

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco

María Lisette Quijada Vásquez¹

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda²

Fecha de recepción: 12 de Mayo de 2016

Fecha de aceptación: 10 de Agosto de 2017

Resumen

Este artículo presenta los resultados obtenidos de una investigación cualitativa descriptiva que tuvo como objetivo describir la implementación de la gestión curricular en el primer ciclo a partir del discurso docente en dos escuelas municipales de la ciudad de Temuco. Para analizar los resultados se emplearon entrevistas semiestructuradas y lectura de textos, triangulando la información obtenida con los antecedentes teóricos sobre gestión curricular, competencias docentes y preparación de la enseñanza.

Palabras clave: Implementación curricular, preparación de la enseñanza, competencias docentes, gestión curricular.

¹ Educadora de Párvulos, Licenciada de Educación. Universidad Católica de Temuco. Profesora de Educación Básica mención Lenguaje y Comunicación, Licenciada en Educación. Universidad Mayor de Temuco. Magíster en Gestión Escolar Universidad Católica de Temuco. Directora de Carrera Pedagogía en Educación Parvularia y Técnico Asistente en Educación de Párvulos IPCHILE, Temuco. lissette.quijada@ipchile.cl – 045-215715.

² Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Licenciado en Educación. Universidad de La Frontera. Magíster en Desarrollo Local y Regional, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Fenomenología Husserliana, Universidad Pontificia de Salamanca, España. Doctor en Filosofía, Universidad de Salamanca, España. Docente Pregrado y Post Grado Universidad Católica de Temuco y Universidad Mayor de Temuco. jmansilla@uct.cl – 045-205403.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

Management curriculum from junior faculty speech in public schools in the city of Temuco

Abstract

This article presents displays the obtained results of a descriptive qualitative investigation that it had like objective to describe the implementation of the curricular management in the first cycle from the educational speech in two municipal schools of the city of Temuco. In order to analyze the results semistructured interviews and text reading were used, trianguland the data obtained with the theoretical antecedents on curricular management, educational competitions and preparation of education.

Keywords: Curricular implementation, teaching preparation, teacher`s competences, curricular management

I. Introducción

La calidad y los resultados de la educación, siempre serán un reto en la sociedad o grupo humano, y el actual escenario educativo chileno, no está ajeno a esta realidad, surgiendo constantemente nuevas políticas educativas, emanadas del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), tendientes a mejorar la calidad y resultados de los estudiantes chilenos, donde la implementación curricular se considera como un eje central para lograrlo; que acompañado de competencias docentes, una adecuada gestión curricular hacen un todo significativamente útil y beneficioso para lograrlo.

La gestión curricular como objeto de estudio, es un área clave para desencadenar procesos de calidad. Los sujetos de estudio son los profesores y profesoras de primer ciclo de las escuelas, que participan activamente en el funcionamiento institucional. Se puede decir que el área de gestión curricular es una de las dimensiones que articulan la vida escolar de cualquier centro. En este contexto es interesante visualizar cómo se gestiona el curriculum a nivel de aula; y cómo éste se va fusionando con el Proyecto Educativo Institucional.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

A nivel internacional se encuentran investigaciones respecto de la gestión tanto en Chile como en Hispanoamérica, por ejemplo, *Gestión educativa para la transformación de la escuela* (Graffe, 2002); *el movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela* (Murillo, 2003); *Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar* (Murillo, 2003). Calderón, 2004 y Pirela, 2006; *La gestión escolar y el desarrollo curricular: implicancias, desafíos y propuestas* (Noguera, Briones y Fuentealba, 2003); *Gestión del docente y la ejecución de los proyectos pedagógicos de aula en educación básica* (Guerrero y Borjas, 2006); y *Gestión Académico Administrativa en la Educación Básica* (Inciarte, Marcano y Reyes, 2006). Existen diversas investigaciones sobre gestión curricular en diferentes ámbitos, y se encuentran en formatos de tesis de pregrado, postgrado, revistas electrónicas y artículos científicos. Un autor que se relaciona ampliamente con el tema es Javier Murillo (2006) a partir del estudio *Dirección Escolar: Factor clave de eficiencia y de cambio*. También se encuentra el estudio *La formación del profesional de la información en Venezuela: una mirada comparativa desde sus diseños curriculares* (Pirela y Pena, 2006).

Otro estudio es *La organización escolar: punto de partida de la evaluación de los docentes* (Velásquez, Novoa y Mayorga, 2006). A nivel nacional aparecen estudios tales como *Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas* de Donoso y Hawes, 2002 y *Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica* (Meza, 2006); *Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa* (López, 2010).

Respecto al discurso docente existen variados estudios, entre ellos una evaluación realizada por González, Preiss y San Martín (2008) *Evaluando el discurso docente: Desarrollo de un modelo de Rasch*.

Siguiendo con estudios relacionados con la gestión, es que el Comité de expertos del Informe de la OCDE, (2011) menciona que la calidad de la educación debe partir con la formación docente, inicial, continua y el fortalecimiento de mecanismos de apoyo, donde se entiende que debe existir un movimiento de profesores, en diálogo permanente con una adecuada

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

preparación de la enseñanza. Señala que por un lado, se utilizan los denominados niveles educativos alcanzados por la población adulta, que presentan porcentajes de ciudadanos de un determinado grupo de edad que han alcanzado una determinada titulación. Estas cifras provienen de encuestas de población adulta, como la Encuesta de Población Activa (EPA) en España, elaborada por el INE, que incorporan la formación recibida por dicha población en la educación formal y la adquirida posteriormente en programas de educación a lo largo de la vida. Son, por tanto, cifras recogidas en el marco de las estadísticas sociales y económicas que procuran una información precisa del desarrollo económico y social, las circunstancias laborales y el potencial de crecimiento de los países. De acuerdo al estudio, un 30,6% de nuestros jóvenes de 15 años está en ese riesgo, otro 23% está en riesgo por el bajo nivel de educación familiar, y otro 22,4% se encuentra en riesgo por tener una mala relación con su profesorado. Para qué analizar los datos que ya conocemos. Un 85,4% del financiamiento de la educación en Chile proviene de fuentes privadas.

Niveles de concreción curricular

Según Ander-Egg (1996) “el currículo no es algo que se hace de una vez, sino algo que se va haciendo progresivamente, en diferentes niveles de especificación, como son: El diseño curricular y el desarrollo curricular, una dimensión prescriptiva y una dimensión operativa”. Asimismo Schubert (1996) citado en Sacristán (1996) “se refiere al curriculum como un conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza”. También se refiere al currículo como plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad, conteniendo conocimientos, valores y actitudes, donde el diseño curricular fija los lineamientos de la política educativa de un país en un momento histórico determinado. Es la matriz básica del proyecto educativo nacional, en el se establecen los contenidos básicos comunes:

(...) básicos porque son los que considera que todo ciudadano de un determinado país tiene que manejar para desempeñarse competente, crítica, eficiente y

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

autónomamente en un determinado contexto histórico” y comunes porque tanto docentes como alumnos se ven enfrentados a traslados interprovinciales, debido a esto se hace necesario un piso común para salvaguardar la unidad nacional en términos de conocimientos circulantes, como también de posibilidad de ser transmitidos. (Pinkasz, 1995 en Ander- Egg, 1996)

Primer nivel de concreción: El currículum prescrito

Se puede señalar que el diseño curricular es el primer nivel de concreción del currículum, pero no basta un modelo curricular prescriptivo para todo un país, se hace necesario, en un modelo participativo como el nuestro, niveles de concreción donde sea el profesor quien lo adapte a las circunstancias concretas de cada institución. Como lo establece Bourdieu (2003) en una revisión de los contenidos de la educación en Francia: Los programas deben ser sometidos a una puesta en cuestión periódica tratando de introducir en ellos los conocimientos exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad.

Segundo nivel de concreción curricular: el currículum situado en contexto

Proyecto Educativo Institucional

Ander Egg (2000) señala que el “Proyecto Educativo Institucional, constituye un proceso de reflexión y la consecuente plasmación que realiza una comunidad educativa. Su finalidad es explicar la finalidad pedagógica, la concepción de la relación entre los individuos (educando educador) y la sociedad y el modelo de comunicación en el que se sustenta la misma”. Además según Román (1999) la autonomía pedagógica y cultural de las organizaciones educativas se concreta en el Proyecto Educativo (posteriormente en el Proyecto Curricular de establecimiento). En él se pretende identificar la cultura institucional u organizacional propia contextualizada y ello desde una perspectiva histórica, sincrónica y diacrónica (prospectiva). Este proyecto educativo puede entenderse de formas diferentes: como ideario o proyecto de carácter propio, como

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

instrumento de gestión y estrategia educacional, como modelo de escuela o como cultura propia contextualizada y visualizable.

Proyecto curricular de Centro

El proyecto curricular de una institución educativa tiene en cuenta el diseño curricular, la legislación educativa pertinente

El proyecto curricular es el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendiente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el diseño curricular de base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico. (Del Carmen y Zabala, en Ander Egg, 1996).

Según este mismo autor, para hacer un proyecto curricular se debe en primer lugar hacer un análisis y discusión de una serie de aspectos epistemológicos, filosóficos, ideológicos, científicos e históricos que subyacen y condicionan el propio discurso pedagógico. En cuanto a la fundamentación epistemológica o disciplinar es la fuente más importante referente al conocimiento que el educando debe tener de cada una de las disciplinas. La fundamentación histórica, se refiere al estudio de las prácticas que ha tenido la unidad educativa, puesto que nunca se debe partir de cero, aunque no se esté de acuerdo con lo que se hacía, se debe tener en cuenta la experiencia del docente en el centro educativo en el cual se va a elaborar el proyecto.

Tercer nivel de concreción curricular: trabajo pedagógico en el aula

La Coordinación Pedagógica

Según Contreras (1998), el tercer nivel de concreción del diseño curricular está constituido por las programaciones de aula cuya esencia es la de ser un proyecto didáctico específico, desarrollado por un profesor para un grupo de alumnos en una situación concreta y para una disciplina.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

En definitiva, es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) con una coherencia metodológica interna y por un periodo de tiempo determinado.

Ante el gran desafío de aprender para enfrentar estos, las UTP no deberían pensarse como un rol experto. Esto es, como un agente que tiene las reglas claras de cómo proceder en las distintas situaciones pedagógicas de los contextos de vulnerabilidad y que administra dispositivos de poder para aplicar tales regulaciones. El fundamento del rol de las UTP ha estado basado en demandar a los profesores planificaciones, fechas y formatos de evaluación, prototipos de guías, cuestionarios, pruebas y en fin todo tipo de artefactos que sirvieran para reforzar las prácticas lectivas e instructivas de enseñanza, organizadas en función de prescripciones claras. Esto genera en los profesores un divorcio entre las formalizaciones de la práctica (las reglas y prescripciones) y la práctica misma que tiene demandas complejas para el trabajo cotidiano, las cuales no tienen relaciones directas ni dependen de las formalizaciones de las instancias técnicas en el establecimiento. En esta perspectiva, este rol requiere asentarse en la necesidad de apoyar y estimular en el establecimiento el proceso de aprendizaje de los docentes, a través del cual la calidad de la educación mejora.

Coordinación pedagógica para el mejoramiento y la transformación de la enseñanza

La gran tarea de las UTP es organizar las acciones necesarias para la transformación de la enseñanza en los establecimientos que atienden a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad. Desde la perspectiva institucional, la enseñanza es la actividad que le otorga el carácter de tal a las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, la actividad no se refiere tan sólo a lo que la persona hace, sino que también –y principalmente- a cómo comprende lo que hace, porqué lo hace y para qué lo hace. Sepúlveda (2005) señala:

En otras palabras, una actividad –en el sentido que se usa aquí el término- es una unidad de conciencia o comprensión. Debe considerarse, también, que en la perspectiva de la

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

actividad, la enseñanza no sólo alude a la práctica de ‘hacer clases’, la actividad de enseñanza incluye a todas las acciones que se llevan a cabo en una escuela o liceo y que convergen en la instrucción de los estudiantes. (pp. 100-102).

El aprendizaje profesional requiere de modelos

Probablemente muchos piensen que la UTP tiene el deber de transformarse idealmente en una especie de enciclopedia didáctica que pueda entregar orientaciones relativamente precisas para el trabajo docente o, como en muchos casos, que funcione como una instancia que maneja determinadas rutinas de control para asegurar un mínimo de coherencia en el trabajo de los profesores.

Frente a este dilema una vía para el ejercicio de una “coordinación pedagógica” de parte de la UTP, que tenga efectos patentes en el mejoramiento y transformación de la enseñanza, es lo que se conoce como “liderazgo distribuido” (Harris, 2003 citado en Sepúlveda, 2005). En otras palabras, la habilidad para organizar al interior del establecimiento educacional el trabajo conjunto y la construcción de significado y conocimiento, colectiva y colaborativamente. Aquí, el liderazgo y la coordinación están dirigidos a hacer posible que los profesores trabajen y aprendan juntos para llevar a cabo un cambio efectivo en la enseñanza.

Diseño y planificación de la enseñanza

Partiendo de la premisa que el proyecto curricular contextualiza y adecua propuestas generales a la realidad en la que está inserto y de la que forma parte el centro educativo, los contenidos si no tienen un anclaje con los diferentes factores que configuran las características de los alumnos, como su vida cotidiana, su capacidad, su estilo perceptivo, sus motivaciones, la situación social; nunca se logrará un aprendizaje significativo, ni suscitar ninguna actividad en los alumnos, si no existe una relación entre los contenidos y sus propios intereses.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

Por otro lado hay que tener claro lo que se entiende por contenido; ya que por mucho tiempo se entendió como un conjunto de informaciones que se debía proporcionar a los alumnos, lo que dentro del modelo curricular su alcance es mucho más amplio ya que se designa al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización (Tedesco, 2007).

Procesos de transposición didáctica

Chevallard (1985) citado en Pellón, Mansilla y San Martín (2009) definió la transposición didáctica como el trabajo que transforma el objeto de saber en un objeto de enseñanza. El sujeto va adquiriendo conocimientos de su mundo en la medida que es capaz de ir captando aquellas propiedades que lo caracterizan.

A partir de esta premisa la fuente psicológica de la didáctica radica, por una parte, en encontrar los mecanismos que faciliten a los educandos la adquisición de las propiedades y características del objeto disciplinar estudiado, como así también determinar la etapa de desarrollo cognitivo en la que los sujetos están capacitados intelectualmente para aprender objetos de enseñanza específicos (Díaz, 2003). El trabajo de transformación al que alude Chevallard, aquí es entendido como el cambio que experimenta el objeto de saber al ser reconstruido en el aula de manera intersubjetiva entre el profesor que domina los conocimientos de su disciplina y sus alumnos, quienes ya cuentan con un saber experiencial. El objeto de conocimiento resultante, es decir el objeto de enseñanza, ya no es exactamente el mismo del cual se origina, pero mantiene las cualidades que lo distinguen como tal y que permiten validarlo intersubjetivamente por aquellos sujetos del ámbito educativo que lo reconstruyeron (Chevallard, 1985). Por consiguiente, la labor de la didáctica involucra necesariamente reconocer, por una parte, las peculiaridades culturales de la disciplina desde donde se origina un objeto de saber entendidas como la lógica disciplinar, y por otra, distinguir las peculiaridades de la cultura escolar.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

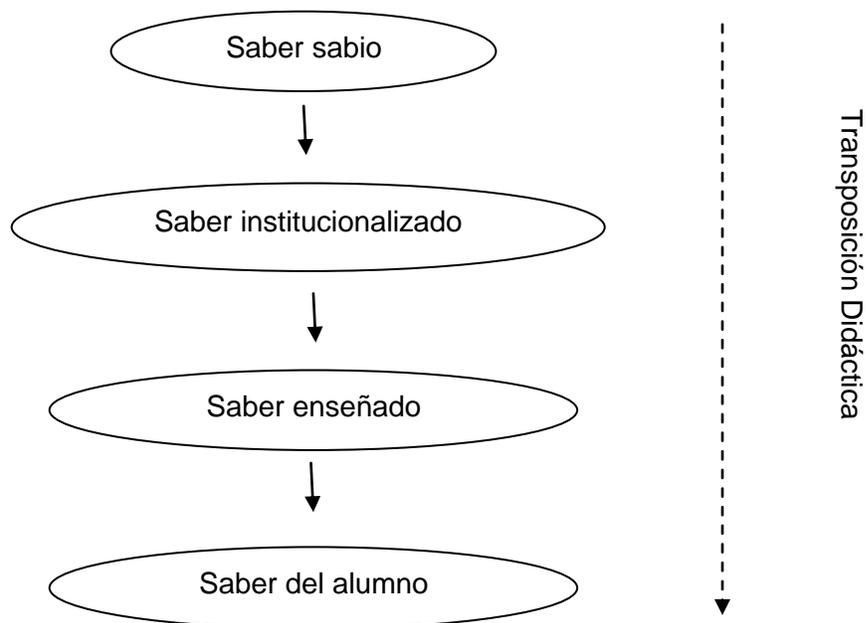


Figura N° 1. Transformaciones del saber en la transposición didáctica (Vargas, 2000) (Barros, 2009, p. 69)

Continuando con la propuesta de Chevallard, la transposición didáctica es un proceso y no una práctica individual o aislada, la cual se inicia en el profesor culminando en el alumno. Siendo aquella transición del saber sabio al saber enseñado, el motivo principal de la transposición didáctica, lo cual involucra múltiples adaptaciones, quiebres y transformaciones, que se producen en el conocimiento desde que es elaborado por la comunidad científica, hasta su llegada y reconocimiento como conocimiento escolar.

El proceso de la transposición didáctica caracteriza un conjunto de mediaciones en el que es posible identificar niveles sucesivos: un primer nivel, identifica el proceso de selección y

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

designación de ciertos aspectos del saber científico como contenidos susceptibles de formar parte del currículum escolar. Un segundo nivel, traduce el conjunto de transformaciones que se operan en el saber designado como contenido a enseñar cuando es objeto de transmisión en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en objeto de enseñanza (Bronckart y Schneuwly, 1996 citado en Vázquez, A. 2006, p. 2).

Cuarto nivel de concreción curricular: adaptación individual del currículum

La programación de aula, es el ámbito en donde se realiza, efectivamente el proyecto curricular en su máxima concreción, aplicado a situaciones específicas.

La programación de aula, fue muchas veces el cumplimiento de una formalidad, como dice Imbernon, (1992) citado en Ander-Egg (1996) quedaba en “el cajón como constancia oficial de programación elaborada, pero sin que nunca llegara a ser un verdadero instrumento para la intervención didáctica”.

Cuando el docente emprende la tarea de programar su trabajo en el aula, debe llevar a cabo una serie de pasos que vertebran el conjunto de contenidos y actividades que va a realizar. En primer lugar tener en cuenta algunos parámetros o coordenadas fundamentales como disposiciones legales, teoría pedagógica, principios psicopedagógicos, valores, ideología, filosofía, experiencia y conocimiento empírico acumulado, proyecto curricular de la institución docente.

En segundo lugar, aparece el instrumento básico de la programación de aula que son las unidades didácticas configuradas por una serie de elementos, que de acuerdo al enfoque Ausubeliano deben tener una interrelación sistemática. Las tareas a realizar en la elaboración de la unidad didáctica: Preparación de temas, preparación de actividades, opciones metodológicas, estrategias educativas, secuenciación de actividades, material y textos a utilizar, recursos didácticos a utilizar para materializar las actividades, actividades de síntesis final o recapitulación y el ambiente de aprendizaje y clima de la clase.

Navarro (2003) sitúa la discusión conceptual sobre la gestión escolar al identificar tres tendencias: La que tiene fuertes influencias administrativas y con acentos en lo organizacional

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

(Martínez et al; 1995 Navarro, 1999; Topete y Cerecedo 2001), la que hace énfasis en la trama de los procesos, la cotidianeidad, los sujetos y la cultura de lo escolar (Ezpeleta y Furlán, 1992, Pastrana,1997; Elizondo et al, 2001; Marquiegui, 1997) y finalmente la tendencia que destaca el fin último de la gestión escolar: la generación de aprendizajes en la escuela (Schiefelbein, 1997; Namó, 1998; Guadamuz; 1998). Navarro (2003) señala que la gestión escolar se ha definido como un campo emergente que integra los planteamientos de la administración educativa, pero que asume otras características acordes a la complejidad de los centros escolares. Navarro (2003) justifica su posición al diferenciar la característica emergente de la gestión, de la tradición anglosajona que es propia de la administración educativa, la cual data de los años sesenta con el informe Coleman en 1966.

Por su parte, Alvariño (2000) en su trabajo sobre el estado del arte de la literatura sobre gestión escolar señala que la gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales. En efecto, la reciente literatura sobre escuelas efectivas subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos. Ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales. (Alvariño et al, 2000: 14).

Esta posición de Alvariño, es refrendada por Casassus (1999) cuando afirma, que las tendencias internacionales en materia de gestión, se ubican en el desarrollo de sistemas de evaluación y de rendición de cuentas, en un doble sentido; hacia la escuela y hacia la sociedad. En este caso la rendición de cuentas adopta la acepción anglosajona del *accountability*, que busca acercar a las agencias privadas y con fuerte influencia económica y social, a la escuela; y en donde esta última les da cuenta de sus rendimientos escolares a la vez que diversifica, con el apoyo comunitario, sus fuentes de financiamiento. (Navarro, 2003).

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

En el campo educativo, los desarrollos recientes más interesantes buscan combinar algunas de esas estrategias conceptuales con la intervención sobre variables endógenas, poniendo el acento más en la evaluación y conducción de procesos de cambio que en los productos finales (Braslavsky, 1999).

Alvariño et al. recuerda que la literatura más reciente sobre escuelas efectivas subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos. Sostiene que ésta incide en el clima organizacional, las formas de liderazgo y conducción institucionales, el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales, y, en la calidad de los procesos educacionales (Palacios, 1996).

En tanto Zúñiga (2005) en Castillo, González y Puga (2011) señalan que:

La gestión escolar involucra la distribución de los roles y las relaciones que se generan en el conjunto de los actores educacionales. Se entenderá gestión escolar como "un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución (...) conjunto de articulaciones que se dan al interior de la escuela entre el equipo directivo, los docentes, los estudiantes y los padres y apoderados.

Gestión curricular

Tomando en cuenta la gestión curricular como un área del SACGE, es que se puede señalar que esta área consta de dimensiones que a continuación se presentan:

- Organización curricular son aquellas prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el PEI y articulada con el Marco Curricular, Bases Curriculares (Educación Parvularia), en el contexto de las necesidades e intereses de todos los estudiantes.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

- Preparación de la enseñanza: Prácticas realizadas en el establecimiento educacional que aseguran el análisis y evaluación de los diseños de enseñanza, en coherencia con la propuesta curricular y las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Acción docente en el aula: Prácticas realizadas en el establecimiento educacional, para asegurar que la implementación curricular se concrete en el aula, a través del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Evaluación de la implementación curricular: Prácticas realizadas en el establecimiento educacional, para determinar el logro que tiene la implementación de la propuesta curricular y realizar los ajustes que corresponda.

Siguiendo con el concepto de gestión, se dice que este implica la acción de facilitar, animar, influir, motivar, entusiasmar y orientar el desempeño y conductas organizacionales de las personas para lograr objetivos, asumiéndose la responsabilidad de la calidad de los resultados. El concepto de estilo de gestión es concebido como el conjunto de normas y procedimientos que, sobre la base de una determinada estructura organizacional, se ejercen para la consecución de los objetivos y propósitos definidos por dicha organización.

Según Marchesi y Martín (1998) el estilo de gestión de las entidades vinculadas a la educación tiene efectos en la forma de administrar la labor de apoyo a la función educativa y también a esta función directa en el aula. Esta última se relaciona con la gestión educativa entendida como aquella en que el directivo, o equipo directivo, determinan las acciones a seguir (planificación), según los objetivos institucionales, necesidades detectadas, cambios deseados, nuevas acciones solicitadas, implementación de cambios demandados o necesarios, la forma cómo se realizarían estas acciones (estrategias y tácticas) y los resultados que se lograrían. Según la literatura actual y atinente, una "buena práctica" de gestión de la educación en el nivel comunal, debería contener al menos los siguientes indicadores:

- Pertinencia con la realidad local en la cual nace y se desarrolla, y tener una llegada directa o indirecta a un sector significativo de la población.
- Mostrar logros en términos de los objetivos que se proponen.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

- Ser reconocida, estar legitimada e institucionalizada en la organización municipal.
- Mostrar capacidad de coordinación entre los recursos financieros y/o humanos disponibles, sean estos municipales, públicos o privados, locales, regionales, nacionales o internacionales.

De los antecedentes teóricos (documentos oficiales) y empíricos, lo registrado, una gestión educativa que respalde y favorezca la acción educativa implica asumir la educación comunal como parte de la misión de la administración del espacio comunal con toda su complejidad, incluyendo formas innovadoras para realizar cambios y asumir riesgos, e incluso conflictos. Esto implica la ineludible necesidad de contar con equipos con visión modernizadora y alta capacidad operacional para establecer alianzas que permitan a los equipos municipales una mayor independencia o movilidad dentro del marco regulador del quehacer. En términos específicos, una buena gestión educativa en el nivel municipal debería tener o promocionar:

- a. **Claridad de objetivos y metas:** Dotar a todos los miembros de la organización con las directrices necesarias para que se identifique —sintonice— claramente con lo que hay que lograr.
- b. **Liderazgo:** Explicitar y ejercer un liderazgo claro y resuelto.
- c. **Profesionalización:** Dotar de sistematicidad y organicidad a los distintos subsistemas que son incorporados en la educación municipal.
- d. **Equipos de operativos:** Fomentar la formación de equipos de trabajo que tengan continuidad y basen su acción en logros medibles y concretos.
- e. **Gente nueva:** Incorporar nuevos elementos que refresquen las formas de ver y hacer las cosas en educación.
- f. **Capacitación:** No descuidar nunca la formación permanente y que la capacitación sea acorde con lo que se espera lograr.
- g. **Planificación:** No descuidar la forma ni los contenidos, su jerarquía y prioridad en un sistema planificado; que lo importante sea lo urgente y permanente.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

- h. **Participación de la comunidad:** Incorporar a la comunidad y sus representantes en la marcha de la educación.
- i. **Apoyos externos:** No desconfiar y encontrar redes de apoyo útiles en cuestiones específicas a tratar.
- j. **Utilización de la oferta pública:** No descuidar las variadas ofertas del sector público y generar acciones concretas para postular a los diversos ámbitos de financiamiento ofertados.
- k. **Acción desde adentro hacia fuera:** Preocuparse por generar solidez de los equipos de trabajo que doten al conjunto de la organización de fuerza sinérgica para avanzar en las tareas propuestas.

Para mejorar la calidad de la educación y favorecer la formación continua del profesorado, se espera una acción conjunta y de colaboración entre el profesorado y los equipos de apoyo a la función docente.

Competencias docentes

Perrenoud (1999), define la competencia como una capacidad de actuar de manera más eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. La adquisición de competencias científicas durante la formación media básica y superior, requiere además, entre varios aspectos, de metodologías didácticas e instrumentos de evaluación que se ajusten a esos fines. También señala que una competencia no es un saber procedimental codificado que bastaría con aplicar al pie de la letra. Una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción) (Perrenoud, 2001).

Villa y Poblete (2004) definen competencias como un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores. Para los profesores que ya poseen una visión constructivista e

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

interaccionista del aprendizaje, trabajar en el desarrollo de competencias no es una ruptura. El obstáculo es aguas arriba: ¿cómo llevar a los profesores acostumbrados a impartir lecciones que son los que deben reconsiderar su oficio? Solo desarrollarán competencias con la condición de que se perciban como organizadores de situaciones didácticas y actividades que tengan sentido para los alumnos, y que los involucre, generando al mismo tiempo aprendizajes fundamentales. (Perrenoud, 2000). En una entrevista realizada al autor citado (2000). Se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las cualidades profesionales que el profesor debe tener para ayudar a sus alumnos a desarrollar competencias? A la cual el entrevistado responde:

A menudo, el profesor es alguien al que le gusta el saber por el saber, que salió bien de la escuela, que posee una fuerte identidad disciplinaria a partir de la enseñanza secundaria. El principal recurso del profesor, deberá ser su postura reflexiva, su capacidad de observar, controlar, innovar, aprender de otros, de los alumnos, de la experiencia.

Las competencias se encuentran necesariamente vinculada a una actividad (escolar o profesional) que posee sentido humano, siendo aplicable a una situación determinada o familia de situaciones, por lo que adquiere una especificidad de contexto. En este sentido, Bastien (1997) sostiene que un experto es competente porque: a) domina muy rápido y con seguridad las situaciones más corrientes, puesto que dispone de esquemas complejos que pueden entrar inmediatamente en acción; b) es capaz, a través de la reflexión, de coordinar y diferenciar rápidamente sus esquemas de acción y sus conocimientos para enfrentar situaciones nuevas.

Discurso docente

Según De la Cruz, Baudino, Caino, Ayastuy, Ferrero, Huarte, Palacio, Reising, Scheuer y Siracusa (2000) probablemente, una noción compartida en los diferentes estudios sea que las prácticas y discursos docentes en situación de clase, configurados en un contexto sumamente complejo y en los que intervienen diferentes dimensiones (macroeducativa, institucional, relativas a la inserción y sentido de la asignatura enseñada en el plan de estudios, de vínculo con el grupo de alumnos y su entorno sociocultural, temporal con relación al año académico, de

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

familiaridad y dominio sobre los temas puntuales enseñados y sobre diversas estrategias didácticas, entre otros), configuran a su vez los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, cabe pensar que ningún intento de innovación educativa puede ser pensado, llevado a cabo ni evaluado sin un conocimiento de lo que sucede en ese encuentro cara a cara entre profesores y alumnos. En general los análisis de los discursos de los profesores en clase efectuados por diversos autores han sido llevados a cabo desde distintas perspectivas. La mayoría de ellos se desarrollan sobre fragmentos de la clase.

Stodolsky (1991) en De la Cruz y Otros (2000) por ejemplo, selecciona unidades de actividad fácilmente identificables, ya que el objetivo es describir la actividad de la clase. Sánchez, Rosales, Canedo y Conde (1994), centrándose en clases expositivas, proponen categorías para el análisis de la presentación de los conocimientos nuevos y dados, la identificación de los procesos de recuperación del conocimiento, de ampliación, etc. Puesto que entre las clases que hemos observado se encuentran algunas en las que los profesores no exponen, sino que, por el contrario, fundamentalmente indagan sobre los conocimientos de los alumnos y a partir de dicho conocimiento desarrollan la clase, consideramos necesario elaborar una herramienta que nos permitiese comparar entre clases tan diversas en la presentación de los conocimientos.

Es así como el discurso pedagógico según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998) en Torrealba (2004) es el resultado de una peculiar y singular impregnación social del organismo de cada individuo. Esta impregnación está relacionada con el nivel de desarrollo alcanzado, en función de las experiencias previas del mismo docente.

En la interacción docente–alumnos se perciben a través del discurso pedagógico elementos o rasgos característicos que se identifican con ironía, entendida ésta según Maturana (1997) como la manifestación verbal o gestual, que lleva implícito un fingimiento, una burla sutil, carácter ficticio de contradicción entre lo que se dice y lo que realmente se quiere dar a entender.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

Bernstein (2000) en una de sus conferencias señala que:

Tenemos todo este conocimiento, todas estas investigaciones que se han llevado a cabo en todos los niveles del sistema educativo, en el macro y en el micronivel; existen cientos de estudios de familias que han educado a sus hijos, cientos estudios sobre los profesores en sus salones de clase. Sin embargo, esta pregunta que se plantea no ha sido fácilmente resuelta.

Sucede que los principios que generan el lenguaje de la pedagogía nunca han sido objeto de investigación. Es comprensible que no lo hayan sido. Sí, después de todo, nosotros hablamos muy bien sin necesidad de desarrollar una teoría sobre el lenguaje, entonces, ¿por qué tendría que ser importante entender la gramática que produce esa comunicación pedagógica?, ¿por qué no se preguntó anteriormente? ¿Por qué nadie planteó esta pregunta?.

La comunicación pedagógica se ve, entonces, como una transmisión para estas relaciones de poder externo y, para sus desarrollos psicológicos. La educación es un vehiculizador de algo más que sí mismo, es una forma dominante e impositiva de comunicación para privilegiar unos sectores en detrimento de otros.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

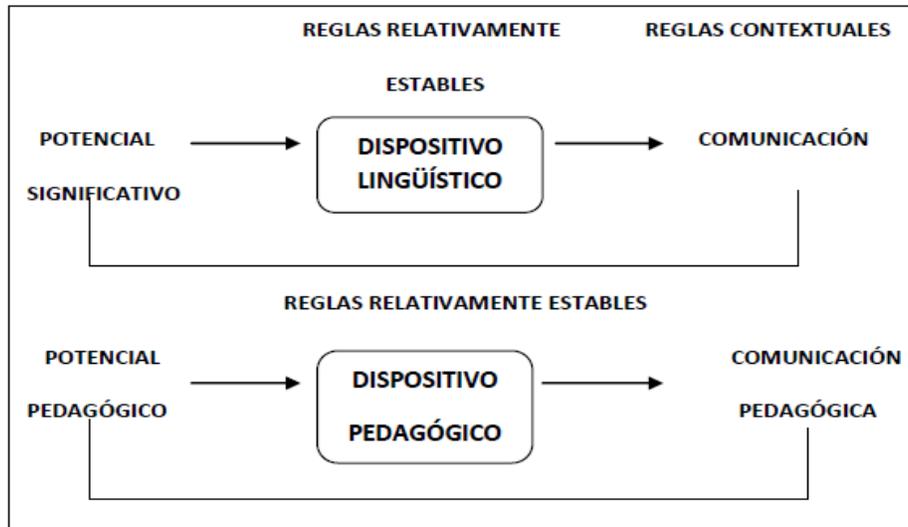


Figura N° 2. Comparación del dispositivo lingüístico y el dispositivo pedagógico. Fuente: Bernstein, B. (2000)

El cuadro donde aparece el dispositivo del lenguaje puede sumirse como una “caja de trucos”. Esta caja puede funcionar si es llenada por algo. Fuera de esa caja de elementos existe un mundo potencial de significados, un universo de significados potenciales. Independientemente de cómo ese significado se actualice, los significados se van a seleccionar para poder manejar esa caja de elementos y de ahí depende también qué resulta de ella.

II. Conclusiones

En primera instancia se debe señalar que la implementación curricular de los dos establecimientos municipales estudiados se da siguiendo una linealidad de acuerdo a los OF y Contenidos mínimos obligatorios, en una de las escuelas sólo es piso mínimo que sus estudiantes deben lograr, en cambio en la otra escuela se ciñen sólo a ello, y varían estrategias metodológicas. Cabe señalar que lo que más diferencia a estos casos particulares son su contexto sociocultural, pese a la cercanía geográfica que tienen estas escuelas; por lo tanto se puede aseverar que la diferencia que gatilla los resultados es la gestión directiva, pedagógica curricular

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

y las competencias docentes de cada establecimiento; ya que cuentan con muchas diferencias a nivel de infraestructura y disposición docente frente a la enseñanza. Según Marchesi y Martín (1998) el estilo de gestión de las entidades vinculadas a la educación tiene efectos en la forma de administrar la labor de apoyo a la función educativa y también a esta función directa en el aula. A partir de ello, la secuenciación de los contenidos tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales, según Sánchez (1996) debe considerar un equilibrio en que ningún contenido sea priorizado restándoles importancia a los demás.

De acuerdo a la pregunta de investigación ¿Cómo es la implementación de la gestión curricular a partir del discurso docente en el primer ciclo en dos escuelas municipales de Temuco?, que está ligado al objetivo general que es Describir la implementación de la gestión curricular en el primer ciclo a partir del discurso docente en dos Escuelas Municipales de la Ciudad de Temuco, es posible decir que:

- a) Los docentes de ambos establecimientos desarrollan sus planificaciones como les son solicitadas en sus respectivas escuelas.
- b) Además desarrollan diferentes estrategias metodológicas para lograr los aprendizajes de sus estudiantes.
- c) A veces se sienten sobreexplotados porque se les solicita información que no deberían realizar ellos, y se sienten poco apoyados por la UTP.
- d) Señalan además que tienen poco tiempo para planificar en la escuela, y deben llevarse el trabajo a la casa, lo cual ocasiona agotamiento.

Respecto a la relevancia que tienen las competencias docentes en la implementación curricular en el primer ciclo de dos escuelas municipales de la ciudad de Temuco, se puede señalar que:

- a) Los docentes entrevistados poseían una variedad respecto a años de servicio, lo cual en este caso no era negativo, porque los que tenían mayor años de servicio aún conservan las ganas de trabajar y desarrollar aprendizajes significativos con los estudiantes.
- b) La mayoría de los docentes entrevistados han tenido como resultados de evaluación docente Competentes y Destacados.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

- c) Los docentes con menores resultados efectivamente son aquellos que demuestran menos motivación a la hora de trabajar en aula.

Además se puede señalar que:

- a) El proceso de preparación se conforma a partir de los aprendizajes previos de los estudiantes en ambos establecimientos, y siempre tomando en cuenta el contexto y sus necesidades e intereses.
- b) En la Escuela Llaima es un proceso normal que se realiza bajo la supervisión externa de la jefa de UTP, donde cada docente es el encargado y responsable absoluto de lo que sucede en su sala de clases.
- c) En la Escuela Millaray es un proceso que se realiza bajo la supervisión y acompañamiento de la jefa de UTP, por lo que es un trabajo en conjunto.
- d) Para la preparación de las clases se utilizan variados elementos tecnológicos y didácticos para lograr aprendizajes efectivos.

Respecto al objetivo específico 3: Develar cómo se abordan las dimensiones de la gestión curricular en el primer ciclo de dos Escuelas Municipales de la ciudad de Temuco, se puede señalar que:

- a) La organización curricular asegura la coherencia entre el PEI y el marco curricular, respondiendo acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes. Sin embargo en ambos establecimientos no se desarrollan los mapas de progreso, porque no se les ha perfeccionado en ello.
- b) Las prácticas de enseñanza aseguran el análisis y evaluación de las propuestas curriculares, de forma completa, pero en un establecimiento los mecanismos son muchos más completos que en el otro.
- c) Las prácticas docentes en el aula asegurar la implementación curricular, pero un factor importante es que sienten que les falta tiempo y las asignaturas debieran tener más horas

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

pedagógicas para ser completamente abarcadas y así poder lograr resultados de calidad con los estudiantes.

III. Bibliografía

Ander Egg, E. (2008). *Planificación Educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas Para Educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Colección Seminarium.

Briones, L; Fuentealba, Rodrigo y Noguera, M. (2003). “La gestión escolar y el desarrollo curricular: implicancias, desafíos y propuestas en el escenario de las políticas educativas”. *Persona y Sociedad* [en línea]. 2003, vol. XVII, no. 1 [citado 2011-12-18], pp. 51-63.

De la Cruz y Otros (2000). “El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase”. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, n. 26, 2000.

Callejo, J. (2002). Observación, Entrevista y Grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de Investigación. *Revista Española de salud pública*, 2002; 76; 409-422.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª edición. Madrid: Morata.
Hernández, Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª edición. México D.F.: Mc Graw Hill.

López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa”. *Estudios pedagógicos*. Valdivia, v. 36, n. 1, 2010.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

Mansilla, J. (2008). *Régimen operativo de la investigación científica*. Temuco: Universidad Mayor.

Mansilla, J. (2010). *Metodología de la Investigación Científica*. Temuco: Universidad Mayor.

Meershon, C. (2005). Introducción a Teun Van Dijk: Análisis del Discurso. *Revista Cinta de Moebio*. Número 24. Santiago, Chile

MINEDUC (2007). “Manual del Proceso de Autoevaluación 2007”. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo División Educación General, obtenido desde <http://www.mineduc.cl>

Murillo, J. (2006). Dirección Escolar: Factor clave de eficacia y de cambio. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Año, vol 4, Número monográfico. Madrid, España.

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla.

Román, M. y Díez, E. (1999). *Currículum y Programación: Diseños Curriculares de Aula*. Madrid: EOS.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

Tedesco, J. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Popular.
 Vázquez. M, Ferreira. M, Mogollón. A, Fernández. M, Delgado. M, Vargas, I. (2006) *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. España (Barcelona). Servei de Publicacions.

Quijada Vásquez, L. y Mansilla Sepúlveda, J. (Noviembre-Diciembre 2017). Gestión curricular en primer ciclo a partir del discurso docente en escuelas municipales de la ciudad de Temuco. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 76-100.

Torrealba, M. (2004). “La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía”. *Educere* Julio -agosto, vol. 8. Universidad de los Andes. Venezuela.