



Escuela de Investigación y Postgrado

Facultad de Educación

**TOMA DE DECISIONES CURRICULARES
COLABORATIVAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES
DE COMPRENSIÓN DE LECTURA**

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

Nombre Estudiante: Ulises Castillo

**Profesor Guía: Felipe Acuña Ruz
Antropólogo Social**

Dr. en Sociología de la Educación

**Santiago, Chile
2023**

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| LISTA DE FIGURAS Y CUADROS | 4 |
| RESUMEN | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONTEXTUALIZACIÓN | 9 |
| 1.1 Contextualización | 9 |
| Características principales institución educativa | 9 |
| 1.2 Definición y fundamentación del problema de práctica | 12 |
| Problemas de Práctica | 12 |
| Evidencia de indagación | 13 |
| Planteamiento del PdP | 20 |
| Campo de acción | 20 |
| Relación con acciones de los adultos y recurrencia | 20 |
| Urgencia y relevancia | 21 |
| Comprobación empírica | 21 |
| Compartido | 21 |
| 1.3 Comprensión de causas del problema de práctica | 21 |
| Esquema de Análisis Causal | 21 |
| 1.4 Fundamentación teórica del problema de práctica y sus causas | 26 |
| CAPÍTULO II. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE MEJORA | 31 |
| 2.1 Análisis preliminar para el diseño de propuesta de mejora | 31 |
| Prácticas deseadas | 31 |
| Mapa de recursos | 33 |
| Principales características de los/as sujetos involucrados | 35 |
| Actividades | 38 |
| 2.2 Diseño de actividades | 38 |
| Ficha de actividad 1 | 40 |
| Ficha de actividad 2 | 41 |
| Ficha de actividad 3 | 43 |
| Ficha de actividad 4 | 44 |
| 2.3 Diseño de evaluación de la propuesta de mejora | 46 |
| CAPÍTULO III. PUESTA EN PRÁCTICA Y EVALUACIÓN DE ACTIVIADES | 48 |

| | |
|---|-----------|
| 3.1 Selección y descripción de la puesta en práctica de las actividades | 48 |
| ¿Qué actividades se llevaron a cabo? | 49 |
| 3.2 Evaluación de la(s) actividad(es) y posibles ajustes | 56 |
| CAPÍTULO IV. CONCLUSIÓN Y REFLEXIONES | 59 |
| 4.1 Explicación de consideraciones éticas asociadas a los procesos de indagación y a la puesta en práctica de las actividades | 59 |
| 4.2 Reflexión sobre nuevas herramientas profesionales desarrolladas en relación con la mención | 61 |
| Dimensión Profesionalizante | 62 |
| Herramientas de Investigación | 63 |
| La toma de decisiones curriculares para el desarrollo curricular | 64 |
| 4.3 Reflexión sobre el rol ejercido en el contexto y la forma en que este proceso le interpela | 65 |
| Límites | 65 |
| Posibilidades | 67 |
| Proyecciones | 69 |
| 4.4 Reflexión crítica sobre límites y posibilidades del Trabajo de Magíster para generar transformación socioeducativa. | 70 |
| BIBLIOGRAFÍA | 73 |
| ANEXOS | 75 |

LISTA DE FIGURAS Y CUADROS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Esquema de Análisis Causal o “Espina de Pescado” | 22 |
| Figura 2 Objetivos y Descripción de actividades..... | 39 |
| | |
| Cuadro 1: PdP y Prácticas Deseadas | 32 |
| Cuadro 2: Mapa de recursos..... | 33 |
| Cuadro 3 Evaluación de Propuesta de mejora..... | 46 |
| Cuadro 4 Evaluación de las actividades..... | 56 |

RESUMEN

Este Trabajo de Magíster es el producto de un proceso formativo en el marco del “Magíster en Educación con Mención en Diseño Curricular y Liderazgo Pedagógico” en el que, a partir de la propuesta teórica de Miguel Órdenes y Rick Mintrop (2022), en el que conceptualizan los “Problemas de Práctica” se ha desarrollado un proceso de investigación e implementación de actividades que buscan responder a un problema de práctica relevante y compartido entre docentes del segundo ciclo básico de una escuela municipal, dependiente de la Corporación de Desarrollo Social (en adelante CDS) de Providencia.

La presente propuesta plantea que en la escuela donde se desarrolla el trabajo existen problemas transversales a los que se responde de forma individual desde los/as docentes y, en particular, se profundiza en la necesidad de generar un desarrollo curricular en el que, a partir de la toma de decisiones curriculares por parte de los/as docentes del ciclo, se puedan definir habilidades de comprensión de lectura urgentes y relevantes. Esto se realiza de acuerdo con la definición colectiva que éstos realizan, fortaleciendo la profesionalización docente y sobrepasando la dimensión técnica en la que se ha entendido a los/as docentes como implementadores de un currículum pensado exclusivamente desde afuera de la escuela.

Este trabajo se sitúa desde una lógica en la que se releva un rol transformador de los/as docentes cuando participan en la toma de decisiones curriculares y, asimismo, se plantea desde una posición crítica en torno a cómo la política educativa hacia los/as docentes tiende a concebirlos como técnicos que actúan de forma individual, lineal y repetitiva, dentro de escuelas que *pasan contenidos*.

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Magíster da cuenta de un proceso de formación profesional en el marco del “Magíster en Educación con Mención en Diseño Curricular y Liderazgo Pedagógico” en el que me embarqué entre los años 2022 y 2023 con el fin de obtener herramientas profesionales que me permitan tomar nuevos desafíos en el futuro. Este trayecto de aprendizaje me ha permitido plantearme preguntas en torno al liderazgo pedagógico y curricular y me ha cuestionado sobre cómo me sitúo a mí mismo cuando pienso en las transformaciones socioeducativas.

En mi trayectoria ligada a la educación, como estudiante y docente, he participado de manera continua y constante de los procesos organizativos que han buscado defender el derecho a la educación pública en Chile. Además, he adherido a las grandes demandas en torno a la necesidad de mejorar la educación, en términos generales. Con este proceso formativo, he podido reafirmar que esas exigencias sistémicas también deben tener un correlato al interior de cada institución y, concretamente, nos debemos preguntar constantemente sobre cómo las escuelas deben responsabilizarse de lo que aprenden y de lo que no aprenden sus estudiantes.

En relación con lo anterior, hay que tener en cuenta que uno de los ejes articuladores de este Trabajo de Magíster reconoce la relevancia de los “Problemas de Práctica” que se definen por ser identificables, compartidos por quienes trabajan en la escuela y estar en el ámbito de acción de la escuela. Esto ha sido particularmente revelador, ya que me ha llevado a cuestionar constantemente mi práctica cotidiana como docente sobre cuáles son los problemas a los que sí se puede responder desde la escuela y, al mismo tiempo, me ha permitido poner atención sobre lo necesario reconocer las distintas causas que permiten explicar por qué hay problemas de los que la escuela podría responsabilizarse y, sin embargo, no lo hace.

Una de las preguntas que recorre este trabajo es cómo se resuelven los “Problemas de Práctica” que se identifiquen en una institución educativa y ahí es donde aparece con fuerza una idea que va a estar atravesando todo el contenido de este trabajo; debe generarse una respuesta que considere la realidad y condiciones que permiten la transformación en el

contexto específico en el que se está pensando dicha transformación, lo que implica reconocer que es adecuado considerar las especificidades de la institución escolar en la que se desarrollarán los cambios.

En línea con lo anterior, conocer la escuela, su contexto, los sujetos/as que participan, los recursos que existen y las posibilidades de transformación a partir de esos elementos de la realidad, va a ser fundamental si se quiere elaborar actividades que busquen contribuir al desarrollo de prácticas que respondan a los problemas identificados.

Otra de las preguntas que va a estar atravesando permanentemente este trabajo se relaciona con quiénes hacen las transformaciones en la escuela. En el desarrollo de este texto aparecerán, de manera recurrente preguntas sobre el rol docente en este proceso y las posibilidades de fortalecer el carácter profesional de la docencia.

El principal aporte de esta investigación pretende ser, precisamente, aportar preguntas y reflexiones que provienen de estas preguntas, en torno al desarrollo curricular desde la escuela, considerando los límites y posibilidades que podemos asociar al rol docente, teniendo en cuenta una perspectiva que apuesta por la transformación socioeducativa.

La estructura del texto, en tanto, considera de manera esquemática, el siguiente recorrido. En el primer capítulo se da cuenta de las características de la escuela, el proceso de indagación, la presentación del Problema de Práctica y las causas del mismo. En el segundo capítulo se presentan a los/as sujetos/as participantes, se profundiza en el contexto institucional y se presentan las actividades y prácticas deseadas asociadas al Problema de Práctica. En el tercer capítulo se relatan las actividades que efectivamente se pudo implementar en la escuela y, finalmente, en el cuarto capítulo se presentan conclusiones y reflexiones en torno al texto en sí mismo y al proceso formativo, en general.

Este texto está atravesado completamente por una lectura en la que se cuestiona directamente que se comprenda a los/as docentes como implementadores de un currículum que se piensa desde afuera de la escuela y con ello una lógica en la que la toma de decisiones curriculares prescinde de éstos, desprofesionalizándolos. En este trabajo se asume una perspectiva en la que de manera explícita se defiende un rol profesional docente que comprende a los/as profesores como quienes deben tener un rol protagónico en la toma de

decisiones curriculares, desde una lógica colaborativa que permita generar acciones individuales y colectivas que releven a las comunidades docentes.

Comprender a los/as docentes como agentes activos en la toma de decisiones curriculares supone una apuesta por la transformación socioeducativa, porque implica una lógica de cambio, en relación al rol desprofesionalizante desde el que se ha pensado e implementado la política pública, en general, en relación al mundo docente, pues desde el Estado se ha tendido a generar procesos de validación de un rol técnico, que comprende a los/as docentes como quienes aplican lo que se piensa desde fuera de la escuela.

En particular, en este trabajo se plantea que, frente a las necesidades asociadas al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura, es clave la generación de condiciones que permitan la toma de decisiones de los/as docentes de la escuela en la que se desarrolla tanto el diagnóstico, como el plan de trabajo y las acciones efectivamente implementadas.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONTEXTUALIZACIÓN

1.1 Contextualización

Características principales institución educativa

La institución en la que se realiza la investigación e intervención es un establecimiento municipal, dependiente de la Corporación de Desarrollo Social (CDS) de Providencia, que tiene dos jornadas. La Jornada de la mañana atiende estudiantes de 5° a 8° básico y la jornada de la tarde tiene estudiantes de 1° a 4° básico. Hay alrededor de 420 estudiantes matriculados/as.

Esta institución educativa, desde su origen, al inicio de la década de 1980, se ha caracterizado por tener una matrícula constituida por estudiantes de 1° a 8° básico. Antes de la implementación del Sistema de Admisión Escolar (SAE) en la Región Metropolitana, era habitual que parte importante de quienes estudiaban en el establecimiento, prosiguieran sus estudios en los tradicionales “liceos de niñas” de la comuna.

Junto con el proceso de pérdida de matrícula, derivado de los cambios aparejados a la implementación del SAE, otro elemento crítico y mucho más relevante ha sido la decisión de la CDS de desarrollar un cierre progresivo de la institución, con el fin de dar otro uso al terreno en el que se emplaza el establecimiento. Esto implica que se estén eliminando cursos y que, probablemente, se desvincule y traslade a docentes en los próximos seis años, lo que permite entender que esta institución se encuentra en un momento crítico y crucial de su historia.

El colegio descrito se define como un establecimiento femenino, debido a la “singularidad de género” que se reconocía en su origen, aunque en el presente se está explorando la necesidad de repensar esto, en el marco del proceso de definición del nuevo Proyecto Educativo Institucional, por parte de la comunidad. Esto se hace considerando los cambios culturales asociados a la visibilización de las identidades de estudiantes transmasculinos en el contexto de mayor apertura hacia la diversidad sexo-genéricas.

El índice de vulnerabilidad del establecimiento es de un 55% y está catalogado como un establecimiento de desempeño “medio” por parte de la Agencia de Educación.

En el establecimiento hay 27 docentes. Se distingue un grupo minoritario de docentes que tiene una trayectoria mayor a 15 años en el establecimiento, otro grupo de docentes mayoritario tiene menos de 15 y más de cinco años y hay otro grupo de docentes que lleva menos de cinco años y que, en general, está teniendo una de sus primeras experiencias profesionales.

Funcionan tres departamentos en la escuela; uno es reconocido como el “Departamento de Humanidades” donde están presentes los/as docentes de Lenguaje y Comunicación, Inglés, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Religión y Valores, mientras que en el de “Departamento de Ciencias” están Matemática y Ciencias Naturales. El tercer departamento incluye a Educación Física, Artes Visuales, Tecnología y Música.

Al existir dos jornadas, los espacios entre estas suelen estar diferenciados, incluido el Consejo de Profesores/as que se desarrolla cada miércoles. La mayor parte de los/as docentes ha participado del proceso de evaluación docente. Hay una docente encasillada como experta 1 y la mayoría está entre los niveles avanzado e inicial.

En la misión, contenida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se releva la formación integral, la estimulación del pensamiento crítico y reflexivo, el desarrollo de habilidades artísticas y físicas, la formación de ciudadanas autónomas y participativas y se consagra, asimismo, un enfoque social, de género, humanista y con compromiso en el cuidado del medio ambiente. Estos elementos se especifican en los sellos formativos contenidos en el PEI.

También es relevante la diversidad de orígenes de las estudiantes del establecimiento. Más de un 20% del estudiantado corresponde a población de origen extranjero, siendo la migración un factor importante en la composición de la matrícula.

En lo referente a la dimensión académica, es un establecimiento en el que existen altas expectativas en relación a los aprendizajes a desarrollar por parte de las/os estudiantes y, asimismo, existe una fuerte presión institucional, derivada de los lineamientos corporativos, en torno a la obtención de resultados positivos en evaluaciones nacionales.

El establecimiento educativo referenciado no tiene un Proyecto Curricular desarrollado de forma explícita, sin embargo, es posible pensar en algunos elementos destacables de su PEI

que se relacionan con propósitos de formación de la institución, lo que remite lógicamente a una dimensión curricular.

En relación a lo señalado antes, el establecimiento releva la formación para la ciudadanía, asociada a la estrecha relación que se establece entre educación y futuro, siendo clave en este sentido, considerar el lema de la escuela “En Nuestras Manos está la esperanza de un futuro mejor”.

Además, en los principios pedagógicos, descritos también en el PEI, se plantean énfasis en torno a la formación ciudadana, la democracia, los derechos humanos, el cuidado del medioambiente, la formación ética y el pensamiento crítico.

Descripción de rol en la institución

Me desempeño como profesor en el segundo ciclo básico y participo de los espacios que nos involucran colectivamente como docentes del ciclo, como los Consejos de Profesores/as y los Consejos de Evaluación. Además, durante los últimos cinco años he desempeñado funciones de apoyo a las tareas que desarrolla la jefa de UTP; en particular, entre 2022 y 2023 he estado contribuyendo a los planes de Formación Ciudadana, Desarrollo Profesional Docente y la coordinación de los Trabajos Colaborativos entre Docentes y los Aprendizajes Basados en Proyectos.

Me he caracterizado por tener una vida activa al interior de la comunidad, siendo representante sindical, dirigente gremial y participante de los procesos que marcan la identidad común de los/as docentes de la institución, haciéndome parte de las instancias de camaradería y celebración en las que nos encontramos como docentes.

Estoy, actualmente, en mi décimo año como docente en el establecimiento y este fue el segundo establecimiento en el que me desempeñé formalmente, como profesional. Mi identidad profesional ha sido marcada por mi relación con docentes que, con mayor experiencia o contemporáneos generacionalmente, al interior de la escuela me han entregado cariño y enseñanzas que han delineado mi identidad docente.

La escuela en la que trabajo ha sido un espacio de enseñanza y formación que ha marcado mi vida y mi experiencia profesional; aquí la palabra comunidad tiene vida y, en relación con esto, he sido partícipe de una comunidad en la que los/as docentes reconocen el valor

del trabajo en equipo, junto a otros/as. Pese a esto, la tendencia que he observado entre mis colegas es que tiende a prevalecer el trabajo individual, por lo que se desaprovecha el potencial de actuar colectiva y colegiadamente.

1.2 Definición y fundamentación del problema de práctica

Problemas de Práctica

Mintrop y Órdenes (2022) plantean que los problemas de práctica (PdP) son elementos específicos que, en una institución educativa, impiden desarrollar de manera efectiva las tareas y objetivos institucionales. Para ser definidos como tales, deben ser urgentes, motivar a la acción a los/as sujetos/as que trabajan en la institución y quienes, además, pueden incidir en la resolución de estos problemas, junto con ser evidenciables al manifestarse en creencias y actitudes observables. Deben estar en la esfera de influencia de la escuela y tienen que ser relevantes, compartidos a nivel de quienes conforman la institución escolar y deben estar conectados estratégicamente con los objetivos de la organización o sistema local de educación.

Estos autores, en su conceptualización sobre los PdP, asignan un papel relevante al rol del liderazgo educativo, ya que los líderes pueden influir en la mejora del servicio educativo y en las prácticas al interior de la institución. Señalan que es relevante que quien ejerce el rol de liderazgo se encargue de gestionar y entender cómo efectuar el cambio, considerando los recursos existentes y las condiciones reales, para que el cambio sea posible y tenga sentido práctico. Asimismo, asignan importancia al rol profesional docente, porque los líderes educativos no participan directamente en la implementación de lo diseñado, por lo que es fundamental la acción de las y los docentes, quienes deben ser codiseñadores de los procesos de cambio, no solo implementadores.

Una de las claves de un PdP es que este debe ser elaborado a partir de un conocimiento de las personas y características de la institución en la que se buscará generar mejoras y, por eso mismo, es necesario un proceso de indagación que permita pensar a la institución en su contexto y no desde una lógica estandarizada.

Evidencia de indagación

Con el fin de poder elaborar el PdP, desarrollé un plan de indagación durante el segundo semestre del año 2022, en el que se incluyeron respuestas de cinco docentes que hacían clases en 2° ciclo básico a una encuesta y entrevistas estructuradas. Además, en medio del proceso de indagación, emergió una conversación informal con docentes del segundo ciclo, en la que se trataron temas que habían aparecido en encuesta y entrevista.

La estrategia de indagación planificada consideró cuatro formas de obtener información:

- 1- El envío de un correo electrónico a todos/as los/as docentes con una encuesta de “*googleform*” en la que se realizan cuatro preguntas. La cantidad de preguntas responde a las condiciones en las que se realiza el plan de indagación, esto es, la misma semana en la que se termina el semestre y hay sobrecarga laboral, por lo que es necesario que sea abordable y requiera menos de 15 minutos para ser realizada. Las preguntas son comprensibles y consideran distintos focos, para evitar la reiteración de respuestas.
- 2- Hay una entrevista que se realiza, según una estructura, aunque con la posibilidad de poder indagar en el desarrollo de la misma, de acuerdo a las respuestas de la entrevista. Se solicita a la docente entrevistada que, de todas formas, responda al cuestionario de “*googleform*”, con el fin de conocer sus respuestas iniciales y generar una profundización en el desarrollo de la entrevista. La disposición de la entrevistada, su rol como docente de dos asignaturas, jefatura de departamento y conocimiento experto sobre una de las materias a abordar, la lectura, permite que la entrevista pueda fluir en el tiempo acordado: 45 minutos para su realización.
- 3- Una tercera instancia no planificada, pero que se generó a partir de la dificultad que tuvieron tres docentes para responder en el plazo solicitado, fue una conversación informal en la que se les comentó el carácter de la indagación y el PdP sobre el que se estaba trabajando. Si bien esta instancia no era parte del plan de indagación planificado, sí se consideran algunos elementos valiosos en torno a la percepción de parte de las docentes con las que se sostiene la conversación a la hora de formular el PdP.

- 4- En un momento posterior, en septiembre del 2022 se desarrollan cuatro entrevistas, con preguntas asociadas a la información que había emergido en los espacios de indagación señalados antes.

En la encuesta de “googleform” se establecieron las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cuáles son los principales problemas de aprendizaje que has podido identificar en los/as estudiantes del ciclo?
- 2- ¿Te has podido dar cuenta de problemas de enseñanza, centrados en tus propias prácticas pedagógicas? Nombra y explica, si corresponde:
- 3- ¿Has observado problemas de escritura entre los/as estudiantes del ciclo? Si los has observado, nómbralos y descríbelos:
- 4- ¿Cómo crees que se pueden resolver esos problemas de escritura? ¿Qué podría hacerse desde la escuela?

Frente a la primera pregunta, el principal elemento que tienen en común tres de las respuestas, refiere a la comprensión lectora.

En relación a las respuestas a la segunda pregunta, se puede reconocer que hay elementos que efectivamente asumen que hay situaciones problemáticas que pueden ser abordadas desde la enseñanza, de manera explícita (introducción de vocabulario/ claridad de instrucciones) o implícita, como cuando se alude a contextualización curricular.

En las respuestas a la tercera pregunta, se pueden identificar dos focos: Por una parte, hay problemas formales ligados a ortografía y caligrafía y, por otra, hay problemas de construcción textual, reconocidos en conexión de ideas, expresión de las mismas, coherencia, cohesión y justificación.

En relación con la cuarta pregunta, se pudo observar en todos los casos que es posible resolver los problemas identificados, con estrategias adecuadas. Estas estrategias suponen acciones transversales, interdisciplinariedad y foco en habilidades.

En la entrevista realizada a la jefa del “Departamento de Humanidades”, que era profesora de Lenguaje y Comunicación en 5° y 6° y Artes Visuales en 5°, 6° y 7° se realizaron las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo has visto a los/as estudiantes, tras los últimos 2 años de pandemia? ¿Crees que eso ha afectado sus aprendizajes?
- 2- ¿Has notado problemas específicos en las asignaturas que impartes?
- 3- ¿Identificas fortalezas en los textos que escriben los/as estudiantes? ¿Cuáles?
- 4- ¿Identificas dificultades en los textos que escriben los/as estudiantes? ¿Cuáles?
- 5- ¿Cómo crees que podrían resolverse estos problemas de escritura, desde la enseñanza?

En relación con lo planteado en esta entrevista, la docente señala las siguientes ideas, que pueden ser tenidas en cuenta. El problema central es la comprensión de instrucciones, por parte de las estudiantes. También aparece como relevante la diferenciación de fuentes válidas, de aquellas que no lo son. Sí observa progreso en escritura de textos narrativos de ficción, no ocurre lo mismo con la construcción de otros tipos de textos.

Plantea que una estrategia para resolver los problemas de aprendizaje que identifica en los/as estudiantes, se relaciona directamente con lo que se hace desde la escuela, de manera transversal y desde el trabajo interdisciplinario, guiado por los/as profesores.

En la conversación informal con profesoras de Lenguaje y Comunicación (7 y 8), Matemática (5 y 6) e Inglés (5, 6 y 7), se formularon las siguientes preguntas:

- 1- ¿Qué problemas han visto en cómo aprenden las estudiantes?
- 2- ¿Han visto problemas de escritura, por parte de las estudiantes?
- 3- ¿Qué creen que podríamos hacer como profesores/as para enfrentar los problemas que vemos en el ciclo?

En las respuestas de las docentes se plantea la relevancia de la comprensión de lo que se lee, antes que lo que se escribe, es decir, relevan la comprensión de lectura por sobre la escritura. En línea con lo anterior sitúan un foco en la lectura y la necesidad de avanzar, desde la enseñanza, en el desarrollo de respuestas comunes y transversales, desde las distintas asignaturas.

El desarrollo de las cuatro entrevistas semiestructuradas, por otra parte, constituyeron un momento fundamental dentro del proceso de indagación. En estas entrevistas, el objetivo era profundizar en torno a los elementos que habían aparecido en la encuesta, conversación y en la primera entrevista, con el fin de poder identificar causas del problema de práctica.

Algunas de las preguntas realizadas, se presentan a continuación. La totalidad de las preguntas realizadas puede revisarse en el anexo 1, junto a una síntesis de las respuestas dadas por las profesoras entrevistadas:

1- ¿Qué factores crees que tienen mayor relevancia al explicar los aprendizajes que desarrollan tus estudiantes?

2- ¿Te parece que es más importante aquello que tiene un origen externo a la escuela o aquello que ocurre en la escuela? ¿Por qué?

3- ¿Cómo describirías, en general, los procesos de aprendizaje de tus estudiantes en la asignatura que impartes?

15- ¿La mayor parte de tu tiempo de trabajo no lectivo es dedicado a trabajo individual o colaborativo? [Pedir descripción]

16- ¿Te parece adecuado cómo se distribuye ese tiempo no lectivo? ¿Por qué?

17- ¿Reconoces espacios de trabajo colaborativo en tus prácticas docentes? ¿Los podrías describir?

18- ¿Te parece relevante que existan espacios de trabajo colaborativo? ¿Por qué? ¿Te parecen suficientes los espacios colaborativos que existen? ¿Por qué?

Las cuatro entrevistas desarrolladas fueron extensas, pero hay ideas que aparecieron con mayor frecuencia y que tienden a coincidir entre ellas y con lo que había emergido en el proceso de indagación previo. Se reconoce una mayor relevancia de la comprensión de lectura antes que la escritura y también se asume que existe un problema asociado a la forma en la que se puede responder a este problema transversal, ya que no existe un trabajo colectivo, coordinado e interdisciplinario, lo que genera una visión en la que se restringen los problemas de comprensión de lectura a la asignatura de Lenguaje y Comunicación (Lengua y Literatura en 7° y 8°).

A continuación, desarrollaré un relato en el que se podrá reconocer una profundización en torno al proceso de indagación ya descrito. Esta profundización permitirá comprender con mayor claridad cuáles fueron algunas de las dificultades y también cómo se llegó a las conclusiones que permitieron definir el PdP y las causas del mismo, en las páginas siguientes.

En este proceso de indagación, como señalé antes, consideré la necesidad de obtener información por parte de los/as docentes que forman parte del segundo ciclo. El primer paso lógico es llevar a cabo un proceso de indagación con quienes elaboran las actividades que se desarrollan en cada clase; los/as docentes de las distintas asignaturas, que forman parte del ciclo. Ellos/as tienen un conocimiento profesional relevante sobre los procesos de enseñanza, ya que son protagonistas en esta dimensión y también conocen, a partir de la relación cotidiana y los procesos evaluativos, el desempeño de los estudiantes.

En relación a la obtención de respuestas, se presenta una dificultad lógica, debido a que, por el momento del año en el que se realizó el plan de indagación (julio de 2022) y su disposición a responder algo que no es obligatorio, no resulta posible asumir que todos/as los/as docentes contestaran las preguntas formuladas. En vista de lo anterior, se envía encuesta a diez docentes que se desempeñan en el segundo ciclo, esperando que conteste la mayor cantidad posible y responden cinco.

Las ideas iniciales que tenía como indagador dentro de mi propio espacio de trabajo diario, estaban marcadas por una experiencia parcial y situada, fundamentalmente, en la enseñanza de mi disciplina, por lo que se hacía necesario ampliar el espectro de visiones y experiencias, para poder reconocer un PdP compartido. Estas ideas iniciales, que todavía reconocían solamente mi visión y experiencia, consideraban como un problema central la entrega de instrucciones, por parte de los/as docentes y cómo esto incidía en el desarrollo de respuestas escritas por parte de las estudiantes, en lo relativo a su estructura, sentido y comprensibilidad.

Redundando lo anterior, al iniciar el proceso de indagación, como investigador quise observar cómo aparecía el problema de la claridad de las instrucciones, por parte de los/as docentes, en las evaluaciones que ellos/as entregan a sus estudiantes y también tenía la creencia de que para los/as docentes del segundo ciclo podría ser importante la necesidad de mejorar la escritura, en las/os estudiantes, pero resultaba importante ir más allá de mis ideas y tener disposición a reconocer las claves que identificaban otros/as docentes. No había sido considerado por mí lo relativo a la comprensión de lectura, ni la necesidad de trabajar colaborativamente y de forma interdisciplinaria, pero esto es lo que fue apareciendo, durante el proceso de indagación.

Al momento de desarrollar el plan de indagación, y con el fin de poder identificar si mi lectura era coincidente con el de las demás docentes del ciclo, observé que había una actora clave; la jefa del “Departamento de Humanidades” del 2022, con quien trabajo desde hace nueve años y he desarrollado muchas actividades de índole profesional, por lo que existe una disposición favorable para participar en un espacio de conversación. Por su rol, como jefa de departamento y por su condición legal de profesora titular, es una docente empoderada en su función y puede presentar visiones propias sin autolimitarse, como podría ocurrir con otros/as colegas con menor experiencia u otro estatus contractual. Asimismo, es una profesional con más de diez años de experiencia en la escuela, trabajaba en dos asignaturas y tiene una formación profesional sólida, que la convierten en una buena fuente de información.

De acuerdo a lo expresado por las docentes que participaron en el proceso de indagación, sí existían problemas de lectura en la escuela. A partir de sus respuestas, que serán integradas más adelante, en este texto y que pueden ser revisadas en el Anexo 1, se puede reconocer que los problemas en torno a las habilidades de comprensión de lectura son de relevancia para las participantes, argumentando, entre otros elementos, que la lectura es uno de los principales medios de comunicación, expresión e interacción en el ámbito escolar. Asimismo, la existencia del problema supone un nivel de urgencia, porque se relacionan directamente con el aprendizaje de los/as estudiantes y su capacidad comprensiva.

Si bien parte de las respuestas de las docentes se centran en la dimensión escritural, como cuando mis colegas se refieren a la “dificultad para conectar ideas y expresar lo que piensan. Problemas de caligrafía y ortografía”, “redacción, coherencia, cohesión, ortografía acentual, literal y puntual”, “el uso masivo del celular hace que todo lo simplifiquen y no justifiquen aquello que afirman”, de todas formas no se reconoce en la escritura donde están los problemas más relevantes y urgentes, de acuerdo a lo que expresan las docentes, ya que tanto en las entrevistas como en la conversación informal, se da más relevancia a otros elementos, como la comprensión de lectura, de las instrucciones, por ejemplo, así como la falta de un trabajo transversal e interdisciplinario, por parte de los/as docentes.

Junto con lo recién expuesto, es importante destacar que en las respuestas dadas por los/as docentes que participaron en la encuesta, así como en las entrevistas, hay acuerdo en torno

a la importancia de la comprensión de lectura. En una de las entrevistas desarrolladas, una profesora planteó que “hay dificultades cuando se trabaja en otros tipos de texto. Cuando se sale de los tipos textuales que implican creación ficcional, cuando leen y escriben textos discontinuos/habituales, se observan dificultades.” Y, en el mismo sentido, las docentes encuestadas enfatizaron que era en la comprensión de lectura donde se concentraban los problemas más importantes.

En el proceso de levantamiento de información, también me fue posible observar elementos relevantes que me permitieron delinear el PdP. Los resumo a continuación:

- 1- Hay un sentido compartido en torno a la necesidad de desarrollar una estrategia que implique a docentes de distintas asignaturas para abordar problemas de aprendizaje de los/as estudiantes.
- 2- Sí bien se reconocen problemas asociados a la escritura, que era uno de los temas que yo creía más relevantes, junto a la entrega de instrucciones por parte de los docentes, al mismo tiempo, había elementos que no habían sido reconocidos inicialmente por mí, que sí forman parte de lo que reconocen las docentes:
- 3- Hay una mayor relevancia y urgencia en relación a los problemas de comprensión de lectura, que a la escritura.
- 4- Los problemas de escritura a los que prestan atención las docentes, también se asocian a asuntos formales (puntuación, ortografía y caligrafía), lo que da cuenta de una forma de entender el problema, de manera distinta a lo que pensé yo, inicialmente, ya que yo había pensado inicialmente en problemas de escritura asociados a construcción de párrafos, desarrollo de ideas y comprensibilidad de los textos, no a aspectos
- 5- La docente de Lenguaje y Comunicación reconoce una diferencia fundamental en torno a los tipos de textos, reconociendo que tanto a nivel de escritura como a nivel de lectura hay diferencias entre textos narrativos ficcionales y textos no ficcionales.
- 6- Fue una sorpresa que las respuestas de las docentes sí reconozcan problemas de enseñanza, ya que inicialmente había pensado que se concentrarían únicamente en elementos externos a dichas prácticas. Esto es clave, porque el planteamiento del PdP, que se hará a continuación, considera la necesidad de hacerse cargo de aquello que hacen los adultos, al interior de la escuela.

En conclusión, en el proceso de indagación desarrollado, en particular en las entrevistas, apareció como un punto crítico relevante para resolver los problemas de aprendizaje que

fueron identificados en los/as estudiantes, que no existía un trabajo sostenido que permitiera enfrentar los problemas de aprendizaje de los/as estudiantes, a partir de prácticas transversales e interdisciplinarias. Por otra parte, las docentes también expresaron la relevancia de que los/as estudiantes comprendieran lo que se lee, antes que lo que se escribe y se planteó, asimismo, que los problemas de comprensión de lectura dificultan el desarrollo de otras habilidades por parte de los/as estudiantes. A partir de lo anterior, reconocí que los/as docentes del 2º ciclo básico de la escuela sitúan un foco en la lectura y la necesidad de avanzar, desde la enseñanza, en el desarrollo de respuestas comunes y transversales, desde las distintas asignaturas.

Planteamiento del PdP

El proceso de indagación descrito anteriormente permitió reconocer la necesidad de desarrollar prácticas colaborativas e interdisciplinarias para responder a los problemas asociados a la comprensión de lectura, que se identificó como un tema relevante para los/as docentes participantes.

En función del desarrollo de las ideas planteadas por Mintrop y Órdenes (2022) y de la evidencia que emergió del proceso de indagación, he elaborado el PdP de este trabajo, que detallo a continuación:

“Docentes del segundo ciclo básico responden de forma aislada a los problemas transversales que identifican en torno al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura, por parte de sus estudiantes.”

En relación a este PdP, me parece relevante considerar la conceptualización realizada por Mintrop y Órdenes (2022), sobre las características que tiene un PdP y, por ello, describo sintéticamente los criterios relevantes para considerar que éste se ajusta a lo que plantean los autores.

Campo de acción

Está dentro de mi campo de acción, ya que me desempeño en el segundo ciclo básico y participo de los espacios que nos involucran colectivamente como docentes del ciclo, como los Consejos de Profesores/as y los Consejos de Evaluación.

Relación con acciones de los adultos y recurrencia

Son los adultos/as, en particular los/as profesores/as, quienes guían el desarrollo de un proceso de aprendizaje, por lo que resulta lógico que, sean estos quienes puedan implementar formas de trabajo que permitan abordar el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura por parte de sus estudiantes.

Urgencia y relevancia

El desarrollo de un trabajo transversal que supere la lógica de trabajo individual y considere la transversalidad de acciones por parte de los/as docentes resulta urgente, ya que se relaciona directamente con el aprendizaje de los/as estudiantes. En la medida que el proceso de aprendizaje del estudiante es conducido por docentes que reconocen un trabajo colaborativo y transversal, es posible que exista una mayor coordinación y articulación entre los propósitos formativos, mejorando las posibilidades de aprender del estudiantado. Al ser el desarrollo de procesos de aprendizaje la actividad central de la escuela, el PdP señalado resulta relevante de forma obvia.

Comprobación empírica

Este problema se puede comprobar empíricamente de distintas formas. Inicialmente, una forma lógica de comprobación sería que se pueda revisar los resultados de la evaluación DIA de lectura, que entrega información respecto a ejes y habilidades. De forma complementaria, los/as docentes de todas las asignaturas pueden observar el desempeño general de los/as estudiantes del ciclo.

Compartido

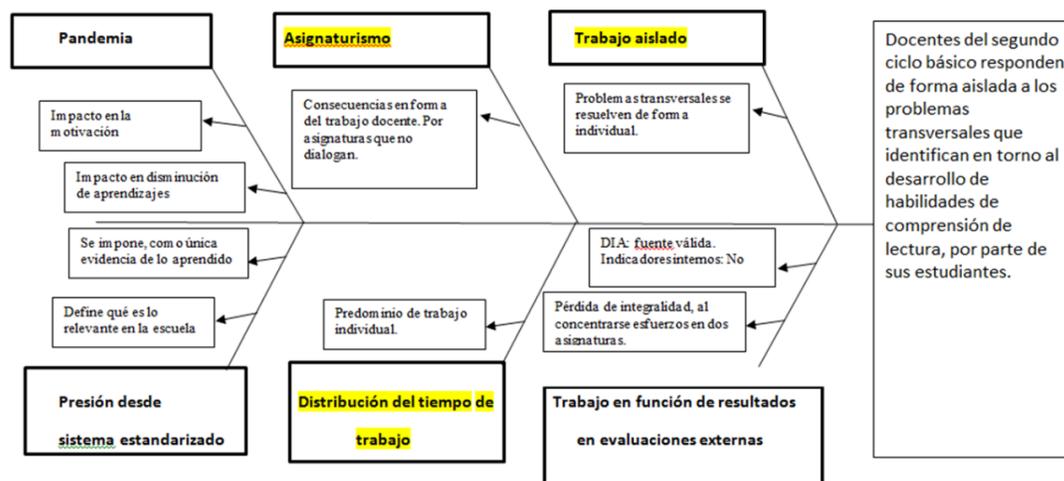
El proceso de indagación descrito a lo largo cuenta de una visión presente, por parte de algunos/as docentes, en torno a la necesidad de desarrollar prácticas transversales que permitan responder, desde una lógica comunitaria y colaborativa, ante los problemas comunes que se presentan, al momento de enseñar. Asimismo, uno de los problemas que se menciona, tiene que ver con el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura, lo que da cuenta del carácter compartido del problema.

1.3 Comprensión de causas del problema de práctica

Esquema de Análisis Causal

A partir del proceso de indagación descrito antes, y en relación al PdP, he elaborado el siguiente esquema de análisis causal, que se presenta a continuación, en la figura 1:

Figura 1: Esquema de Análisis Causal o “Espina de Pescado”



En la figura anterior se observan, de izquierda a derecha, causas Macro, Meso y Micro, las que se diferencian por referirse a distintas magnitudes, ya que mientras las causas Macro se reconocen a nivel sistémico o general de la sociedad, las causas Meso se sitúan a nivel institucional y las causas Micro involucran de manera más directa a las relaciones entre los/as sujetos, de manera más cotidiana. A continuación, describo y ejemplifico con citas provenientes del plan de indagación en qué consisten estas causas. Es importante tener en cuenta que, con el fin de resguardar la identidad de las docentes participantes en el proceso de indagación, se utilizará una letra para identificar y diferenciar a estas docentes.

Causas Macro

Como se puede apreciar en la Figura 1, las causas que se ubican más a la izquierda son causas macro, es decir, aquellas que exceden a la institución y se relacionan con aspectos más generales del sistema educativo o de la sociedad. Aquí encontramos, por un lado, a la Pandemia y, por otro, la presión que sienten las docentes por parte del sistema estandarizado de rendición de cuentas.

La pandemia ha tenido influencia en la pérdida de aprendizajes y en que éste se vuelva más lento. Se puede definir como una causa externa emergente. Se menciona en tres entrevistas como un factor asociado a las dificultades de aprendizaje que se observan y la enseñanza en el contexto actual.

En relación a la pandemia, D señala que “Si bien todos los cursos son diversos y todos los años son distintos, pensando en particular ahora, en este año, después de una vuelta de pandemia, creo que el aprendizaje sí se logra, pero es mucho más lento”. V, por otra parte, señala “ya esto ha venido arrastrándose ya 3 años y evidentemente hay cosas que solas no pueden solucionar” dando cuenta de que esta es una situación que excede al contexto escolar. M, en tanto, plantea “Yo creo que hay, bueno, claramente la pandemia dejó muchos vacíos en todas las asignaturas”. A partir de lo que plantean las docentes, resulta claro que en el momento que se desarrollaba el proceso de indagación, se entendía a la pandemia como una causa externa, de los problemas de aprendizaje en el aula.

Por otra parte, como una segunda causa externa aparece la presión que ejerce el sistema estandarizado, sobre la escuela; en particular, en relación a lo que se considera relevante en la esta. Si bien, en el momento en el que se desarrolló el plan de indagación, el SIMCE aún no se retomaba, sí se podía notar la relevancia del DIA, como un factor que moviliza a la escuela, en función de sus resultados. Sobre esto, D plantea que la importancia de la cobertura curricular se aprecia en relación con la interrelación que tiene esta dimensión con el DIA, como evaluación externa. D, dice, por ejemplo: “En la escuela sí (es importante la cobertura curricular), porque está muy enfocado en el tema de los resultados DIA”.

Que el foco de la institución escolar se asocie a los resultados de evaluaciones externas, antes que a los procesos de aprendizaje que se desarrollan a diario, da cuenta de una cuestión sistémica, que va más allá de la escuela en la que se desarrolla la investigación, genera un impacto negativo en torno a lo que se hace en la escuela a diario, así como también en la relevancia de los procesos que se desarrollan al interior de ella.

Causas Meso

Las “Causas Meso” son aquellas que operan en un plano institucional y tienen un impacto sobre el PdP señalado.

Una primera “Causa Meso” identificada es el asignaturismo, relacionado con que la mayor parte del trabajo docente se destina al desarrollo de tareas propias de la asignatura, generando cierto aislamiento en el trabajo docente, donde cada “docente-isla” responde a las necesidades que se derivan de su propia asignatura.

Por otra parte, hay una distribución del tiempo de trabajo en la que predominan las ocupaciones individuales, a partir de la forma en la que se estructura la jornada de trabajo docente. Las horas no lectivas tienden a utilizarse en el desarrollo de tareas individuales, asociadas a las características del trabajo docente, marcado por un fuerte agobio que exige el desarrollo de tareas como la planificación, diseño y análisis, que tienden a ser individuales en el establecimiento en el que se desarrolla este proceso de investigación.

En relación a las dos causas que se identifican aquí, puede ser útil considerar lo que dice M, quien dice

“No, yo creo que (mi tiempo se distribuye entre) 90 (individual)/10 (colaborativo), súper individual, además de que creo que no se dan mucho las instancias para..., a pesar de que sí se han dado, se dan en momentos como más puntuales y claro como que se organizan trabajos colaborativos y funcionan, pero tampoco se dan como no sé, siento que como que se podrían dar más tiempo, más instancias en general durante el semestre y no que sea como un trabajo colaborativo por profesor, obviamente hay un tema de tiempo de por medio y todo el tema, pero generalmente el trabajo es muy individual, creo yo, a no ser de que uno mismo busque un momento para hacer un trabajo, que también se da, pero no sé yo creo que anda por ahí, o sea 85/15 puede ser”. Y complementa lo siguiente: “No, creo que no, porque creo que un trabajo colaborativo o un trabajo con algún docente par, de un mismo nivel o de una misma signatura claramente es mucho más enriquecedor porque tiene distintos puntos de vista, porque puedes abordar temas en común, porque puedes desarrollar habilidades en común, a los estudiantes también le parecen más atractivos los trabajos que involucra más de una asignatura, entonces, es bueno, o sea, creo que es bueno y que hay que hacerlo más, solamente que no nos demos el tiempo nosotros o no se nos da el tiempo, tampoco.”

A partir de lo anterior, se puede concluir que al existir una estructura del tiempo de trabajo que otorga una mayor relevancia al trabajo individual, se genera, a nivel institucional, una mayor dificultad para generar un trabajo transversal e interdisciplinario, sostenido en el tiempo e intencionado desde la institución, lo que tiene consecuencias en la forma en la que se pueden abordar los problemas identificados.

Causas Micro

Las “Causas Micro” son aquellas que se definen por estar enraizadas en los/as sujetos y las relaciones entre los mismos/as.

En relación a esto y en vinculación con la distribución del tiempo de trabajo, descrito antes, aparece como una “Causa Micro”, lo relativo al trabajo aislado. Esta causa se resume en que los problemas, que son transversales, tienden a abordarse de manera aislada, es decir, cuando los/as docentes reconocen que hay problemas de aprendizaje o necesidades asociadas a los aprendizajes de sus estudiantes, no se genera una dinámica de trabajo que permita un abordaje mancomunado, debido a que la forma en la que realizan su trabajo diario, es aislada.

Lo que dice K en este fragmento de la entrevista es expresivo de lo que se señala. Hay cuestiones que debieran abordarse de forma transversal, al tener una relevancia e impacto en el conjunto de las disciplinas, pero no se aborda de esa manera:

- “¿tú crees que esas dificultades como de comprensión de lo que leen se dan solo en tu asignatura?
- No, en todas, en todas.
- ¿Lo has conversado con tus colegas alguna vez?
- Sí
- ¿Y hacen algo como escuela frente a eso?
- No
- ¿Y a quién se le da más responsabilidad frente a eso?
- Siempre a Lenguaje, porque obviamente es como el núcleo de..., pero debiera ser visto a nivel transversal en todas las asignaturas y el hecho de darles instrucciones para mí es un tema entonces
- ¿Lo han conversado en espacios informales?
- Sí
- ¿O en espacios formales?
- No
- ¿Y por qué no ha aparecido en espacios formales crees tú?
- Porque no es tema, porque toda la responsabilidad está para el área de lenguaje, entonces no es tema.
- ¿Pero para quién no es tema? Porque parece que para ti sí es tema...
- Es tema para mí, pero para nivel colegio no es como tema.
- ¿A tus colegas no parece importarles mucho?
- Creo que no, pero creo que, si lo hablo con ellos, sí les podría importar. Quizás no lo han detectado”.

Otra “Causa Micro” es el trabajo en función de resultados en evaluaciones externas, ya que los resultados de DIA se consideran como la fuente válida para la observación de niveles de aprendizaje y se invalida lo que ocurre todos los días en la sala de clases. En relación con la importancia de las evaluaciones externas, se reconoce que las asignaturas con DIA están atravesadas por una mayor relevancia de la cobertura curricular. Se asume una visión

crítica de lo que implica el DIA, en lo que se refiere a la comprensión de sus resultados, pero hay visiones variadas en torno a la utilidad de la información que entrega. Hay una tendencia a reconocer como un factor que ejerce presión, cuando existe, aunque lo más importante es que se le da una relevancia exagerada, como plantea J “Es que tiene que ver básicamente con la evaluación estandarizada, que ese es el parámetro. (...) En el DIA. Yo diría que, desde los directivos, UTP, se le da gran importancia”.

Esta causa es micro, porque tiene un impacto en el trabajo diario. Parte importante de la observación de datos al interior de la escuela, se relaciona con seis o siete pruebas que se hacen durante el año, restando importancia a las decenas de evaluaciones sumativas, centenares de evaluaciones formativas y miles de horas pedagógicas, por lo que el trabajo docente se resume, en relación al éxito o al fracaso del mismo, a un proceso sobredimensionado, en su relevancia real.

1.4 Fundamentación teórica del problema de práctica y sus causas

El PdP refiere, de manera directa, a la dimensión curricular, en la medida que considera un concepto central relacionado al “qué se aprende”, que son las habilidades de comprensión de lectura y sitúa a sujetos que toman decisiones en torno al qué se aprende, los/as docentes del segundo ciclo. Esta toma de decisiones, al mismo tiempo, se conecta con el sentido que otorgan los/as docentes a la enseñanza, que busca desarrollar el aprendizaje de los/as estudiantes, por lo que se proyecta el propósito de lo que se enseña, esto es, el “para qué”, que es una dimensión eminentemente curricular.

En relación al currículum, podemos tener en cuenta que, si bien hay diversas formas de aproximarse a la definición de “lo curricular”, una característica del concepto es que el currículum considera “una selección de lo que se considerará en la enseñanza” (Gimeno, 2010). Siguiendo a este mismo autor, es importante, asimismo, considerar que lo curricular se relaciona con la toma de decisiones en torno a qué y para qué se enseña, por lo que no es “neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo” (pp. 29). Esta selección de lo que se enseña, se vincula con el PdP presentado, de forma evidente, en la medida que existe una prescripción curricular en torno al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura que se deben trabajar en distintos niveles y asignaturas a lo largo del ciclo escolar.

La relación de las escuelas y los/as docentes con el currículum, también, es un aspecto central al pensar en el problema de práctica que se ha presentado. El PdP presentado da cuenta de un desafío con respecto a cómo se entiende comúnmente lo curricular y la relación entre los/as docentes y el currículum, presentándose así la necesidad de repensar el liderazgo pedagógico en función de la profesionalización docente como opuesta a la desprofesionalización y despojo del rol intelectual de los/as docentes que conlleva asumir a los/as docentes como implementadores del currículum, solamente.

Sobre cómo se relacionan escuela y currículum, Insunza (2023) conceptualiza, a partir de un proceso de revisión bibliográfica que desarrolla, tres formas en las que se pone en acción el currículum en las instituciones escolares. Reconoce que hay 1- una forma en la que, en general, se implementa lo prescrito, 2- otra en la que se reinterpreta lo prescrito, considerando las condiciones contextuales y 3- otra en la que se desarrolla una construcción curricular de base que no considera la prescripción curricular nacional.

Insunza (2023) puntualiza lo siguiente

“Observamos que los procesos de desarrollo curricular se constituyen a partir del establecimiento de decisiones curriculares de centros escolares o de las y los docentes como cuerpo colectivo o a partir de su quehacer individual. De este modo, las tres líneas conceptuales presentadas expresan diferentes tipos o configuraciones de las decisiones curriculares. Así, los procesos de implementación curricular dan cuenta de decisiones que persiguen perfeccionar o gestionar de la mejor manera posible el mandato curricular oficial. Las decisiones que se toman en los procesos de reinterpretación se enmarcan en las definiciones oficiales, las que operan como límites de la deliberación y se constituyen como procesos de contextualización en armonía o tensión con el mandato curricular oficial. Finalmente, la toma de decisiones en procesos de construcción se levanta desde la resistencia, la transformación o la modificación radical de los principios expresados por la política curricular oficial.” (s/p)

Desde el punto de vista que se sostiene en el desarrollo de este trabajo, en el segundo y en el tercer enfoque de los conceptualizados por Insunza, se desarrolla efectivamente una toma de decisiones curriculares, a nivel individual y colectiva, lo que constituye el fondo de lo que se quiere profundizar con el PdP planteado. Ahora bien, el tercer enfoque prescinde de la observación del currículum nacional y si bien puede resultar interesante que así sea, al mismo tiempo parece inaplicable en el marco de la estructura curricular nacional. Dicho lo anterior, es el segundo enfoque aquel que se puede relacionar de forma más directa con el problema de práctica planteado en el marco de este trabajo, en la medida que la “respuesta transversal” a la que se alude en dicho PdP, implica la toma de decisiones desde los/as

docentes como un cuerpo docente, en torno al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura prescritas en el currículum nacional.

Una visión que dialoga mejor con el segundo enfoque que señala Insunza y, por ende, con el PdP aquí propuesto, es la de Pinto (2008), quien señala la necesidad de centrar la reflexión y el análisis pedagógico en un conocimiento contextualizado, quien la define como

“el proceso mediante el cual el centro educativo y los docentes toman decisiones y desarrollan acciones cognitivas y valóricas, a partir de una propuesta curricular oficial, con la finalidad de hacer más pertinente el contenido curricular a transmitir y otorgarle mayor identidad a la acción pedagógica de los profesores.” (s/p)

En este sentido, siguiendo a Pinto, se trata de estudiar la forma en que mis colegas están tomando decisiones, desarrollando acciones cognitivas y valóricas, en torno al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura.

Además de la toma de decisiones curriculares, otro elemento presente en el PDP se relaciona con el ejercicio directivo que pueda permitir, justamente, que los/as docentes puedan tomar decisiones en torno al currículum y la enseñanza de los elementos seleccionados, en relación a éste.

Un concepto relevante, si se quiere pensar en el liderazgo escolar en función de los aprendizajes de los/as estudiantes, en la institución escolares, es qué se gestiona y para qué se gestiona, en las instituciones educativas. Sobre esto, Castro (2005) plantea que en los establecimientos educacionales han tendido a funcionar de manera separada lo administrativo y lo curricular, pero lo que se debe gestionar en la escuela es, precisamente, el currículum escolar. Para la autora, se debe “volver a situar la escuela en torno a la enseñanza y al aprendizaje que son responsabilidad de toda institución educativa, en tanto institución social” (p.14). El saber sobre “lo curricular” y el saber sobre “la gestión” se interrelacionan en el espacio educativo, ya que lo curricular se lleva a cabo en la institución escolar, a partir de un proceso de gestión que permite que “los alumnos aprendan lo que necesitan aprender” (p.14). Dicho de otro modo, si lo curricular es aquello que se intenciona desde la escuela, para ser enseñado y ser aprendido, es gracias a la gestión que lo intencionado se consigue concretar.

Castro sostiene que la gestión curricular es la acción medular que se puede desarrollar desde la escuela para generar un proceso de transformación socioeducativa, orientada a lo que se

puede definir desde la propia comunidad, reconociendo que hay una tendencia técnica a nivel sistémico, que se puede sobrepasar desde una lógica comunitaria.

Además de la toma de decisiones curriculares y cómo se desarrolla el proceso de gestión curricular que pueda permitir esa toma de decisiones, por parte de los/as docentes, otro punto que aparece como relevante es cómo se genera un mayor alcance, continuidad e integración curricular, en relación a la transversalización que se propone en el PdP. El alcance curricular está definido en cada área o asignatura y se caracteriza por la amplitud y profundidad de los contenidos. Podemos hablar de un mayor alcance en cuanto dichas dimensiones (amplitud y profundidad) se fortalecen y se relaciona con la variedad de experiencias y con las formas en las que se trata un contenido.

La transversalidad puede relacionarse, siguiendo a Jauregui (2004), con la superación de la fragmentación del currículum, asumiendo que los distintos conocimientos pueden dialogar entre sí y superar la parcelación de los saberes, existiendo la posibilidad de fortalecer la integración curricular. (pp. 73-74)

La transversalización en la respuesta a los problemas en torno a las habilidades de comprensión de lectura, puede vincularse con el alcance, en este caso.

Otro elemento que es interesante para ser pensado, en relación al PdP, dice relación con la “continuidad”, ya que un trabajo coordinado y colaborativo entre docentes, hace posible abordar problemas transversales, a partir del diálogo profesional que se puede desarrollar.

El elemento más lógico, en la asociación que se puede hacer con los conceptos curriculares trabajados, es la integración curricular, que dice relación con la vinculación de contenidos y experiencias y metodológicamente encuentra espacios en, justamente, la interdisciplinariedad, en contraposición a la atomización curricular que tiende a existir. Este concepto se entiende, en el marco de este trabajo como un diseño curricular “fundamentado en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro” (Illán; Pérez, 1999, p. 20).

Considerando lo expuesto anteriormente, es que este trabajo plantea que el currículum puede desarrollarse por los/as docentes, a partir de sus conocimientos, saberes prácticos y

experiencia profesional- En particular, a partir de lo expuesto se plantea como un elemento central que se genere un proceso de deliberación colectiva sobre cómo abordar los problemas de comprensión lectora en la escuela.

CAPÍTULO II. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE MEJORA

A partir de la revisión de las evidencias, en el capítulo anterior he argumentado que uno de los problemas más relevantes que se puede identificar en la escuela en la que se desarrolla la presente investigación, es que existen problemas comunes a los que se responde de forma aislada. Estos problemas son transversales a las estudiantes del ciclo y muchas veces son identificados por los/as docentes sin que se den respuestas desarrolladas de forma colaborativa.

En la presentación del PdP, he especificado lo anterior en torno a los problemas asociados al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura, por lo que resulta necesario que se genere un proceso de diálogo y toma de decisiones curriculares.

En este capítulo presentaré, en primer lugar, las prácticas deseadas.⁵ Esto implica explicar qué es lo que se espera lograr a partir del diseño de actividades que buscan responder al PdP presentado. Se han considerado las características contextuales, del entorno y de las personas involucradas, así como también de los elementos subjetivos que pueden impulsar a las actorías identificadas en la escuela a movilizarse con el fin de generar cambios dirigidos a responder el PdP señalado. Posteriormente se presentarán las actividades que se han pensado con el fin de generar mejoras asociadas al PdP planteado.

2.1 Análisis preliminar para el diseño de propuesta de mejora

Prácticas deseadas

Como se ha señalado antes, las prácticas deseadas se pueden comprender como aquello que se pretende lograr en la escuela en la que se desarrolla la investigación. Lo que puede resultar interesante. En este sentido, es que las prácticas deseadas que se presentan no nacen de un diagnóstico general que podría aplicarse en cualquier contexto al interior del sistema educativo, por lo que no se presenta una propuesta estandarizada, sino que una hecha a la medida, considerando las características contextuales de la escuela y sus recursos disponibles.

Es relevante, además, tener en cuenta que el PdP tiene una importante dimensión curricular asociada al proceso de toma de decisiones curriculares en torno al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura. En relación con esto, se debe considerar que las prácticas

deseadas se concentran en cómo generar prácticas dirigidas a la transformación en torno a cómo se aborda, desde los sujetos/as docentes tanto lo que se enseña, como para qué se enseña. Adicionalmente, la lógica colaborativa entre docentes es el elemento que estructura el desarrollo curricular propuesto. En este caso, es importante considerar que la participación de los/as docentes en la toma de decisiones curriculares de forma colectiva no es un aspecto procedimental, metodológico o formal, únicamente. Que los/as docentes tomen decisiones sobre “qué” y “para qué se enseña” lleva consigo una redefinición (potencial) de, justamente, el contenido y el sentido de lo que se enseñará, por lo que se puede entender como un fundamento central de la propuesta de este trabajo.

La clave para comprender la dimensión curricular del PdP y de las prácticas deseadas que se presentarán, se encuentra en el proceso de toma de decisiones, ya que se busca generar una serie de actividades dirigida a que la comunidad docente pueda definir el contenido y el propósito de lo que se enseña, pero no es solo eso. También se busca que los/as docentes establezcan focos comunes, que, para ser definidos, implican un proceso de diálogo, argumentación y reconocimiento de la enseñanza y del aprendizaje como un proceso comunitario.

En el siguiente cuadro N° 1, además del PdP ya presentado, selecciono algunas causas de los niveles “Meso” y “Micro”, que se relacionan con las prácticas deseadas específicas. Éstas se contienen, asimismo, en una práctica deseada general que se puede entender como el reverso del PdP presentado.

Cuadro 1: PdP y Prácticas Deseadas

| Problema de Práctica | Selección de causas | Prácticas deseadas | Práctica Deseada General |
|--|--|---|---|
| Docentes del segundo ciclo básico responden de forma aislada a los problemas transversales que identifican en torno a la comprensión | La actividad profesional docente se dedica al trabajo en cada asignatura, lo que impide abordar de forma óptima los problemas transversales. | PD 1: Se desarrollan instancias de trabajo docente que permiten abordar de forma óptima los problemas transversales definidos por los/as docentes, a partir de su conocimiento de las dificultades de aprendizaje presentes entre los/as estudiantes, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura. | Docentes del segundo ciclo básico responden de forma colaborativa a los problemas comunes que identifican colectivamente en torno a la comprensión de |

| | | | |
|--------------------------------|---|--|-----------------------------|
| de lectura de sus estudiantes. | El uso del tiempo de trabajo docente está destinado al trabajo individual y a la rendición de cuentas a jefaturas. | PD2:Parte del tiempo de trabajo se destina a espacios de trabajo colaborativo entre docentes con el fin de responder a problemas de aprendizaje de estudiantes, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura | lectura de sus estudiantes. |
| | Las/os docentes identifican problemas asociados a la lectura, pero las respuestas que entregan son parciales y estos problemas se extienden en el tiempo. | PD 3: Las/os docentes identifican problemas asociados a la lectura, a los que responden de forma colaborativa, transversal y articulada. | |

Mapa de recursos

A continuación, se presenta el Cuadro N° 2 que da cuenta del mapa de recursos, que debe ser entendido como el conjunto de las condiciones materiales y subjetivas disponibles, que posibilitan la implementación de las acciones, con el fin de desarrollar las prácticas deseadas.

Cuadro 2: Mapa de recursos

| Mapa de recursos | | |
|--|---|--|
| Categoría | Descripción del recurso | Justifique selección del recurso en función de la práctica deseada |
| Conocimiento, competencias y habilidades | Las docentes tienen una formación inicial sólida y, además, han tenido una formación continua que les ha permitido fortalecer sus competencias y habilidades profesionales. | Es necesario, para el desarrollo de un trabajo colaborativo, un profesorado con una formación profesional que le permita abordar tareas exigentes a nivel profesional. En este sentido, para poder responder a un problema transversal, la formación inicial y la formación continua con la que cuenta el equipo profesional del establecimiento son condiciones que pueden favorecer el desarrollo de respuestas individuales y colectivas. |
| Valores | Las docentes tienen una visión en la que se entiende que el trabajo colaborativo | Al existir, en un sentido valórico, una visión compartida en torno al beneficio de trabajar con otros/as, se genera una |

| | | |
|------------------------------|---|--|
| | con otros/as, es beneficioso para la escuela, ellas y sus estudiantes. | condición favorable para la implementación de un trabajo colaborativo. Será necesario, en función de las prácticas deseadas, que los/as docentes trabajen en conjunto, en la identificación de problemas, construcción de estrategia para responder a estos problemas y evaluación de lo implementado. |
| Funcionamiento institucional | La escuela tiene un orden administrativo regular, que permite contar con recursos básicos que posibilitan el funcionamiento del establecimiento, en términos generales. | El establecimiento tiene un funcionamiento regular, lo que permite que haya cierto orden en torno al cumplimiento de las tareas y el desarrollo de espacios de trabajo. Esto es central para la gestión de cambios. Ejemplo de lo anterior es la existencia de un espacio institucional semanal, el Consejo de Profesores/as, en el que participa una parte de los/as docentes del segundo ciclo básico, docentes del Programa de Integración Escolar y docentes del equipo de gestión y directivo. |
| Proyección Institucional | Tras la elaboración del Plan de Desarrollo Profesional Docente, del Plan de Formación Ciudadana y del Plan de Mejoramiento Educativo se acuerda la necesidad de trabajar de forma colaborativa y que el equipo directivo/gestión favorezca las condiciones que lo permitan. | Que el establecimiento tenga reconocido, en planes que forman parte de su institucionalidad, el trabajo colaborativo, permite que el trabajo proyectado se ajuste de forma coherente al funcionamiento institucional. Esto es relevante, porque el desarrollo de prácticas colaborativas hace sentido a los/as docentes, pero, además, esto está reconocido en planes institucionales que guían la acción, en términos estratégicos, en el establecimiento, por lo que la propuesta que se diseñará, en el marco del curso, será adecuada al entorno institucional, lo que favorece la gestión del cambio. |
| Compromiso | Las/os docentes son comprometidas con su trabajo. | Las/os docentes participan en los espacios que existen, dan ideas para que el trabajo sea mejorado en función del aprendizaje de las/os estudiantes. Por lo tanto, al tener un profesorado que busca hacer bien su trabajo, tanto |

| | | |
|--|--|--|
| | | de forma individual como en una dimensión colectiva, el desarrollo de la propuesta de mejora es algo realizable, en el marco de las posibilidades existentes. |
| Comunidad | Existe un sentido de comunidad y buena relación general entre pares. | La posibilidad de comunicarse y generar avances resulta algo posible, en la medida que las relaciones sociales entre pares son positivas, al interior del espacio laboral. Para la naturaleza del trabajo a implementar, es central el trabajo entre pares y, por lo mismo, este recurso es relevante. |
| Orgullo de pertenecer a la educación pública | Al ser un establecimiento municipal, público, existe un recurso simbólico asociado al compromiso con la educación pública. | La idea de desarrollar una formación integral y de excelencia, que está a la base de ese orgullo por desempeñarse en una escuela pública, gratuita y de calidad es una condición que favorece la generación de cambios, en relación al trabajo docente. Para generar la práctica de transformación planteada, es relevante que existan objetivos compartidos entre docentes y que, además, haya un compromiso emocional con lo que se hace, por lo que el orgullo opera como una motivación relevante, en este caso. |

Principales características de los/as sujetos involucrados

Las/os 12 docentes que habitualmente forman parte del Consejo de profesores/as del segundo ciclo, tienen una formación profesional adecuada. Presentan distintos resultados en los procesos de evaluación docente y en el encasillamiento del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, pero más allá de eso, su continuidad en el establecimiento y en la comuna se ha asociado a procesos exigentes de selección, observación de pares y directivos y, en todos los casos, han sido evaluados por dirección y confirmadas/os en su cargo, en, al menos, 3 años continuos.

En términos generacionales, las 12 personas que participan del consejo de profesoras/es del segundo ciclo pertenecen a tres generaciones distintas. Hay tres docentes que tienen más de 15 años de ejercicio docente, tanto docentes de aula como directivas, hay quienes tienen

entre 7-14 años, que representan una mayoría y hay 2 docentes que tienen menos de 7 años de ejercicio profesional. Lo más común es tener entre 30 y 40 años.

De manera transversal se puede observar una disposición al cambio, aunque esto es más visible entre quienes forman parte de los dos grupos de docentes más jóvenes. Es coherente con lo anterior que quienes forman parte de esos segmentos generacionales reconocen importancia del trabajo colaborativo y la insuficiencia del trabajo puramente individual. Ahora bien, una de las docentes con mayor experiencia evoca, en distintos momentos, lo nutritivo que era el trabajo en redes que se desarrollaba décadas atrás.

De manera transversal se puede observar un gran compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes y también, de manera general, es posible reconocer una conciencia sobre el rol central de su profesión, en términos sociales y para los aprendizajes de sus estudiantes.

Características centrales de la cultura de su establecimiento escolar

Además de los elementos expuestos en el capítulo anterior, enfatizaré en algunos aspectos culturales relevantes en la institución.

Entre los elementos destacables de su PEI está que el establecimiento releva la formación para la ciudadanía, asociada a la estrecha relación que se establece entre educación y futuro, siendo clave en este sentido, considerar el lema de la escuela “En Nuestras Manos está la esperanza de un futuro mejor”.

Es un establecimiento en el que existen altas expectativas en relación a los aprendizajes a desarrollar por parte de las/os estudiantes y, asimismo, existe una fuerte presión institucional, derivada de los lineamientos corporativos, en torno a la obtención de resultados positivos en evaluaciones nacionales. Esto genera tensiones al interior del establecimiento pues son entendidos, por parte de los docentes, como propósitos en abierta contradicción.

Cambios en el entorno o cultura que contribuirían a que se despliegue el proceso de cambio

Si se generaran algunos cambios, podría ser posible que se desarrollara un avance hacia transformaciones sustantivas en la cultura escolar y en los aprendizajes desarrollados a nivel

institucional. En particular, los resumo en características propias del uso del tiempo y diseño de las reuniones de trabajo:

- 1- Utilización de tiempos de trabajo colectivos, en espacios de formación comunitaria, antes que, en la recepción de información, es un factor que puede contribuir a la participación docente y la resolución de problemas transversales.
- 2- Reuniones asociadas a objetivos y con metodologías preparadas con el fin de favorecer interacción y lograr resultados.

Impulsores del Cambio

Los impulsores del cambio son aquellos elementos vinculados a una dimensión subjetiva, considerando la siguiente idea fundamental: los/as docentes involucrados en el proceso de transformaciones propuesto, podrán hacerse partícipes del desarrollo de cambios, en la medida que se genere una vinculación emocional y de intereses, que les permita reconocer que las acciones desarrolladas les hacen sentido y son coherentes con lo que ellos quieren.

Se reconocen 2 impulsores del cambio: i) Autoeficacia y eficacia grupal y ii) Motivación docente.

Autoeficacia y eficacia grupal

Respecto al primero, i se logra que el trabajo desarrollado permita abordar dificultades de lectura transversales, se generará un avance con consecuencias positivas para los/as docentes, que podrán reconocer que hacen un mejor trabajo y, asimismo, podrán sentirse más competentes, tanto de forma individual como colectiva.

Creo que este es un impulsor para las/os sujetas/os involucradas/os porque existe una sensación de cierta incomodidad entre las docentes entrevistadas el 2022 por no poder hacerse cargo de los problemas que existen en torno a la comprensión de lectura de las/os estudiantes y, al mismo tiempo, sienten que si las cosas se hicieran de otra manera, con mayor colaboración entre quienes se involucran en el proceso, sería posible generar cambios que permitieran afrontar el trabajo de mejor manera y lograr aprendizajes de calidad con las/os estudiantes. En relación a lo anterior, se puede entender que la posibilidad de sentirse más competentes, de forma individual y colectiva, puede movilizar al conjunto de los/as docentes a actuar.

Motivación docente

Puede ser un factor motivante para las/os docentes del segundo ciclo, demostrar a quienes forman parte de la comunidad y a sí mismas/os, que el trabajo desarrollado por parte de las/os docentes de aula, directivos y del PIE de forma colaborativo, es importante y se pueden lograr resultados concretos a partir del trabajo colaborativo, coordinado y transversal.

Creo que este es un impulsor para las distintas actorías que forman parte de la comunidad, ya que tanto para las/os docentes del equipo directivo/gestión, como para las/os docentes de PIE y de aula, hay una sensación positiva en torno a lo que significa trabajar con otras/os, por lo que esto puede ser vehiculado a través de las actividades propuestas.

Actividades

Estos impulsores están relacionados con un conjunto de actividades que dan forma al motor activo del Plan de Mejora de esta investigación. Las dos primeras se conectan con el primer impulsor, porque se dirigen a reconocer de forma inicial que el grupo de docentes es capaz de responder a los problemas que identifican (**Autoeficacia y eficacia grupal**) y, por otra parte, las actividades dos, tres y cuatro se conectan con la posibilidad de que las/os docentes puedan demostrar que el trabajo colaborativo es posible y tiene frutos (**Motivación docente**). Ambos impulsores se conectan de forma lógica y evidente, de todas maneras, ya que se relaciona con la dimensión colectiva del ejercicio docente, lo que es coherente con la propuesta de mejora, a nivel general.

2.2 Diseño de actividades

En la siguiente tabla y en las fichas que se presentan más adelante, es posible reconocer el diseño de las cuatro actividades presentadas en el apartado anterior. En un marco ideal, la puesta en acción de éstas contribuye al desarrollo de las prácticas deseadas que se han descrito anteriormente.

Estas actividades deben entenderse como parte de un ciclo desde el cual se pueden generar otras actividades futuras que permitan responder al PdP señalado. El hecho de que la última actividad que se describe a continuación sea un momento de evaluación, da cuenta de la

proyección de un ciclo de mejora que, desde mi punto de vista, se vuelve necesario, ante la necesidad de abordar un problema complejo y profundo.

Figura 2 Objetivos y Descripción de actividades

| Actividades | Objetivo de la actividad | Breve descripción |
|---|--|--|
| Problemas y oportunidades | <p>Identificar problemas de lectura que presentan estudiantes del segundo ciclo básico y compartir buenas prácticas.</p> <p>Identificar buenas prácticas que han realizado las/os docentes para desarrollar habilidades de comprensión de lectura.</p> | <p>Se genera un diálogo docente, en torno a dos preguntas:</p> <p>¿Qué problemas asociados a la comprensión de lectura se presentan entre las/os estudiantes del segundo ciclo básico?</p> <p>¿Qué prácticas asociadas al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura consideramos que nos han resultado buenas prácticas?</p> |
| Construyamos una estrategia | <p>Diseñar una estrategia que contenga dos acciones que las/os docentes acuerdan desarrollar de forma transversal.</p> | <p>Se genera un diálogo docente, en torno a dos preguntas:</p> <p>¿Cuáles son los dos problemas prioritarios y transversales a los que podemos responder de forma articulada como docentes?</p> <p>Luego del acuerdo en torno a estos dos problemas prioritarios y transversales, las/os docentes proponen características de la estrategia que permitirá responder a los dos problemas priorizados.</p> |
| ¿Cómo lo aplicamos en la sala de clases? | <p>Compartir experiencias en torno a las fortalezas y debilidades asociadas a la implementación de las acciones que se han llevado a cabo en el aula, en relación a la estrategia acordada.</p> | <p>Se genera un espacio en el que docentes presentan, a partir de su experiencia, cuáles son las fortalezas y debilidades asociadas a la implementación de las acciones en el aula.</p> |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| Evaluemos nuestra estrategia | Evaluar la estrategia implementada con el fin de proyectar la continuidad y mejora para el año 2024 | Docentes del ciclo, evalúan la implementación de la estrategia, considerando las siguientes dimensiones: ¿Implementó las dos acciones acordadas? ¿Cómo evalúa la implementación de las acciones? ¿Estas acciones se deben seguir desarrollando durante el año siguiente? ¿Qué otras acciones podrían desarrollarse, para complementar lo realizado hasta ahora? |
|-------------------------------------|---|---|

Las actividades propuestas responden a las prácticas deseadas, ya que consideran el desarrollo de instancias de trabajo docente que permiten abordar de forma óptima los problemas transversales, como se plantea en la primera práctica deseadas específica (PD1). Además, el diseño de la secuencia de actividades considera que parte del tiempo de trabajo se destina a espacios de trabajo colaborativo entre docentes con el fin de responder a problemas de aprendizaje de estudiantes, como se plantea en la segunda práctica deseada específica (PD2). Finalmente, se plantea una secuencia de actividades en la que las/os docentes identifican problemas asociados a la lectura, a los que responden de forma colaborativa, transversal y articulada, como lo señala la tercera práctica deseada específica (PD-3).



Ficha de actividad 1

| |
|--|
| <p>Prácticas Deseadas asociadas a la actividad</p> <p>PD 1: Se desarrollan instancias de trabajo docente que permiten abordar de forma óptima los problemas transversales definidos por los/as docentes, a partir de su conocimiento de las dificultades de aprendizaje presentes entre los/as estudiantes, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura.</p> |
| <p>PD2: Parte del tiempo de trabajo se destina a espacios de trabajo colaborativo entre docentes con el fin de responder a problemas de aprendizaje de estudiantes, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura</p> |
| <p>PD 3: Las/os docentes identifican problemas asociados a la lectura, a los que responden de forma colaborativa, transversal y articulada.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Objetivo:</p> <p>Identificar problemas de lectura que presentan estudiantes del segundo ciclo básico y compartir buenas prácticas.</p> <p>Identificar buenas prácticas que han realizado las/os docentes para desarrollar habilidades de comprensión de lectura.</p> | |
| <p>Duración y frecuencia: Solo 1 vez. 60 minutos.</p> | <p>Sujetos involucrados: Docentes que participan de Consejo de Profesores/as del Segundo Ciclo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 3 docentes del PIE b) 6 docentes de aula c) 3 docentes equipo de gestión y directiva. |
| <p>Preparativos/logística: Desarrollo en horario propio del Consejo de Profesores/as que se lleva a cabo, semanalmente, entre las 14:30 y las 16:00 horas, en la sala 12 del establecimiento. Para el desarrollo de la actividad se requieren materiales que están disponibles de manera permanente en la sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Proyector b) Telón para proyectar c) Mesas y sillas <p>Además, se hace necesario preparar elementos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Formato para acta de registro. b) Presentación de PPT con instrucciones. c) Documento para leer instrucciones y registrar respuestas. | |
| <p>Evaluación de la actividad ¿Qué datos me permiten dar cuenta de si con la actividad propuesta estoy logrando lo que me propuse? Identificación de problemas en torno a la comprensión de lectura Identificación de buenas prácticas en torno a la comprensión de lectura</p> | |
| <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> |
| <p>Al finalizar el desarrollo de la actividad</p> | <p>Acta de registro, que debe contener: Listado de problemas Listado de buenas prácticas</p> |

Ficha de actividad 2

| | |
|--|---|
| <p>Prácticas Deseadas asociadas a la actividad</p> <p>PD 1: Se desarrollan instancias de trabajo docente que permiten abordar de forma óptima los problemas transversales definidos por los/as docentes, a partir de su conocimiento de las dificultades de aprendizaje presentes entre los/as estudiantes, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura.</p> | |
| <p>PD2: Parte del tiempo de trabajo se destina a espacios de trabajo colaborativo entre docentes con el fin de responder a problemas de aprendizaje de estudiantes, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura</p> | |
| <p>PD 3: Las/os docentes identifican problemas asociados a la lectura, a los que responden de forma colaborativa, transversal y articulada.</p> | |
| <p>Objetivo: Diseñar una estrategia que contenga dos acciones que las/os docentes acuerdan desarrollar de forma transversal.</p> | |
| <p>Duración y frecuencia: Solo 1 vez. 60 minutos.</p> | <p>Sujetos involucrados: Docentes que participan de Consejo de Profesores/as del Segundo Ciclo: a) 3 docentes del PIE b) 6 docentes de aula c) 3 docentes equipo de gestión y directiva.</p> |
| <p>Preparativos/logística: Desarrollo en horario propio del Consejo de Profesores/as que se lleva a cabo, semanalmente, entre las 14:30 y las 16:00 horas, en la sala 12 del establecimiento. Para el desarrollo de la actividad se requieren materiales que están disponibles de manera permanente en la sala: a) Proyector b) Telón para proyectar c) Mesas y sillas Además, se hace necesario preparar elementos específicos: a) Formato para acta de registro. b) Presentación de PPT con instrucciones. c) Documento para leer instrucciones y registrar respuestas.</p> | |
| <p>Evaluación de la actividad ¿Qué datos me permiten dar cuenta de si con la actividad propuesta estoy logrando lo que me propuse? Elección de dos problemas prioritarios y transversales. Acuerdo de una estrategia para responder a los problemas prioritarios y transversales.</p> | |
| <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> |
| <p>Al finalizar el desarrollo de la actividad.</p> | <p>Acta de registro, que debe contener; 1- Listado de problemas priorizado</p> |

| | |
|--|---|
| | 2- Una estrategia acordada para responder a los problemas prioritarios y transversales. |
|--|---|

Ficha de actividad 3

| | |
|--|---|
| <p>Prácticas Deseadas asociadas a la actividad+</p> <p>PD 1: Se desarrollan instancias de trabajo docente que permiten abordar de forma óptima los problemas transversales definidos por los/as docentes, a partir de su conocimiento de las dificultades de aprendizaje presentes entre los/as estudiantes, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura.</p> | |
| <p>PD2: Parte del tiempo de trabajo se destina a espacios de trabajo colaborativo entre docentes con el fin de responder a problemas de aprendizaje de estudiantes, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura</p> | |
| <p>PD 3: Las/os docentes identifican problemas asociados a la lectura, a los que responden de forma colaborativa, transversal y articulada.</p> | |
| <p>Objetivo: Compartir experiencias en torno a las fortalezas y debilidades asociadas a la implementación de las acciones que se han llevado a cabo en el aula, en relación a la estrategia acordada.</p> | |
| <p>Duración y frecuencia:</p> <p>Solo 1 vez. 60 minutos.</p> | <p>Sujetos involucrados: Docentes que participan de Consejo de Profesores/as del Segundo Ciclo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 3 docentes del PIE b) 6 docentes de aula c) 3 docentes equipo de gestión y directiva. |
| <p>Preparativos/logística: Desarrollo en horario propio del Consejo de Profesores/as que se lleva a cabo, semanalmente, entre las 14:30 y las 16:00 horas, en la sala 12 del establecimiento. Para el desarrollo de la actividad se requieren materiales que están disponibles de manera permanente en la sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Proyector b) Telón para proyectar | |

| | |
|--|--|
| <p>c) Mesas y sillas</p> <p>Además, se hace necesario preparar elementos específicos:</p> <p>a) Formato para acta de registro.</p> <p>b) Presentación de PPT con instrucciones.</p> <p>c) Documento para leer instrucciones y registrar respuestas.</p> | |
| <p>Evaluación de la actividad</p> <p>¿Qué datos me permiten dar cuenta de si con la actividad propuesta estoy logrando lo que me propuse?</p> <p>- Debilidades y fortalezas compartidas por las/os docentes, en relación a la implementación de acciones para responder a los problemas transversales priorizados.</p> | |
| <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> |
| <p>Al finalizar el desarrollo de la actividad.</p> | <p>Acta que recoja las principales debilidades y fortalezas compartidas por las/os docentes, de acuerdo a las definiciones que ellos/as consideren sobre qué es una debilidad/fortaleza.</p> |

Ficha de actividad 4

| | |
|--|--|
| <p>Prácticas Deseadas asociadas a la actividad</p> <p>PD 1: Se desarrollan instancias de trabajo docente que permiten abordar de forma óptima los problemas transversales definidos por los/as docentes, a partir de su conocimiento de las dificultades de aprendizaje presentes entre los/as estudiantes, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura.</p> | |
| <p>PD2: Parte del tiempo de trabajo se destina a espacios de trabajo colaborativo entre docentes con el fin de responder a problemas de aprendizaje de estudiantes, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura</p> | |
| <p>PD 3: Las/os docentes identifican problemas asociados a la lectura, a los que responden de forma colaborativa, transversal y articulada.</p> | |
| <p>Objetivo: Evaluar la estrategia implementada con el fin de proyectar la continuidad y mejora para el año 2024.</p> | |
| <p>Duración y frecuencia:</p> <p>Solo 1 vez. 60 minutos.</p> | <p>Sujetos involucrados: Docentes que participan de Consejo de Profesores/as del Segundo Ciclo: a) 3 docentes del PIE b) 6 docentes de aula</p> |

| | |
|---|---|
| | c) 3 docentes equipo de gestión y directiva. |
| <p>Preparativos/logística: Desarrollo en horario propio del Consejo de Profesores/as que se lleva a cabo, semanalmente, entre las 14:30 y las 16:00 horas, en la sala 12 del establecimiento. Para el desarrollo de la actividad se requieren materiales que están disponibles de manera permanente en la sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Proyector b) Telón para proyectar c) Mesas y sillas <p>Además, se hace necesario preparar elementos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Formato para acta de registro. b) Presentación de PPT con instrucciones. c) Tablets para que docentes respondan a preguntas disponibles en formulario de word. | |
| <p>Evaluación de la actividad ¿Qué datos me permiten dar cuenta de si con la actividad propuesta estoy logrando lo que me propuse? - Respuestas individuales y grupales, entregadas por las/os docentes en torno a las cuatro preguntas centrales de la actividad de evaluación. Las preguntas son las siguientes: ¿Las actividades desarrolladas han permitido generar un avance en torno a los problemas de comprensión de lectura identificados? ¿Los problemas de comprensión de lectura identificados siguen estando presentes entre los estudiantes? ¿Cómo lo hemos podido observar? ¿Qué otros problemas de comprensión de lectura debiéramos considerar al trabajar durante el año siguiente? ¿Qué acuerdos tomaremos de manera transversal para abordar los problemas que continúan y aquellos que se suman, para el desarrollo de una estrategia común para el 2024?</p> | |
| <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> |
| <p>Al finalizar el desarrollo de la actividad.</p> | <p>Cuestionario de form. Acta de acuerdos.</p> |

2.3 Diseño de evaluación de la propuesta de mejora

A continuación, se presenta un modelo de evaluación de la propuesta de mejora que considera, como referencia general, desde dónde se está partiendo, hacia dónde se pretende llegar y cuál es la forma en la que se evidenciará ese progreso.

Resulta importante considerar que el punto desde el que se parte se caracteriza por la ausencia general de espacios de trabajo que, desde una lógica colaborativa, permitan abordar problemas transversales en relación al aprendizaje de las estudiantes y, en particular, sobre los problemas de comprensión lectora, por lo que el desarrollo de una estrategia y actividades que funcionen desde esa lógica será considerado un logro relevante.

Para mayor claridad, también he desglosado cómo se podría observar lo anterior para cada práctica deseada específica en el siguiente cuadro.

Cuadro 3 Evaluación de Propuesta de mejora

| Prácticas deseadas específicas | Indicador de aprendizaje/Cambio | Línea de base y punto de partida en términos cuantificables | Nivel de logro |
|---|---|--|---|
| PD 1: Se desarrollan instancias de trabajo docente que permiten abordar de forma óptima los problemas transversales definidos por los/as docentes, a partir de su conocimiento de las dificultades de aprendizaje presentes entre los/as estudiantes, en relación al desarrollo de habilidades de | Presencia de instancias de trabajo docente que permiten abordar de forma óptima los problemas transversales | No existen espacios de trabajo en lo que se aborden de forma óptima los problemas transversales. | Se genera una estrategia que considera la implementación de 2 acciones que se abordan, de forma transversal, en relación a las habilidades de comprensión de lectura. |

| | | | |
|---|---|---|--|
| comprensión de lectura. | | | |
| PD2: Parte del tiempo de trabajo se destina a espacios de trabajo colaborativo entre docentes con el fin de responder a problemas de aprendizaje de estudiantes, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura | Existencia de espacios de trabajo colaborativo entre docentes | No se han desarrollado espacios de trabajo colaborativo entre docentes, en relación a los problemas de comprensión lectora. | Se planifican e implementan cuatro actividades en las que se identifican problemas, buenas prácticas, se diseña una estrategia y se evalúa la implementación de la estrategia. |
| PD 3: Las/os docentes identifican problemas asociados a la lectura, a los que responden de forma colaborativa, transversal y articulada. | Presencia de problemas transversales asociados a la comprensión de lectura por parte de docentes, identificados de forma colaborativa | No se han identificado problemas transversales, para ser abordados. No se ha generado una respuesta colaborativa, transversal y articulada | Se identifican dos problemas transversales, a los que se responde a partir de una estrategia acordada, de forma colaborativa, transversal y articulada |

En relación con lo descrito anteriormente, es importante tener en cuenta que en el capítulo final se planteará una visión crítica en lo relativo al modelo de evaluación utilizado ya que, si bien tiene una funcionalidad que permite reconocer avances cuantitativos, puede limitar la dimensión cualitativa que podría tener un mayor protagonismo en el proceso de evaluación de un trabajo como el presentado.

CAPÍTULO III. PUESTA EN PRÁCTICA Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES

3.1 Selección y descripción de la puesta en práctica de las actividades

En relación con lo relatado en el capítulo anterior, es relevante tener en cuenta que, en medio del proceso de diseño de las actividades, se comenzó a aplicar en la escuela un plan de habilidades de comprensión de lectura, lo que impactó dentro de las posibilidades de implementación del plan de acciones diseñado.

El plan de habilidades de comprensión de lectura que se debía aplicar en la escuela se deriva de lo mandado por la Corporación de Desarrollo Social de Providencia. Frente a esto, en la escuela hubo una coordinación entre las jefaturas de departamento y UTP que consideró la exposición de las habilidades a trabajar, una conversación entre docentes que forman parte del mismo departamento, separados por ciclos, en la que unos a otros/as comentaban cómo se trabajan las distintas habilidades en el aula y se determinó, finalmente, que no habría acciones específicas ni acuerdos curriculares a desarrollar, sino que debía haber un trabajo docente centrado en todas las habilidades contenidas en el plan desarrollado desde la CDS.

Las habilidades de comprensión de lectura consideradas en el plan mandado por la Corporación de Desarrollo Social de Providencia, son las siguientes:

“Gusto por la lectura, extracción de información explícita y suficiente, fluidez, incremento del vocabulario, extracción de información implícita, extracción de ideas principales, vincular elementos y pensamiento crítico”

Estas ocho habilidades, al mismo tiempo, se relacionan con habilidades de “localizar, interpretar, inferir, sintetizar, relacionar y evaluar” asociadas a la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES). No hubo una justificación curricular, por parte de la jefa de UTP o de la CDS, que permitiera comprender por qué en educación básica se intenciona un trabajo en torno a las habilidades de la PAES, así como tampoco se generó un proceso de deliberación sobre el plan. El plan simplemente fue “bajado” desde la CDS a la escuela y se debía implementar, esa era la instrucción.

Debido a la aparición emergente del Plan de Habilidades de Comprensión de Lectura y su puesta en marcha desde mayo en la escuela, resultó necesario generar una adecuación de

las actividades diseñadas a la realidad de la escuela, considerando que, temáticamente, el diseño de actividades y el PdP coincidía plenamente con este plan.

¿Qué actividades se llevaron a cabo?

A continuación, se describirán las dos actividades que se llevaron a cabo. Luego de cada descripción se desarrollará una justificación en función de tres criterios: a) relevancia, b) campo de acción y c) factibilidad temporal de cada una de estas actividades.

Actividad Implementada N° 1

Nombre: Definamos un foco

Objetivo: Definir un foco curricular que permita el desarrollo de prácticas transversales y contextualizadas, en relación al plan de habilidades de comprensión lectora.

Fecha de implementación: 24 de agosto

Participantes presentes: Docentes presentes en Consejo de Profesores/as (8)

¿En qué consistió la actividad?

Como expositor, en primer lugar, realicé un recorrido por el Plan de Habilidades de Comprensión de Lectura mandado por la Corporación de Desarrollo Social, que no fue generado por los/as docentes del establecimiento ni por mí y, en particular, recordé cuáles son las habilidades contenidas en dicho cuadro.

La instrucción en particular, fue la siguiente:

“Leer, para recordar, cuáles son las habilidades que forman parte del plan de comprensión de lectura:

| <u>HABILIDAD</u> | <u>HABILIDAD PAES</u> |
|--|-----------------------|
| 1. Gusto por la lectura | |
| 2. Extracción de información explícita y suficiente. | Localizar |
| 3. Fluidez | |
| 4. Incremento del vocabulario | Interpretar |
| 5. Extracción de información implícita | Inferir |
| 6. Extracción de ideas principales | Sintetizar |
| 7. Vincular elementos | Relacionar |
| 8. Pensamiento crítico | Evaluar” |

Luego de leer se le pide a las/os docentes, que respondan a la siguiente pregunta: “¿Qué habilidad, entre las incluidas en el plan de habilidades de la comprensión lectora, consideran la más urgente y relevante, para ser trabajada y monitoreada? ¿Por qué?”. Se señaló, asimismo, que la respuesta a esta pregunta se debía entender en relación con el objetivo señalado y que estaba siendo proyectado, mediante el telón del *data* en ese momento.

Después de esto, marcado por algunos minutos en los que los/as docentes leen las habilidades y comentan de forma espontánea con quienes tienen mayor afinidad o están más próximos, qué es lo que creen. Luego, comienzan a aparecer las primeras visiones por parte de quienes participan del Consejo de Profesores y Profesoras del Ciclo.

En el proceso deliberativo que se generó, se produjo un cuestionamiento al hecho de tener que elegir solo una habilidad como la más urgente, considerando que podía haber otras. En este proceso de intercambio de ideas, asimismo, se reconoció que tenía sentido observar algunas de las habilidades, en vez de todas, para poder reconocer, en los tiempos limitados que se tiene. La primera conclusión, en la que yo tomé una posición de mediador, fue que se acordarían focos y que estos no podían ser más de dos o tres, para que tuviera sentido observar prácticas docentes durante el mes. La otra alternativa, que fue descartada, sería observarlo todo y eso haría perder el sentido de lo propuesto.

En lo relativo a las habilidades que se identificaron como las más relevantes y urgentes, un factor importante está asociado a lo que se observó por parte de la docente a cargo de la UTP, quien señaló que debiera ponerse el foco en lo relativo a las habilidades que se observen como más descendidas en la evaluación DIA, mientras que entre las docentes de aula del segundo ciclo se observó como relevante que las habilidades a desarrollar pudieran, de manera evidente, ser trabajadas en las distintas asignaturas y que sean importantes para los tipos de aprendizaje asociados al ciclo. Esto me pareció importante, para ser destacado, porque me permite vislumbrar que la distribución y desigualdad de roles, en una institución jerarquizada como la escuela, también plantea una pregunta sobre cuál es la capacidad de incidir de los/as docentes de aula, en torno a este tipo de decisiones, así como también interroga sobre el liderazgo pedagógico y la brecha que se genera entre quienes ejercen un rol de liderazgo en materia de gestión pedagógica y curricular y los/as docentes de aula. Debido al proceso dialógico y a la importancia de que todos/as se sintieran escuchados/as,

se llegó a una síntesis en la que se consideraron las distintas visiones presentadas, centrándose en las habilidades que contaron con una mayor repetición y argumentaciones más fundamentadas desde las docentes de aula.

En lo referente a la implementación de esta actividad, es importante tener en cuenta que hubo dos elementos que no estaban previstos antes de la implementación, pero que debieron ser considerados al momento de llevar a cabo la actividad. En primer lugar, al pedir autorización para realizar la intervención en el establecimiento educacional, la jefa de la UTP me solicitó que realizara las actividades en los dos ciclos, por lo que me ha sido posible obtener datos de los dos ciclos y eso permitió realizar algunos ajustes, debido a que fue la segunda implementación la que tuvo lugar en el segundo ciclo básico, el foco de este trabajo. Estos ajustes tuvieron que ver con considerar mejor los tiempos que efectivamente toma desarrollar la actividad de buena manera y prever las respuestas posibles, considerando lo que apareció en el primer ciclo. En segundo lugar, en ambos casos, el tiempo real para implementar la actividad fue mucho menor al que se había acordado, debido a que aparecieron temas emergentes en el Consejo de Profesores/as en el que se desarrolló la actividad. En concreto, en vez de contar con el bloque de sesenta minutos, se tuvo menos de 40 minutos para trabajar.

El resultado de esta primera actividad, en el segundo ciclo, permitió que los/as docentes participantes acordaran observar sus propias prácticas durante el mes siguiente en relación a las habilidades que se señalan a continuación:

- Prioridad 1: Extracción de información explícita y suficiente. **(PAES: Localizar)**
- Prioridad 2: Extracción de información implícita. **(PAES: Inferir)**
- Prioridad 3: Extracción de ideas principales. **(PAES: Sintetizar)**

Justificación de la actividad

Considerando los criterios mencionados con anterioridad, la actividad realizada se justifica de la siguiente forma:

a) Relevancia

Esta actividad es relevante porque implica desarrollar, por una parte, una focalización curricular situada que permite, justamente, que el cuerpo docente pueda relevar aquello que,

desde su propio conocimiento y experiencia profesional, reconoce como importante y urgente, en relación al plan de habilidades de comprensión de lectura. Al no existir un proceso de monitoreo ni de acompañamiento curricular en la escuela en la que se implementan las acciones, el hecho de que exista una observación de las propias prácticas en torno a cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza de habilidades de comprensión de lectura, aparece como una decisión correcta y adecuada que permite fortalecer el proceso de enseñanza y la capacidad de acción docente, en relación a la situación contextual e institucional.

b) Campo de acción

En relación al campo de acción, es importante considerar que mi participación como docente de aula en el Consejo de Profesoras/es, así como mi rol como docente de apoyo de funciones de la jefa de Unidad Técnico -Pedagógica presenta una doble dimensión. Por una parte, tengo un margen de acción limitado, ya que no soy parte de quienes toman decisiones sobre cómo se dirige estratégicamente el establecimiento, al no formar parte del equipo de gestión ni del equipo directivo, aunque sí tengo una función relevante en la gestión del Plan de Desarrollo Profesional Docente y del Plan de Formación Ciudadana, ya que me correspondió generar los instrumentos participativos que permitieron la creación de estos planes y además trabajo junto a la jefa de la Unidad Técnico pedagógica en la gestión de estos planes..

También soy un docente activo en el Consejo de Profesoras/es y mi formación profesional, experiencia en el establecimiento y mi rol de dirigente gremial me hacen ser una voz escuchada y respetada por mis colegas, por lo que puedo proponer desde esta posición la generación de cambios que nos consideren como docentes, teniendo la relevancia de atender a cómo nos hacemos cargo de los problemas que sí nos podemos hacer cargo desde la escuela, considerando recursos, prácticas deseadas, impulsores y un diseño de actividades coherente con los elementos anteriores.

De los puntos señalados en los párrafos anteriores, creo que lo más importante es lo referente a la gestión del Plan de Desarrollo Profesional Docente, ya que eso es lo que me ha permitido relacionar mis necesidades formativas con las necesidades de la institución.

c) Factibilidad Temporal

La actividad desarrollada es, ciertamente, el resultado de un proceso de ajuste que debí realizar producto de la implementación del Plan de Habilidades de Comprensión de Lectura, ya que no estaba en mis planes que se comenzara a implementar este plan desde el mes de mayo de este año, así como tampoco tengo la capacidad de controlar los tiempos de ejecución de las actividades en la escuela, debido a mi posición subordinada, como docente de aula del establecimiento. Pese a que no tengo una posición directiva que me permita tener un mayor control sobre el uso del tiempo, la actividad desarrollada pudo ajustarse a los tiempos de la escuela, tanto en lo relativo a la temporalidad del Consejo de profesores/as como al desarrollo del propio plan de habilidades de comprensión de lectura.

Por otra parte, y en relación con el tiempo como un factor crítico en la escuela sobre el que ya me he referido, la actividad estaba planificada para 45 minutos, que era el tiempo que había logrado conseguir al solicitarlo a la jefa de UTP y la directora, sin embargo, no pudo llevarse a cabo en ese tiempo debido a la emergencia de temas durante el Consejo de Profesores/as y, por lo mismo, la actividad tuvo que tener una duración menor, cercana a los 35 minutos. Esto evidentemente no es ideal, sin embargo, es común que en la escuela ocurra esto y por lo mismo fue importante desarrollar una ejecución que se concentra en lo más importante y para ello se implementaron ajustes mientras se implementaba la actividad.

Actividad Implementada N° 2

Nombre: ¿Cómo lo aplicamos en la sala de clases?

Objetivos:

Compartir experiencias en torno a las características asociadas a la implementación de las acciones que se han llevado a cabo en el aula, en relación a la habilidad focalizada.

Analizar las fortalezas asociadas a las prácticas implementadas.

Identificar oportunidades de mejora, en relación a las prácticas desarrolladas.

Fecha de implementación: 4 de octubre

Participantes presentes: Docentes presentes en Consejo de Profesores/as (6)

¿En qué consistió la actividad?

En primer lugar, se toma en consideración una explicación inicial desarrollada por mí, en la que se recuerda qué fue lo trabajado en la actividad anterior y se presenta el objetivo de la actividad del día.

Luego se entrega a cada docente un formato en el que se les pide que señalen cómo han trabajado en las habilidades focalizadas. Lo que les pedí, en concreto, fue que respondieran a lo siguiente:

“1- Nombra una actividad, dinámica o situación evaluativa que hayas realizado durante este semestre que haya buscado desarrollar alguna(s) de las habilidades.

2- Describe brevemente la actividad, dinámica o situación evaluativa que nombraste:

3- Explica qué te pareció positivo del trabajo realizado por ti:”

En cinco minutos, cada docente escribe qué ha hecho para trabajar en torno a las habilidades focalizadas y luego de ello, sus respuestas se meten a una caja. El grupo general se divide en dos equipos y después, en 10 minutos, cada equipo recibe la mitad de las respuestas y, de manera colectiva, deben pensar en las fortalezas que puede tener el trabajo descrito por las profesoras. En este caso, los/as docentes nombraron actividades que habían desarrollado en sus asignaturas y lo asociaban a lo que habían generado en sus estudiantes o en la relación que tenían con la enseñanza que buscaban desarrollar.

Para finalizar la actividad, cada docente que participó, responde en un “*menti*”, de forma anónima, una respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué podrías incorporar de las prácticas desarrolladas por tus colegas?

En relación con la actividad descrita, dejo un relato con mayores detalles, que permiten profundizar en la lectura general presentada.

Una de las docentes de inglés describió como trabajó de forma intencionada, con séptimo básico, en la unidad de hábitos saludables, la habilidad de “localizar” y señaló que fue un elemento positivo el haber focalizado la observación sobre sus propias prácticas, ya que eso le permitió ordenar el proceso de lectura. Otra docente de inglés, que trabaja con quinto básico, en tanto, señala que trabajó las habilidades de “localizar” y “sintetizar”; considera que el desarrollo de estas habilidades se conectó con otras de comprensión de lectura, como “inferir” e “incrementar el vocabulario”, a partir de actividades formativas y que le permiten disfrutar a las estudiantes. Otra docente, que trabaja en el primer ciclo también, reconoció

una práctica de lectura que desarrolló en segundo básico con un cuento llamado “el gato doméstico”; la docente señala que observar su práctica e intencionarla le permitió tomar mayor conciencia sobre la importancia de secuenciar la actividad, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión lectora. La docente de matemática, en tanto, comenta que trabajó con quinto básico las habilidades de “inferir”, “localizar” y “sintetizar” de manera integrada, a partir del uso de un software llamado “geogebra”. La docente de religión describió el desarrollo de un trabajo de investigación sobre los “milagros de Jesús”, destacando cómo en un trabajo con esas características se desarrolló, de manera secuenciada, la extracción de información, incremento de vocabulario, localización de información y la inclusión de inferencias. Por otra parte, otra docente de matemática comentó que utilizó un video, que incluía texto escrito e imágenes, a partir del cual se desarrollan las habilidades de inferir y localizar. Luego de compartir estas experiencias, en dos grupos distintos y sintetizar lo conversado, en un momento de plenario, las docentes respondieron un cuestionario anónimo en línea en el que valoraron, en la mayoría de los casos, la instancia de poder compartir sus prácticas y reconocieron que escuchar a sus colegas les da la posibilidad de aprender de ellas y utilizar algunos elementos de las actividades descritas, en sus propias clases.

Justificación de la actividad

Al igual que en la actividad que se ha descrito antes, la actividad realizada se justifica, considerando distintos criterios:

a) Relevancia:

La actividad es relevante, porque permite que se desarrollen dos procesos complementarios que son necesarios, en relación a la toma de decisiones curriculares colaborativas. Por una parte, se conoce y analiza el trabajo de otros/as docentes y, a partir de ese conocimiento, tiene el potencial de volverse una herramienta que contribuya al desarrollo de prácticas colaborativas. Por otra parte, poder realizar un seguimiento del trabajo que realiza cada docente, a partir de lo que cada uno/a reporta, da cuenta de la importancia de dichas prácticas y lo que puede generar en el aprendizaje del estudiantado. Esto forma parte de una dimensión curricular y no solamente didáctica, en la medida que conocer lo que hacen otros/as no se resume a conocer buenas prácticas, sino que podría entroncarse con el

desarrollo de conclusiones en torno a los tipos de aprendizaje y/o el sentido de los aprendizajes que se busca generar en los/as estudiantes. Esto es potencial y, si no aparece, podría intencionarse en actividades futuras.

b) Campo de acción

Tal como se señaló en la actividad anterior, el elemento más importante, en lo referente al campo de acción, tiene que ver con que mi rol de apoyo a la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica, en relación al Plan de Desarrollo Profesional Docente, me permite contribuir al cumplimiento de las tareas definidas en aquel plan, al mismo tiempo que contribuyo a mi formación en el programa de Magíster

c) Factibilidad temporal

Para el desarrollo de una actividad como esta, sería mucho mejor contar con más tiempo que 40 minutos, que fue el tiempo con el que se contó. Esto permitiría responder a todas las necesidades asociadas a la actividad. Considerando lo anterior, se hizo un esfuerzo importante por comprimir para lograr cubrir los tres objetivos que se proponía la actividad. Pese a esto, ha resultado un ejercicio positivo y posible de realizar en el tiempo disponible permitiendo describir prácticas, compartirlas y reflexionar en torno a ellas.

3.2 Evaluación de la(s) actividad(es) y posibles ajustes

A continuación, expondré datos relevantes que emergen de ambas actividades. Estos datos, junto con dar cuenta de qué fue lo que sucedió en cada una de las actividades de forma más concreta, permiten generar un proceso de evaluación general de las actividades y sugerir ajustes en función de los datos cuantitativos y cualitativos producidos.

Cuadro 4 Evaluación de las actividades

| Nombre de Actividad | Datos cuantitativos obtenidos | Datos cualitativos obtenidos |
|---------------------|---|---|
| Definamos un foco | Se definen dos habilidades en torno a las que se desarrollará una observación de práctica durante el mes siguiente. Seis de las siete docentes que están presentes en la reunión, participan en la deliberación pública en torno a cuáles serán las habilidades en torno a las | Los/as docentes presentes en el Consejo de Profesores/as establecen acuerdos en torno a la focalización a desarrollar. Establecen que observarán más de una habilidad, definen dos habilidades en particular y realizan una justificación en función de sus conocimientos y experiencias como docentes del establecimiento. |

| | | |
|------------|--|--|
| | cuales desarrollarán una observación de sus propias prácticas. | |
| Evaluación | <p>La evaluación que realiza es positiva porque efectivamente se puede observar una deliberación docente que permite justamente llegar a la definición de focos de observación en relación a las habilidades asociadas al Plan de Habilidad de Comprensión de Lectura.</p> <p>También creo que fue un acierto que se respetara la visión de las y los docentes sobre porque tenía sentido que se sobrepasara lo que yo había definido y que el foco de observación fuera más que una habilidad, teniendo en cuenta cómo las docentes observan que había una posibilidad de tener más de un foco y al mismo tiempo cómo se podían ligar estas habilidades, incluso en la práctica.</p> | |
| Ajustes: | <p>Un ajuste necesario a esta actividad tendría que ver con rebasar el qué se enseña y abordar también el para qué se enseña, que es la pregunta curricular por excelencia. Quizás el factor tiempo es un elemento clave para pensar en que esto es difícil, sin embargo, sería muy interesante que se generará una reflexión en torno a que hay un qué se enseña ligado a un para qué se enseña y reconociendo así con mayor claridad la importancia del propósito curricular.</p> <p>El diseño de cuatro actividades expuesto en el capítulo dos, implicaba la realización de pasos encadenados, con un mayor tiempo de realización, que podrían permitir generar una profundización en torno a lo curricular, sin embargo, la posibilidad de implementar solo dos acciones y el inicio de un Plan de Habilidades de Comprensión de Lectura, en proceso de instalación</p> | |

| Nombre de Actividad | Datos cuantitativos obtenidos | Datos cualitativos obtenidos |
|--|--|--|
| ¿Cómo lo aplicamos en la sala de clases? | <p>Cinco de las seis docentes presentes, escriben su respuesta a las preguntas realizadas en torno a la observación de sus propias prácticas.</p> <p>Cuatro de las seis docentes presentes dan una respuesta a la pregunta sobre qué podrían incorporar de la práctica de sus colegas.</p> <p>Tres de las cuatro docentes que responden a la pregunta sobre qué podrían incorporar de la práctica de sus colegas, reconocen algún elemento que podría ser incorporado.</p> | <p>Como investigador, observé que este fue un trabajo muy enriquecedor, para las docentes que participaron, lo que se puede constatar al leer las respuestas descritas anteriormente.</p> <p>Especialmente en lo relativo a la observación de las prácticas realizadas durante el mes, es posible identificar que las docentes han podido desarrollar prácticas muy interesantes en torno al trabajo de habilidades de comprensión de lectura, reconociendo también que hay ciertos elementos comunes en sus prácticas.</p> <p>Esto mismo se confirma cuando se observa luego el proceso de reconocimiento sobre cuáles son las prácticas de las otras personas.</p> |

| | | |
|-------------|--|--|
| | | |
| Evaluación: | <p>Tengo una observación positiva del trabajo realizado, porque creo que se logra reconocer, primero, que efectivamente las docentes llevan a cabo prácticas que son interesantes en torno al trabajo de desarrollo de habilidades de comprensión de lectura, pero lo que es importante en este caso también es que logran compartirlas. Generan una reflexión en torno a qué es lo positivo que está ocurriendo con sus propias prácticas y, por lo tanto, pueden centrarse en los aprendizajes que están logrando, por lo que están teniendo en cuenta también el sentido de lo que se está realizando. No se quedan solamente en lo realizado, sino que cuál es el sentido de lo realizado y asimismo también creo que es bastante interesante que se logre observar que hay cosas que hacen otros docentes que pueden ser útiles para el desarrollo de las propias prácticas, ya que eso potencialmente puede ayudar a que se generen prácticas colaborativas, si es que se tiene una estrategia dirigida en ese sentido desde la escuela.</p> | |
| Ajustes | <p>Un primer ajuste que se podría desarrollar en esta actividad tiene que ver con que se pudiera incluir, en su diseño, el establecimiento de un acuerdo entre las y los docentes que participan del Consejo de profesores para poder tener estrategias comunes y prácticas que también lo sean.</p> <p>Ahora bien, esto se resolvió por mi parte como algo que no se iba a hacer debido a la cultura del establecimiento en relación al trabajo colaborativo. En relación al proceso de transformación que se pretende, si bien es cierto que en la comunidad sí hay una disposición al trabajo colaborativo, hay un límite temporal y condiciones de agobio que no van a ser resueltas, a partir de un trabajo que no sobrepasa los 40 minutos, en el que se reconocen prácticas, donde también se puede observar qué es lo que ha hecho cada uno durante el mes y hay una reflexión sobre esto. Resultaría muy difícil lograr un acuerdo curricular en el que los/as docentes pudieran definir prácticas y sentidos en común, en los pocos minutos restantes y por lo mismo, si bien parece algo lógico que se pudiera hacer, creo que la temporalidad definida para el desarrollo de la actividad no permitía hacerlo de buena manera y esto se presenta un desafío pendiente que, en términos teóricos, podría ser ajustado, pero fue una decisión a partir de la existencia de una realidad dada y la realidad no se cambia, únicamente, con voluntad.</p> | |

CAPÍTULO IV. CONCLUSIÓN Y REFLEXIONES

En este capítulo buscaré desarrollar algunas reflexiones en torno al significado personal y profesional que ha implicado el proceso de investigación que se ha reportado en los capítulos anteriores.

Inicialmente, abordaré la dimensión ética del proceso de indagación y de la puesta en práctica de las actividades diseñadas. Luego generaré una reflexión sobre las herramientas profesionales que he desarrollado, en relación con la mención del “Magíster en Desarrollo Curricular y Liderazgo Pedagógico” y finalmente me centraré en plantear los límites y posibilidades del trabajo de magíster para generar transformación socioeducativa.

Me parece importante, antes de iniciar la presentación de cada una de las dimensiones señaladas, resaltar, como principal reflexión de este trabajo, que, a partir del desarrollo de la indagación, el diseño de actividades y la implementación de las mismas me ha sido posible reconocer la relevancia de pensar en el rol docente y su vínculo con el desarrollo curricular como un aspecto central desde el que se debe repensar la escuela y el sistema, desde una lógica de transformación. Dicho de otra forma, es central para mi asumir que los conocimientos y experiencias de los/as docentes son válidos y que no les corresponde solo ejecutar lo que ha sido pensado y diseñado desde afuera de la escuela, sino que es necesario para un profesionalismo docente activo el participar en la toma de decisiones curriculares, considerando tanto el contenido como el propósito de lo que se enseña. Esto me ha permitido profundizar mis propias convicciones y fundamentar de manera más razonada dichas convicciones.

4.1 Explicación de consideraciones éticas asociadas a los procesos de indagación y a la puesta en práctica de las actividades

En el proceso de indagación que desarrollé durante el segundo semestre del año 2022, se consideró la realización de una encuesta y entrevistas a docentes de la institución en la que me desempeño profesionalmente. La primera consideración ética tuvo que ver, precisamente, con que los/as participantes eran docentes con quienes existía cierta cercanía y un trabajo diario compartido. Por lo anterior, existía una responsabilidad personal, laboral

y ética con ellos/as, así como un especial resguardo de la información que entregaron. A continuación, explico cómo se hizo efectiva esta responsabilidad.

Para lograr que se hicieran parte de la entrevista, se desarrolló, primero, una conversación informal con el fin de solicitar la participación en el proceso de indagación y, a través de correo electrónico, se compartió la siguiente información en la que se consideraban elementos éticos mínimos a tener en cuenta:

- a. Explicación el contexto en el que se desarrolla la investigación, considerando universidad, magíster, curso.
- b. Se dio cuenta del propósito de la investigación.
- c. Se describió el propósito del proceso de indagación.
- d. Se caracterizó la voluntariedad de la participación y posibilidad de dejar de participar
- e. Se describió cómo, cuándo y de qué manera se utilizará la información. Aclarando que la información se utilizará solo en el marco del proceso de investigación.
- f. Se aseguró el anonimato al participar, indicando que se cambiaría nombre y no se indicaría disciplinas impartidas, de manera específica.
- g. Se informó, además, que habría un espacio para la aclaración de dudas.

Creo que los puntos d, e, f y g fueron especialmente relevantes, porque era necesario que las participantes reconocieran que la participación era una posibilidad, así como que tuvieran confianza en participar desde el punto de vista de que sus datos e información entregada sería confidencial y anónima. Lo anterior tiene una dimensión personal y comunitaria, ya que, desde mi perspectiva, una comunidad se debe basar en la confianza mutua y en la claridad en torno a las relaciones que se desarrollan entre quienes participan en ella, por lo que era central que este proceso investigativo no interfiera con las relaciones al interior de la comunidad.

Desde el rol de investigador que he tenido en este Trabajo de Magíster, una de las motivaciones ha sido generar un impacto positivo sobre el proceso formativo de los/as estudiantes, así como también impactar en la comunidad docente, fortaleciendo sus procesos de investigación y reflexión, especialmente en lo que respecta a la dimensión curricular. Por lo anterior, era necesario que en esta fase de indagación se asegurase que los

procesos de enseñanza, aprendizaje y colaboración entre docentes se verían afectados de forma negativa.

En la puesta en práctica de las actividades, en tanto, también ha sido importante la inclusión de elementos claves a tener en cuenta, para asegurar la confianza y buena recepción por parte de las/os docentes.

- 1- Anonimato de la escuela
- 2- Anonimato de las respuestas dadas por los participantes
- 3- Indicación de que el trabajo desarrollado no implicaría sobrecargar las rutinas ni la jornada de los/as docentes.
- 4- No se desarrollaría ningún tipo de publicación en la que se pudiera hacer evidente la ubicación ni identificación de institución ni personas.
- 5- No se desarrollarían juicios públicos, ni críticas abiertas a las prácticas desarrolladas por los/as docentes, de forma individual y colectiva.
- 6- Marco de utilización de la información en proceso de titulación de Magíster, sin fines comerciales.

En relación a todo lo expresado en este apartado, me parece muy relevante enfatizar en que es central, al desarrollar un rol de investigador, al interior de una comunidad docente, respetar las características de dicha comunidad y contribuir a que se genere una confianza para que sea posible la participación de la misma, justamente porque es en la comunidad, en el colectivo humano, donde está el núcleo de las posibilidades de transformación de la escuela.

4.2 Reflexión sobre nuevas herramientas profesionales desarrolladas en relación con la mención

El proceso investigativo me permitió tener a disposición nuevas herramientas en relación con las distintas dimensiones y acciones que se consideraron y llevaron a cabo en el desarrollo de este trabajo. Me interesa especialmente destacar el proceso de reconocimiento de problemas de práctica, así como también el diseño de actividades para responder contextualmente a éstos, la implementación de las actividades y el proceso reflexivo. Estas acciones han sido fundamentales para mi formación como docente e investigador en situado

en mi contexto y también para mi propósito de tener un saber experto en la dimensión pedagógica y curricular. A continuación, expondré tres dimensiones en las que considero he podido desarrollar herramientas profesionales relacionadas con la mención de “Desarrollo Curricular y Liderazgo Pedagógico”

Dimensión Profesionalizante

En una dimensión que podríamos denominar “profesionalizante”, pude adquirir herramientas asociadas al trabajo con otros/as docentes y conocer la importancia de los procesos de monitoreo y acompañamiento curricular.

En lo relativo al trabajo con docentes, en el marco del Consejo de Profesores/as, la implementación de las actividades me ayudó a reconocer la importancia de definir objetivos y de manejar los tiempos de trabajo en este espacio, así como también de generar las condiciones que permitan la expresión de las distintas visiones y reflexiones de los/as docentes y la importancia de su protagonismo al momento de desarrollar cualquier tipo de acción que implique su participación.

Durante el proceso formativo del Magíster pudimos revisar los conceptos de monitoreo curricular y de acompañamiento curricular, a partir del trabajo que se desarrolló en dos asignaturas distintas. En ese proceso apareció como relevante que haya herramientas de gestión dirigidas a fortalecer la profesión docente y a contribuir precisamente a la formación permanente a partir del desarrollo de un diálogo profesional que permita que los/as docentes puedan tener mejores herramientas que les posibiliten responder a sus tareas profesionales. En mi escuela no es posible observar la presencia de estos procesos de monitoreo y acompañamiento y creo que, justamente, participar de este proceso de investigación y de la implementación de actividades, me permitió observar que dichos procesos de gestión son muy relevantes para poder también ir reconociendo cuáles son las necesidades y los progresos que se van identificando durante el desarrollo de las tareas propias de la actividad profesional. Entonces, si bien no desarrollé algún proceso de monitoreo ni de acompañamiento curricular como tales, al diseñar e implementar actividades sí pude darme cuenta de que la inexistencia de dichos procesos de gestión dificulta el éxito de la acción implementada y por lo mismo aparece como un aprendizaje, a partir de la ausencia en el contexto de implementación.

Herramientas de Investigación

Otro aspecto relevante en mi formación ha sido el relativo al desarrollo de herramientas de investigación que pueden permitir el desarrollo de respuestas a los problemas de práctica que se pueden reconocer en la comunidad. El proceso de indagación, la identificación de recursos e impulsores y el análisis causal, forman parte de las herramientas propias de esta dimensión.

Una herramienta de indagación que fue particularmente útil para mi formación profesional, en relación con la mención de “Desarrollo Curricular y Liderazgo Pedagógico”, fue la realización de entrevistas que formó parte del curso Trabajo de Magister 2, porque permitió que fueran apareciendo elementos novedosos y que no habían sido reconocidos con tanta claridad por la encuesta, el primer instrumento de indagación utilizado en Trabajo de Magister 1. Adicionalmente creo que tiene que ver con una cuestión relevante al momento de desarrollar este proceso investigativo, porque permite reconocer si el problema es identificado como tal por la comunidad docente, es decir, se puede observar a partir de las evidencias disponibles en las entrevistas, si es que el problema de práctica es compartido al interior de la comunidad docente. En definitiva, la entrevista se puede entender como una herramienta de indagación crucial para generar una lectura sobre los problemas compartidos que identifica la comunidad docente de un establecimiento escolar.

Un aprendizaje central que he desarrollado durante el proceso de indagación, diseño e implementación de las actividades que he propuesto ha sido, en particular, poder tomar conciencia acerca de que los cambios que se generan no se hacen en el vacío, sino que se hacen en lugares que tienen condiciones particulares, donde hay ciertos sujetos que están participando y donde al mismo tiempo estos sujetos tienen una dimensión socio-afectiva y emocional que los puede movilizar hacia el desarrollo de algunas acciones. Desde este punto de vista, es central que quien ocupa el rol del liderazgo educativo o pedagógico pueda pensar en cuáles son los elementos que movilizan a las personas a generar transformaciones, porque eso puede contribuir a que esas transformaciones puedan fortalecerse en la medida en que hay un involucramiento por parte de los sujetos participantes. Si bien este aspecto no ha sido relevado al momento de redactar el PdP, ha sido fundamental en el proceso de caracterización de los impulsores, que se ha descrito en el capítulo dos.

Otro elemento relevante dentro de este proceso de indagación, investigación, diseño y propuesta ha sido reconocer que muchas veces hay elementos que no están presentes en las escuelas, pero que, sin embargo, esos límites iniciales pueden repensarse si se considera lo que, efectivamente, sí hay en la escuela. Dicho de otra forma, las características de quienes trabajan en las escuelas, sus condiciones, por ejemplo, de organización del tiempo o los recursos materiales, tienen que entenderse como posibilidades que pueden tanto limitar lo que se imagina como operar como factores que desde la realidad nos permiten ejecutar aquello que pretendemos. Esto releva la importancia de reconocer qué es lo que hay en cada contexto educativo para, desde ahí, construir propuestas de transformación pertinentes. Esto es una reflexión importante que me ha permitido el diseño e implementación de las actividades dentro de este proceso investigativo.

Finalmente, quiero relevar el papel que ha tenido el desarrollo de un proceso investigativo que considera el análisis causal para responder a las condiciones que son observables desde la perspectiva de los sujetos participantes. En términos concretos, me parece que ha sido muy relevante para poder formarme mejor en tanto profesional, el reconocer que cuando hay un problema, podemos indagar en cuáles son las causas de ese problema y relacionar esas causas con lo que quisiéramos que ocurriera, que es justamente aquello a lo que se alude con las prácticas deseadas. Entonces, desarrollar un análisis causal y desde ahí pensar en qué hay que hacer para responder a esas causas del problema y acercarse hacia dónde queremos llegar es una cuestión que me parece muy relevante cuando se quiere desarrollar propuestas de cambio situada en un contexto específico.

La toma de decisiones curriculares para el desarrollo curricular

En mi proceso de formación profesional dentro del Magíster, una de las cuestiones más relevantes que he internalizado tiene que ver con cómo se genera el desarrollo curricular y en particular, cuáles son los agentes que intervienen y cuál es el rol de la toma de decisiones de los docentes que trabajan en la escuela. Una cuestión común, de la que me sentía incómodamente parte antes de los estudios de magister, es pensar que a quienes les corresponde pensar el currículum es a aquellos que están fuera de la escuela, particularmente en espacios macro, como puede ser, por ejemplo, el Ministerio de Educación o la Unidad de Currículum y Evaluación. Y es muy común, asimismo, que se

asuma que en la escuela se tiene que implementar lo que es diseñado y elaborado en esos otros lugares. Ahora bien, como hemos trabajado durante el proceso de estudio del Magíster, pensar en el desarrollo curricular asume pensar también a las comunidades y cómo estas comunidades docentes pueden tomar decisiones curriculares por sí mismas en torno al qué se enseña y el propósito de lo enseñado. Por lo mismo, creo que una herramienta central dentro de este proceso ha sido no solo darme cuenta de la importancia de la toma de decisiones de los/as docentes, sino que además, que esta toma de decisiones tiene consecuencias positivas en el desarrollo profesional docente, y por lo tanto, en su quehacer en cuanto hay un involucramiento potencial y posible a partir de la participación y el desarrollo de relaciones de poder que permitan a la comunidad tomar consciencia de su capacidad de acción e incidencia.

4.3 Reflexión sobre el rol ejercido en el contexto y la forma en que este proceso le interpela

A continuación, desarrollaré un proceso reflexivo en el que consideraré tanto algunos elementos que han definido al contexto en el que he desarrollado el proceso de indagación, diseño e implementación de actividades, como también el impacto que ha tenido este proceso en mí. Para desarrollar una exposición ordenada, primero plantearé algunos límites que ha tenido el proceso y posteriormente me ocuparé de reflexionar en torno a posibilidades y proyecciones. El eje que articulará estas reflexiones estará marcado por un énfasis en la dimensión curricular, considerando que el texto que he presentado ha tenido como elemento central una propuesta en torno a la toma de decisiones curriculares por parte de los/as docentes, en relación al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura.

Límites

A continuación, presentaré límites asociados a la comprensión de lo curricular en las escuelas en general y en mi propia visión sobre lo curricular y luego me centraré en la significación de la escuela como un espacio en el que existen limitaciones temporales que le permitan repensarse a sí misma, ya que se la asume como un espacio de implementación y no de desarrollo curricular.

El proceso de investigación, indagación, diseño e implementación de actividades que he desarrollado a lo largo de este trabajo, me ha permitido observar que hay un límite inicial

en torno a cómo se comprende lo curricular en las escuelas en general, pero también en particular en la escuela en la que estuve generando el proceso de investigación para el trabajo de magister. En concreto, en mi contexto de trabajo se asume que lo que corresponde es ordenar los objetivos de aprendizaje del año dentro de un calendario específico y si bien la organización de los objetivos tiene, de forma evidente, un carácter curricular, este es limitado, porque asume una función técnica por parte de los/as docentes. Entonces, hay una idea que inicialmente está presente en la escuela y que puede operar como un límite, justamente porque tanto los/as docentes de aula como buena parte de los liderazgos que hay dentro de las escuelas tienden a reducir la acción de los/as docentes a una que está dirigida a implementar lo desarrollado de manera externa. Esto implica un límite práctico, dado que pensar en la toma de decisiones curriculares, es decir, en decisiones que involucren tanto el “qué” como el “para qué” enseñar, desde un contexto particular, se enfrenta a una forma de entender lo curricular en la que lo que se considera como válido es aquello que se ha hecho regularmente, “desde siempre”. En definitiva, creo que la forma en la que se ha entendido históricamente la dimensión curricular y cuál es la posición que cabe a los/as docentes (técnicos/desprofesionalizados) como quienes implementan lo desarrollado de manera externa a la escuela, se configura como una limitante en torno a aquello que sí se puede hacer dentro de la escuela.

Adicionalmente, creo que no soy una excepción a lo que ocurre en la escuela, sino que estoy atravesado por sus limitaciones y también por los significados en torno a lo curricular que ahí operan. Si bien he podido tener una formación durante este último año marcada por la oposición a esta idea de que lo curricular es aquello que se debe implementar, de todas formas, creo que he tenido una visión conservadora, en cierto sentido, sobre lo curricular, o al menos no he generado una visión transformadora. Esto lo observo en que me he ceñido a una elaboración externa en la fase de implementación de actividades, por ejemplo, en el caso del plan de habilidad de comprensión lectora que empezó a implementarse en la escuela debido al mandato de la Corporación de Desarrollo Social. Reconociendo la limitación institucional, creo que he tenido sobre todo una práctica que no ha sobrepasado esta comprensión habitual de lo curricular como aquello que hay que enseñar porque está definido desde otro lugar. Obviamente esto no depende únicamente de mi voluntad, sino que también de condiciones reales, pero creo que hay un proceso formativo que tiene que

continuar de mi parte para poder, precisamente, tener mejores herramientas que me permitan defender que hay ciertos procesos de desarrollo de habilidades, por ejemplo, o ciertos tipos de conocimiento que se pueden construir desde lo comunitario, antes que únicamente implementar aquello que ha sido elaborado de forma externa.

Creo que otro límite tiene que ver, actualmente, con cómo se piensa la escuela y cuáles son sus capacidades reales de transformarse a sí misma. Me refiero, por una parte, a la existencia de cierta organización del tiempo, que es muy difícil de replantear en la medida en que está asociada a recursos económicos, subvenciones y a un funcionamiento que también está diseñado con otra lógica, distinta a la transformación. En términos concretos, creo que hay una visión de las/os docentes como agentes que tienen una función limitada, dedicada específicamente a una labor técnica donde tienen que elaborar ciertos instrumentos y tienen que generar ciertos procesos técnicos.

Un elemento clave al pensar en los límites que existen en la escuela, es la comprensión de los procesos reflexivos como aquellos que se desarrollan, fundamentalmente, fuera de la escuela. El ejercicio de reflexionar, conducente a construir conocimiento de manera colectiva es algo que tenemos limitado desde la escuela y en ese mismo sentido, esto se corresponde con la inexistencia de tiempos que permitan fortalecer las funciones reflexivas y transformadoras de los/as docentes y los espacios que participan. Entonces, esto genera que haya una participación de baja intensidad no solo en lo que respecta al desarrollo curricular, sino las diversas dimensiones que componen el trabajo docente, justamente porque hay pocos tiempos para generar este trabajo, así como también porque no existen los espacios destinados a la elaboración y la conducción de reflexiones docentes que problematicen estos temas. En efecto, las reflexiones suelen suceder en espacios informales antes que, en espacios formales, pues estos últimos no están preparados ni pensados para procesar estas reflexiones pedagógicas y curriculares.

Posibilidades

Podemos pensar una posibilidad como aquello que, potencialmente, puede existir u ocurrir, dadas ciertas condiciones. A continuación, me enfocaré en reconocer que, si bien hay límites difíciles de permear, sí es posible pensar en transformaciones en relación a esos límites que he identificado antes. En particular, sí es posible pensar en el desarrollo

curricular y en la redefinición de los tiempos de trabajo, para lograr mayores niveles de reflexión y apropiación curricular a partir de prácticas que promuevan el desarrollo curricular.

Como dije antes, se puede reconocer muchos límites en torno a lo que efectivamente se puede hacer desde cierta intención transformadora en la escuela, pero identifico señales de que hay posibilidades de transformación que asocio, por una parte, a la idea misma de desarrollo curricular, pues al comenzar a hablar con los/as colegas desde este punto de vista, se moviliza una actitud que asume que las comunidades pueden pensarse como tales y desde ahí generar procesos reflexivos de toma de decisiones profesionales en torno a lo curricular u otros temas donde hay una apropiación sobre lo curricular. Esto permite que las comunidades comiencen a construir conocimientos y sentidos en torno a dicho conocimiento que, me parece, puede transformarse en un saber relevantes tanto para los procesos formativos de los/as estudiantes, como también pueden afectar positivamente la formación profesional de los/as docentes que se hacen parte de estos procesos de transformación.

Otro aspecto que me parece relevante como posibilidad es pensar que la reflexión y el diálogo no son tiempo perdido, sino que son herramientas que pueden permitir responder a necesidades que se pueden reconocer en la escuela. Es decir, cuando yo, por ejemplo, pienso en cuál es el tiempo que se dedica a la reflexión y al diálogo, es relevante tener en cuenta que, a partir de procesos reflexivos y dialógicos puedo conseguir un mayor reconocimiento del problema y, asimismo, cuáles son las posibilidades de desarrollar una estrategia que considere diseñar actividades que permitan responder a esos problemas. Yo creo que lo que aparece es que hay, actualmente, una forma de utilizar el tiempo, en los espacios de Consejo de Profesores/as, por ejemplo, dirigidos únicamente a entregar información, de manera unidireccional. La reflexión permite justamente abrir posibilidades frente a este escenario, permitiendo ideas como, por ejemplo, que se desarrollen liderazgos dirigidos a mejorar y a transformar el trabajo de los Consejos y, para ello, es vital que se pueda reconfigurar cómo se utiliza el tiempo y con ello, potenciar el carácter reflexivo de estos espacios en torno a lo curricular u otros temas, que permita la toma de decisiones donde y genere un mayor involucramiento por parte de los/as docentes en los problemas de la comunidad, asociando

esta perspectiva reflexiva y dialógica a objetivos que pueden contribuir a la mejora del proceso educativo en múltiples dimensiones.

Proyecciones

Una proyección puede asociarse a aquello que pertenece al futuro, o a la imaginación sobre el futuro, a partir del presente. También puede ser útil pensar en una proyección como una imagen que surge desde un punto, pero es observable en otro. O sea, pensar en proyecciones implica pensar en cómo, desde lo que existe actualmente, se puede imaginar lo futuro, considerando dicho presente.

Desde esta lógica, en la que necesariamente se conectan el presente y el futuro, planteo a continuación una proyección profesional en la que me imagino como agente de cambio a partir de lo que estoy aprendiendo en el presente, lo que voy a relacionar a la profesionalización docente, asociada al desarrollo curricular y a la comprensión de los/as docentes como agentes que pueden (podemos) pensar la realidad y transformarla.

En relación a mis proyecciones profesionales, creo que, si llego a ocupar una posición de liderazgo pedagógico y/o directivo, voy a tener muy en cuenta la necesidad de fortalecer la existencia de procesos de desarrollo curricular que permitan una mayor apropiación desde los/as docentes de aula, porque finalmente permite asumir a las/os docentes como profesionales y reconocerlos como clave dentro de cualquier proceso de transformación y esto es opuesto a asignarle una labor técnica y de implementación.

Por otra parte, creo que también, para generar cambios, va a ser fundamental para mí reconocer cuáles son los elementos del contexto, los recursos disponibles y cuáles son los elementos que impulsan a los sujetos a actuar.

Y en relación con lo anterior, me parece muy importante proyectar la generación un diseño que considere la experiencia y el conocimiento profesional de quienes están en aula, así como también cuáles son los elementos que permiten responder a los problemas identificados, transformando la raíz del problema, de manera sostenible. Entonces, creo que el diseño causal va a ser un factor central en mi proyección, como docente directivo, si es que justamente ocupó una posición como esa en los próximos años, porque permite respuestas contextualizadas y que superan las creencias que cada persona pueda tener.

Este trabajo incluyó la elaboración de un PdP en el que se otorgó relevancia a las decisiones curriculares que toman los/as docentes de manera colectiva, generándose un diálogo entre distintos tipos de conocimiento, de manera integrada, y generando sentidos, a partir de la transversalización del currículum. La implementación de las actividades asociadas al PdP, en tanto, tuvo dificultades asociadas al tiempo disponible, a la existencia de una estructura institucional que limita esta toma de decisiones y a un liderazgo, desde el equipo de gestión y directivo, que no ha intencionado el dar pasos previos que podrían permitir un cambio dentro de la cultura institucional. Esto podría leerse desde la lógica de las “limitaciones” que se han expuesto antes, pero creo que también puede encontrar un lugar dentro de las “proyecciones” en la medida que aparece cierto potencial tanto por la demanda de trabajo colaborativo, por parte de las docentes, así como también porque hay elementos subjetivos como la disposición y valoración de los espacios de reflexión colectiva, que pueden proyectarse si es que se dan los espacios adecuados.

Otro elemento que puede proyectarse como relevante es el de la integración curricular, mediante la que se puede generar diálogos entre distintos tipos de conocimientos en un modelo de escuela que parece no seguir resistiendo la parcelación y fragmentación del conocimiento. En este trabajo, por ejemplo, que los/as docentes hayan compartido sus prácticas en el aula y que, junto con esto, hayan dialogado en torno a conceptos como secuenciación de habilidades o cuáles fueron las fortalezas de sus prácticas y que eso haya sido valorado por la mayor parte de los/as docentes, constituye un paso adelante hacia las posibilidades de generar integración curricular.

4.4 Reflexión crítica sobre límites y posibilidades del Trabajo de Magíster para generar transformación socioeducativa.

He dicho antes que los límites pueden entenderse como puntos que difícilmente pueden ser sobrepasados, o sea, que operan como una separación entre lo que se hace y lo que podría hacerse en la escuela.

En relación con lo anterior, creo que el Trabajo de Magister presenta un límite que está asociado a cuál es la real condición de la mayoría de las escuelas en el presente, en lo relativo a su organización interna y configuración de la toma de decisiones. O sea, si

nosotros pensamos las condiciones de la escuela hoy, existe un bajo nivel de incidencia por parte de los/as docentes que trabajan, por ejemplo, a nivel de aula o que no ejercen roles de liderazgo. Y por lo mismo, muchas de las cosas que se piensan como posibles de desarrollar tienen que ver con una estructura de relaciones de poder donde los/as docentes de aula no tienen una capacidad de incidencia que les permita transformar lo que existe y eso opera como un límite. Pensar en la posibilidad real que tiene un/a docente para poder transformar su realidad, consideran la existencia de prácticas democráticas o la generación de espacios que permitan su incidencia. Así, la estructura jerárquica, que presume a los/as docentes como ejecutores de un rol técnico termina siendo un punto que no es fácil de sobrepasar y el Trabajo de Magíster no presta suficiente atención a esto, ya que se asume el liderazgo como aquel que ejercen quienes forman parte de los equipos de gestión, fundamentalmente, y esto hace que sea difícil pensar en otras alternativas, como podría ser el liderazgo colectivo del Consejo de Profesores/as, por ejemplo.

Otro elemento que me parece crítico al pensar en el trabajo de magíster es que justamente su principal referencia teórica, que encontramos en la propuesta de Mintrop y Órdenes (2022) plantea una visión del liderazgo docente y pedagógico que creo que es limitado, porque asume el liderazgo como una dimensión asociada, fundamentalmente, a quienes ejercen roles directivos y justamente a la capacidad de incidencia de quienes ocupan estos roles, lo que está conectado con la realidad como recién señalaba. En las escuelas no hay espacios democráticos que permitan una mayor incidencia de quienes ocupan posiciones subordinadas dentro de su estructura jerárquica, pero al mismo tiempo se plantea un punto crítico porque obviamente los/as docentes de aula tienen mucho que decir en torno a las preguntas sobre qué y cómo hay que transformar en la escuela. En el fondo, es un enfoque que limita el potencial de cambio al rol directivo sin pensar con suficiente profundidad cómo actuar en comunidad y desde la posición del docente de aula.

Otro elemento crítico, dentro de la propuesta del TM 4, es que se plantea el modelo que está a la base de esta propuesta como uno que no responde a una lógica estandarizada, pero de todas formas existe cierta rigidez en la propuesta de Mintrop y Órdenes y en la implementación práctica del TM 4, que terminan funcionando como una forma asimilable a la lógica estandarizada. Así, por ejemplo, la rigidez del modelo propuesto, en torno a una evaluación que es válida en cuanto cumple con ciertos criterios cuantitativos, da cuenta de

un límite epistemológico en el que lo cuantitativo actúa como una credencial de validez, aunque no tenga sentido evaluar todas las propuestas de esa manera.

He dicho antes que se puede definir una posibilidad como aquello que, potencialmente, puede existir u ocurrir, dadas ciertas condiciones. En relación con esto, creo que el trabajo de magíster abre varias posibilidades porque justamente nos permite pensar en cuáles son las condiciones que pueden permitir el desarrollo de ciertos cambios. Y, en relación con esto, por ejemplo, nos encontramos con que hay una importancia de las condiciones subjetivas y objetivas que limitan y posibilitan la realización de cambios. O sea, por una parte, el establecimiento de impulsores y, por otra, la caracterización de recursos disponibles permite reconocer cuáles son las condiciones que te permiten hacer los cambios. Situar el contexto, las condiciones de realización y la dimensión subjetiva del problema, a partir del desarrollo de un análisis causal, es fundamental si se quieren hacer transformaciones, porque permite pensar en las posibilidades de transformación desde la realidad concreta, en vez de hacerlo desde las creencias o respuestas preestablecidas.

También, creo que las posibilidades que se abren con el desarrollo de este Trabajo de Magíster, se pueden asociar a la importancia que se da al desarrollo de respuestas situada y contextualizadas a los problemas de práctica, así como a la dimensión subjetiva y las condiciones de realización lo que se vincula con la posibilidad de pensar a la escuela como una institución viva, en la que se pueden desarrollar transformaciones. Esto último es relevante, porque considerar a la escuela como un espacio dinámico en el que se pueden generar cambios, es la primera condición que posibilita esos cambios, lo que abre la alternativa de generar reflexiones y acuerdos curriculares, en el marco del desarrollo curricular y la toma de decisiones curriculares, lo que ha sido el eje articulador de este trabajo.

Finalmente, quiero enfatizar en un aspecto que ha recorrido las más de setenta páginas que conforman este trabajo y que, debido a esa extensión, puede perder fuerza dentro de la abundancia de descripciones e ideas planteadas. Este trabajo se ha situado desde la transformación socioeducativa, sin haberse referido de manera específica a qué encierra (o más precisamente, abre) este concepto. Una definición funcional a lo que se ha considerado, debiera al menos considerar los siguientes aspectos; transformar es necesariamente parte de

un proceso y, en ningún caso, se puede resumir en un producto; si se permite la utilización de un cliché, cuando aquí se plantea la transformación, se piensa más en la trama que en el desenlace, más en el viaje que en un puerto. Por otra parte, la transformación en el plano socioeducativo presupone la interrelación constante entre la sociedad y la escuela, espacios que se nutren y conforman constantemente, porque la escuela se sitúa en lo social, pero lo social también es construido y representado desde la escuela. La transformación socioeducativa entonces, en el caso de este trabajo, considera la democratización en la toma de decisiones curriculares y asume que, cuando los/as docentes dialogan y toman decisiones en conjunto se conforma un proceso transformacional, que no se reduce a las decisiones que se toman en sí, sino que siempre debe considerar la trama de deliberación colectiva que permitió llegar a esas decisiones. Y democratizar el ejercicio de la profesión docente, supone también la posibilidad de democratizar, en una parte pequeña, pero significativa, la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro, F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, (10), 13-25.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Illán, N.; Pérez, F. (1999) *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. Aljibe,

- Insunza, J. (2023). Deliberación del currículum puesto en acción: Conceptualizar las decisiones de las escuelas como implementación de la norma prescrita, reinterpretación contextualizada o construcción curricular de base. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 1-15.
- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín Redipe*, 7 (11), 65-81.
- Mintrop, R & Órdenes, M. (2022) *Resolución de problemas para la mejora continua: Una guía práctica para líderes educativos*. Lom.
- Pinto, R. (2008). El currículo necesario para una época compleja. *F@ro, Revista Teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación y de la Información*, 8

ANEXOS

Anexo 1: Entrevistas Plan de Indagación. [Anexo 1 tesis](#)

Anexo 2: Resultados Actividad 2. [Resultados Actividad 2](#)