LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar

Informe Técnico N°5 - 2017

Gestión de la implementación curricular

Jorge Ulloa Garrido - Jorge Gajardo Aguayo
Universidad de Concepción

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso · Universidad de Chile · Universidad de Concepción · Educación FCH Fundación Chile · University of Toronto OISE | Ontario Institute for Studies in Education

Gestión de la implementación curricular

Jorge Ulloa Garrido - Jorge Gajardo Aguayo

Informe técnico No. 10
Noviembre, 2017.

Para citar este documento:

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Diseño gráfico editorial:
Matias Mancilla

ÍNDICE

Introducción	4
Marco normativo y conceptual	5
La experiencia formativa con Jefes de UTP	11
Una propuesta de criterios para el monitoreo de los procesos claves de la gestión curricular	14
Conclusiones	17
Referencias bibliográficas	18

INTRODUCCIÓN

La gestión, en general, se encarga de los procesos que debe llevar la organización, con el fin de articularlos y asegurar su institucionalización (Bolívar, 1997; Kotter, 2005; Uribe, 2005). Por otra parte, la gestión curricular se asocia a la definición de políticas y su implementación, el establecimiento de procedimientos y el desarrollo de determinadas prácticas. El propósito central de estos procesos es asegurar que el currículum prescrito se enseñe y aprenda adecuadamente (Volante et al., 2015). Las orientaciones generadas por el Ministerio de Educación, el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas y la Agencia de Calidad de la Educación en los distintos marcos de actuación ratifican la relevancia de este proceso. Existe convergencia en que este proceso de gestión se refleja en la sala de clases, donde, en definitiva, se juega la calidad de la educación (Marzano, 2003).

La evidencia de la investigación sobre mejoramiento escolar muestra que la gestión curricular, reflejada en procesos claves como la evaluación y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, está mediada fuertemente por el liderazgo del director y su equipo (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2015; Elmore, 2010; Hargreaves & Fink, 2006). Estos gestionan las condiciones de la escuela, sus capacidades y estructuras para que las acciones se desarrollen conforme lo previsto y en coherencia con los propósitos establecidos. Al mismo tiempo, los equipos lideran, influenciando a distintos actores y trabajando en los cambios que se requieran para ir ajustando la organización a las condiciones cambiantes y contingentes internas y del exterior (Anderson, 2010; Bolívar, López, & Murillo, 2013; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2008).

El presente informe tiene como propósito dar cuenta de los resultados y aprendizajes relevantes en el proceso de formación de Jefes de UTP llevado a cabo por LIDERES EDUCATIVOS durante el año 2017. Este programa tuvo como objetivo fortalecer las prácticas de liderazgo pedagógico para la gestión curricular en los establecimientos educativos mediante uso de datos. Los participantes proceden de 21 establecimientos municipales de la región del Biobío, de los cuales 6 son de la comuna de Coronel, 2 de Chiguayante, 3 de Concepción, 3 de Florida, 4 de Lebu y 4 de Talcahuano. De ellos, 20 son escuelas de educación básica, 7 establecimientos completos (educación básica y media) y 1 de ellos un liceo de educación media.

El programa está basado en el modelo experiencial de Kolb (1984), que implicó realizar una exploración inicial de sus prácticas más relevantes de gestión curricular, discutir la literatura especializada para tensionar con el conocimiento práctico y replantear prácticas e instrumentos utilizados que permitan su mejoramiento.

La información fue obtenida a través de distintos instrumentos: inicialmente se aplicó un instrumento de auto-reporte sobre las prácticas de gestión curricular realizadas en el establecimiento, su nivel de despliegue y los facilitadores/obstaculizadores para su ejecución; también se recogió información de los trabajos realizados y las notas de campo tomadas en los talleres presenciales.

MARCO NORMATIVO Y CONCEPTUAL

Con el propósito de generar un cierto marco que permita analizar y orientar el trabajo, se revisaron algunos instrumentos de política nacional, y también investigación respecto a lo que se entiende por gestión curricular. Se han seleccionado dos instrumentos orientadores e indicativos del rol de los directivos escolares en Chile: el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (MINEDUC, 2014). La selección de estos documentos descansa en su carácter orientador e indicativo de las prácticas que deberían estar presentes en los establecimientos escolares y ser desempeñadas por los directivos.

Un primer hallazgo al respecto, es que se puede apreciar cierta convergencia en la conceptualización y comprensión de la gestión curricular en los instrumentos de política en Chile y los planteamientos teóricos que han realizado especialistas nacionales e internacionales.

a. Revisión de instrumentos de política pública

En primer lugar, los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores –en adelante Estándares Indicativos– (MINEDUC, 2014) hacen una distinción entre gestión pedagógica y gestión curricular. Esta última es parte de aquella, junto a las sub-dimensiones Enseñanza y Aprendizaje en el Aula, y el Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes. Según este instrumento, la gestión pedagógica implica políticas, procedimientos y prácticas para preparar, implementar y evaluar el proceso educativo. Se entiende que este proceso es pertinente a las necesidades y potencialidades de los estudiantes a fin de que estos logren los aprendizajes esperados (MINEDUC, 2014). Tiene una mirada puesta en la organización y el proceso educativo global que lleva a cabo; en cambio, plantea que la gestión curricular, está referida a políticas, procedimientos y prácticas que desarrolla el Director y equipo técnico-pedagógico y los docentes, para "coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (MINEDUC, 2014 p.71).

Por consiguiente, la gestión curricular identifica responsables específicos, Director y Equipo Técnico-Pedagógico y tiene como foco la enseñanza-aprendizaje. Este es el proceso que se debe coordinar, planificar, monitorear y evaluar; se espera que el Director/a y el equipo establezcan lineamientos pedagógicos con los docentes, apoyen una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en la sala de clases, entreguen apoyo a los docentes en la sala de clases, coordinen sistemas efectivos de evaluación de aprendizaje, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y la promoción de un clima de colaboración entre los docentes.

Por su parte, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (MINEDUC, 2015) no incorpora las distinciones conceptuales de gestión pedagógica o gestión curricular. No obstante, desde un enfoque de prácticas, plantea en la dimensión Liderando el Proceso de Enseñanza, una serie de prácticas convergentes con las señaladas en la sub-dimensión de gestión curricular de los Estándares Indicativos. Efectivamente este marco, plantea que los equipos directivos "guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje" (MINEDUC, 2015 p.24) en sus escuela y liceos como expresión de un "alto" liderazgo pedagógico. En este sentido, se relevan prácticas directivas como asegurar la calidad de la implementación curricular; monitorear y asegurar el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudio, y las prácticas de enseñanza; monitorear la implementación integral del currículum y evaluar sistemáticamente a todos sus docentes.

Se aprecia que –ya sea desde una perspectiva de estándares o una de prácticas– existe una visión convergente acerca de la gestión curricular en los establecimientos educacionales. Asegurar coherencia entre el currículum establecido y las

prácticas de enseñanza y evaluación implementadas en la sala de clases; monitorear este proceso y apoyar a los docentes; monitorear el logro de los aprendizajes de los estudiantes y relevar buenas prácticas y aprendizajes para la mejora educativa del establecimiento, constituyen los elementos centrales de la gestión que deben realizar directivos y equipo técnico pedagógico. No obstante, el cómo asegurar que esto efectivamente ocurra en las escuelas, no solo es un desafío para la investigación, sino también para la formación de estos líderes. Esto es particularmente relevante toda vez que las prácticas de liderazgo pedagógico asociadas a la gestión curricular en Chile son débiles tanto en escuelas como en liceos de distinta dependencia (Ulloa, Nail, Castro y Muñoz, 2012; Weinstein y Muñoz, 2012).

El siguiente cuadro muestra las prácticas y estándares comentados anteriormente.

Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (Prácticas)	Estándares Indicativos de Desempeño
Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación, así como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio.
Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes, para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.	El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.	Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.	El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases, la revisión de cuadernos y otros materiales educativos, con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.	El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.
Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.	El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas tanto de enseñanza y aprendizaje, como de gestión pedagógica. Estas deben responder a las necesidades de sus estudiantes y pueden ser internas o externas.	El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

Tabla 1: Prácticas de Liderazgo y Estándares Indicativos de Desempeño.

b. La revisión de la literatura sobre la gestión curricular

Asegurar coherencia entre lo establecido y lo implementado en la sala de clases para el aprendizaje de los estudiantes, está en la línea de lo analizado en los marcos anteriores. La gestión curricular media entre el currículum establecido y el enseñado, para lo cual plantea la necesidad de directivos y docentes que discutan los sentidos del currículum, compartan las experiencias docentes acerca de la planificación y la enseñanza, y supervisen y acompañen a los docentes y estudiantes.

En términos generales, se entiende la gestión pedagógica curricular como el conjunto de procedimientos que permiten llevar a cabo el currículum desde la objetivación (currículum prescrito), considerando su adaptación hasta la realidad educativa y lo que sucede en la sala de clases (Zabalza, 2000). Tradicionalmente, estas funciones son asumidas en los establecimientos educacionales por el Jefe de UTP (Mansilla & Miranda, 2011). Precisamente, entre las responsabilidades que debe asumir este cargo se cuentan: asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones, gestionar los recursos con que cuenta el establecimiento (materiales y recursos humanos), supervisar y acompañar el trabajo de los docentes, asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, y realizar seguimiento de los procesos curriculares (Carbone, Olguín, Ostoic, & Sepúlveda, 2008).

Del mismo modo, Volante et al., (2015 p.97) han definido la gestión curricular como:

> *"…el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes".*

El referido autor introduce, además, el concepto de "alineamiento curricular", entendido como la relación de coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido, distinción que proviene de los estudios comparativos internacionales sobre los factores atribuidos a los logros de aprendizaje de los estudiantes (Porter & Smithson, 2001).

Plantea que se necesita, desde la gestión curricular, la medición de la brecha entre el currículum establecido, el enseñado y el aprendido por los estudiantes. Citando a Marzano (2003), resume los siete pasos para la gestión curricular (p.98):

Paso	Descripción
1	Identificar y comunicar los contenidos considerados esenciales para todos los estudiantes.
2	Asegurar que los contenidos esenciales sean entregados en el tiempo necesario y programado para su enseñanza.
3	Secuenciar y organizar los contenidos esenciales de forma tal que los estudiantes tengan reiteradas oportunidades de aprenderlos.
4	Asegurar que los profesores del nivel se focalicen en estos contenidos esenciales durante sus sesiones de clases.
5	Proveer estrategias y recursos para proteger el tiempo de enseñanza de los contenidos esenciales.
6	Proveer retroalimentación y tiempo recuperativo para asegurar el aprendizaje de los contenidos esenciales en los estudiantes que requieren de soporte adicional.
7	Distribuir la información entre los diversos agentes que están comprometidos con el dominio de los contenidos esenciales en todos los estudiantes.

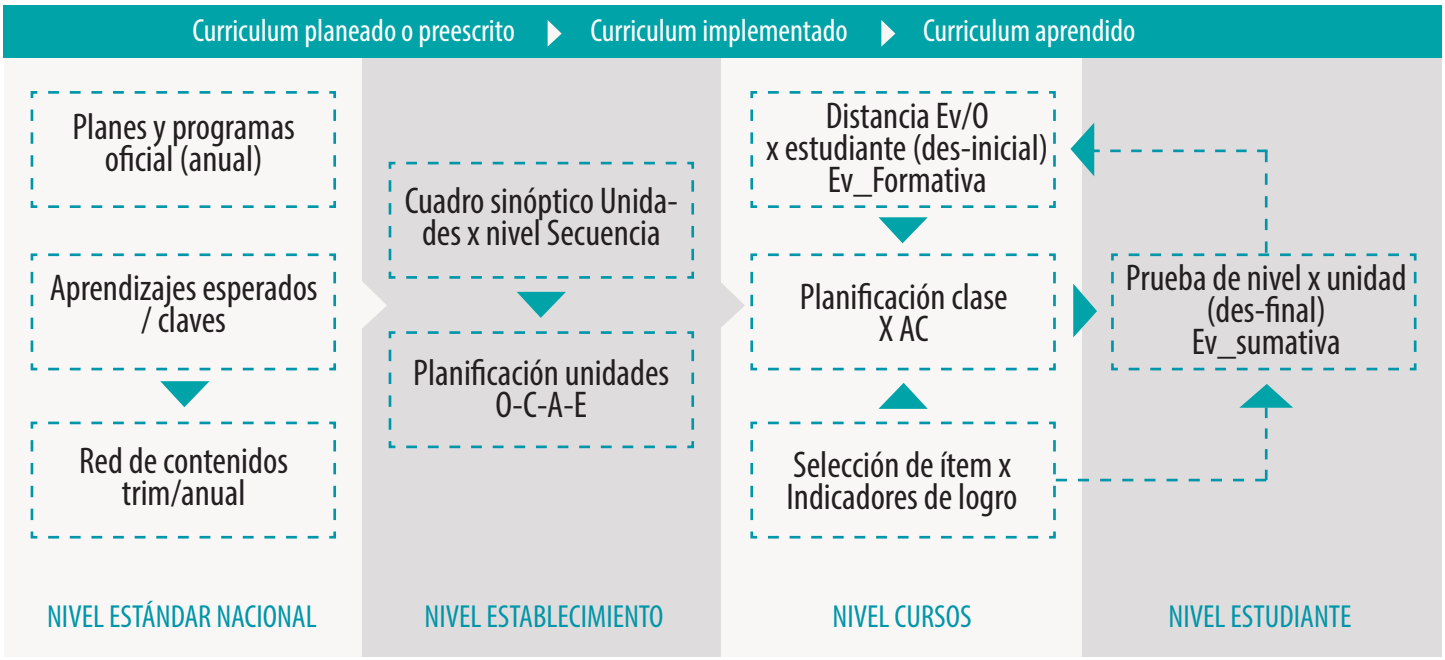
Tabla 2: Pasos para la Gestión Curricular

En este sentido, el foco de la gestión curricular está en seleccionar contenidos relevantes, asegurar su enseñanza y coherencia con lo seleccionado, monitorear que ello ocurra y retroalimentar a usuarios. Lo diferenciador aquí es el trabajo de selección de contenidos esenciales para trabajar con estudiantes por parte de los profesores; en nuestro país la expectativa es lograr la cobertura completa de los objetivos de aprendizaje del currículum nacional, por tanto, el desafío es priorizar sin sacrificar contenidos o trabajarlos con distintos niveles de profundidad.

El propio Volante et al. (2015 p. 105) propone un modelo de gestión curricular resultado de la investigación llevada a cabo por él y su equipo. Define el problema de la gestión curricular como:

> *"Proceso de toma de decisiones y ejecución de prácticas que buscan asegurar que el currículum prescrito sea efectivamente aplicado y que el máximo de estudiantes del grupo objetivo (establecimiento, nivel, curso, etc.) adquiera el dominio de los aprendizajes definidos como claves para un determinado segmento de tiempo escolar".*

El siguiente es el modelo de Gestión Curricular que propone.



Se distinguen cuatro niveles de gestión, donde claramente lo relevante ocurre en los niveles institucionales y en el nivel curso. En el primero está la secuenciación curricular y la planificación de unidades de aprendizaje que requieren de la gestión y apoyo permanente de la Unidad Técnico Pedagógica o unidad equivalente; a nivel de aula, la evaluación inicial es fundamental para insumar el trabajo que en ella se realiza, siendo también clave la definición de indicadores de logro. Este planteamiento es coherente con lo señalado con Bambrick-Santoyo (2017), quien propone precisamente que se defina al inicio lo que los estudiantes aprenderán y cómo se verifica su logro. En el nivel estudiante, es clave el monitoreo del currículum aprendido vía aplicación de pruebas de nivel que retroalimentarán la implementación de las clases y la evaluación formativa que desarrollan los docentes en el aula.

Por su parte, Elgueta (2004) ha puesto una tensión interesante en su investigación de carácter exploratoria, "Liceos ejemplares en contexto de pobreza". Analizados 10 liceos de distinta dependencia y modalidades, resulta relevante mirar los hallazgos en tres niveles: acciones de aula, organización y supervisión del trabajo docentes y gestión o enmarcamiento.

Señala que el currículum es una variable, desde la perspectiva del concepto oportunidades para aprender, y distingue entre el currículum como sistema de metas (propósitos y objetivos), representado por el currículum oficial; el currículum como enseñanza (trabajo docente de aula) y el currículum como logro de los estudiantes (aprendido).

Plantea, asimismo, que el currículum implementado efectivamente en el aula está constituido por el conjunto de las capacidades que el establecimiento pone a disposición de los estudiantes y son expresadas en las prácticas y las actividades que el docente despliega en el aula. Si bien está basado en lineamientos oficiales prescritos, el rol del profesor es clave en la secuenciación, selección, flexibilidad y tiempo destinado a los distintos contenidos; en este mismo sentido, el currículum aprendido –los conocimientos y capacidades efectivamente logradas por los estudiantes–, está mediado por decisiones docentes y la escuela. Elgueta sostiene que está estrechamente relacionado con el currículum evaluado, entendido este como la selección de contenidos y habilidades del currículum oficial efectivamente medido por los instrumentos, ya sea a nivel escuela o a nivel de sistema.

Esta investigación ha entregado tempranamente en Chile algunas claves de la gestión curricular en liceos de alta vulnerabilidad. A partir de la idea de que el currículum enseñado y aprendido es una variable, la atención del colegio debiese estar puesta en las decisiones para generar oportunidades de aprendizaje de calidad a los estudiantes en la escuela o liceo. En los liceos estudiados, se aprecia claramente una integración de las condiciones de gestión institucional y las de organización y supervisión del trabajo de profesores, que aseguran la efectividad de las acciones de aula y el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados se resumen en la tabla 3.

Acciones de aula enfocadas en la excelencia de los aprendizajes	Alto grado de organización de las acciones de enseñanza	Dirección de alto nivel y eficacia
Selección curricular escalonada. Foco en el desarrollo de habilidades. Ajuste en la distribución del tiempo anual del programa oficial. Nivelación inicial a alumnos/as de primer año medio.	Clara definición de roles directivos. UTP como coordinador pedagógico. UTP: Acompañamiento, apoyo, control y organización de mecanismos de evaluación. Planeación detallada en dos niveles: Curricular de largo plazo (4 años) y de aula (frecuentemente semanal).	PEI que considera origen de estudiantes, formación valórica clara y explicita compromiso con aprendizaje de los estudiantes. Definiciones claras para la selección de profesores. Valores organizacionales expresados en acciones de integración de padres, estudiantes y docentes.

Tabla 3: Implementación curricular en liceos ejemplares en contextos de pobreza (Elgueta, 2004)

La investigación concluye que el centro del trabajo de todos los actores, en estos liceos, es entregar oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. En distintos niveles organizacionales –Dirección, UTP y docentes–, se alinean prácticas y acciones en torno a ese foco, siendo el trabajo de coordinación y apoyo de UTP y Dirección claves. Si bien se encontró alto nivel de cobertura curricular, la planificación y desarrollo de la enseñanza selecciona contenidos con foco en ciertas habilidades, tanto en matemática como en lenguaje. A partir de esto, UTP y Dirección organizan el apoyo a los docentes, tratándose de acciones de enmarcamiento que facilitan la colaboración, la reflexión y la capacitación. Una constatación interesante, es que en estos liceos docentes y directivos asumen como un desafío, y no un obstáculo, el trabajo con población escolar vulnerable.

Los resultados de la investigación de Elgueta constituyen un aporte interesante, cuyas lecciones aún están vigentes, dado que se releva la necesidad de una adecuada integración de los niveles organizacionales macro, meso y micro (González, 2003) con alto nivel de coherencia sistémica, alineamiento de propósitos, acciones y prácticas (Fullan & Quinn, 2016).

Por otra parte, (Bambrick-Santoyo, 2017 p.60) ha planteado una inversión de los procesos tradicionales asociados a la implementación curricular, planificación, enseñanza y evaluación, partiendo de la premisa que el uso de datos permite una adecuada gestión de logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sus planteamientos se pueden resumir en el siguiente esquema:

Evaluaciones	Análisis	Acción
Evaluaciones intermedias comunes (cuatro a seis veces al año). **Punto de partida transparente**, que considere que las evaluaciones se definen al inicio de cada ciclo y a partir de ellas definen las pautas de enseñanza. **Alineación con secuencia instruccional** y expectativas claramente definidas en materia de contenido y grado. **Volver a evaluar** los estándares enseñados.	**Corrección inmediata** de los resultados de las evaluaciones (idealmente 48 horas). **Informe de datos sucintos y fáciles de usar**, que incluyan análisis a nivel de elementos, estándares y resultados finales. **Análisis del profesor** facilitado por una preparación eficaz de los líderes. **Análisis de resultados** con prueba en mano entre profesores y líderes instruccionales. **Profundizar,** ir más allá de lo que los alumnos respondieron incorrectamente y dilucidar por qué ocurrió.	**Planificar lecciones nuevas** en colaboración para desarrollar estrategias nuevas basadas en el análisis de datos. **Implementar planes de acción** explícitos de los profesores en la enseñanza de toda la clase. **Evaluación regular**, utilizando pruebas de comprensión en el momento y evaluaciones en la clase. **Responsabilidad**, basada en que los líderes instruccionales revisan las lecciones y la planificación de la unidad, entregando retroalimentaciones basadas en el plan y las necesidades de los estudiantes. **Alumnos participativos,** que conocen la meta final, sus resultados y las acciones que están tomando para mejorar.
Cultura de uso de datos		
Equipo de liderazgo muy activo para facilitar el análisis de datos de forma colaborativa, después de cada evaluación intermedia. Mantiene el enfoque en el proceso durante el año.		
Desarrollo profesional, traducido en que a profesores y líderes se les presenta eficazmente la enseñanza basada en datos, apropiación del rigor académico y análisis para adaptar enseñanza.		
Calendarización de implementación, donde es necesario comenzar el año con un cronograma detallado que indique tiempo de creación de evaluaciones, planificaciones, análisis, reelaboración, entre otras.		
Crear pidiendo prestado, lo que equivale a identificar, compartir e implementar buenas prácticas, tanto al interior del establecimiento como con otras escuelas.		

Tabla 4: Implementación de la enseñanza basada en datos (Bambrick-Santoyo, 2017)

El punto de partida es la creación de las evaluaciones, que definen lo que se espera encontrar en los estudiantes luego de un ciclo de enseñanza. Es necesario que este sentido de propósito y ruta se comparta con los estudiantes, pues realizar estas definiciones orienta las decisiones de enseñanza que implementará el docente. Sin embargo, el proceso requiere que se recoja información del avance del aprendizaje de los estudiantes y se realice un análisis participativo de estos resultados, donde se busque entender profundamente aquellos y se decida realizar los ajustes que corresponda para continuar. Lo mismo para los resultados finales de aprendizaje de los niños; Bambrick-Santoyo (2017) plantea que todo esto debe ser sustentado por una cultura que valore y comparta el uso de datos como una herramienta para entender el desarrollo de los estudiantes, en un espacio de colaboración, especialmente entre docentes y entre estos y sus líderes pedagógicos.

LA EXPERIENCIA FORMATIVA CON JEFES DE UTP

En este capítulo analizaremos los principales resultados y aprendizajes de la experiencia formativa para Jefes de Unidad Técnico Pedagógica, realizada durante el año 2017 en la región del Biobío.

El instrumento de recogida de datos utilizado consistió en un cuestionario de respuesta abierta en que se solicita identificar y describir las principales prácticas de gestión curricular en el establecimiento, a partir de sus propias concepciones de prácticas. El instrumento solicita, además, una autoevaluación de su nivel de despliegue según definición entregada en el propio instrumento (alto medio, bajo). Luego solicita identificación de elementos facilitadores y obstaculizadores.

a. Prácticas de gestión curricular identificadas y nivel de despliegue

Se reportó un total de 119 prácticas. La naturaleza de las prácticas, así como su descripción, es heterogénea. De estas, la mayoría son evaluadas por los Jefes de UTP en un nivel de despliegue medio y alto, es decir, la mayoría se realizaría de manera sistémica y permanente en el establecimiento (tabla 5). Menos de un 10% de las prácticas se evalúan en un nivel de despliegue bajo, es decir intermitentes en el tiempo y sin sistematicidad.

N° total de prácticas	Despliegue Alto	Despliegue Medio	Despliegue Bajo
119	39%	53%	8%

Tabla 5: Total de prácticas reportadas y nivel de despliegue

Se reconoció un mínimo de 3 y un máximo de 15 prácticas de gestión curricular en los establecimientos. 18 establecimientos reportan nueve o menos prácticas, como se aprecia en tabla 6.

N° Prácticas reportadas	N° Establecimientos
Más de 10	3
Entre 5-9	8
Menos de 4	10

Tabla 6: Número de prácticas reportadas

Las prácticas de gestión curricular que más se reportan están referidas a la revisión de planificaciones, instrumentos de evaluación y similares, con un 25% de las menciones. Le siguen el monitoreo de la implementación curricular y el acompañamiento-observación de clases (tabla 7).

Prácticas	% de Menciones	Despliegue Alto	Despliegue Medio	Despliegue Bajo
Revisión de planificaciones e instrumentos de evaluación.	25%	48%	48%	4%
Monitoreo de la implementación curricular.	16%	42%	42%	16%
Acompañamiento en aula/ observación de clases.	14%	21%	68%	11%

Tabla 7: Prácticas de gestión curricular más reportadas y su nivel de despliegue

Como se puede apreciar en la tabla 7, el nivel de despliegue de estas tres prácticas se ubica en los rangos medios o altos. Efectivamente, al menos un 85% de las prácticas se posiciona en dichos rangos.

A continuación, se presenta algunas de las descripciones realizadas por los Jefes de UTP respecto de las prácticas de mayor frecuencia.

Prácticas	Descripción
Revisión de planificaciones e instrumentos de evaluación	■ Revisión de evaluaciones entregadas a la Unidad Técnico Pedagógica (pruebas escritas, pautas y rúbricas). Estas son revisadas para observar su coherencia con los objetivos de aprendizaje planteados en la planificación de unidad. ■ Revisión de unidades didácticas de aprendizaje instaurada en forma sistemática e institucionalizada, llevada a cabo por Unidad Técnica Pedagógica, para organizar, planificar y monitorear el proceso enseñanza aprendizaje asegurando la cobertura curricular. ■ Los profesores entregan la planificación de unidades de didácticas (en oficina de UTP) con una semana de anticipación a su aplicación para su validación. Las planificaciones, son validadas por la UTP, estableciendo coherencia entre los aprendizajes esperados (Carta Gantt).
Monitoreo de la implementación curricular	■ Se realiza un monitoreo del despliegue curricular considerando el leccionario, cuaderno del alumno y planificación realizada por los docentes. ■ Se realiza al momento de finalizar el semestre y como medios de verificación se utilizan las planificaciones, el libro de clases, el cuaderno del alumno y la temporalización. ■ Monitoreo de la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado en aula, teniendo a la vista la planificación, el libro de clases y algún trabajo del alumno. ■ A fines de cada semestre se solicita a los docentes que informen respecto de los objetivos de aprendizaje que eventualmente hubiesen quedado pendientes, sin tratar, y además de los objetivos que ellos estiman conveniente retomar en el semestre siguiente. ■ Una vez al mes se realiza una revisión por parte de la coordinadora del nivel básico (desde primero a sexto año básico) y el jefe de UTP (desde séptimo básico hasta cuarto medio) para verificar el grado de avance y de cumplimiento de la planificación anual y por unidad. Esta práctica se realiza habitualmente con las asignaturas básicas, y de forma aleatoria con el resto de las asignaturas. ■ La cobertura curricular se monitorea a través de una planilla, en la cual se vierte los objetivos trabajados durante las unidades. También en esta planilla, a través de la evaluación, se revisa el porcentaje de logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, pues permite medir y cuantificar los resultados. ■ En la escuela se calendarizan e implementan pruebas que evalúan la cobertura curricular. Esto ha permitido visualizar avances e insuficiencias, así como identificar alumnos y cursos rezagados. Con esta información se hacen ajustes a las planificaciones, se adaptan las estrategias de aula y se definen acciones de apoyo a quienes las necesitan. La información sobre logros de aprendizaje facilita también que todos los actores escolares focalicen sus esfuerzos en ellos, y que los docentes se comprometan con el progreso y aprendizaje de sus alumnos.
Acompañamiento /observación de clases	■ "Visitas de acompañamiento periódicas al aula, poniendo énfasis en las prácticas docentes desarrolladas y en las estrategias implementadas de modo que representen la mayor efectividad y congruencia posible sobre la propuesta curricular y metas de aprendizaje previstas". ■ "Observación de las clases con foco en las actividades de aprendizaje que está desarrollando el estudiante y coherencia con la planificación". ■ "Esto ha permitido a los directivos tener una imagen detallada del manejo del clima de aula por parte de los profesores, del tipo de actividades que realizan y de cómo los alumnos van aprendiendo con ellas. La idea es que los profesores vayan formándose, aprendiendo desde la retroalimentación e intercambiando experiencias". ■ Se programan visitas al aula en el equipo directivo y se lleva una pauta de observación centrada principalmente en el docente y su gestión en el aula, relacionando el trabajo con su planificación.

Tabla 8: Descripciones de las prácticas más reportadas

Las descripciones de las prácticas reportadas dan cuenta que la revisión de planificaciones e instrumentos de evaluación y guías de aprendizaje pareciera ser una actividad de alto despliegue en estos establecimientos, al menos a nivel discursivo. Dado aquello, pareciera ser que ocupa la mayor parte del tiempo del trabajo técnico pedagógico; en muchos casos, estas revisiones son consideradas como parte de la actividad de monitoreo de la implementación curricular y así han sido reportadas como se aprecia en los ejemplos de la tabla anterior. Esta revisión tiene como principal objetivo evaluar la coherencia con los objetivos de aprendizajes considerados por los docentes.

El monitoreo se entiende fundamentalmente como la búsqueda de la coherencia entre lo planificado y lo efectivamente enseñado. Las descripciones son muy generales y se señala que las fuentes de información utilizadas para realizar este monitoreo son los propios cuadernos, libros y reportes de los propios profesores, reportándose solo en algunos casos la aplicación de pruebas durante el año escolar para verificar logros de avance de los aprendizajes de los estudiantes; es decir, solo pareciera monitorearse el currículum enseñado, no el aprendido. Esto implicaría que el proceso de alineamiento curricular (Volante et al., 2015) se desarrolla solo de forma parcial, dado que no existen mecanismos para evaluar la coherencia o brecha entre lo declarado, implementado y principalmente lo aprendido. Asimismo, establece una perspectiva bastante limitada de la gestión curricular, desde la perspectiva del currículum como variable (Elgueta, 2004), toda vez que las oportunidades de aprendizaje se ven limitadas en contextos organizacionales que no visibilizan los aprendizajes de los estudiantes como insumo para la toma de decisiones pedagógicas.

El acompañamiento al aula, observaciones y caminatas pedagógicas son reportadas por 17 de los establecimientos, y están centradas principalmente en evaluar la coherencia del trabajo docente con lo planificado. Solo en algunos casos, se reporta observar a los estudiantes y las actividades que realizan en la sala de clases. En esta práctica la retroalimentación a los docentes solo es señalada tangencialmente, sin mayor descripción.

Las demás prácticas que se indican hacen referencia a reuniones y jornadas de trabajo colaborativo, consejos de profesores, perfeccionamiento docente, articulación para atender NEE, entre otras.

En términos globales, el discurso de la gestión curricular solo es parcialmente coherente con lo planteado por los marcos y la literatura. En general las prácticas asociadas a la gestión curricular desde los Jefes de UTP nos permiten reconocer niveles curriculares (establecido, enseñado, evaluado). Los propósitos de la gestión curricular, con distinciones menores, se pueden apreciar con claridad, vale decir, se declara que se requiere controlar o asegurar la coherencia entre lo establecido y lo implementado para que los estudiantes puedan aprender. No obstante, a nivel discursivo no se visibilizan los propios aprendizajes de los estudiantes como un insumo relevante para la toma de decisiones; se declaran prácticas limitadas al respecto, que permiten sostener que no existen acciones de enmarcamiento de la gestión pedagógico curricular (Elgueta, 2004) que posibiliten la colaboración, reflexión entre docentes y permitan mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes.

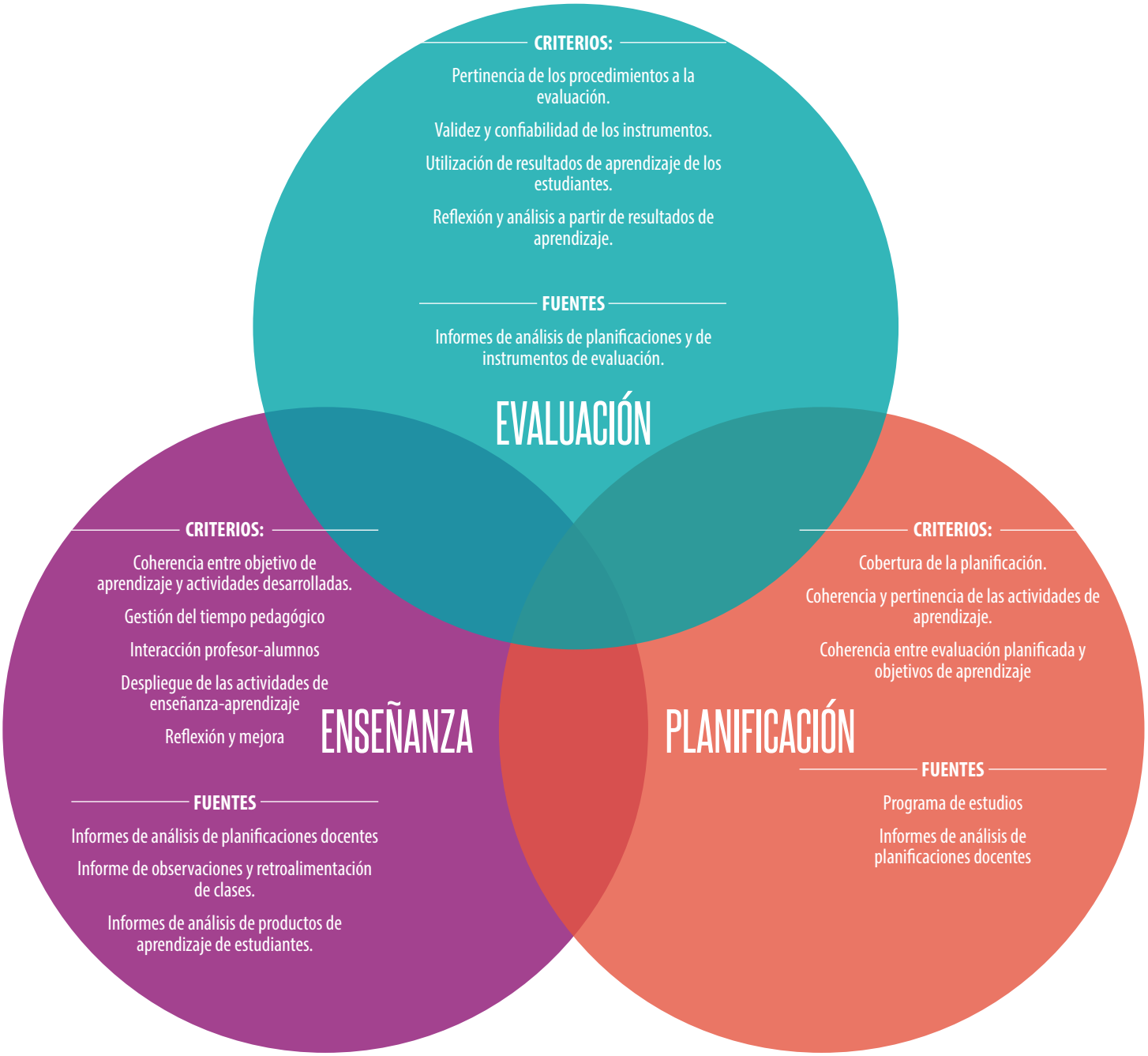
UNA PROPUESTA DE CRITERIOS PARA EL MONITOREO DE LOS PROCESOS CLAVES DE LA GESTIÓN CURRICULAR

En grupos de discusión de talleres presenciales, utilizando el modelo Insumo-Proceso-Resultado (I-P-R) de evaluación organizacional (Fernández, 1997), los/as Jefes/as de UTP identificaron los resultados, procesos e insumos para la gestión curricular.

Insumos	Procesos	Resultados
■ Comprensión del currículum oficial. ■ Establecimiento de lineamientos pedagógicos institucionales.	■ Planificación. ■ Enseñanza. ■ Evaluación.	■ Resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 9: Insumo-Procesos-Resultados de la gestión curricular

El foco fue profundizar en la caja de procesos y sub-procesos claves para asegurar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este fue un trabajo que implicó discusiones en talleres presenciales con pares, discusiones con otros integrantes del equipo directivo y profesores en el establecimiento y lecturas teóricas que se discutían, además, en las sesiones presenciales. Se levantó una propuesta de rúbrica analítica para monitorear y evaluar la calidad de la gestión en los niveles de currículum planificado, enseñado y evaluado. La propuesta se esquematiza en la figura siguiente:



Para cada uno de estos criterios en las tres sub-dimensiones, el grupo definió, describió y validó con pares y expertos, cuatro niveles de desempeño. A fin de utilizarlos para juzgar la calidad de la planificación curricular, la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, se identificó diversas fuentes que requieren producirse y gestionarse previamente. Con este instrumento, la totalidad de los Jefes de UTP realizaron una experiencia piloto de evaluación de la implementación curricular en una asignatura y un docente de su establecimiento, esto con el propósito de desarrollar aprendizajes iniciales, y ver la factibilidad de su implementación para una aplicación a mayor escala en cada escuela. Esta experiencia, en la mayoría de los casos, reportó un resultado deficiente (prácticas no sistemáticas, solo actividades aisladas o simplemente no realizadas) en contraste con lo reportado en la autoevaluación.

La totalidad de los/as Jefes de UTP, sin embargo, plantearon interesantes problemáticas que dificultaban su implementación, que se resumen en las siguientes ideas:

A. A pesar de las distintas realidades de los establecimientos –en cuanto a tamaño de la escuela/liceo o bien respecto del tamaño de los equipos técnicos–, la mayoría estima que la recarga de trabajo administrativo no permitiría realizar un monitoreo de la gestión curricular. A ello se suma que no siempre se contaría con equipos suficientes y el hecho que en los establecimientos se les asigna otras tareas que les distraen como, por ejemplo, la formulación del PEI o del PME. No obstante, se reconoce mayoritariamente el aporte del curso a la valorización y mejor comprensión de la función y rol de la UTP.

B. Una segunda problemática sería la dificultad para desarrollar la tarea de generar e interpretar datos y utilizarlos para alimentar los procesos de reflexión con los docentes. La mayoría utiliza datos tradicionales de rendimiento semestral o anual de los alumnos y del SIMCE; sin embargo, en la mayoría de los establecimientos no se realizan reflexiones más profundas en torno a esos resultados, que consideren la identificación de factores explicativos o facilitadores, por ejemplo. En consecuencia, no se toman decisiones basadas en esta información y menos se realiza seguimiento de ellas, siendo esta una necesidad que estiman debe ser atendida para ejecuciones siguientes.

C. En el proceso de construcción de la rúbrica analítica con directivos y profesores, los Jefes de UTP reportaron la resistencia de una buena parte de los docentes, porque consideraban muy alto el estándar de trabajo que se espera y ven poco viable alcanzarlos. Esta dificultad, no obstante, fue planteada por algunos establecimientos como un desafío para el año siguiente.

CONCLUSIONES

En primer lugar, los conceptos teóricos fundamentales de la gestión curricular, enunciados en el primer apartado, es posible reconocerlos a nivel declarativo en los Jefes de UTP. Se comprenden los conceptos de currículum establecido, currículum enseñado y currículum aprendido sin mayores contradicciones. Las discusiones en los talleres, registradas en las notas de campo y las revisiones de los reportes de sus trabajos y reflexiones individuales, nos permiten asegurar aquello y estos registros indican, además, que los participantes han logrado una comprensión más profunda de la gestión curricular y las prácticas que permitan asegurar una disminución de la brecha entre currículum prescrito y currículum enseñado.

Sin embargo, se aprecia que las prácticas más débiles siguen siendo aquellas relacionadas con el monitoreo de currículum aprendido. La necesidad de sistematizar los datos acerca del aprendizaje de los estudiantes, utilizarlos como instancias de reflexión profunda con los docentes –identificando facilitadores, obstaculizadores y toma de decisiones a partir de ello–, es una necesidad que fue reconocida por los participantes en el desarrollo del curso.

Un segundo elemento a relevar se relaciona con la necesidad de avanzar en el fortalecimiento de las capacidades de liderazgo y habilidades para la gestión del cambio en los Jefes de UTP. En efecto, implementar una visión de la gestión curricular con foco en los procesos y resultados de aprendizaje de todos los estudiantes, requiere liderar un proceso de cambio que tiene distintos puntos de partida en estos establecimientos. Esto es coherente con lo reportado por el estudio de LIDERES EDUCATIVOS (Cortez y Zoro, 2016), que relevó necesidades de los líderes medios en las instituciones educativas de nuestro Centro, especialmente de liderazgo pedagógico. Trabajar colaborativamente con los docentes, desarrollar procesos potentes de reflexión pedagógica y utilizar datos para mejorar, son los elementos específicos de necesidades formativas y de desarrollo profesional.

REFERENCIAS

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, *9*(2), 34–52. Recuperado de https://doi.org/10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-

Bambrick-Santoyo, P. (2017). *Las palancas del liderazgo escolar. Una guía práctica para construir colegios exitosos*. Santiago de Chile: AptusChile.

Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (Eds.). (2015). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2° Edición). Santiago de Chile: LOM ediciones.

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In A. Medina (Ed.), *El liderazgo en Educación* (pp. 25–46). Madrid: UNED.

Bolívar, A., López, J., y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, *14*, 15–60.

Carbone, R., Olguín, J. C., Ostoic, D., y Sepúlveda, L. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. *Santiago: Ministerio de Educación*. Recuperado desde http://scholar.google.com/arch&q=intitle:Situaci n+del+Liderazgo+Educativo+en+Chile#0

Cortez, M., y Zoro, B. (2016). *El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: Una mirada desde la literatura internacional. Nota Técnica N°8*.

Elgueta, S. (2004). Liceos ejemplares en contexto de pobreza. *Persona Y Sociedad*, *XVIII*(3), 109–144.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.

Fernandez, M. (1997). *Eficacia organizacional, concepto, desarrollo, evaluación*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos S.A.

Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence. The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.

González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia , difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, *339*, 43–58.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kotter, J. P. (2005). Lo que de verdad hacen los líderes. *Harvard Business Review America Latina*, *83*(11), 132–140. Recuperado desde https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong*

claims about successful school leadership (Vol. 28). Recuperado desde https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Mansilla, S., y Miranda, J. (2011). Las unidades técnicas pedagógicas en la enseñanza media: Razón administrativa y razón pedagógica en contextos secundarios vulnerables. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*, 1–11.

Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

MINEDUC. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

Porter, A. C., & Smithson, J. L. (2001). *Using curriculum Indicators*. Pennsylvania.

Ulloa, J., Nail, O., Castro, A., y Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, *XXXVIII* (1), 121–129.

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: Un desafío de orden superior. *PRELAC Educación Para Todos*, 107–115. Recuperado desde http://softics.cl/ceppe2/images/stories/recursos/publicaciones/Mario Uribe/El-liderazgo-docente.pdf

Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, *14*(2), 96–108. Recuperado desde https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULL-TEXT-445

Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).

Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.