Power Point (Anexo 9) para la exposición participativa, caracterización y ejemplificación de la tridimensionalidad de los objetivos definidos en las Bases Curriculares, además de explicar y ejemplificar el criterio de progresión. En esta instancia, los docentes participaron activamente en la identificación de la tridimensionalidad y elaboración de objetivos de clase en progresión evaluando de tal forma la comprensión y puesta en práctica de lo expuesto en la fase del taller.

Posterior a ello, en una segunda fase planificada para seleccionar, diseñar e integrar los objetivos de clase a la planificación anual a partir de la priorización curricular, se tuvo que ajustar en función de la existencia de cantidad mínima de objetivos disponibles para ser abordados. En esta instancia los docentes expresaron haber trabajado con la mayoría de los objetivos seleccionados en dicha priorización, por lo que no era posible organizar los dos objetivos disponibles para ser organizados en dos unidades como se había planificado originalmente.

En consideración de la situación expuesta, se acordó con los tres docentes participantes abordar los objetivos correspondientes al eje de datos y probabilidades definidos en las Bases Curriculares sin considerar la priorización propuesta por el MINEDUC. Lo anterior se juzgó como pertinente dado que el proceso de planificación que llevarían a cabo en el taller sería un aporte para la construcción de la planificación anual del próximo año junto con considerar que el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, presentó ante el Consejo Nacional de Educación una nueva propuesta para la priorización curricular escolar correspondiente al año 2023 que busca integrar mayor cantidad de objetivos de aprendizaje que la priorización abordada en pandemia, pero no todos los objetivos del currículum actual. En esta misma línea los docentes argumentaron su selección expresando que el eje de datos y probabilidades posee un desarrollo débil debido a que el abordaje de sus objetivos coincide con la finalización del semestre académico y con la última unidad propuesta en el Programa de Estudios de Matemática. Frente a la dificultad expuesta y

dialogada se consideró realizar el ajuste en respuesta a la problemática surgida en la implementación.

Una vez atendida la dificultad se procedió a compartir en drive el formato de planificación anual para dar comienzo de manera colaborativa al diseño de objetivos de clase con criterio de progresión a partir de los tres objetivos definidos para cuarto básico y cinco para quinto básico presentes en las Bases Curriculares en el eje de datos y probabilidades. En esta instancia los docentes participan de manera activa, tomando acuerdos y tensionando sus decisiones curriculares para finalmente concretar la práctica obteniendo una planificación anual enriquecida para cuarto (Anexo 10) y quinto básico (Anexo 11) en la asignatura de Matemática.

Finalmente, para culminar con la actividad propuesta, se realizó un plenario junto a los tres docentes participantes, en que reflexionaron en relación con la pregunta planteada: ¿Cómo proyectan que podría beneficiar o cambiar sus procesos de planificación si realizan este ejercicio sistemáticamente? En este momento se tomó nota de los comentarios, opiniones y reflexiones surgidas (Anexo 12), las que se resumen fundamentalmente en cinco aspectos: i) los docentes expresan que la planificación y la práctica de diseñar objetivos con criterio de progresión colaborativamente permite orientar de mejor forma los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, aspecto destacado como favorable tanto como para docentes y estudiantes, ii) destacan que diseñar objetivos donde se identifique la tridimensionalidad presente en ellos promueve la concienciación clara de la meta como un fin formativo integral para desarrollar en los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, iii) expresan un quiebre respecto de cómo abordar los objetivos, donde es importante tener presente los aprendizajes actitudinales para apoyar el ámbito socioemocional, iv) Reconocen que la práctica realizada permite equilibrar los distintos aprendizajes y anticiparse de manera clara y coherente a la meta debido a la progresión realizada, v) trabajar de manera colaborativa en las instancias de deliberación curricular para tomar la de decisión pertinentes y consensuadas en lo que respecta los procesos de enseñanza aprendizaje. Cabe señalar que tres docentes presentan plantea que el planificar donde se expliciten la toma de decisiones curriculares con el criterio trabajo debería integrarse a la planificación y con ello a las prácticas de todos los docentes en las distintas asignaturas.

Con respecto al registro realizado por los propios docentes participantes de la actividad (Anexo 13) con el objetivo de resguardar todos los aspectos posiblemente de ser invisibilizados por quién ha tomado las notas. Los docentes en respuesta a la misma interrogante anteriormente desarrollada desde mi rol como profesor a cargo de la actividad, se suman los escritos de los tres docentes los que a modo de síntesis concluyen primeramente en lo beneficioso de trabajar colaborativamente explicitando que, el espacio para desarrollar una labor reflexiva y crítica en torno a la toma de decisiones profesionaliza y permite un desarrollo profesional docente. Como segundo aspecto los docentes reconocen la importancia de promover la tridimensionalidad de los objetivos como parte de un desarrollo integral en los estudiantes. En cuanto al criterio de progresión relevan la importancia de conectar con los aprendizajes previos o anteriores para desarrollar habilidades más complejas de manera progresiva lo que contribuiría a evitar en los estudiantes sentimientos de frustración.

Por último, queda evidencia explícita en la coincidencia presentes entre el registro realizado por mi rol como docente a cargo de la actividad con los escritos efectuados por los docentes participantes. En este aspecto fue importante siempre tener presente aquellos elementos que podrían haber quedado invisibilizados, los cuales se enunciaron en el capítulo anterior en el apartado de factibilidad.

Reflexión

El proceso desarrollado con relación a la implementación y monitoreo de la propuesta de mejora de acuerdo con la pertinencia de las actividades implementadas se considera un proceso apropiado debido a la relevancia del problema para los docentes y viable para ser abordado desde mi rol en la comunidad educativa. Junto con ello, el logro de ambas actividades implementadas permitió visualizar en los docentes una aproximación mayor a la práctica deseada lo que por consecuencia responde en gran medida a la necesidad hallada y planteada en el problema de práctica, siendo esta prioridad desde el punto de vista curricular y del aprendizaje. En este sentido, su implementación sostuvo mayores posibilidades debido al reconocimiento de su urgencia tanto de los docentes como del Equipo de Unidad Técnico Pedagógico, lo que por consecuencia sostuvo una recepción favorable tanto para la comunidad educativa como para los docentes participantes de las actividades, quienes comprendieron los procesos de intervención como oportunidad para mejorar sus prácticas curriculares y pedagógicas.

El comenzar la implementación con una actividad que fortaleciera los conocimientos de los docentes respecto de la prescripción curricular y los espacios definidos en el instrumento para la toma de decisiones curriculares, propició de manera eficiente la segunda actividad para poner en práctica el diseño de objetivos de clases sustentado en la pertinencia de gestionar el currículum que atienda a las necesidades del contexto y sus estudiantes. Independiente que la actividad no tuviera su foco en una contextualización de la propuesta ministerial, resultó adecuado para los docentes en consideración de sus necesidades abordar el fenómeno curricular partiendo con el diseño de objetivos de clases para ser expresados en la planificación anual y orientar sus prácticas en el aula, además de secuenciarlos de manera progresiva con el fin de establecer una organización coherente con el desarrollo de habilidades más complejas de concretar en los estudiantes.

Si bien, la segunda actividad se ajustó en su implementación, esto no tuvo mayor impacto en el logro del objetivo propuesto y sus resultados, incluso me aventuraría a expresar que fue aún más aportador considerando que no se trabajaría con la priorización curricular diseñada en pandemia, por lo que la búsqueda de soluciones surgidas desde los propios docentes para su modificación fue pertinente y adecuada para dar cuenta y consolidar la práctica deseada específica y con ello una mejora continua. En esta línea, fue fundamental desde mi rol de líder sostenido en la implementación tener la suficiente capacidad de flexibilizar en otorgar los espacios necesarios y oportunos para dialogar con los participantes y acordar los aspectos

que requerían de ajuste para continuar con la actividad planificada. En este contexto, la definición de acciones y actividades planificadas en la Carta Gantt, de igual modo fueron atingentes para la realización de la propuesta de mejora, ya que el ajuste realizado fue en función de forma y no de contenido.

Dado lo anterior, se identificaron factores que beneficiaron la implementación y monitoreo de las actividades realizadas. En primer lugar, la disposición y asistencias de los docentes - la que se mantuvo hasta la finalización de cada una de las actividades- facilitó conocer ideas, percepciones e impresiones para desarrollar en amplitud lo propuesto para cada intervención. Si bien las actividades contemplaron una hora de duración posterior a la jornada de trabajo, el cansancio de los profesores fue evidente, lo que implicó mayores esfuerzos para contar con una participación constante, aspecto que es valorado enormemente en conocimiento que los docentes cuentan con tiempos escasos.

En segundo lugar, la participación de los tres docentes no hubiese sido posible sin la flexibilidad horaria entregada por el Equipo de Unidad Técnico Pedagógico, además de ser quienes gestionaron la disposición de los espacios y recursos para la implementación, aspectos esenciales para concretar la actividad.

Por último, el diseñar una propuesta de mejora la que fue parte de un proceso extenso para poder definir y afinar los elementos presentes en ella y que respondieran a la problemática a cabalidad, involucró mantener claridad y objetividad de lo pretendido abordar, evitando de tal modo teñir la propuesta con ideas de actividades influenciadas por el idealismo, la ansiedad y la desconexión tanto del campo de acción como del foco del problema. En este contexto, volver al centro del fenómeno curricular hallado y tomar conciencia de lo realizado y esperado para gestionar un cambio en las prácticas docentes, permitió sostener un constante compromiso con los involucrados, la comunidad educativa y la solución al problema. Asimismo, liderar los cambios desde una mirada colaborativa y participativa que promueva el respeto a la postura ética que asumieron los docentes frente a la comprensión y las soluciones al problema de práctica, permitieron propiciar las acciones adecuadas y con sentido para concretar su compromiso con el conjunto de procesos de cambio, efectuados en consideración y coherencia a sus necesidades para lograr la mejora.

CAPÍTULO V

Conclusiones

El presente trabajo de magister consistió en desarrollar una propuesta de mejora diseñada para atender un problema de práctica específico por medio de la implementación de

actividades en un contexto educativo en particular. Concretamente, la propuesta consistió en abordar las escasas modificaciones de la planificación anual realizadas por los docentes de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática para atender a las necesidades del contexto y de los estudiantes.

En las líneas siguientes, se relevan las principales conclusiones que emergen a partir del fenómeno curricular abordado en este trabajo.

En primera instancia, el haberme aproximado a la problemática desde la lógica del fortalecimiento de la apropiación curricular para la toma de decisiones pertinentes al contexto resultó fundamental. Para los docentes, resignificar la prescripción curricular por medio de la comprensión, análisis y reflexiones realizadas en torno a la Bases Curriculares y los espacios de flexibilización definidos en el instrumento permitieron abrir su visión en lo que respecta al carácter restringido de las prácticas de planificación que se limitaban al traspaso de objetivos de aprendizaje desde el Programa de Estudio hacia el documento de planificación anual. De tal forma, las actividades desarrolladas en el marco de este proceso formativo fueron el escenario para una deconstrucción de sus creencias con respecto al espacio para la toma de decisiones curriculares y su propio rol profesional, permitiendo de tal forma invitarles a posicionarse desde un rol crítico y activo como gestores curriculares.

Por otro lado, potenciar en los docentes el “saber hacer” por medio de la toma de decisiones curriculares para diseñar objetivos de clases que contribuyeran a la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje aportó, aunque parcialmente al abordaje del problema de práctica. Sin embargo, fue un puntapié inicial para gestionar un currículum pertinente, que visualizo como parte de un proceso de transformación de las prácticas docentes mediante un nuevo escenario de acción curricular y de la cultura presente en la escuela. De este modo, el saber curricular fue fortalecido por medio de una acción concreta a partir del diseño de objetivos de clase con criterio de progresión, lo que permitió enriquecer la planificación anual, invitando a los docentes a tomar decisiones curriculares de manera colaborativa desde una mirada crítica y reflexiva sobre el currículum y su gestión.

En este aspecto, queda pendiente una contextualización curricular realizada por los docentes participantes que atienda a cabalidad a las necesidades del contexto y de los estudiantes, en que se complemente la propuesta ministerial a través de la consideración de características específicas del establecimiento o bien, innovar por medio de la transformación del sentido

original del currículum. Si bien, estas decisiones son fundamentales en la gestión de un currículum pertinente que atienda a las particularidades del contexto educativo y de sus estudiantes, para ello se requiere de una transformación del pensar y quehacer curricular, no tan solo de los docentes si no, también de la cultura curricular presente en la comunidad educativa. En este sentido, invitar a la comunidad y sus miembros a profundizar en prácticas de contextualización, de complementación o innovación requiere de un proceso constante y participativo lo que implica destinar mayor tiempo para su concreción.

Es por esto que, a pesar de la ausencia de una práctica docente de contextualización, la práctica realizada por los participantes para modificar la planificación anual remite a tomar decisiones curriculares que previo a la puesta en práctica de estas actividades, no se realizaban. De este modo, la aproximación a la resolución al problema de práctica es pertinente de acuerdo con el diseño de propuesta de mejora implementado.

La experiencia desarrollada en cada uno de los procesos de los cuales se tuvo permanente involucramiento, propició en mi un mayor desarrollo profesional docente. Aspecto profesional fortalecido en la comprensión de un liderazgo construido a partir de la participación y reflexión continua de la realidad educativa para contribuir en los procesos de mejora, los que, complementados con los conocimientos curriculares, disciplinares y pedagógicos, fueron sustentos para ser un aporte a la transformación de la práctica curriculares de los docentes y con ello al cambio. De tal forma, independiente del rol que se tiene dentro de la comunidad educativa, los espacios están disponibles para liderar desafíos y desarrollar soluciones contextualizadas. Por ende, la clave podría estar en tener la capacidad de reconocer los espacios como medios con posibilidades de intervenir para diseñar una mejora educativa e invitar y aportar a una transformación a la escuela y sus actores.

En este marco, la puesta en práctica de las competencias profesionales y habilidades para identificar un problema, comprenderlo y dar soluciones, pueden ser satisfactorias siempre y cuando las estrategias para abordar las problemáticas surjan y sean construidas desde la búsqueda del bien común. El generar colectivamente oportunidades en la formación, desarrollo y empoderamiento en todos los miembros de la comunidad educativa permitirá una mejora sostenida en el tiempo, la que debiera estar acompañada de un alto compromiso principalmente de los docentes. Para ello, resulta esencial potenciar el rol de los docentes como gestores autónomos y protagonistas de los procesos de desarrollo curricular, quienes,

desde sus experiencias, conocimientos educativos y desde la consciencia de sus prácticas pedagógicas, pueden ser capaces de articular la prescripción curricular con la cultura institucional para contribuir y resguardar la gestión pertinente del currículum educativo.

En concordancia con lo anteriormente expresado, cada uno de los aprendizajes construidos y desarrollados a lo largo del programa de Magister en Educación con mención en Desarrollo Curricular y Liderazgo Pedagógico están directamente vinculados con las competencias presentes y promovidas en el perfil de graduación, pues gracias a las constantes prácticas de problematización y tensionamiento de las realidades educativas contextuales y del propio ejercicio profesional y personal, se fueron suscitando cuestionamientos y reflexiones orientadas a construir un marco teórico para el desarrollo como gestores curriculares, fortaleciendo el foco en la crítica a las políticas educativas y su implementación por medio de los instrumentos curriculares en el contexto nacional. De esta manera, este proceso formativo me interpeló a transitar en la construcción de elementos o dispositivos curriculares que permitan acompañar los procesos de gestión curricular y pedagógica a las comunidades y sus miembros, con énfasis en el rol docente empoderado y comprometido con la transformación y su contexto para el logro de los aprendizajes.

Asimismo, el comprender la mejora desde el enfoque de Resolución de Problema Basado en Diseño me permitió mirar desde otra perspectiva el abordaje y elaboración de soluciones a problemas prácticos, entendiendo que la mejora nace del conocimiento y comprensión situada del contexto y de sus miembros, para posicionarnos en el centro como gestores para desarrollar procesos que conduzcan y contribuyan a movilizar prácticas de mejora. De este modo, resulta ser una estrategia apropiada para fortalecer el liderazgo educativo donde todos los actores son incluidos para plantear soluciones concretas, con sentido y oportunas.

Por último, como agente de cambio visualizo y proyecto futuros procesos de mejora. Primeramente, la intervención realizada en el proceso de mejora está siendo evaluada por el equipo de la Unidad Técnico-Pedagógica para adherirse a la posibilidad de trabajar con el formato de planificación propuesto durante el año 2023 en todos los niveles y asignaturas. De este modo, concretar la decisión permitiría expandir la mejora a un campo de acción mayor, beneficiando a toda la comunidad educativa, además de aportar evidencia de la coherencia entre las decisiones curriculares tomadas y expresadas en la planificación anual con los procesos de enseñanza y aprendizaje observados en el aula. Ambos elementos

considerados fortalecedores en todas las prácticas educativas sustentadas en la confianza del juicio profesional docente.

Sin embargo, en caso de que la evaluación de la propuesta de mejora sea favorable y se opte por su puesta en práctica en toda la comunidad educativa, se considera pertinente que, de manera paralela, se desarrollen procesos de acompañamiento a los docentes en el aula, para de tal forma generar instancias coherentes entre el currículum planificado por los docentes y el currículum puesto en práctica como forma de potenciar la articulación entre ellos. En este sentido, esta opción institucional podría ser un espacio para poner en acción mi rol enriquecido en el liderazgo pedagógico y curricular y los aprendizajes construidos en el magister. Así, visualizo como desafío invitar a la comunidad educativa a avanzar en prácticas sistemáticas centradas en elementos empíricos donde se promueva, reconozca y confíe en el rol protagónico de los docentes y como todos de manera conjunta aportan a la transformación de la cultura curricular de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Espinoza, O. (2006) El docente como intelectual, uno de los Principios del Ideario Pedagógico de la Escuela de EGB – UCEN: Sus posibilidades de concreción a través de Prácticas de Contextualización Curricular. *Revista Educación Básica*, 4(4), 20 -28
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. En J. Gimeno, (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21 - 43). Morata.
- Guzmán, M. y Pinto, R. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificación del episteme curricular. *Theoria*, 13, 121-131.
- Meza, I., Pascual, E. y Pinto, R. (2004). Caracterización de las planificaciones de aula elaboradas por los centros escolares. *Boletín de investigación educativa*, 19(1) p. 165-189.

- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2012). Bases Curriculares de Educación Básica. Autor.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017). Orientación para la apropiación de las bases curriculares. Autor
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe mesa de desarrollo curricular. Autor.
- Mintrop, R. y Órdenes, M. (2021). Mejora escolar basada en diseño: Una guía práctica para líderes escolares.
- Pinto, R. (2012). Un camino que encuentra su rumbo. Innovaciones curriculares y pedagógicas en Latinoamérica. Académica Española Ediciones
- Colegio Santa María de Santiago, (2020). Proyecto Educativo Institucional. Autor.
- Schiro, M. (2008). *Currículum Theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage Publications. Traducción de C. Cox para curso EDU 0113. Facultad de Educación PUC. Marzo 2009.
- Zabalza, M. (2016). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea ediciones.

ANEXOS:

Anexo 1: Tabla de vaciado de datos provenientes de la entrevista N°1 Plan de indagación inicial.

	Sujeto 1: Mención: Sin mención Curso/s que realizas clases: 4° y 6° Asignatura/s: 4°Matemática y Lenguaje - 6°Matemática Nivel para el cual elaboras recursos pedagógicos: 6°Matemática	Sujeto 2: Mención: Matemática y Lenguaje Curso/s que realizas clases: 5° y 6° Asignatura/s:5°Mat emática 6°Lenguaje y Matemática Nivel para el cual elaboras recursos pedagógicos:5°Mat emática 6°Lenguaje	Sujeto 3: Mención: Física y Matemática Curso/s que realizas clases: 4° y 5° Asignatura/s: Matemática Nivel para el cual elaboras recursos pedagógicos: 5° Matemática	Resumen integrado
Pregunta 1: ¿Cuál/es es la mayor/es dificultad /es a la cual te enfrentas cuando elaboras recursos pedagógicos para las clases de matemática?	Material virtual, el cual debe responder a las diferentes necesidades de los estudiantes, además de, establecer nuevas didácticas que propicie la motivación en procesos de enseñanza. La socialización de este, debido a que la diferencia estaría y de estilos de formación inicial docente. El material generado no solo debe ajustarse a las y los estudiantes, sino que también debe ajustarse para que los equipos de docentes puedan aplicar dicho material. Es difícil la instancia de generar conversaciones y oportunidades para los consensos.	Pensar en las cantidades de clases que tiene que durar dicho recurso considerando que este no solo será para mis clases, sino también para el resto de los colegas que compartimos el material. Crear un recurso que considere los tiempos de clases variados, la modalidad y los ritmos de cada profesor/a se puede complicar más de la cuenta considerando estos factores.	La optimización del tiempo que le dedico a esta tarea Resumir todo en poco tiempo, de manera que el contenido sea lo que realmente quiero presentar.	Los sujetos coinciden en una dificultad la cual hace referencia a elaborar un recurso que se ajuste a los tiempos de clases (online y virtual) y considerando los diversos estilos de enseñanza de los docentes con los cuales es compartido el recurso. Además, de mencionar uno de ellos que es difícil elaborarlo de forma colaborativa y sociabilizar para integrar consensos. Solo un sujeto suma a sus dificultades el considerar que el recurso responda a las necesidades

				de los estudiantes junto a la integración de nuevas didácticas. (sujeto 3).
<p>Pregunta2: ¿Conoces los intereses y realidades de los estudiantes? ¿Estás en conocimientos de sus contextos? Describe.</p>	<p>En la medida de lo posible se han establecido tanto como entrevistas telefónicas, con también concertadas mediante aplicaciones que permitan una video llamada. Estas acciones han funcionado de manera efectiva para levantar información de los contextos de cada estudiante y sus familias. Me he preocupado de conocer sus intereses y motivaciones, las que se han integrado paulatinamente dentro del desarrollo de las planificaciones de cada sesión. conocer la información contextual familiar y social, se establecen medidas como el ajustar el material de cada clase a los recursos disponibles.</p>	<p>La Jefatura me facilita este conocimiento del contexto. Sin embargo, hay una gran cantidad de estudiantes de los otros cursos que no he podido establecer lazos Los intereses o factores motivacionales lo he aprendido en la práctica que los juegos virtuales, los cuestionarios interactivos y los diversos recursos didácticos, han sido claves para incentivar la participación y captar la atención hacia el contenido y las habilidades por desarrollar</p>	<p>Sinceramente no, llegué al colegio hace un par de meses y he conocido muy poco sobre las realidades de cada estudiante. Los intereses hemos conversado más de eso con mi jefatura más que con los otros cursos.</p>	<p>En relación con el conocimiento de los intereses de los estudiantes, los sujetos reconocen conocer los intereses de sus estudiantes, los cuales están vinculados mayormente a los pertenecientes a la jefatura que poseen, pero no desconocen los intereses de otros cursos, tan solo es en menor cantidad. En el conocimiento del contexto o realidad, dos de los sujetos de alguna forma reconocen conocer el contexto de sus estudiantes, pero en diferente medida, donde se destaca principalmente el referido a la jefatura que poseen. Importante referirse que el sujeto 3 categóricamente menciona un no sustentado por la reciente integración a la escuela.</p>

<p>Pregunta3: ¿Cuál es tu espacio de acción frente al currículo planificado anualmente?</p>	<p>Adquirir la responsabilidad de planificar para una asignatura en específico, la planificación curricular anual de dicha materia. Participar de momentos colaborativos de validación del proceso de planificación curricular, con profesionales que tengan relaciones coincidentes, respecto de nivel/grado y asignatura a planificar.</p>	<p>Yo diría que nulo. Actualmente solo interactúo con ella para ver los OA'S priorizados según la fecha para preparar el material y los indicadores de evaluación respectivos a la semana de planificación y elaboración del instrumento.</p>	<p>Que se cumpla el objetivo de aprendizaje de cada planificación, tratando de considerar la mayor cantidad posible de indicadores de evaluación.</p>	<p>No existe coincidencia de acciones en el espacio de acción frente al currículo planificado anualmente. Solo el sujeto 1 participa al iniciar el año de dicha planificación, por el contrario, sujeto 2 y 3 coinciden en su interacción refiriéndose a la revisión de los OA e indicadores de evaluación organizados en la planificación anual para elaborar el recurso.</p>
<p>Pregunta 4: ¿Qué consideras esencial al momento de elaborar un recurso pedagógico para la realización de las clases de matemática? Menciona mínimo 2 elementos</p>	<p>Planificar acciones y momento de clases que segmenten la sesión en espacios de descubrimiento, conocimiento, aplicación, evaluación y retro evaluación. Desarrollar vínculos entre los y las estudiantes con la asignatura</p>	<p>Que se pueda aplicar en clases presenciales como por virtual. Dedicar un espacio para resolver problemas matemáticos y cálculo de ejercicios. La enseñanza de las matemáticas debe ir constantemente jugando con la teoría acompañada de la práctica.</p>	<p>Muestre contexto al contenido, relacionándolo con la vida cotidiana o con la materia anterior, por ejemplo. Permita explicar el contenido de distintas maneras o metodologías</p>	<p>Los tres sujetos entrevistados consideran distintos elementos esenciales al momento de elaborar un recurso para la clase de matemática: Se destaca el sujeto 3 el cual expresa lo esencial de relacionarlo con la cotidianidad y el contexto. Sujeto 1 y 2 hacen referencia a los espacios para el desarrollo de habilidades enfocándose en</p>

				distintas.
<p>Pregunta 5: Desde una perspectiva autoevaluativa, en una escala del 0 a 7 ¿Como considera usted el material que elabora para la realización de las clases de matemática? Argumenta tu autoevaluación</p>	<p>Autoevaluación: 6 El material se realiza responsablemente y con consideraciones reales por las y los estudiantes y sus procesos personales de desarrollo. no obstante, este no logra conseguir el mejor de los resultados, debido a que como se mencionó en una respuesta anterior, existen ocasiones en las que el material es adaptado para docentes que no se han actualizado para el desarrollo de habilidades del siglo XXI, por lo que el material debe editarse no solo para la comunidad escolar, sino que para la docente.</p>	<p>Autoevaluación: 5 Debo seguir aprendiendo y mejorando, como por ej. el caso el tiempo de aplicación del recurso o material. He cuidado que los recursos que se preparan sean para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y no solo para cumplir con la entrega.</p>	<p>Autoevaluación: 6 Siempre trato de dedicarle mucho tiempo y esfuerzo para que el recurso sea llamativo, didáctico, motivacional, interesante y entretenido.</p>	<p>Los sujetos en relación con el recurso que elaboran para los niveles en la asignatura de matemática se autoevalúan de 5 a 6, donde destacan aspectos como dedicación y tiempo para que sea pertinente al aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, el sujeto 1 sustentan su autoevaluación a que este considera a los docentes con los cuales se comparte el recurso por motivos como tiempos de aplicación o por escasa actualización en desarrollo de habilidades.</p>

Anexo 2: Pauta de entrevista N°2 para indagar en las causas del problema de práctica



Magíster en Educación
Escuela de Investigación y Postgrado
Facultad de Educación

TM2: Comprensión de la realidad educativa

Pauta de entrevista semiestructurada

Objetivo: Indagar en las causales del problema de práctica planteado

Datos generales:

Sujeto N.º ____

Años de experiencias: ____

Mención: _____

Curso/s que realizas clases: _____

Asignatura/s: _____

Nivel para el cual planificas: _____

Preguntas:

1. ¿Qué rol cumple el currículum en tu planificación?

2. ¿Cuáles son tus referentes para planificar (por ejemplo, Bases Curriculares, Programas de Estudio, planificaciones de otros años, etc.) ¿Por qué? ¿Qué realizas con los referentes mencionados?

3. En tu experiencia, ¿has tenido que cambiar tu planificación original?
¿qué te hizo tomar esa decisión? Describe la situación.

4. En una escala del 0 al 7 ¿Cómo evalúas tus habilidades para planificar? Justifica.

Anexo 3: Plan de indagación de causas: Entrevistas a los docentes

Sujeto 1



Magíster en Educación
Escuela de Investigación y Postgrado
Facultad de Educación
TM2: Comprensión de la realidad educativa

Pauta de entrevista semiestructurada

Objetivo: Indagar en las causales del problema de práctica planteado

Datos generales:

Sujeto N.º 1

Años de experiencias: 3

Mención: Sin mención

Curso/s que realizas clases: 4º y 6º

Asignatura/s: 4º Matemática y Lenguaje y 6º Matemática

Nivel para el cual planificas: 6º Matemática

Preguntas:

1. ¿Qué rol cumple el currículum en tu planificación?

R: Este año la revisión de objetivos priorizados para cumplir con la cobertura mínima. (parámetros de UTP)
No tengo mucho espacio para integrar otras cosas, el currículum me permite organizar

2. ¿Cuáles son tus referentes para planificar (por ejemplo, bases curriculares, Programas de estudio, planificaciones de otros años, etc.) ¿Por qué? ¿Qué realizas con los referentes mencionados?

R: Bases Curriculares para guiar (mirar las habilidades, indicadores y recursos didácticos), libro de matemática (estandarizar) todos cuentan con ese recurso, anexos al currículum nacional (son didácticos), plataforma Eduqualis (mirar planificaciones, actividades y saber que espera la corporación)

3. En tu experiencia, ¿has tenido que cambiar tu planificación original? ¿qué te hizo tomar esa decisión? Describe la situación.

R: Si en la planificación anual porque se acorto el año, UTP pide reajustar el orden de los objetivos para las evaluaciones corporativas. La unidad 0 duro mucho tuve que ajustar, organizar los OA de diferente manera.

4. En una escala del 0 al 7 ¿Cómo evalúas tus habilidades para planificar? Justifica.
R: 6, creo que no se puede planificar siempre correctamente, mi formación inicial es potente para planificar

Sujeto 2



Magíster en Educación
Escuela de Investigación y Postgrado
Facultad de Educación
TM2: Comprensión de la realidad educativa

Pauta de entrevista semiestructurada

Objetivo: Indagar en las causales del problema de práctica planteado

Datos generales:

Sujeto N.º 2

Años de experiencias: 4

Mención: Matemática y Lenguaje

Curso/s que realizas clases: 5º y 6º

Asignatura/s: 5º Matemática y 6º Lenguaje y Matemática

Nivel para el cual planificas: 5º matemática y 6º Lenguaje

Preguntas:

1. ¿Qué rol cumple el currículum en tu planificación?

R: Para revisar objetivos priorizados, habilidades e indicadores. Me guía la planificación.

2. ¿Cuáles son tus referentes para planificar (por ejemplo, bases curriculares, Programas de estudio, planificaciones de otros años, etc.) ¿Por qué? ¿Qué realizas con los referentes mencionados?

R: Priorización, planes para revisar objetivos y evaluar formativamente a partir de los indicadores y organizar la planificación anual próximo año. La planificación anual para elaborar material de apoyo y metodología DUA: Este es mi foco de atención para diversificar la enseñanza e información que yo manejo.

3. En tu experiencia, ¿has tenido que cambiar tu planificación original? ¿qué te hizo tomar esa decisión? Describe la situación.

R: Si, si observó que un contenido no es suficiente, ajusto el tiempo, no ajusto el objetivo, si la secuencia didáctica. Por motivos de festividades en la escuela

4. En una escala del 0 al 7 ¿Cómo evalúas tus habilidades para planificar? Justifica.

R: 5, siento que la habilidad de planificar requiere momentos y se ven limitados por la

planificación anual. Por ejemplo, los objetivos los divido por objetivo de clase, tan solo tengo un guion mental, porque hay cosas que se resuelven en la marcha.

Una planificación diaria o mensual con objetivos y reuniones constante de coordinación sería bueno ya que todo es conversación de pasillo.

Sujeto 3



Magíster en Educación
Escuela de Investigación y Postgrado
Facultad de Educación
TM2: Comprensión de la realidad educativa

Pauta de entrevista semiestructurada

Objetivo: Indagar en las causales del problema de práctica planteado

Datos generales:

Sujeto N.º 3

Años de experiencias: 1

Mención: Matemática: Matemática y física

Curso/s que realizas clases: 4º y 5º

Asignatura/s: Matemática

Nivel para el cual planificas: 5º Matemática

Preguntas:

1. ¿Qué rol cumple el currículum en tu planificación?

R: Es la base para guiar contenido y objetivos en el año escolar pero igual se pueden modificar dependiendo del contexto.

2. ¿Cuáles son tus referentes para planificar (por ejemplo, bases curriculares, Programas de estudio, planificaciones de otros años, etc.) ¿Por qué? ¿Qué realizas con los referentes mencionados?

R: Bases, programas y planificación del colegio para ver objetivos y elaborar PPT, texto del docente y estudiante para ticket de salida y tics para juegos o programas que aporten a la clase.

3. En tu experiencia, ¿has tenido que cambiar tu planificación original?
¿qué te hizo tomar esa decisión? Describe la situación.

R: Tengo poca experiencia, no me ha tocado cambiar. Siempre reemplazo o elimino algún contenido u reduzco un objetivo por el tiempo.

4. En una escala del 0 al 7 ¿Cómo evalúas tus habilidades para planificar? Justifica.

R: 5, me demoro mucho porque recién aprendo, luego se puede reciclar material. Me demoro mucho en seleccionar

Anexo 4: Formato de planificación anual del establecimiento educacional

PLANIFICACIÓN 2022 PRIORIZACIÓN CURRICULAR				
ASIGNATURA		MATEMÁTICA		NIVEL: 5 ° BASICO
NOMBRE PROFESOR/A				
Mes	Semana	Unidad	Fecha	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
MARZO	1	0	02 al 04/03	NIVEL 1 OA 5 Demostrar que comprenden la multiplicación de números de tres dígitos por números de un dígito: usando estrategias con o sin material concreto; utilizando las tablas de multiplicación; estimando productos; usando la propiedad distributiva de la multiplicación respecto de la suma; aplicando el algoritmo de la multiplicación; resolviendo problemas rutinarios.
				HABILIDADES <ul style="list-style-type: none"> • Argumentar y comunicar: Comprobar una solución y fundamentar su razonamiento. • Resolver problemas: Resolver problemas dados o creados.
				INDICADORES DE EVALUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Descomponen números de tres dígitos en centenas, decenas y unidades. • Multiplican cada centena, decena y unidad por el mismo factor. • Aplican la propiedad distributiva de la multiplicación respecto de la suma. • Resuelven multiplicaciones usando el algoritmo de la multiplicación. • Resuelven problemas rutinarios de la vida diaria, aplicando el algoritmo de la multiplicación.
				APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL: <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de sí mismo: Son capaces de identificar y conocer sus emociones y recursos con respecto a las multiplicaciones de números de tres dígitos por números de un dígito, considerando sus aptitudes y dificultades.
CLASES DE EDUQUALIS: 13, 14, 15 y 16				

Anexo 5: Padlet (Actividad 1)

Javiera Farias Rojas • 10d

Apropiación curricular para la mejora

Participa de este Padlet respondiendo y comentando a las preguntas propuestas.

¿ Qué instrumento curricular utilizas para planificar ?

3

Anónimo 1h
ultimamente utilizo la priorización curricular para tomar ideas de secuencias didácticas.

Anónimo 1h
planes y programas MINEDUC

Anónimo 1h
Generalmente las bases curriculares y programas de estudio, relacionado con la priorización curricular.

Añadir comentario

¿ Conoces alguna distinción entre Bases Curriculares y Programa de Estudio ?

3

Anónimo 1h
NO

Anónimo 1h
sí

Anónimo 1h
no

Añadir comentario

¿ Qué decisiones curriculares realizas ?

5

Anónimo 1h
El orden de los objetivos a estudiar.

Anónimo 1h
Aplicar algo de DUA en el aula

Anónimo 1h
Flexibilización en el proceso de aprendizaje claves para desarrollar un objetivo en específico.

Anónimo 1h
generar propuestas transversales. Revisar la secuencia y prosecución de los objetivos y desarrollo de habilidades.

Anónimo 1h
Graduar el nivel de dificultad de los OA

Añadir comentario

¿Conoces los criterios de flexibilidad y autonomía curricular? ¿Dónde los observamos ? ¿ Qué nos aportan a nuestro quehacer como docentes ?

3

Anónimo 1h
No los conozco.

Anónimo 1h
No como concepto. Pero quizás tenga que ver con las decisiones pedagógicas que llevamos a cabo en el aula..

Anónimo 1h
Solo respecto de los principios de flexibilidad, y respecto de los procesos de ajuste curricular.

Añadir comentario

A PowerPoint slide with a light beige background and a dotted border. In the top-left corner, there are three small circles. In the top-right corner, there is an upward-pointing arrow. In the bottom-right corner, there is a downward-pointing arrow. The main text is centered and reads "Apropiación curricular para la mejora." in a large, bold, black serif font.

○○○

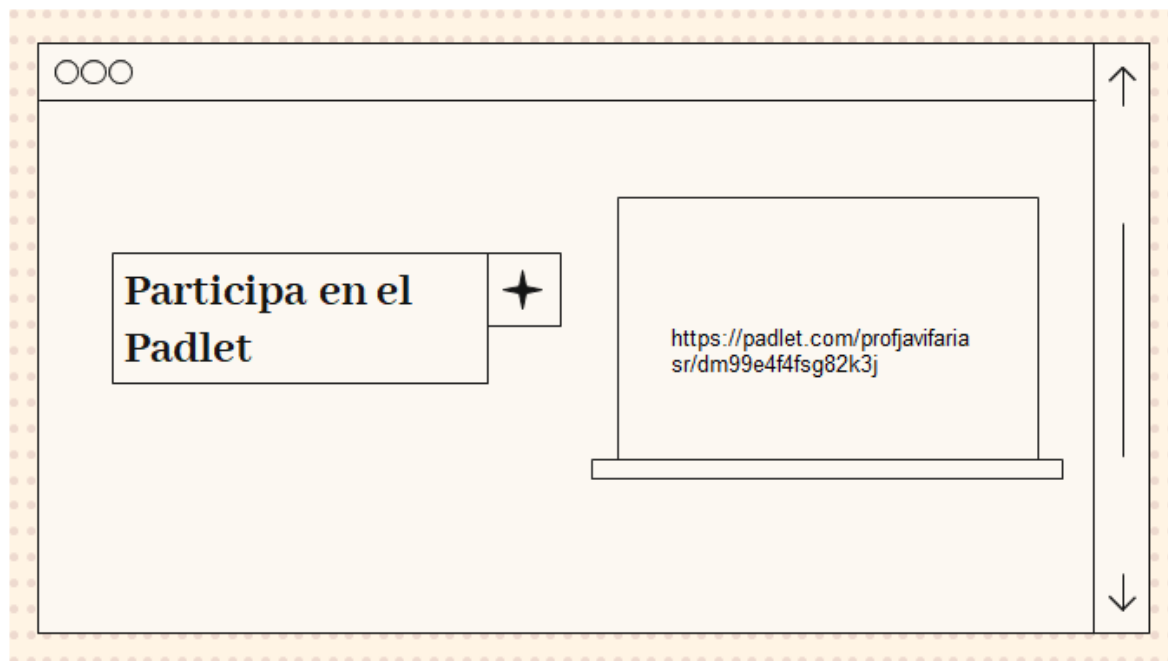
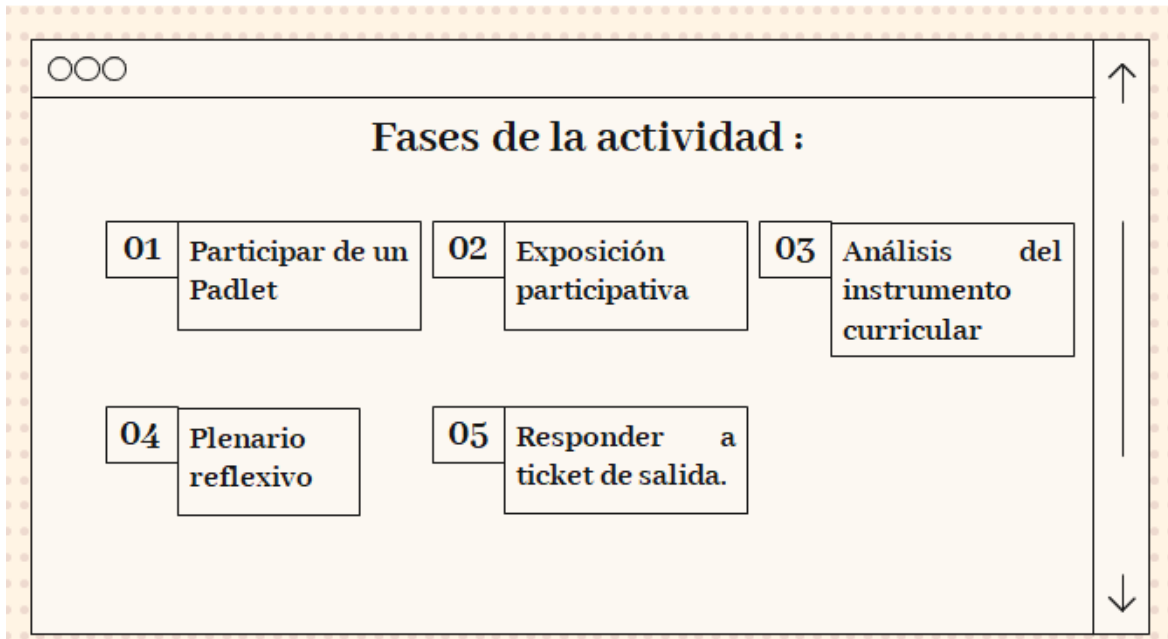
Apropiación curricular para la mejora.

A PowerPoint slide with a light beige background and a dotted border. In the top-left corner, there are three small circles. In the top-right corner, there is an upward-pointing arrow. In the bottom-right corner, there is a downward-pointing arrow. The main text is centered and reads "Objetivo de la actividad :" in a bold, black serif font. Below this, there is a paragraph of text in a smaller, black serif font.

○○○

Objetivo de la actividad :

Identificar y distinguir los espacios asociados a la flexibilidad curricular presentes en las Bases Curriculares de Educación Básica de cuarto y quinto básico en la asignatura de Matemática para construir y/o fortalecer la apropiación curricular con respecto a la toma de decisiones curriculares expresadas en la planificación anual.





¿ Qué son las Bases Curriculares?

Instrumento principal del currículum nacional el cual define y establece objetivos de aprendizajes mínimos y comunes requeridos para todos los y las estudiantes en cada nivel y asignatura en su trayectoria escolar .

"Dichas Bases tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente respecto del cual se construyen los programas de estudio del Ministerio de Educación"(Ministerio de Educación, 2012,p.25).

En ella, se establecen espacios de flexibilización curricular con el fin de contextualizar el currículum a la realidad de cada establecimiento y sustentar la toma de decisiones curriculares.



¿ Qué distingue a las Bases Curriculares del Programa de estudio ?

Bases Curriculares

Carácter obligatorio para todos los establecimiento , responde a una política curricular nacional.

Establece aprendizajes mínimos y comunes .

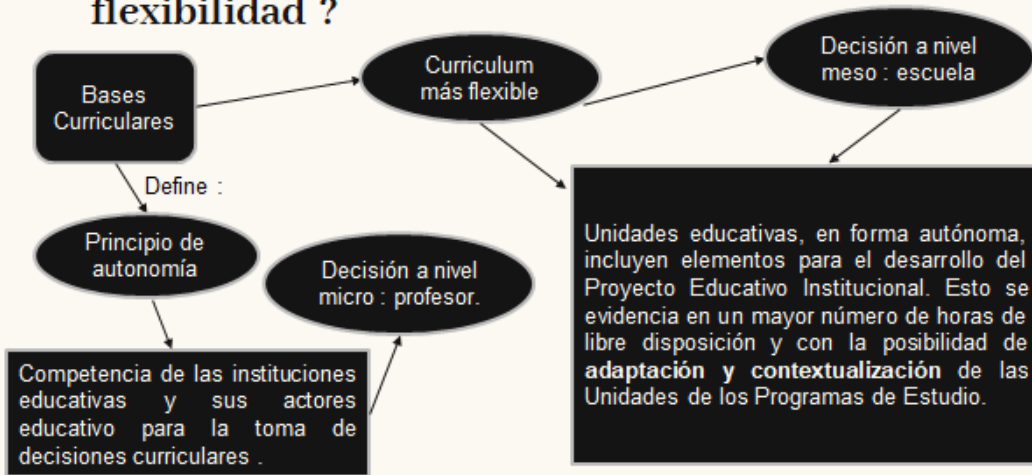
Programa de estudio

Carácter **no obligatorio**, responde a una decisión institucional y de sus actores educativos considerar implementar.

Propuesta que organiza los objetivos de aprendizaje en el tiempo junto a indicadores de logro sugeridos, ejemplos de actividades de aprendizaje y de evaluación.



○○○ ¿ Qué nos dicen el curriculum con respecto a la flexibilidad ?



○○○

Considerando
normativa curricular
¿Qué espacios de
flexibilidad existen ?



○○○

Analicemos los
siguientes párrafos



○○○

"se reconoce que esta Base Curricular admite ser complementada; por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas propias de acuerdo con sus necesidades y a las características de su proyecto educativo". (Ministerio de Educación, 2012, p.16).

¿ Qué criterio curricular aplica en los párrafos?

¿ Quién toma la decisión?

"las Bases Curriculares, que establecen los aprendizajes comunes requeridos a todos los estudiantes, y otro, los Planes y Programas de Estudio, con un carácter más funcional, que organizan en el tiempo estos aprendizajes y cumplen la función de ser una herramienta de ayuda práctica para los docentes en su labor" (Ministerio de Educación 2012, p.12).

¿ En qué instrumento concreta se toma la decisión?



ooo

Plenario reflexivo :

Considerando lo discutido en este taller y reflexionando sobre su práctica docente:

1. ¿Haz tomado decisiones curriculares? ¿cuáles?
2. ¿Cuáles han sido los motivos para tomar esas decisiones curriculares?
3. En una escala de 0 a 7 ¿Cómo evaluarías tu manejo y apropiación de los conceptos abordados en este taller? Justifica.

↑

↓

ooo

Ticket de salida

+ Responde al siguiente ticket de salida el cual será entregado impreso . +

↑

↓

Plenario Reflexivo: 5/9
(Act. No 1)

Sujeto 2: Mayor apropiación respecto de los espacios de flexibilidad y autonomía para tomar decisiones curriculares en nuestro contexto. ¡Podemos hacer más cosas de las que pensamos, siempre lo 1ro que miramos son los programas, considerar las Bases para planificar creo que es apropiado igual.

0-5 ⇒

Sujeto 3: No sabía la diferencia entre las Bases y el Programa y como estos nos abren espacio para decidir por sobre más cosas de las que pensamos, me empodera como profesor.

0-5 ⇒

Sujeto 3: Por temas de estudios me ha tocado leer de las Bases por lo tanto algo manejaba pero había cosas que tenía en el olvido y las potencí

0-6 ⇒

sujeto 2: si tomamos decisiones
no pero la plani anual
en la practica reglas, entonces
improvisando, con falta de
orientación.

sujeto 3: si, donde se improvisa y
es espontaneo, entonces
se cometen errores en el aula
al momento de tomar las
decisiones y quienes son afectados
son nuestros estudiantes.

sujeto 1: Es mas facil para mi
decidir sobre metodologias
o estrategias de curriculummente
por que como no hay espacios
no se donde expresarias.

Sujeto 1:

Ticket de salida

<p>¿En qué se distinguen las Bases curriculares con el Programa de Estudio?</p> <p>Las bases curriculares destacan en su carácter obligatorio como herramienta para las instituciones, mientras que el programa de estudio se presenta solo como una opción disponible respecto de la organización de los objetivos y otros dispuestos en dichas bases.</p>	<p>Menciona un ejemplo de una decisión curricular que puedes tomar en tu asignatura.</p> <p>-Articulación transversal entre objetivos de diferentes asignaturas, para determinar prioridad y prosecución de objetivos. -Determinar un orden y programa propio contextualizado a las necesidades del o los cursos de la asignatura.</p>
<p>3. ¿Qué aprendizaje construiste y/o fortaleciste con la actividad realizada?</p> <p>-Relación entre bases y programa de estudio. - principios y criterios de ambas propuestas. - Recordar posibilidades desde sistemas micro-sistémicos. - Reflexionar sobre los espacios de toma de decisiones pedagógico curricular.</p>	

Sujeto 2


Ticket de salida

<p>¿En qué se distinguen las Bases curriculares con el Programa de Estudio?</p> <p>Las bases curriculares serían elementos clave para trabajar, pero solo son una recopilación de objetivos de aprendizaje. El programa de estudio es una propuesta de orden y secuenciación del currículum. Por otra parte existe mayor flexibilidad en las bases que en el programa.</p>	<p>Menciona un ejemplo de una decisión curricular que puedes tomar en tu asignatura.</p> <p>Buscar criterios y objetivos de aprendizaje coherentes con las necesidades de los peques. Considerar el tiempo y forma de evaluación tanto de proceso como de forma de cierre de una unidad.</p>
<p>3. ¿Qué aprendizaje construiste y/o fortaleciste con la actividad realizada?</p> <p>La diferencia entre bases y programas. La importancia de tomar decisiones como agente de cambio.</p>	

Sujeto 3

Ticket de salida

<p>¿En qué se distinguen las Bases curriculares con el Programa de Estudio?</p> <p>Las bases son obligatorias para los colegios y los programas son flexibles a cada institución.</p>	<p>Menciona un ejemplo de una decisión curricular que puedes tomar en tu asignatura.</p> <p>Flexibilizar el tiempo dedicado a un OA. para un mejor aprendizaje.</p>
<p>3. ¿Qué aprendizaje construiste y/o fortaleciste con la actividad realizada?</p> <p>Aprendí de las bases curriculares y su impacto e importancia en los planes y programas.</p> <p>Fortalecí que soy ^{puedo} ser un actor más activo dentro de la institución.</p>	



Objetivos de aprendizaje de clases
coherentes con el criterio de
progresión




Sesión N°1

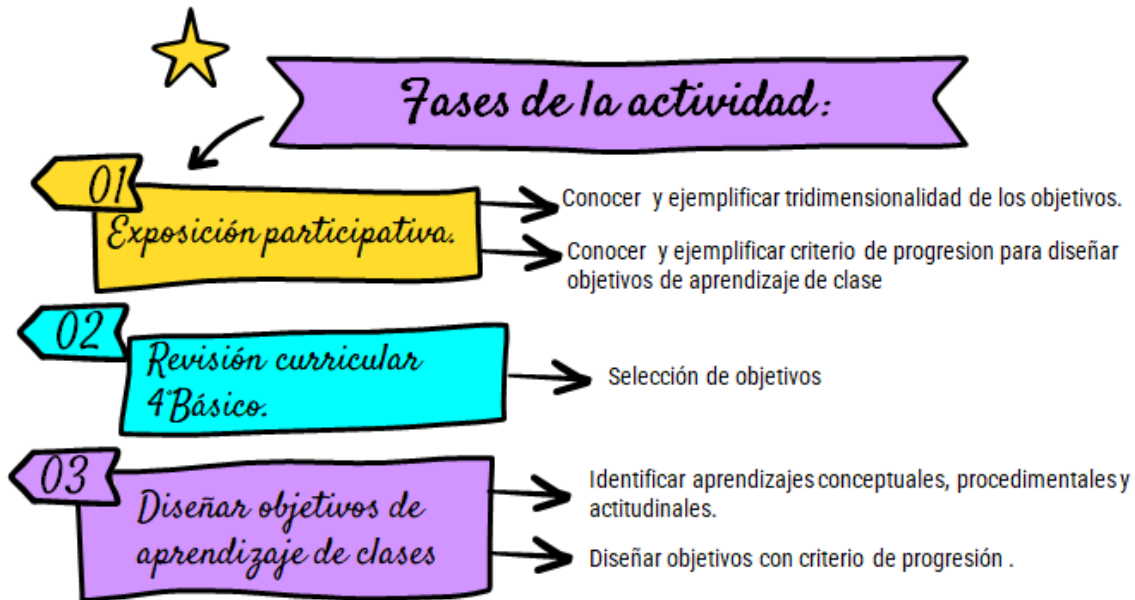


Objetivo de la actividad:

Sesión N°1

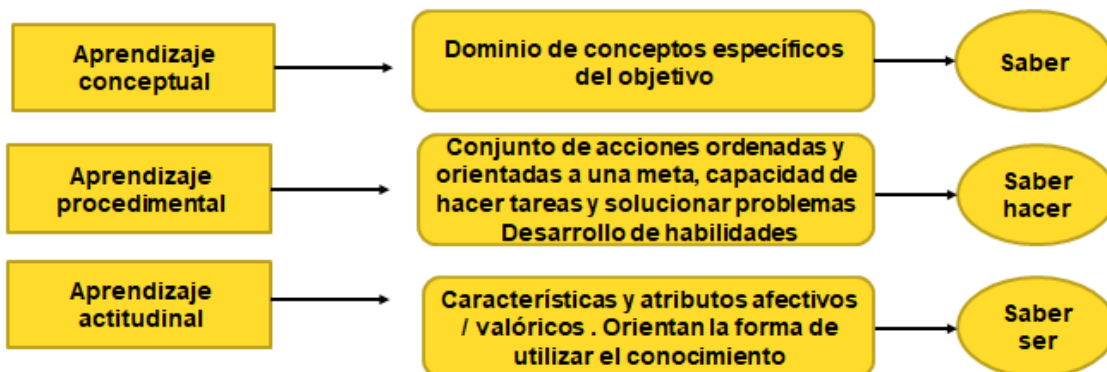
Diseñar colaborativamente objetivos de clases a partir de objetivos de aprendizaje tridimensionales definidos ,
atendiendo al criterio de progresión.





Tridimensionalidad de objetivos de aprendizajes.

La perspectiva tridimensional de los objetivos de aprendizaje , nos invita a considerar sus tres dimensiones :





Ejemplo: Tridimensionalidad de objetivos de aprendizajes.



OA 12 , NIVEL 1 :
 Generar, describir y registrar patrones numéricos, usando una variedad de estrategias en tablas del 100, de manera manual y/o con software educativo.

Manifestando una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.

→ **Aprendizaje conceptual :** patrones numéricos

→ **Aprendizaje procedimental:** Describir patrones numéricos usando una variedad de estrategias

→ **Aprendizaje actitudinal :**
 Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.



Ahora hazlo tu ... Identifica la tridimensionalidad de objetivos de aprendizajes.



OA 25 :Construir, leer e interpretar pictogramas y gráficos de barra simple con escala, en base a información recolectada o dada

Manifestando un estilo de trabajo ordenado y metódico

→ **Aprendizaje conceptual :**

→ **Aprendizaje procedimental:**

→ **Aprendizaje actitudinal :**



¿Qué es el criterio de progresión? Continuidad



Este criterio de diseño curricular plantea la relación entre aprendizajes previos y futuros respecto a los efectos acumulados de aprendizaje (Schiro, 2008)



Ejemplo: Criterio de progresión en objetivos de clase



OA 12 , NIVEL 1 :
Generar, describir
y registrar
patrones
numéricos,
usando una
variedad de
estrategias en
tablas del 100, de
manera manual
y/o con software
educativo.

Conocer las características de un patrón numérico

Identificar y describir patrones ascendentes y descendentes en una tabla de 100

Explicar patrones en una tabla de 100

Crear y representar patrones numéricos ascendentes o descendentes





Ahora hazlo tu : diseña objetivo de clases con criterio de progresión



OA 25 :Construir, leer e interpretar pictogramas y gráficos de barra simple con escala, en base a información recolectada o dada.

Four horizontal yellow bars for writing objectives.



Propuesta de formato de planificación que evidencia decisiones curriculares.

ASIGNATURA		NIVEL:
NOMBRE PROFESOR		

Mes	Semana y fechas	Unidad	Objetivo de aprendizaje Aprendizajes: conceptual- procedimental- actitudinal	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE CLASES	INDICADORES DE EVALUACION
			Conceptual:		
			Procedimental:		
			Actitudinal:		

Plenario

- ¿ Cómo proyectan que podría beneficiar o cambiar sus procesos de planificación si realizan este ejercicio sistemáticamente ?

Anexo 10: Planificación Anual de 4° básico, Matemática (Actividad 2, sesión 1)

PLANIFICACION ANUAL

ASIGNATURA	Matemática	NIVEL: Cuartos Básico
-------------------	------------	------------------------------

Mes	Semana y fechas	Unidad	Objetivo de aprendizaje Aprendizajes: conceptual-procedimental-actitudinal	Objetivos de clases	Indicadores de Evaluación	
Octubre- Noviembre		IV	<p>OA 27: Leer e interpretar pictogramas y gráficos de barra simple con escala y comunicar sus conclusiones . Expresando y escuchando ideas de forma respetuosa.</p>	<p>Conceptual: Pictogramas, gráficos de barra simple y escala.</p> <p>Procedimental: Leer, interpretar y comunicar</p> <p>Actitudinal: Expresar y escuchar ideas</p>	<p>Conocer las características de gráficos de barra simple y pictogramas.</p>	<p>Mencionan las características que componen gráficos de barra simple y pictogramas.</p> <p>Relacionan gráficos de barra simple y pictogramas.</p>

				de forma respetuosa.	<p>Manifiestan su opinión respecto de sus aprendizajes.</p> <p>Escuchan con respeto las ideas y opiniones de sus pares.</p>
				Comprender la información en gráficos de barra simple y pictogramas.	<p>Identifican datos en un gráfico de barra simple y pictograma.</p> <p>Reconocen los ejes de un gráfico de barras.</p> <p>Relacionan la información de los ejes de un gráfico de barras.</p> <p>Valoran las opiniones de sus pares.</p>
				Comprender la función de escalas en la construcción de gráficos de barra simple y pictogramas.	<p>Dan cuenta de la comprensión de escala mediante la construcción de un gráfico de barras simple o pictograma.</p> <p>Expresan oralmente la relación de escala en el proceso de</p>

					<p>lectura de datos.</p> <p>Valoran los procesos de aprendizaje individual y colectivo.</p> <p>Valoran los comentarios de otros pares en su proceso de aprendizaje.</p>
				<p>Interpretan información de gráficos de barra simple y pictogramas, argumentando sus conclusiones.</p>	<p>Leen datos para construir pictograma o gráfico de barra simple.</p> <p>Responden preguntas de comprensión de información explícita.</p> <p>Responden preguntas de análisis de información inferencial.</p> <p>Comparten sus conclusiones con sus pares y docente.</p> <p>Escuchan y comentan reflexiones para contribuir a los procesos de aprendizaje de un par.</p>

		<p>OA25: Realizar encuestas, analizar los datos y comparar con los resultados de muestras aleatorias, usando tablas y gráficos. Manifestando un estilo de trabajo ordenado y metódico</p>	<p>Conceptual: Encuesta, tabla de datos, muestras aleatorias y gráficos.</p> <p>Procedimental: Crear, comparar, graficar.</p> <p>Actitudinal: Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico</p>	<p>Conocer las características de las encuestas.</p>	<p>Nombran y reconocen características de encuestas.</p> <p>Expresan la utilidad del uso de encuestas comentando apreciaciones personales.</p> <p>Identifican información de una encuesta.</p> <p>Valoran la opinión propia y de pares al expresar sus aprendizajes.</p> <p>Respetan las ideas y opiniones de un par.</p>
				<p>Analizar datos de una encuesta</p>	<p>Aplican encuesta</p> <p>Organizan información en tablas</p> <p>Representan información en gráficos</p> <p>Responden a preguntas de análisis inferencial</p> <p>Comparan entre pares</p>

					<p>información obtenida</p> <p>Manifiestan un trabajo ordenado y metódico en el análisis de datos</p>
		<p>OA26: Realizar experimentos aleatorios lúdicos y cotidianos, y tabular y representar mediante gráficos de manera manual y/o con software educativo. Manifestando un estilo de trabajo ordenado y metódico</p>	<p>Conceptual: Experimentos aleatorios, gráficos.</p> <p>Procedimental: Tabular, representar.</p> <p>Actitudinal: Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico</p>	<p>Comprender las características de experimentos aleatorios.</p>	<p>Nombran características de un experimento aleatorio.</p> <p>Reconocen situaciones de experimentos aleatorios</p> <p>Expresan que los resultados no son predecibles.</p>
				<p>Ordenar información a partir de un experimento aleatorio.</p>	<p>Realizan experimentos aleatorios</p> <p>Registran y tabulan datos obtenidos de un experimento aleatorio en una tabla.</p> <p>Trabajan de manera ordenada y metódica en la realización y registro de información del</p>

					experimento aleatorio
				Representar información obtenida de experimentos aleatorios	<p>Construyen gráficos a partir de experimentos aleatorios.</p> <p>Trabajan de manera ordenada y metódica en la realización y registro de información del experimento aleatorio</p>

Anexo: 11 Planificación Anual de 5° básico, Matemática (Actividad 2, sesión 2)

PLANIFICACION ANUAL

ASIGNATURA	Matemática	NIVEL: Quintos Básicos
-------------------	------------	-------------------------------

Mes	Semana y fechas	Unidad	Objetivo de aprendizaje Aprendizajes: conceptual-procedimental-actitudinal		Objetivos de clases	Indicadores de evaluación
Octubre – noviembre		VI	OA 24 Describir la posibilidad de ocurrencia de un evento por sobre la base de un experimento aleatorio, empleando los términos seguros – posible - poco posible - imposible. Abordando de manera flexible y creativa la búsqueda de soluciones a pro	Conceptual: Experimentos aleatorios / tipos de ocurrencia	Conocer las características y tipo de posibilidad de ocurrencia de un evento aleatorio.	Comunican de manera escrita y verbal los tipos de ocurrencia en un evento aleatorio utilizando los términos adecuados
				Procedimental: Describir		
				Actitudinal: Abordar de manera flexible y creativa la búsqueda de soluciones a pro	Describen la posibilidad de ocurrencia de un evento, mediante expresiones como seguro, posible, poco posible o imposible. Ejemplifican eventos con los distintos tipos de posibilidad de ocurrencia.	
			OA25: Comparar probabilidades de distintos eventos sin calcularlas. Expresando y	Conceptual: Probabilidades Procedimental: Comparar	Demostrar la realización de un experimento aleatorio	Realizan experimento aleatorio Comparan probabilidades con experimentos

		escuchando ideas de forma respetuosa	Actitudinal: Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa		realizados por un compañero Expresan y escuchan ideas relacionadas con la comparación
				Analizar eventos aleatorios de doble entrada.	<p>Observan eventos de resultado aleatorio.</p> <p>Registran y organizan el resultado de eventos aleatorios de doble entrada.</p> <p>Describen diferencias entre los resultados registrados.</p> <p>Interpretan relación entre resultados mediante expresiones orales.</p> <p>Realizan preguntas manifestando su curiosidad.</p> <p>Valoran la comprensión del proceso matemático.</p>
				Evalúan experimento	Proponen situaciones de

				<p>s aleatorios para tomar una decisión.</p> <p>eventos de probabilidad.</p> <p>Tabulan la información de eventos de probabilidades.</p> <p>Expresan inquietudes en el proceso de análisis de información y resultados de eventos.</p> <p>Manifiestan relación entre resultados de eventos y casualidad de dicho evento.</p> <p>Demuestran comprender el sentido causa-efecto de resultados probables.</p>
		<p>OA27 Utilizar diagramas de tallo y hojas para representar datos provenientes de muestras aleatorias. Manifestando</p>	<p>Conceptual:</p> <p>Diagrama de tallo y hoja</p> <p>Muestras aleatorias</p> <p>Procedimental:</p>	<p>Conocer características del diagrama de tallo y hoja</p> <p>Observan e identifican características de diagramas de tallo y hoja.</p> <p>Explican con sus palabras, de</p>

		un estilo de trabajo ordenado y metódico.	<p>Representar</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.</p>		<p>forma verbal o escrita qué es un diagrama de tallo y hoja.</p> <p>Responden a preguntas de qué es un diagrama de tallo y hoja.</p> <p>Ejemplifican un diagrama de tallo y hoja.</p>
				<p>Construir diagramas de tallo y hoja para representar datos.</p>	<p>Recolectan datos</p> <p>Explican cómo se hace un diagrama de tallo y hoja</p> <p>Ordenan los datos en una tabla.</p> <p>Representan datos en un diagrama de tallo y hoja</p> <p>Construyen un diagrama de tallo y hoja.</p>
				<p>Interpretar diagramas de tallo y hoja.</p>	<p>Responden preguntas de forma verbal o escrita sobre el diagrama de tallo y hoja.</p> <p>Formulan preguntas sobre</p>

					<p>el diagrama de tallo y hoja.</p> <p>Comentan los resultados del diagrama de tallo y hoja.</p> <p>Completan diagramas de tallo y hojas en que están representados datos correspondientes a muestras aleatorias.</p> <p>Comparan su resultado con sus compañeros.</p>
		<p>OA26 Leer, interpretar y completar tablas, gráficos de barra simple y gráficos de línea y comunicar sus conclusiones.</p>	<p>Conceptual:</p> <p>Gráficos de barra y gráficos de línea</p> <p>Procedimental:</p> <p>Interpretar</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de la matemática</p>	<p>Conocer las características de un gráfico de barra y línea.</p>	<p>Mencionan las características de construcción de un gráfico de barra y de línea.</p> <p>Argumentan la decisión de sus propias elecciones.</p> <p>Valoran el comprender nuevos conocimientos.</p> <p>Respetan las ideas de sus pares</p>
				<p>Leer información</p>	<p>Identifican información relevante para</p>

				de un gráfico de línea.	<p>construcción de un gráfico de barra y de línea.</p> <p>Reconocer información de textos y fuentes de información.</p> <p>Expresan sus hallazgos al momento de identificar información.</p> <p>Valoran proceso de extracción de información de textos.</p>
				Interpretar información de un gráfico de barra.	<p>Leer información expuesta en un gráfico de barra.</p> <p>Analizan información de un gráfico de barra mediante la verbalización de sus decisiones.</p> <p>Demuestran comprender la interpretación de información, exponiendo ante sus pares.</p> <p>Manifiestan sus aprendizajes mediante la exposición de sus ideas</p>

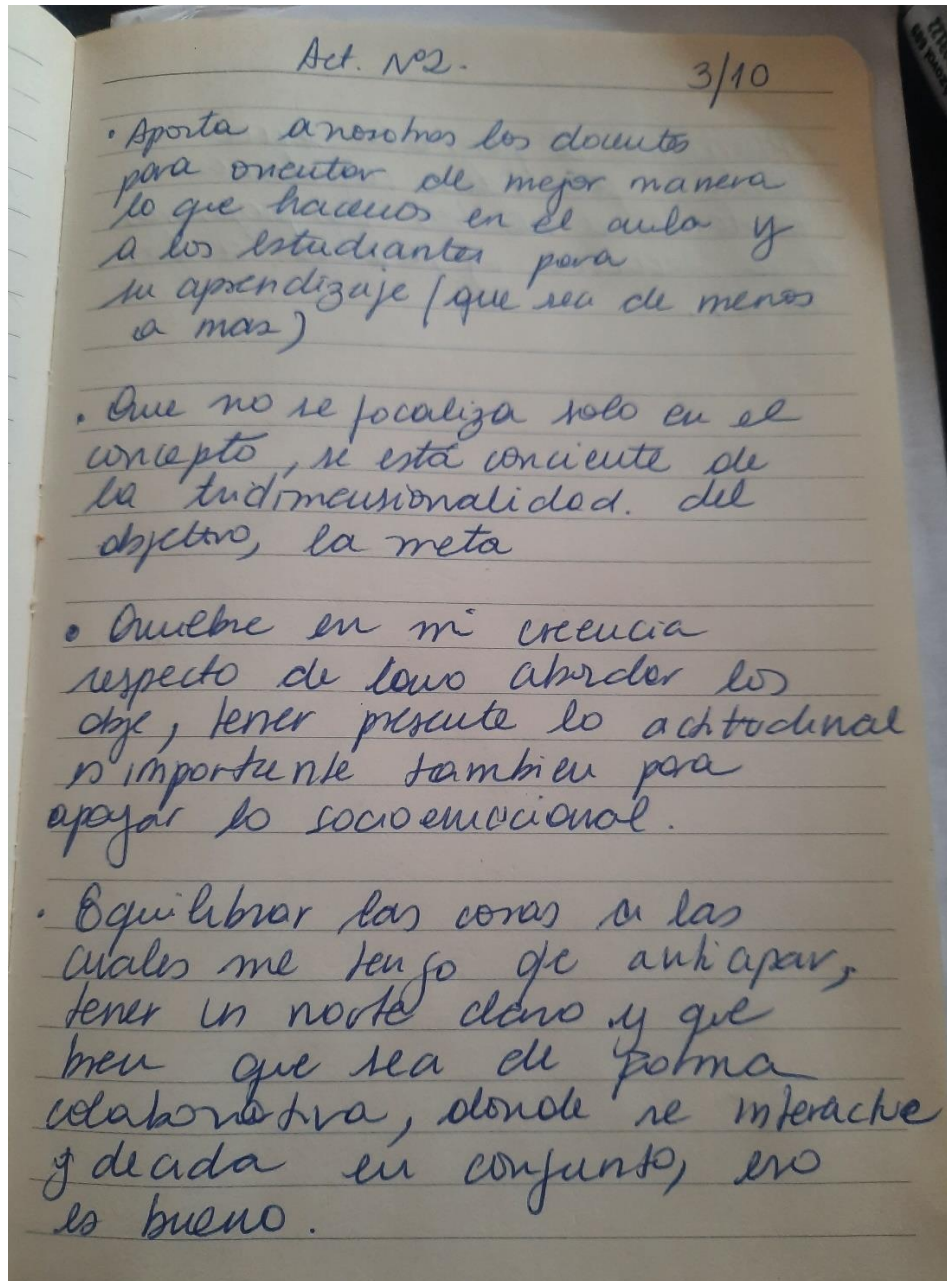
					<p>interpretación de información</p> <p>Valoran los comentarios de sus pares frente a sus conocimientos.</p> <p>Respetan y mantienen una actitud respetuosa frente a sus congéneres.</p>
				<p>Construir tablas para representar información.</p>	<p>Leen información de fuentes de textos.</p> <p>Relevan y destacan información de fuentes de textos para construir un gráfico.</p> <p>Generar categorías para la construcción de ejes de un gráfico de barra.</p> <p>Preguntan y manifiestan dudas en el proceso de construcción de tablas.</p> <p>Demuestran la comprensión del proceso de interpretación</p>

					de información, mediante la construcción de un discurso verbal explicando la información e interpretación integrada.
		<p>OA23 Calcular el promedio de datos e interpretarlo en su contexto. Abordando de manera flexible y creativa la búsqueda de soluciones a problemas.</p>	<p>Conceptual: Promedio</p> <p>Procedimental: Calcular e interpretar</p> <p>Actitudinal: Abordar de manera flexible y creativa la búsqueda de soluciones a problemas.</p>	Comprender el concepto de promedio.	<p>Expresan sus conocimientos referentes al concepto de promedio.</p> <p>Mencionan operaciones matemáticas y procedimientos involucrados en el algoritmo del promedio.</p> <p>Definen verbalmente promedio con sus propias palabras</p> <p>Ejemplifican y explican situaciones en las que se pueda aplicar el cálculo de promedio.</p> <p>Proponen métodos y/o estrategias para el cálculo del promedio.</p>

					<p>Calcular promedio de datos.</p> <p>Determinan el promedio de un conjunto de datos.</p> <p>Interpretan el promedio obtenido</p> <p>Identifican errores en el calculado del promedio</p> <p>Mencionan soluciones a errores identificados en el cálculo del promedio</p>
				<p>Resolver problemas en contexto de cálculo de promedio.</p> <p>Resuelven un problema, utilizando promedios de datos.</p> <p>Mencionan conclusiones a partir de la información que entrega el promedio de un conjunto de datos en un contexto.</p> <p>Comparan promedio de datos en una misma situación con distinto contexto</p> <p>Mencionan conclusiones a partir de la información que entrega el promedio de un</p>	

						conjunto de datos en un contexto.
--	--	--	--	--	--	---

Anexo 12: Registro del profesor encargado, plenario (Actividad 2)



Anexo 13: Registro de reflexiones docentes, plenario (Actividad 2)

Sujeto 1

Por primera vez, mantener en uso disposición las facultades de cada profesional respecto del ejercer la labor crítica y reflexiva que debe tener un docente al momento de tomar decisiones, versus, el pilotear reactivamente en automático de manera técnica sobre la labor docente.

En segundo lugar, el anticipar los procesos de enseñanza generando un plan de trabajo integral, ~~el~~ el cual se constituya de manera eficaz y atinente respecto del qué aprenderán, cómo aprenderán y, para qué lo aprenderán. De una forma generar coherencia y cohesión entre las acciones y planificaciones.

~~Tercero~~ Tercero ~~el~~, desde la dinámica, el gestionar y apropiarse espacio de trabajo colaborativo, como espacio de desarrollo profesional docente, desde la sociocognición de los procesos de toma de decisiones profesionales. Es por esto que, si bien comparto el proceso individual respecto del o la profesional, creo que respecto del servicio comunitario que ofrece la labor, debe gestionarse desde espacios colectivos.

Y Cuarto, como aproximación, debiere ser un proceso modelado desde los liderazgos superiores e intermedios, para efectuar cambios en la estructura y orgánica institucional.

Sujeto 2:

TRIDIMENSIONALIDAD: FAVORECE EL PROCESO DIALÓGICO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE AL CONSIDERAR MÁS ELEMENTOS QUE LOS CONCEPTOS O "MATERIA". TAMBIÉN PONE MAYOR FOCO A LOS Y LAS ESTUDIANTES PONIENDO ÉNFASIS EN EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES Y EN EL PROCESO.

PLANIFICACIÓN PROGRESIVA:

EL TRABAJO DE PLANIFICACIÓN DE FORMA PROGRESIVA FACILITA Y MEJORA EL GRADO DE CONCIENCIA CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE. ESTO AL PERMITIR TENER UNA CONEXIÓN ENTRE LOS APRENDIZAJES PREVIOS FOCALIZANDO A SU VEZ UNA META CLARA QUE ARTICULE OBJETIVOS DE COMPLEJIDAD ACENDENTE.

Sujeto 3

Plenarios

Hoy logré comprender realmente la tridimensionalidad en los objetivos de aprendizaje.

Partiendo de esta base, y trabajando de forma sistemática y periódica, sería muy beneficioso, tanto para uno como profesor, ya que te ayuda mucho más el panorama de como abordar la clase, desde lo más micro hasta llegar a la totalidad del objetivo de aprendizaje; y para los alumnos, ya que pueden recibir un aprendizaje metódico, graduado y significativo para ellos.

Datos de Identificación

Nombre del estudiante: Javiera. Farías. Rojas

RUT:17.838769-3

Dirección: Club Hípico 698. Comuna Santiago Centro

Teléfono: 68395157

Mail: prof.javifarias@gmail.com

Facultad y Escuela a la que pertenece: Escuela de Investigación y Postgrado. Facultad de Educación

Título del Trabajo de Magíster: Propuesta para fortalecer la toma de decisiones curriculares de docentes de Matemática de Educación Básica

Título al que opta: Magister en Educación, mención Desarrollo curricular y liderazgo pedagógico

Profesor(a) Guía: María Paz. Faundez. Batías

Fecha de entrega: 17 de noviembre, 2022

Tipo de Autorización

A través de este documento, indico a la Dirección de Bibliotecas y Recursos de Información (DIBRI) de la UCSH, mi decisión respecto a publicar en formato digital mi Trabajo de Magíster en su sitio web.

Marque con una X	
	a) No autorizo su publicación. Ninguna parte de este Trabajo de Magíster puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento.
x	b) Autorizo su publicación parcial, esto significa la publicación de los datos de identificación del trabajo (tales como título, autor, año) y resumen.
	c) Autorizo su publicación total, lo que implica la reproducción de este Trabajo de Magister, con fines académicos por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga referencia a la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor(a).

FIRMA

