

Decisiones curriculares preactivas e interactivas de una profesora de Educación Básica

DOI: 10.25009/cpue.v0i37.2848

Recibido: 11 de julio de 2022

Aceptado: 19 de octubre de 2022

Tamara Paola Caballero Guichard

Universidad Iberoamericana Puebla,
México

tamara.paola.caballero@iberopuebla.mx

ORCID: 0000-0002-6462-090

Resumen

La toma de decisiones curriculares de los docentes puede generar una mayor pertinencia del currículum oficial, pues dichas actuaciones posicionan a los docentes como intermediarios entre el currículum como plan y el currículum como vivido. La investigación que se presenta aquí, de corte cualitativo, tuvo como objetivo analizar la toma de decisiones curriculares preactivas e interactivas de una profesora de educación básica en Santiago de Chile. Para la recolección de datos se desarrollaron entrevistas, observación de clase, y se consideraron las planificaciones de clases y bitácoras de la docente. Los resultados mostraron que mientras las decisiones preactivas de la profesora fueron predominantemente reproductivas, en la fase interactiva la profesora desarrolló un ejercicio decisional más autónomo, centrado en la situación de su clase. A su vez, los hallazgos permitieron comprender que su toma de decisiones curriculares se relaciona con múltiples elementos y dimensiones de su práctica, tanto internos como externos.

Palabras clave: práctica docente; currículum; decisiones pedagógicas; desarrollo curricular.

Basic Education teacher preactive and interactive curriculum decisions

Abstract

Teachers curriculum decisions can generate a greater relevance of the official curriculum, since these actions give teachers a position as intermediaries between the curriculum as a plan and the curriculum as lived. This qualitative research aimed to analyze the preactive and interactive curriculum decisions of a basic education teacher in Santiago de Chile. For data collection, interviews, class observation, and class plans and teacher's logs were considered. The results showed that while the teacher's preactive decisions were predominantly reproductive, in the interactive phase the teacher developed a more autonomous decisional exercise focused on the situation of her class. In turn, the findings allowed us to understand that their curriculum decision-making is related to multiple elements and dimensions of teachers practice, both internal and external.

Keywords: teaching practice; curriculum; pedagogical decisions; curriculum development.

Decisiones curriculares preactivas e interactivas de una profesora de Educación Básica

Introducción

Desde hace varias décadas, la flexibilidad y la autonomía constituyen rasgos característicos del diseño de política curricular en diversas naciones, entre ellas Chile (Bellei & Morawitz, 2016). La importancia de ambas en el currículum nacional chileno refleja una tendencia global que aproxima los currículos nacionales, globalizando valores, artefactos culturales y universos simbólicos (Magendzo, 2008), y al mismo tiempo es resultado de trayectorias sociohistóricas nacionales que inciden en cómo se han diseñado las políticas curriculares (Gysling, 2005). Actualmente en Chile, a través de la política curricular denominada Bases Curriculares, desde los principios de flexibilidad y autonomía se espera que cada comunidad escolar construya planes y programas propios, que reflejen y permitan una toma de decisiones curriculares docentes, tanto pertinentes para alumnos singulares como relevantes para los propósitos de aprendizaje del currículum oficial (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2013), posicionando a los docentes como intermediarios curriculares entre el currículum oficial y lo que sucede en el salón de clases con unos alumnos singulares.

De acuerdo con Manríquez (2014) y Espinoza (2014), en las Bases Curriculares se enfatiza dentro del trabajo pedagógico el logro y desarrollo de aprendizajes esperados a través del planteamiento de Objetivos de Aprendizaje (OA). Esto es, destaca una visión arraigada en la década de 1990 en la que los docentes debían desarrollar una toma de decisiones pedagógicas diferenciada, adaptativa y centrada en el aprendizaje (Manríquez, 2014). Lo que pone sobre la mesa el papel que juegan los y las docentes en el desarrollo contextualizado del currículum oficial para dotarlo de pertinencia. No obstante, algunos autores señalan

que los objetivos de aprendizaje presentados en las Bases Curriculares de Educación Básica resultan excesivos en cantidad, y tienden a reducirse a actividades a realizar con un enfoque operacional e instrumental. Con ello, el campo de decisión del profesor termina siendo aún más reducido por las presiones administrativas que se generan desde la prescripción curricular (Espinoza, 2014; Magendzo et al., 2013; Osandón et al., 2018).

En el marco previo, se puede reconocer que el docente se enfrenta a una paradoja en su práctica curricular cotidiana, que complejiza su toma de decisiones curriculares. Pues al tiempo que se prescriben voluminosos y numerosos objetivos de aprendizaje, que condicionan y reducen el espacio de los profesores para una toma de decisiones curriculares consistente, se hace explícita, por parte del Ministerio de Educación, la necesidad de que los docentes sean capaces de “interactuar con los saberes de los estudiantes y de la comunidad, y realizar una interpretación contextualizada de las estrategias a seguir para lograr las expectativas del currículum nacional con criterios de inclusión, equidad y calidad” (MINEDUC, 2016, p. 30).

Por su parte, en términos de lo que se ha investigado sobre las decisiones curriculares de los docentes, si bien en tanto objeto de estudio no es nuevo, la producción científica internacional ha tenido una trayectoria de investigación más centrada en una óptica eficientista (Handler, 2010). Además de que dicho objeto ha sido estudiado mayoritariamente en su dimensión preactiva (planificación docente de la enseñanza) en el nivel de educación primaria, aun cuando los estudios consideran la experiencia, concepciones y representaciones del profesor sobre sus decisiones curriculares (Boschman et al., 2014; Harnett, 2000; Harris & Reynolds, 2018; Ho, 2010; Mendoza, 2011; Ornstein & Hunkins, 2009; Saldarriaga, 2016).

En el caso específico de Chile son escasas las investigaciones que han considerado como su objeto de estudio las decisiones curriculares docentes de aula, predominando en estas investigaciones la tendencia internacional arriba señalada (Carrasco & Ortega, 2018; Espinoza, 2004; Meza et al., 2004; Meza et al., 2005; Meza et al., 2006; Reinoso, 2012; Salas, 2012; Truffello, 2013). Estos estudios nacionales han indicado que la mayoría de las veces los profesores tienden a reproducir el currículum nacional prescrito (Butamanco, 2016; Guzmán et al., 2007; Meza et al., 2004; Truffello, 2013). Así también, los hallazgos de estos estudios concluyen que las decisiones curriculares refieren a un proceso complejo y dependen de una serie de factores personales, socioculturales, socioeconómicos, institucionales y políticos (Meza et al., 2005; Meza et al., 2006; Salas, 2012).

Con base en lo antes expuesto, se desarrolló una investigación titulada “La toma de decisiones curriculares a nivel aula de profesoras de educación básica pertenecientes a es-

cuelas municipales en la Región Metropolitana de Santiago de Chile”, producto de la tesis de maestría presentada en la Pontificia Universidad Católica de Chile en 2020. La tesis tuvo como objetivo analizar la toma de decisiones curriculares, preactivas e interactivas, que dos profesoras de Educación Básica de escuelas municipales en la Región Metropolitana de Santiago desarrollan en el nivel áulico de concreción curricular. En este artículo se presentan los resultados correspondientes a uno de los casos de las profesoras que participaron en el estudio, denominado “caso de la profesora novel”, al referirse a la que contaba con menos años de experiencia como docente.

En específico se presentan los resultados del caso que responden a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo es la toma de decisiones curriculares de la profesora novel al momento de planificar su enseñanza respecto del currículum escolar oficial (fase preactiva)? ¿Cómo es la toma de decisiones curriculares de la profesora novel al momento de desarrollar su clase dentro del salón de clases (fase interactiva)? ¿Cómo vive su toma de decisiones curriculares? ¿Cuáles son los aspectos que movilizan su toma de decisiones curriculares?

1. Referentes teóricos

En medio de la polisemia del campo curricular, resultó pertinente para esta investigación definir el currículum como una selección cultural sobre los propósitos y contenidos educativos con un carácter subjetivo e intersubjetivo, en la que se “entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que de forma compleja dan significado al mismo” (Gimeno, 2000, p. 150). Esta selección compleja, cargada de significados, no sólo enmarca y regula la experiencia escolar de estudiantes y educadores (Deng & Luke, 2008; Gimeno, 2000), sino que es experienciada, co-creada y recreada por estos mismos (Aoki, 1980/2005; Martín et al., 2018; Orozco-Martínez et al., 2021; Schwab, 1974).

En este marco curricular, que posiciona a los docentes como actores de currículum, su toma de decisiones curriculares representa una práctica multidimensional, que es “inseparablemente política, cultural y técnica” (Cox, 2018, p. 144), debido a que las decisiones curriculares se dan en contextos personales, sociales, políticos, económicos, culturales y educacionales, en los que se involucran creencias, pasiones, intereses y posiciones ideológicas, como también conocimientos disciplinares y pedagógicos (Cox, 2018; Magendzo, 2008; Schiro, 2008). En efecto, la toma de decisiones está influenciada por las denominadas orientaciones internas (ideologías, conocimiento técnico, creencias y prácticas), prioridades externas (ordenamientos políticos, proyectos escolares) y preocupaciones prácticas (lo que es posible y alcanzable dentro de los límites de la práctica) (Boschman, McKenney

& Voogt, 2014). De tal forma que se puede decir que la toma de decisiones curriculares responde frente a una situación educativa singular, haciendo selección específica respecto tanto de un conjunto de propósitos y contenidos educativos, como de unos sujetos particulares, situados en un contexto sociocultural específico (Aoki, 1991/2005; Biesta, 2016).

En concreto, el nivel de decisión curricular en que el docente juega un papel principal corresponde al aula (Thijs & Van den Akker, 2009), tanto en lo que refiere a la fase preactiva como interactiva. En la fase preactiva el docente toma decisiones como parte de un proceso de planificación o anticipación de lo que aspira a que ocurra en el aula al momento de la clase. Es decir, la fase preactiva o de planificación funge como una guía o hipótesis de su práctica (Gvirtz & Palamidessi, 2005). Mientras que la fase interactiva sucede durante la interacción profesor-alumnos en aula (Jackson, 1998). Estas interacciones áulicas pueden ser entendidas como aquellos intercambios que existen entre individuos y grupos, y que se identifican cuando hay algún tipo de dinámica dialogal (Howe & Abedin, 2013). De acuerdo con Guzmán (2001), tales interacciones pueden considerarse “normativas, si se apegan a la planificación previamente estructurada o emergentes, si se estructuran fuera de los límites de la planificación previa” (p. 323). En este sentido es relevante notar que precisamente las interacciones emergentes posibilitan una forma de producción curricular intra-áulica (Guzmán, 2001).

Para autores como Aoki (1991/2005), el docente se encuentra situado en una especie de tierra media, constreñido entre las pretensiones que se prescriben curricularmente desde niveles superiores (a nivel de la escuela, del país y de los organismos internacionales), y que este autor denomina currículum como plan, y lo que acontece en la interacción de clases con sus alumnos. En estas fases y desde una posición de mediador, según la facultad del profesor para actuar con independencia de la normatividad previa al momento de la toma de decisiones (Guzmán, 2001), las decisiones curriculares del docente pueden ser clasificadas en tres tipos (Snyder et al., 1992):

- Reproductivas: Aoki (1983/2005) se refiere a este tipo de actuaciones como las que ocurren bajo una lógica de “fidelidad” a la prescripción en que ni los fines, ni los contenidos, ni los contextos (de clase del centro escolar, de la comunidad y la sociedad), son problematizados.
- Adaptativas: En estas decisiones los docentes adecuan los materiales y contenidos curriculares, agregando nuevos contenidos y objetivos o dejando fuera elementos que se vuelven irrelevantes para responder a las necesidades manifestadas por los estudiantes (Shawer, 2017). Aquí las decisiones implican cambios en los objetivos y contenidos, pero sin que se pierda el eje orientador prescrito (Guzmán, 2001).

- Constructivas: En estas decisiones los docentes generan cambios sustantivos en el currículum prescrito a partir de la interacción emergente con los alumnos (Guzmán, 2001). De tal forma que estas decisiones implican una problematización de la prescripción curricular con base en las relaciones en aula, lo que implica una redirección del currículum prescrito (Aoki, 1983/2005).

2. Metodología

El enfoque de la investigación fue cualitativo, el cual se centra “en la descripción rigurosa y contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos” (Pérez, 2000, p. 29).

En el marco de este enfoque, el método de esta investigación fue el estudio de casos, ya que éste enfatiza “la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, p. 11). En este método se aborda cada caso particular como un conjunto de elementos integrados e interrelacionados de manera compleja y dinámica.

Para la recolección de datos se utilizaron técnicas e instrumentos variados: se realizaron tres entrevistas en profundidad con final abierto, y se recuperó el formato de planificación de la profesora. También, se pidió a la profesora que llenara una bitácora semiestructurada sobre su planificación y el desarrollo de sus clases dentro del aula, y se realizó la observación no participante de 8 sesiones de clases, las cuales fueron videograbadas.

Todos los datos recolectados con las distintas técnicas e instrumentos fueron transcritos y analizados a través del modelo de Análisis de contenido cualitativo de Miles, Huberman y Saldaña (2014). El modelo está orientado al estudio de casos por medio de dos ciclos de codificación que permiten triangular diferentes fuentes de datos. Durante el primer ciclo de codificación, todos los datos transcritos se analizaron individualmente por fuente de forma deductiva e inductiva. Así, de un primer momento de codificación deductiva resultaron 20 códigos que partieron de la literatura consultada, y de un segundo momento de codificación inductiva se obtuvieron 43 códigos que emergieron de los propios datos recolectados. En el segundo ciclo de codificación, los códigos resultantes del primer ciclo se agruparon alrededor de tres dominios, triangulando en esta etapa las diferentes fuentes de recolección de datos. Posteriormente, se realizó una categorización al interior de cada dominio a través de tres matrices de análisis, de las cuales se obtuvieron 6 categorías y 22 subcategorías. En la Tabla 1 se muestran los dominios, categorías y subcategorías de análisis.

Tabla 1. Dominios, categorías y subcategorías de análisis

Dominios	Categorías	Subcategorías
Toma de decisiones curriculares preactivas	Proceso y sentido de la planificación	1. Organización del proceso de planificación (etapas). 2. Fuentes y preocupaciones prácticas de la planificación. 3. Sentido del proceso de planificación.
	Decisiones curriculares preactivas	4. Decisiones según grado de autonomía curricular docente (reproductivas, adaptativas, constructivas). 5. Enfoque de decisión curricular (implementación/desarrollo).
Toma de decisiones curriculares interactivas	Interacciones emergentes	6. Momentos de interacción emergente profesor/alumno(s) (inicio, desarrollo, cierre). 7. Posición de los sujetos en la interacción emergente.
	Decisiones curriculares interactivas	8. Decisiones según grado de autonomía curricular docente (reproductivas, adaptativas, constructivas). 9. Enfoque de decisión curricular (implementación/desarrollo).
Elementos que movilizan la toma de decisiones curriculares	Inclinaciones ideológicas y conocimientos profesionales	10. Visión sobre la educación, docencia y currículum. 15. Conocimiento disciplinar y técnico pedagógico del currículum.
		16. Formación profesional (pregrado, posgrado, continua). 17. Experiencia profesional como docente de aula.
	Política curricular vigente y gestión curricular de la institución	18. Diseño y flexibilidad de la política curricular. 19. Organización de la gestión curricular y relaciones de trabajo.
		20. Exigencias sobre la docencia y espacio de decisión curricular docente. 21. Características del contexto escolar (estudiantes, apoderados). 22. Espacios institucionales para la práctica reflexiva de los docentes.

Nota. La tabla presenta los dominios, categorías y subcategorías que se generaron en el segundo ciclo de codificación, y en las que quedaron agrupados los 63 códigos obtenidos del primer ciclo de codificación.

En cuanto al caso de estudio analizado en este artículo, se trató de la toma de decisiones curriculares de una profesora con formación en Educación Básica y Mención en Ciencias Sociales, que tenía 26 años cuando se realizó el estudio. Ella egresó en 2015 de una universidad tradicional de Santiago de Chile. En ese mismo año empezó a trabajar como profesora jefa de 4° básico en un colegio municipal en la comuna de Recoleta. Posteriormente, en 2017, fue contratada como profesora jefa de 2° básico de una escuela municipal de la comuna de Ñuñoa, donde se desarrolló esta investigación. Dicha escuela posee un índice de vulnerabilidad escolar (riesgo de deserción por la situación socioeconómica de los estudiantes) de 62%, y una concentración de estudiantes prioritarios (alumnos propensos a enfrentar dificultades educativas por su condición socioeconómica) de 36% (Corporación municipal de Ñuñoa, 2019). Junto con el rol de profesora jefa, impartía las asignaturas de Matemática; Lenguaje y Comunicación; Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales. En la evaluación docente 2016, según lo que reporta la misma profesora, fue calificada con un desempeño competente. La observación y análisis del caso fueron realizadas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que enseñaba al 2° básico en que se desempeñaba como profesora jefa.

3. Análisis y discusión de los resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de la toma de decisiones curriculares preactivas e interactivas de la profesora novel y su discusión. Las citas que respaldan dichos resultados y discusión están diferenciadas por códigos que hacen referencia al tipo de instrumento y la fecha de aplicación. Siendo EI Entrevista Inicial, EF Entrevista Final, EP Entrevista sobre la Planificación, BC Bitácora y OS Observación.

3.1 Toma de decisiones preactivas

El proceso de planificación de la profesora se organizó en dos etapas. La profesora participó en una primera etapa (que corresponde a la planificación anual de todas las asignaturas que imparte) que su escuela denomina “cobertura curricular”, y que se realiza en conjunto con las otras profesoras jefa de segundo básico. En una segunda etapa el proceso, las responsabilidades de planificación, sesión a sesión, se dividieron según un criterio de afinidad y dominio disciplinar. Por tanto, la profesora novel planifica individualmente, sesión a sesión, sólo las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias

Sociales y Ciencias Naturales. Las otras asignaturas que imparte la profesora (Matemática; Lenguaje y Comunicación) son planificadas por el resto de las profesoras jefe de ese mismo grado. Así, con la misma planificación para todos los segundos básicos, cada profesora replica lo planeado para cada asignatura en su respectivo curso. La profesora puntualizó en este sentido:

Nos dividimos los ramos, yo tengo Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales, y ellas Lenguaje [y Comunicación] y Matemática. Previo al inicio del semestre, tenemos algo que se llama cobertura curricular, donde hacemos la planificación anual de los objetivos de las Bases curriculares y ahí hacemos la distribución de las unidades. Y luego cada una hace por ramo la planificación de cada unidad, según le haya tocado. (EF-22-06-2019)

Dentro de la unidad van descritas las actividades por cada día que toque la asignatura... no es que estemos planificando todos los días. (EI-12-04-2019)

Respecto de las fuentes de la planificación de la profesora, el análisis reveló que son esencialmente los instrumentos oficiales, es decir, las Bases Curriculares y los Programas de Estudio, así como el Texto del Estudiante (libro de texto oficial dirigido a los alumnos) que es su fuente más usada. Los objetivos y contenidos los reproduce de estas fuentes, mientras que para las actividades de su clase considera otras fuentes como complemento. Al respecto, la profesora señaló:

Me guío por los textos de los estudiantes, que están totalmente ligados con las Bases Curriculares... Y bueno, de las Bases Curriculares, el objetivo lo sacas de ahí [al igual que] el contenido, como los temas. La parte más de recursos y actividades voy haciendo una mezcla también de planificaciones mías que realicé en otros lugares... de planificaciones de colegas anteriores, que se van modificando, o muchas veces busco recursos en Internet. (EI-12-04-2019)

Las preocupaciones prácticas que incidieron en su toma de decisiones durante la planificación fueron principalmente tres: tiempo disponible, recursos de enseñanza/aprendizaje existentes y la edad de sus alumnos. La profesora novel comentó: “Consideré la edad de los niños... el tiempo que tengo en clase, como la progresión del objetivo en sí” (EP-17-05-2019).

A este proceso de toma de decisiones dentro de su planificación, la profesora novel le atribuye un sentido burocrático (Aoki, 1991/2005; Pinar, 2004), como se puede observar en las siguientes citas:

En la planificación no hay mucho que tomar decisiones... puede ser como un *copy paste* de las Bases Curriculares (EI-12-04-2019).

La planificación es más bien como un tema protocolar, de cumplimiento, [en] la elaboración se tiene que cumplir sí o sí con ciertas cosas que ya están dadas y no hay tantas posibilidades. (EF-22-06-2019)

Este sentido burocrático de la planificación se identificó en el tipo de decisiones que tomó la profesora en esta etapa preactiva. Pues en la mayoría de los casos, tomó decisiones reproductivas sobre aspectos curriculares sustantivos del alcance de la asignatura (Ornstein & Hunkins, 2009; Schiro, 2008), en tanto los objetivos de aprendizaje y contenidos fueron los mismos de las Bases Curriculares, derivándose directamente de los Programas de Estudio como del Texto del Estudiante. En este sentido, la educadora novel consideró para la planificación de objetivos y contenidos: “las habilidades que se sugieren en las Bases [Curriculares], [que] también es donde veo los contenidos que van a hacer los niños” (EP-17-05-2019).

De esta manera, la profesora en su planificación solo modificó el verbo del Objetivo de Aprendizaje 8 (OA8) como parte de una distribución y segmentación temporal de dicho OA. Es decir, la decisión sobre los objetivos implicó la reproducción del OA prescrito y su segmentación a lo largo de las sesiones. Al respecto comentó: “de ese objetivo [de aprendizaje de las Bases Curriculares] desgloso metas de aprendizaje para la clase” (EF-22-06-2019). En el caso del contenido planificado, éste fue el mismo que está implícito tanto en la redacción del OA8 y sus indicadores, como en lo que se presenta en la narrativa del Texto del Estudiante. Al respecto la profesora señaló que: “el objetivo lo sacas de ahí [de las Bases Curriculares] y el contenido, como lo temas [a enseñar]. Es que dentro del objetivo está el contenido. Uno puede desglosar el contenido, como los conceptos más importantes a trabajar” (EI-22-04-2019).

La Tabla 2 ilustra las decisiones reproductivas de la profesora novel, a partir de la comparación entre su planificación (objetivos, contenidos y secuencia de la clase) y lo planteado en los Programas de Estudio.

Tabla 2. Extracto de la matriz analítica de la planificación, sesión 1

Decisiones curriculares tomadas en la planificación	(OA8) Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Básico (MINEDUC, 2013)
Objetivo: Conocer los diferentes paisajes de nuestro país en relación con su ubicación geográfica.	“OA8: Clasificar y caracterizar algunos paisajes de Chile según su ubicación en la zona norte, centro y sur del país, observando imágenes, utilizando diversas fuentes y un vocabulario geográfico adecuado” (p. 59). “Indicador de aprendizaje: Describen paisajes de las zonas norte, centro y sur de Chile. Asocian las características de los paisajes con su ubicación en las distintas zonas de Chile” (p. 59).
Contenido: Tipos de paisajes. Zonas geográficas de Chile.	“Paisajes de Chile, zonas geográficas de Chile, ubicación en la zona norte, centro y sur del país, vocabulario geográfico adecuado” (p. 59).
Secuencia: Inducción al tema con imágenes de paisajes de Chile y preguntas sobre el paisaje a los alumnos. De lo concreto a la abstracto.	“Actividad sugerida: El docente selecciona imágenes representativas de las zonas de los paisajes. Luego comparan las imágenes a partir de las siguientes preguntas que responden en su cuaderno” (p. 68).

Nota. La tabla presenta una comparación entre las decisiones identificadas en el formato de planificación de la profesora y lo que se señala textualmente en el Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Básico (MINEDUC, 2013).

Junto con lo anterior, también se observaron otras decisiones de tipo más adaptativo sobre aspectos de organización del OA y su contenido implícito. De hecho, al preguntarle por la decisión más destacada en su planificación de la unidad observada, la profesora respondió que fue: “distribuir el tiempo para trabajar el paisaje por cada zona, que me permitiera hacer esta segmentación” (EF-22-06-2019). En tal sentido, las decisiones más adaptativas se desprendieron directamente de las sugerencias presentadas en las actividades del Programa de Estudio y Texto del Estudiante, que consistieron sólo en la adecuación de ciertos contenidos, estrategias y recursos didácticos al tiempo disponible y los recursos. Con ello, la educadora intentó vincular los contenidos con la vida cotidiana de los alumnos, tal como es sugerido en los instrumentos curriculares oficiales. La profesora señaló:

[Consideré] el tiempo que tengo en clase, porque hay veces [que] tengo una hora y en los otros noventa minutos, entonces implica trabajar diferentes actividades según el tiempo que tengo disponible. [Decidí] el tipo de actividad, buscando cosas que motivaran a los niños que fueran más significativas con lo que ellos conocen. [Consideré] partir un poco de lo más cercano e ir agregando información y que lo vayan relacionando. (EP-17-05-2019)

Estas decisiones preactivas de su planificación representaron para la profesora: “cambiar el orden y la forma de trabajar para lograr ese objetivo [prescrito]” (EI-22-04-2019). De ahí que este tipo de adecuaciones en aspectos de secuencia, progresión e integración (Ornstein & Hunkins, 2009; Schiro, 2008), como se observa en la cita anterior, representen una aproximación más adaptativa en su toma de decisiones, en la que la profesora adecuó aspectos de forma.

En suma, según el grado de autonomía curricular docente, la profesora novel tomó decisiones que oscilaron entre lo reproductivo y lo adaptativo, predominando, sin embargo, una lógica de reproducción. Esto último se justifica, puesto que las decisiones que implicaron ciertas adecuaciones se enfocaron esencialmente en aspectos de organización y progresión, que buscaron hacer las prescripciones curriculares oficiales operativas y efectivas a través de las decisiones sobre las actividades. En tanto, estas decisiones sobre objetivos y contenidos tuvieron como foco el cumplimiento de la prescripción (Aoki, 1983/2005, 1991/2005; Guzmán, 2001). En esta fase de su enseñanza, se puede decir que la profesora se acerca más a un enfoque tradicional de implementación del currículum oficial (Aoki, 1983/2005; Cox, 2018; Espinoza et al. 2017; Pinar, 2004).

3.2 Toma de decisiones interactivas

Las interacciones emergentes entre profesora y alumnos —de las que, como señala la literatura, se derivan las decisiones curriculares interactivas y posibles tensiones con lo planificado preactivamente (Guzmán, 2001)—, fueron más frecuentes y breves durante la primera sesión de la subunidad (diez episodios de interacción), principalmente aclaraciones puntuales que solicitaban los alumnos. Asimismo, las interacciones emergentes fueron menos frecuentes, pero de mayor duración, en las sesiones restantes (cuatro episodios en promedio de interacción), principalmente aportaciones de los alumnos respecto de su propia experiencia.

En relación con los momentos de interacción emergente profesor/alumno, estos se presentaron con mayor frecuencia durante el inicio y desarrollo de cada sesión y no así al cierre de éstas. Especialmente en el inicio, se pudo observar que dichas interacciones tenían que ver con la activación de conocimientos previos promovida por la profesora novel, como fue confirmado en las entrevistas: “al principio de la clase, por un tema de activación de conocimientos previos, y el tipo de preguntas que hago, posibilitan que haya esos espacios. Conforme avanza la clase, me concentro más en el desarrollo de habilidades y conceptos” (EF-22-06-2019).

Respecto de la posición de los sujetos en la interacción emergente, dominó el discurso de los alumnos sobre el de la profesora, quien hizo preguntas para profundizar en lo emergente, concediéndoles a sus alumnos un papel protagónico en la producción curricular intra-aula (Guzmán, 2001). Este tipo de interacción fue explicado por la profesora como una aproximación pedagógica denominada “discusión productiva dentro del aula” y que aprendió durante su pregrado:

Tiene que ver con el concepto de discusión productiva y que es el sello de la universidad y que se trabaja mucho en las prácticas, y en las clases, es como central. Ahí nos enseñan qué preguntas hacer, cómo provocar cierto tipo de respuestas en los alumnos y alumnas. (EF-22-06-2019)

Considerando la respuesta de la educadora a las interacciones emergentes observadas a lo largo de la subunidad, y según el grado de autonomía curricular docente, se puede afirmar que sus decisiones fueron tanto adaptativas como reproductivas, predominando las primeras. De tal forma que la profesora integró las interacciones emergentes de sus alumnos como parte de la clase, es decir, adaptó las decisiones preactivas contenidas en su planificación. Esto ocurrió siempre y cuando las interacciones cumplieren con dos condiciones propias de una lógica adaptativa (Guzmán, 2001; Shower, 2017). Primero, si las interacciones emergentes permitían situar y hacer una concreción más efectiva de lo prescrito para la sesión y, segundo, si esas interacciones permitían la integración de las experiencias de los alumnos en el marco de lo planificado para las clases de la subunidad (Ornstein & Hunkins, 2009; Schiro, 2008). La profesora señaló al respecto:

Les doy un espacio, pero les digo: chiquillos, recuerden que estamos en esta temática, si quieren hacer un comentario, que éste tenga relación para que lo podamos compartir. [Esto para] que yo lo pueda retomar, para darle mayor significado al concepto y que al final los niños aprendan de forma significativa. (EI-22-04-2019)

Ahora bien, estas decisiones adaptativas tuvieron que ver, en la mayoría de los casos, con ampliar y profundizar lo planificado, es decir, principalmente consistieron en la adecuación y adición tanto de conceptos como de habilidades, así como en la integración a lo planificado de experiencias de los alumnos que surgieron en la propia interacción de la clase.

Ilustrando una decisión de adaptación, se muestra un fragmento de un episodio de interacción al inicio de la sesión 4, en el que se puede observar que la profesora decidió

integrar la interacción emergente de un alumno, ampliando de esta forma el criterio de integración con la vida personal (Ornstein & Hunkins, 2009; Schiro, 2008), tal como había sido planificado para su clase:

Alumno: Miss, yo quiero decir algo.

Profesora: Dígalo, amor.

Alumno: Cuando me vaya a Arica voy a traer fotos de los paisajes.

Profesora: Ah, escucharon al Baltazar. Venga y cuénteles a su clase.

Alumno: Cuando me vaya a Arica voy a traer fotos de paisajes o de lo que sea.

Profesor: Oiga, Baltazar, y ¿usted sabe dónde está Arica? ¿Vas a tomar un avión hacia el norte o hacia el sur?

Alumno: Hacia el norte.

Profesora: Entonces dónde va a quedar Arica más o menos.

Alumno: (Señala el norte en el mapa)

Profesora: ¿Qué tipo de ropa vas a tener que llevar?

Alumno: De calor.

Profesora: Muy bien. ¿Cómo será el paisaje?

Alumno: Arena, desierto.

Profesora: Muy bien, ¿habrá edificios en esas fotografías?

Alumno: Sí, pero pocos... (08-08-06-2019)

Destacan dos momentos de clase en que las decisiones curriculares interactivas de la profesora implicaron una adaptación mayor de los criterios de diseño planificados. En el primer caso se trató de una decisión que permitió la integración con la asignatura de Matemática, y en el segundo, la profesora adicionó un contenido nuevo, no considerado en la prescripción curricular oficial para ese grado escolar. Sobre el primer caso se muestra a continuación un fragmento de un episodio de interacción durante el inicio de la sesión 5, en el que se observa cómo a partir de una interacción emergente con un alumno que vinculó los elementos geográficos con la geometría, la profesora decidió integrar contenido de la asignatura de Matemática y, de esta forma, desarrollar el contenido sobre relieve planificado para la clase:

Alumno 1: (refiriéndose a la pregunta ¿qué es un elemento geográfico?) Algo que tiene relación con las formas geométricas.

Profesora: Tú lo relacionas con la geometría, pero no se relaciona. Bueno sí, puede te-

ner relación con la geometría porque hay unos elementos que tienen forma geométrica.

Alumno 2: Pero es que si el elemento geográfico es uno que está dentro de la figura geométrica, ¿cómo podría ser esto en la naturaleza?

Profesora: Es que no es que el elemento geográfico esté adentro de la geometría. Yo lo que dije es que hay elementos como por ejemplo un volcán; ¿a qué figura geométrica se parece?

Varios estudiantes: A un triángulo... (OS-10-06-2019)

Sobre el segundo caso (adición del concepto y características de la línea del Ecuador), durante la sesión 3, representó la decisión interactiva más destacada para la profesora, pues cuando se le preguntó sobre lo más importante que había decidido interactivamente ella respondió:

Fue que [los alumnos] trajeran a la clase conceptos como el de línea del Ecuador. Que no era un tema que yo tuviera considerado ni siquiera para este semestre, pero por la interacción de los niños fue surgiendo y se volvió como un tema bastante central de clase, porque lo relacionaban mucho con aspectos geográficos como el clima de la zona. (EF-22-06-2019)

Como se observa en la cita, esta decisión se trató de la adición de un concepto nuevo, originalmente prescrito para 4° básico, que ella relocalizó en 2° básico y desarrolló durante su clase, debido a la motivación manifestada por sus alumnos y porque el concepto, articulado con otros que sí se habían considerado en su planificación, permitió lograr el objetivo de la clase. Esta decisión interactiva fue la que se encontró en el grado más alto de adaptación, incluso presentando indicios de un ejercicio decisonal constructivo. Esto se explica si se considera que, aunque la decisión no cambió el sentido ni la organización de la sesión, respondió directamente a la interacción en el aula y permitió desarrollar un concepto nuevo (Guzmán, 2001). Esto queda claramente ilustrado en la siguiente cita de la bitácora de la profesora sobre esa sesión:

Gracias a la motivación y curiosidad demostrada por los/as estudiantes, introduje [el] concepto de “línea del Ecuador”, relacionándolo con los diferentes climas y paisajes que se presentan en nuestro país. De esta forma, el contenido tuvo mayor sentido para los estudiantes, porque logré evidenciar la razón de que en la zona norte existe un

clima cálido y seco, y en el otro extremo del país, el clima es frío y hasta polar. (BC-24-05-2019)

Además de estas decisiones adaptativas, también fue posible identificar que la profesora tomó decisiones reproductivas. Éstas principalmente consistieron en seguir la secuencia que había planificado en relación con las actividades diseñadas. Se encontró que estando condicionada principalmente por la gestión del tiempo durante la clase, la profesora, si bien dio espacio para que los alumnos compartieran sus experiencias y dudas, contestó de manera puntual o monosilábicamente, volviendo a los objetivos y contenidos planificados para la clase. Al respecto de estas decisiones y sus factores, comentó la profesora:

Si no ha sido necesario hacer modificaciones, la verdad es que me apego bastante a la actividad. Sí les doy el espacio [a los alumnos para que participen] y después sí retomo... en lo que íbamos en la clase, pero también les doy el espacio [a] ellos como para favorecer la motivación y participación más activa de los niños y las niñas. (EI-22-04-2019)

Por un tema de tiempo, no es posible hacer esas construcciones [interactivas], tenemos poco tiempo para las clases y hay muchas interrupciones, muchas cosas que emergen, problemas de disciplina de los niños, aspectos de la institución. (EF-22-06-2019)

En suma, la toma de decisiones interactivas de la docente novel osciló entre lo reproductivo y lo adaptativo, presentando esto último, en una ocasión, tintes más constructivos. Ahora bien, en esta fase interactiva, a diferencia de lo ocurrido en el momento preactivo, las decisiones adaptativas dominaron por sobre las decisiones reproductivas, al integrar curricularmente de manera pertinente lo que sucedía en su clase.

3.3 Elementos que movilizan la toma de decisiones curriculares de la profesora

Las entrevistas con la profesora permitieron dar cuenta de una serie de elementos que movilizan su toma de decisiones curriculares, y que permiten comprender los grados de autonomía curricular identificados en dicha toma de decisiones. Elementos que tienen que ver con las propias visiones, creencias y conocimientos de la profesora, así como con las condiciones para su práctica de enseñanza que se promueven en la escuela, y desde la prescripción oficial a nivel nacional.

Como parte de estas visiones de la profesora, se identificó que sostiene una visión sobre la educación con tintes alumno-centristas (Schiro, 2008), lo que quedó en evidencia con la atención que presta a las inquietudes y motivaciones de sus alumnos durante su clase. Al mismo tiempo, que posee una visión con tintes de reconstruccionismo-social (Schiro, 2008). En este sentido, ella señaló:

Creo que la educación es una herramienta bastante potente para el cambio cultural. La educación en sí también es la reconstrucción de la cultura. Entonces si uno tiene claro eso... quizás puede intuir cómo hacer el cambio y dar mayores oportunidades a los niños y niñas que nacieron en condiciones desfavorecidas. (EI-12-04-2019)

Respecto de su visión sobre la docencia, la profesora la relaciona con el desarrollo de habilidades de orden superior, y sitúa explícitamente dentro del aula su espacio decisional, que es, de hecho, como se ha indicado antes, donde su toma de decisiones se torna más adaptativa y menos reproductiva. La profesora, en este sentido, resaltó el propósito de su quehacer docente y el valor del aula para dicho quehacer:

Lograr aprendizajes significativos para los niños... es darles las herramientas necesarias para que ellos llegado el día de mañana puedan elegir cuál es el proyecto de vida. (EI-12-04-2019)

El salón de clases es mi espacio, ahí trato de estar más atenta a lo que pasa en la clase y puedo retomar aspectos no planteados, que tienen que ver con lo que los alumnos observan. (EF-22-06-2019)

En relación con su visión sobre el currículum, la profesora reconoce una de doble dimensión curricular, como producto y proceso (Bolívar, 1999; Gimeno, 2010), además del carácter político, ideológico y cultural del currículum escolar (Cox, 2006; Espinoza et al., 2017; Gimeno, 2010; Grundy, 2020). Esta visión denota que la profesora posee un dominio teórico multidimensional, y por ende complejo, sobre el currículum (Pinar, 2004). Ello le permite asumir y sostener una perspectiva crítica sobre el mismo:

El currículum también opera de distintas formas: está el currículum formal, está el currículum oculto, está el currículum informal (EI-12-04-2019). La asignatura de currículum, que es a principios de la carrera, en la que también hice ayudantías, me permitió

tener una visión más global y política de las Bases Curriculares (EF-22-06-2019). Hacer un documento público también tiene harto de decisiones de poder [y] de política, [lo] que depende mucho como en qué momento se construye, ya sea un momento cultural, social, económico... las Bases Curriculares no son neutras. (EI-12-04-2019)

Sin embargo, cuando se refiere a su relación cotidiana con los instrumentos curriculares oficiales, se observa en la profesora un enfoque que tiende más hacia una lógica técnica (Grundy, 2020), puesto que tanto sus decisiones preactivas como interactivas estuvieron condicionadas por el tiempo disponible. Esto, según Boschman et al. (2014), es una preocupación propia de la dinámica escolar, y lleva a los docentes a centrarse en lo que es posible y alcanzable dentro de los límites de su práctica, lo cual puede generar una tendencia a mantener mayor fidelidad tanto a la prescripción oficial como a su propia planificación.

De tal forma que la profesora presenta una noción de currículum caracterizada por una discontinuidad entre su conocimiento teórico-conceptual y la óptica que asume, cuando se encuentra tanto enfrentada a planificar su docencia como ante su desarrollo dentro del aula. Al respecto, se encontró que dicha discontinuidad tiene una relación con su formación inicial, pues si bien la cátedra de currículum durante su pregrado le aportó una mirada multidimensional y crítica sobre aquél, en el resto de su formación primó un énfasis reducido a una óptica de implementación (Aoki, 1983/2005; Pinar, 2006). De hecho, ella señaló que en cátedras diferentes a currículum, éste fue abordado “más en la bajada a las planificaciones de las Bases Curriculares para la clase, como que más desde ahí, desde lo práctico, pero no hay espacios más críticos o reflexivos sobre el currículum” (EF-22-06-2019).

En el marco de los conocimientos profesionales de las profesoras, el conocimiento disciplinar que exhibe la profesora novel tuvo un claro peso en su toma de decisiones curriculares, tal como ha sido sugerido por Shulman (2001), quien considera estos conocimientos, entre otros, como una base relevante para una docencia de excelencia. En este sentido, la profesora señaló que gracias a su formación profesional, específicamente a la mención en Ciencias Sociales obtenida en su formación inicial, tiene mayor dominio sobre el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, lo que también fue identificado en su discurso sobre los instrumentos curriculares oficiales que considera como fuentes para su planificación, como en su dominio de objetivos y contenidos dentro del aula. De ahí que la profesora novel declaró sentirse más capaz de tomar decisiones curriculares en esta asignatura, que en otras como Matemática o Lenguaje y Comunicación:

Mi mención es Ciencias Sociales, entonces... planificar Historia se me hace un poco más fácil, porque también manejo mejor las habilidades propias de la Historia. Matemática me complica más, porque no es donde están mis mayores habilidades, entonces no es algo que pueda estar haciendo de forma autónoma. Y Lenguaje también me gusta [pero] me cuesta ordenarlo y darle coherencia. (EI-12-04-2019)

Además, la experiencia profesional áulica, considerada una fuente principal de conocimientos del docente (Shulman, 2001), tiene un papel importante en la toma de decisiones de esta profesora, quien se autodefinió como:

Una profesora novata, no como una profesora experta. Bastante entusiasta, pero que le falta mucho. Que tiene mucho por aprender, llevo apenas cuatro años trabajando en colegio, y dos apenas en esta escuela, entonces creo que llevo poco tiempo de experiencia. (EF-22-06-2019)

Así, ella reportó que en este escaso tiempo de ejercicio docente, ha podido conocerse mejor, madurando su criterio decisional para planificar y enseñar. De hecho, señaló que, en sus primeros años de ejercicio profesional, se limitaba a seguir paso a paso las sugerencias de los instrumentos oficiales y, a pesar de ello, en ocasiones no lograba llegar a cumplir con lo prescrito curricularmente.

En relación con la política curricular vigente, la profesora reconoció el valor y necesidad de que existan lineamientos curriculares oficiales para orientar la enseñanza en las escuelas, especialmente en las de dependencia municipal, que ha sido su opción de desempeño profesional desde que se graduó y durante estos 4 años de ejercicio profesional. En este sentido declaró que: “yo siento que es necesario, y tiene que existir, un documento que rijan y pongan... una base a la educación pública en especial. Yo siento que sí tiene que existir, pero que no sea como la Biblia” (EI-12-04-2019).

No obstante, al mismo tiempo reconoció que, dada la obligatoriedad del currículum vigente, dotado en su diseño de objetivos de aprendizaje excesivos (Espinoza, 2014; Magendzo et al., 2013; Ossandón et al., 2018), las Bases Curriculares se convierten en un instrumento con pocas posibilidades de flexibilidad. Además, señaló que la estructura interna como el contenido de las Bases Curriculares, no siempre permiten alcanzar los principios de pertinencia educativa que estas mismas proponen en su capítulo introductorio:

La introducción de las Bases Curriculares, de cierta forma, está basada en que [la experiencia escolar] tenga un sentido y que [los alumnos] tengan un aprendizaje significativo. Pero también por el contenido que uno tiene que pasar, uno no siempre logra ponerle ese sello a la unidad, porque también uno tiene que cumplir sí o sí con lo que se te exige. (EI-12-04-2019)

En relación con la gestión curricular de la institución, la profesora valoró la organización de dicho proceso como positiva en términos de la dirección que tiene para sus clases bajo un sello institucional claro, así como del trabajo de equipo entre profesores que propicia. Resalta como un aspecto que contribuye a su valoración positiva de la gestión curricular que ella se siente bien acogida por sus pares, con quienes debe desarrollar un trabajo conjunto para el logro de unos objetivos comunes:

Llegué a un colegio que es más exigente en el área académica, donde lograr los aprendizajes es muy importante y también en donde mi equipo de trabajo tiene una forma tal de trabajar que a mí me acomoda... que nos motiva a todos [a] exigirnos el máximo. (EF-21-06-2019)

En contraposición a esta valoración sobre la gestión curricular, la profesora también señaló que las exigencias de su institución sobre la docencia reducen los espacios de toma de decisiones. De hecho, su institución exige que la etapa de planificación anual ya descrita se base estrictamente en los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares:

Lo que nos exigen son las planificaciones anuales, en donde uno toma las Bases Curriculares y distribuye los OA en unidades. [Se trata de] cómo se van a distribuir a lo largo del año. Luego tenemos que presentar una planificación por unidad. (EI-12-04-2019)

Asimismo, la profesora tiene que cumplir con las evaluaciones y procesos administrativos de la institución, lo que hace que se sienta restringida respecto de su propio criterio de toma de decisiones curriculares: “uno tiene que ir avanzando con las evaluaciones, con lo que te pide el colegio, entonces, a veces, uno se ve como coartado” (EI-12-04-2019). Ahora bien, la profesora agregó que si desea adicionar otros objetivos, distintos de los prescritos por el currículum oficial, o adoptar tipos alternativos de abordajes curriculares, debe someter sus propuestas a un proceso burocrático de aprobación:

En cuanto a cómo ordeno los objetivos de aprendizaje, la verdad [tengo] total autonomía, pero a veces en ciertas decisiones pedagógicas del minuto, claro, [eso] es como más burocrático. Hay que conversarlo con la jefa de UTP (Unidad Técnico-Pedagógica) y si ella no sabe, o no está de acuerdo, tiene que pasar a otra instancia y ahí se va volviendo como más difuso. Sí, nos puede pasar que un objetivo lo teníamos calendarizado para que se desarrollara en diez horas pedagógicas, y con la trayectoria y las evaluaciones formativas, nos damos cuenta de que... vamos a necesitar más horas o menos horas. Sí, tenemos la autonomía de hacer esos ajustes, que serían solo como de forma. (EI-12-04-2019)

En esta línea, la profesora reconoció el aula como su instancia para desplegar su ejercicio decisional, ya que, situada ahí, ella puede, con libertad, al menos plantear sus propias opciones didácticas:

En cuanto a la planificación, uno tiene que cumplir más con las Bases Curriculares, y no hay tanto que hacer. El aula, por lo menos aquí en este colegio, es mi espacio de toma de decisión. (EF-21-06-2019)

Considerando todo lo anterior, en lo que respecta a decisiones curriculares que impliquen mayor adecuación de objetivos de aprendizaje y contenidos a las necesidades de sus estudiantes singulares, esta profesora cree que ello no será posible, sino hasta tener planes y programas propios, los que permitirán una docencia más cercana y pertinente a las características del contexto escolar. Ella señaló: “este año, como institución, vamos a hacer programas propios porque la verdad, vamos como más adelantados en algunos contenidos y habilidades. Entonces... la verdad [es] que nos quedan cortas las Bases Curriculares” (EF-21-06-2019). Pues, según la profesora, los alumnos de su actual escuela, a diferencia de su contexto anterior, muestran un nivel de aprendizaje y un bagaje cultural que, a veces, incluso supera lo esperado por las Bases Curriculares:

La verdad es que mis alumnos, en general, la mayoría de los alumnos de la escuela, tienen un nivel como el esperado en las Bases, [aunque] a veces es mayor, lo supera. Son bastantes las diferencias a nivel cognitivo y socioemocional con los niños de mi primer colegio, [que] tenían bastantes necesidades socioafectivas, harta negligencia familiar. En este colegio hay mucho trabajo con los padres de familia y tutores, hay mayor participación. (EF-21-06-2019)

Adicionalmente, la profesora reconoce que hay una alta participación de los apoderados en la escuela, lo que favorece la atención de problemáticas que puedan presentar los alumnos, especialmente de tipo socioafectivo. No obstante, en su opinión, la alta presencia de los apoderados en la escuela también tiene una incidencia relevante sobre su toma de decisiones curriculares. La presión de los apoderados, desde su perspectiva como profesora, restringe su autonomía docente y la dirige hacia una toma de decisiones apegada a los libros de texto:

Los padres de familia exigen que se trabaje con el libro de texto... por más que yo intente hacer otro tipo de actividades o trabajar con otras cosas... siempre tengo que trabajar el libro, por una demanda familiar. (EF-21-06-2019)

4. Conclusiones

Los hallazgos del estudio permiten caracterizar la toma de decisiones de la profesora novel durante la fase de enseñanza preactiva, como una fase con menor autonomía que la fase interactiva, donde su toma de decisiones tiende a reproducir la prescripción del currículum oficial sin problematizarla con la situación singular de su grupo. En esta fase de su enseñanza la profesora se muestra presionada tanto por la política curricular nacional, que califica como sobrecargada y con poca flexibilidad, como por la gestión de su respectiva institución escolar. Dicha gestión meso curricular, se convierte en la práctica en una caja de resonancia de presiones macro y supranacionales (Cox, 2018), arriesgando a reducir las decisiones curriculares a la mera cobertura curricular.

Además, el caso estudiado permite observar cómo la subjetividad de la profesora que madura en su experiencia y trayectoria docente, atribuye a su planificación un sentido burocrático, centrado en el cumplimiento administrativo (Espinoza, 2004), movilizado por criterios técnicos de planificación como el tiempo y recursos (Boschman et al., 2014).

A diferencia de lo que se concluye respecto de su toma de decisiones preactivas, esta docente vive como un ejercicio decisional más autónomo la toma de decisiones interactivas, en donde se percibe con mayor control sobre su labor docente. Se muestra en la fase interactiva un ejercicio decisional de la profesora que osciló entre diferentes grados de autonomía curricular, principalmente adaptativos. Esta oscilación se manifestó en las clases observadas como una danza decisional articulada, que puede permitir conferir de relevancia a la vez que de pertinencia la enseñanza, al acoger las interacciones emergentes de

sus alumnos sin renunciar a la planificación que cada profesor hace ni al currículum oficial (Deng & Luke, 2008). En esta fase se puede identificar su toma de decisiones también orientada por la subjetividad profesional, enmarcada por las ideologías curriculares paicodocéntrica y reconstruccionista social (Schiro, 2008) y en la percepción de la enseñanza en aula como un espacio de más amplia autonomía decisional. Esto último es secundado por la gestión escolar de la escuela, pues el espacio interior del aula es considerado también un espacio privilegiado para la toma de decisiones de los docentes, lo que no sucede respecto a otros espacios de decisión curricular como la planificación.

Finalmente, se puede decir que los resultados del análisis de la toma de decisiones curriculares tanto preactivas como interactivas de la profesora novel, permiten describir la toma de decisiones curriculares docentes como un proceso complejo, interrelacionado en las fases de enseñanza, que responde a una serie de elementos de diferente naturaleza: propios de la biografía de la docente, de la práctica de enseñanza, de sus alumnos y su contexto, así como de la escuela y de la política curricular vigente. Estos elementos identificados tensionan la selección que la profesora hace de objetivos y contenidos, tanto para su planificación como para su desarrollo dentro del salón de clases, y a su vez permiten dotar de mayor pertinencia a lo que enseña en la escuela. De tal forma que estos resultados invitan a otros investigadores a indagar sobre la toma de decisiones curriculares desde una perspectiva compleja y relacional, que considere para su estudio elementos internos, propios de la subjetividad de los docentes, como externos, dentro de los niveles de gestión escolar y políticas educativas.

Lista de referencias

- Bellei, C., & Morawitz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles. Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En F. Reimers & C. Chung, *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 121-162). Fondo de Cultura Económica.
- Aoki, T. (1980/2005). Toward Curriculum Inquiry in a New Key (1978/1980). En W. F. Pinar, & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki* (pp. 89-110). Lawrence Erlbaum Associates. (Reimpreso de Toward curriculum inquiry in a new key, *Curriculum Praxis Occasional Paper No. 2*, por T. T. Aoki, 1980, Universidad de Alberta).
- Aoki, T. (1983/2005). Curriculum Implementation as Instrumental Action and as Situational Praxis (1983). En W. F. Pinar, & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New*

- Key: The Collected Works of Ted T. Aoki* (pp. 111-123). Lawrence Erlbaum Associates. (Reimpreso de *Understanding Situational Meanings of Curriculum In-service Acts: Implementing, Consulting, Inservicing. Curriculum Praxis Monograph Series, Monograph 9*, pp. 3-17, por T. T. Aoki, T. R. Carson, & B. J. Favaro, 1983, Universidad de Alberta).
- Aoki, T. (2005 [1986/1991]). Teaching as Indwelling Between Two Curriculum Worlds (1986/1991). En W. F. Pinar, & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki* (pp. 159-165). Lawrence Erlbaum Associates. (Reimpreso de *Inspiriting Curriculum and Pedagogy: Talks to Teachers*, pp. 7-10, por T. T. Aoki, 1991, Universidad de Alberta).
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, 44, 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44PYS119.129>
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En J. M. Escudero (Ed.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum* (pp. 118-215). Editorial Síntesis.
- Boschman, F., McKenney, S., & Voogt, J. (2014). Understanding decision making in teachers' curriculum design approaches. *Educational Technology Research and Development*, 62, 393-416. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9341-x>
- Butamanco, A. (2016). *Prácticas de contextualización curricular del núcleo de relaciones lógicomatemáticas y cuantificación en NT1: estudio de caso en un colegio particular pagado de la comuna de Ñuñoa* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21554>
- Carrasco, S., & Ortega, S. (2018). *Procesos de desarrollo curricular a partir de representaciones sociales sobre interculturalidad. Estudio de caso en un liceo de la comuna de Santiago* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22011>
- Corporación municipal de Ñuñoa. (2019). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, Corporación Municipal de Desarrollo Social 2018*. <https://www.cmdsnunoa.cl/wp-content/uploads/2017/08/PADEM-2018-FINAL.pdf>
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista Profesorado*, 10(1), 1-24. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19812>
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En A. Arratia, L. Osandón (Eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 119-154). Ministerio de Educación, UNESCO-Santiago.

- Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject Matter: Defining and theorizing school subjects. En F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion, *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 66-87). SAGE.
- Espinoza, O. (2004). *Prácticas de contextualización curricular de docentes de lengua castellana y comunicación en NM1* [Tesis de Maestría inédita]. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación*, 18, 1-10. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/05/Documento-destacado-Cambios-recientes-al-curr%23Uooedculum-escolar.pdf>
- Espinoza, O., Riquelme, S., & Salas, A. (2017). *Contextualización curricular* [Manuscrito no publicado]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gimeno, J. (2000). El currículum ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno, Á. Pérez (Comps.), *Comprender y transformar la enseñanza* (p. 137-170). Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 34, 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.grund
- Grundy, S. (2020). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Guzmán, M. (2001). Interacciones emergentes: una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 29(2), 319-340. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26195>
- Guzmán, M., Meza, I., Pascual, E., & Pinto, R. (2007). La contextualización como estrategia de construcción curricular. *Boletín de Investigación Educativa de la Facultad de Educación, PUCCH*, 22(1), pp. 209-230.
- Gvartz, S., & Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. AIQUE.
- Gysling, J. (2005). Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed.), *Políticas educaciones en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 213- 252). Universitaria.
- Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3(3), pp. 32-42. <https://www.cpp.edu/ceis/education/international-journal-teacher-leadership/documents/Teacher%20as%20Curriculum%20Leader.pdf>

- Harnett, P. (2000). Curriculum Decision-Making in the Primary School. En J. Arthur, & R. Phillips (Eds.), *Issues in the teaching of history* (pp. 24-38). Routledge.
- Harris, R., & Reynolds, R. (2018). Exploring teachers' curriculum decision making: Insights from history education. *Oxford Review of Education*, 44(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352498>
- Ho, D. C. W. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613-624. <https://doi.org/10.1177/1741143210373739>
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge journal of education*, 43(3), 325-356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Morata.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. LOM ediciones.
- Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., Astorga, B., Osandón, L., & Cabaluz, F. (2013). *Las nuevas Bases Curriculares para la Educación Básica. ¿Continuidad, reorientación, rupturas?: un análisis de sus supuestos ideológicos, políticos, culturales y pedagógicos* [Manuscrito no publicado]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Manríquez, L. (2014). Algunos códigos curriculares de la actual enseñanza básica chilena. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 427-440. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300025>
- Martín, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(144), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3571>
- Mendoza, A. S. (2011). *Educational reform and teachers' decision making: Relationship between the intended and the implemented reading curriculum in Dominican primary schools*. State University of New York at Albany.
- Meza, I., Pascual, E., & Pinto, R. (2004). Caracterización de las planificaciones de aula elaboradas por los centros escolares. *Boletín de investigación educacional*, 19(1), pp. 165-189.
- Meza, I., Pascual, E., & Pinto, R. (2005). La influencia de variables institucionales y profesionales en los niveles de contextualización curricular de centros escolares. *Boletín de investigación educacional*, 20(1), pp. 125-155.
- Meza, I., Pascual, E., & Pinto, R. (2006). La contextualización como estrategia de cons-

- trucción curricular. *Boletín de Investigación Educativa*, 22(1).
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. SAGE.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Bases Curriculares de Educación Básica*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular*. MINEDUC.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Osandón, L., Caro, M., Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., González, F., & Fabián Cabaluz, J. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)*. Oficina Internacional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265296>
- Orozco-Martínez, S., Pañagua, L., & Martos-Pérez, M.-V. (2021). La creación curricular en la formación de educadores: una exploración sobre las relaciones educativas. *Aula Abierta*, 50(3), 737-744. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.737-744>
- Pérez, A. (2000). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno & Á. Pérez (Comps.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Morata.
- Pinar, W. (2004). *What is Curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pinar, W. (2006). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Reinoso, J. (2012). *Caracterización del proceso de contextualización curricular para la enseñanza de la química: un estudio de caso* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Grupo de Reflexión en Enseñanza de las Ciencias e Investigación Didáctica Aplicada. https://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/MAGISTER/Tesis%20Jocelyn%20Reinoso.pdf
- Salas, A. (2012). *¿Construcción curricular en la escuela? Un estudio sobre la instalación de una Cultura de Construcción Curricular en dos centros escolares* [Tesis de Maestría no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Saldarriaga, R. (2016). *Participación docente en el diseño del proyecto curricular institucional de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6615>
- Schiro, S. (2008). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE.

- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Ateneo.
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching & Teacher Education*, 63, 296-313. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.017>
- Shulman, L. (2001). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Estudios Públicos.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). Macmillan.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Thijs, A. & van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Truffello, A. (2013). *El rol del libro de texto en las decisiones curriculares docentes* [Tesis de Maestría no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

