

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Profesores y desarrollo curricular

**Decisiones, determinaciones y percepciones de los docentes de
educación social y cívica sobre el *curriculum***

Entregado como requisito para la obtención
del título de Master en Educación

Roxana Di Pizzo Mateus – 223900

Tutora: Dra. Claudia Cabrera Borges

2019

Declaración de autoría

Yo Roxana Di Pizzo Mateus declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación.
- En aquellas secciones que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad, u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roxana Di Pizzo', with a large, sweeping flourish underneath.

19 de setiembre de 2019

Dedicatoria

A mi esposo Gabriel, mi gran compañero y amigo de la vida.

A mi madre, por trasmitirme el tesón y el sentido de ética.

A la memoria de mi padre y de mi tía, arquitectos de mi ser.

Agradecimientos

A lo largo de estos dos años he tenido la fortuna de contar con personas que de una forma u otra han contribuido a este gran desafío personal y profesional. A ellos va mi más sincero agradecimiento.

A Gabriel por su paciencia y por sus palabras justas en los momentos de dificultad.

A mis colegas y amigas que estuvieron desde el principio muy cerca, alentando el trabajo, trasmitiendo sus experiencias, colaborando para facilitar la tarea, pendientes de cada avance. Y a los colegas que participaron de la investigación, por la confianza depositada y la seriedad y generosidad con la que abrieron sus pensamientos y brindaron su trabajo.

A todos los compañeros y familia que alentaron con esa palabra, con ese abrazo, con ese auxilio, con ese buen augurio o esa buena intención.

A los compañeros de generación que hicieron de este proceso una verdadera experiencia de aprendizaje colectivo.

A los docentes del Instituto de Educación ORT que desde diferentes dimensiones contribuyeron a mi formación.

A mi tutora, Claudia, por su calidez y dedicación permanente. Por la agudeza de sus observaciones y lo acertado de sus sugerencias. Porque ha sido la determinación y el sostén necesario para concluir este trabajo.

Abstract

La presente investigación tiene por objeto de estudio la relación docente-*curriculum*, a partir del programa oficial como expresión del *curriculum* prescripto. Se propuso como problema a investigar el modo en que los docentes de educación social y cívica actúan como mediadores del *curriculum* (entendido como sistema curricular) y cómo éstos perciben el papel del profesor en el desarrollo curricular. El estudio contribuye a ampliar el entendimiento de los participantes acerca de cómo perciben el *curriculum*, y aporta elementos para decisores y planificadores de política y demás actores involucrados en el diseño y desarrollo curricular.

Se empleó un enfoque cualitativo dentro de la modalidad interactiva fenomenológica hermenéutica. La principal técnica de recopilación de información fue la entrevista semiestructurada a una muestra teórica de 10 profesores de educación social y cívica de liceos públicos de Montevideo (ubicados en 3 etapas de la carrera docente) y a 1 Inspector de la Asignatura del Consejo de Educación Secundaria de Uruguay. Se complementó con el análisis textual cualitativo de documentos sobre 11 planes anuales y 5 replanificaciones de los docentes seleccionados en la muestra. Los resultados identifican mayormente, entre los profesores participantes del estudio, los perfiles ejecutor e implementador del *curriculum*. No surgen docentes con un perfil netamente agente curricular, que rediseñen o reinterpreten el *curriculum* en su contexto. Un hallazgo a destacar es la profundización del perfil ejecutor en instancias colectivas como salas y coordinaciones docentes. En cuanto a la participación docente en el *curriculum*, el estudio es concluyente en que entre los profesores es unánime la necesidad de su participación activa en el desarrollo curricular. Aunque perciben que no están dadas las condiciones para que esto ocurra. Al respecto la investigación enciende algunas alarmas. Primero: los planes mentales (no escritos o no explicitados) y los planes de cumplimiento burocrático en los que la planificación es percibida por el docente como un instrumento de control, antes que herramienta de trabajo). Segundo: la falta de formación como diseñadores. Tercero: el sentido individualista de su acción. Y, por último, la sobrecarga o sobredemanda de tarea que perciben.

Índice

Dedicatoria	3
Agradecimientos.....	3
Introducción	9
Justificación del tema de estudio	9
Problema de investigación.....	11
Objetivos de la investigación.....	14
Capítulo 1: Marco teórico	16
1.1 Estado de la cuestión	16
1.1.1 Antecedentes empíricos a nivel internacional.....	16
1.1.2 Antecedentes empíricos a nivel nacional.....	19
1.2 Ejes conceptuales.....	20
1.2.1 <i>Curriculum</i>	20
1.2.1.1 Etimología del curriculum: sentidos y usos del término.....	20
1.2.1.2 Curriculum: una noción polisémica y polimorfa	21
1.2.1.3 Orígenes del <i>curriculum</i>	21
1.2.1.4 El campo o disciplina del <i>curriculum</i>	22
1.2.1.5 <i>Curriculum</i> y profesionalidad docente.....	23
1.2.1.6 El <i>curriculum</i> en la enseñanza secundaria de hoy. Dificultades para introducir cambios en este nivel	24
1.2.1.7 Perspectiva teórica del <i>curriculum</i> a la que se afilia la investigación	26
1.2.1.8 El <i>curriculum</i> moldeado por los profesores: la planificación docente	30
1.2.1.9 El <i>curriculum</i> como determinante de la práctica y las determinaciones del <i>curriculum</i>	31
1.2.2 Desarrollo curricular	32
1.2.2.1 Perspectivas sobre el desarrollo curricular	33
1.2.3 El papel de los profesores en el <i>curriculum</i>	34

1.2.3.1 El profesor como mediador.....	35
1.2.3.2 Enfoque curricular de Fernández (2004)	36
1.2.3.3 Enfoque de Marcelo (1999)	38
1.2.3.4 El profesor y el cambio o la innovación curricular	39
1.2.3.5 Los profesores y los especialistas	40
1.2.3.6 Caracterización de los docentes según su papel en el desarrollo y la innovación curricular	41
El modelo teórico de Tejada: el profesor agente curricular	41
El modelo teórico integrador de Fernández	42
1.2.4 Percepciones	43
Capítulo 2: Metodología.....	45
2.1 Enfoque y tipo de diseño de la investigación	45
2.2 Técnicas de recolección de datos.....	47
2.2.1 La entrevista.....	49
2.2.2 El análisis textual cualitativo como técnica de investigación documental	49
2.3 Población y muestra.....	51
2.3.1 Criterios de selección de las unidades de la muestra	54
2.3.2 Tamaño de la muestra	56
2.3.3 Reclutamiento de los participantes	57
2.4 Análisis de datos	60
2.5 Implicancia del investigador.....	63
2.6 Estrategias de validez del conocimiento.....	64
2.7 Cuestiones éticas.....	65
2.8 Categorías apriorísticas.....	66
Capítulo 3: Presentación y discusión de los resultados	75
3.1 Las decisiones de los profesores.....	75
3.1.1 Objetivos	75

3.1.2 Contenidos	76
3.1.3 Cronograma.....	81
3.1.4 Metodología	82
3.1.5 Evaluación.....	83
3.1.6 Bibliografía	85
3.2 Los perfiles docentes	86
3.2.1 Profesor ejecutor	87
3.2.1.1 Cumplimiento de las prescripciones normativas y del cuerpo técnico y administrativo	87
Relacionadas con el seguimiento del programa.....	87
Relacionadas con las pautas de Inspección sobre el cumplimiento del programa.....	89
Relacionadas con los requerimientos de la Dirección Liceal	94
Relacionadas con requerimientos institucionales: salas docentes y coordinaciones	96
Replanificación	97
Cambios en el plan anual a lo largo del tiempo	98
3.2.2 Profesor implementador	98
3.2.2.1 Capacidad de iniciativa y toma de decisiones.....	98
Relacionadas con el seguimiento del programa y pautas de Inspección sobre el cumplimiento del mismo.....	99
Relacionadas con los requerimientos institucionales y de la Dirección Liceal	102
3.2.3 Profesor agente curricular	106
3.2.3.1 Poder-autonomía para intervenir.....	106
3.2.3.2 Flexibilidad. Necesidad del cambio. Voluntad de autoperfeccionamiento.....	107
3.2.3.3 Trabajo colaborativo en instancias colectivas.....	109
3.2.3.4 Presencia de otros medios (tecnologías digitales).....	110
3.3 Percepciones docentes en relación al papel del profesor en el desarrollo curricular....	112
3.3.1 Percepción sobre el papel asignado al profesor en el <i>currículum</i> o ante innovaciones curriculares.....	113

3.3.2 Percepción sobre las formas de participación docente en el desarrollo curricular	115
3.3.3 Percepción sobre condiciones para asumir un papel profesional autónomo para el desarrollo de sus propias propuestas curriculares	119
3.3.3.1 Condiciones al interior de la escuela.....	119
3.3.3.2 Condiciones externas	121
3.3.3.3 Límites a la participación efectiva del profesorado en un modelo de DPD basado en la escuela	123
Capítulo 4: Conclusiones	126
4.1 Respecto al primer objetivo específico.....	126
4.2 Respecto al segundo objetivo específico	129
4.3 Respecto al tercer objetivo específico	133
Referencias bibliográficas	141
Anexos.....	147
Anexo 1. Carta de solicitud de autorización al Consejo de Educación Secundaria para la realización de la investigación	147
Anexo 2. Resolución del CES autorizando la investigación.....	149
Anexo 3. Acuerdo de confidencialidad complementario a la autorización del CES	151
Anexo 4. Guión de entrevista a profesor de educación social y cívica.....	156
Anexo 5. Guión de entrevista a informante clave	160
Anexo 6. Pauta de análisis de planificaciones anuales	163
Anexo 7. Pauta de análisis de replanificaciones	164

Introducción

El estudio se enfocó en el desarrollo curricular como escenario de profesionalización docente. El mismo se titula: “Profesores y desarrollo curricular. Decisiones, determinaciones y percepciones de los docentes de educación social y cívica sobre el *currículum*”.

Específicamente, se investigó la relación docente de educación social y cívica –*currículum* a partir del programa de la asignatura como expresión del *currículum* prescripto. Así como las percepciones de estos docentes sobre la participación de los profesores en el desarrollo curricular. Dentro de la línea de investigación del Instituto ORT Profesión Docente.

Justificación del tema de estudio

Actualmente se está en un momento de elaboración de un marco curricular de referencia nacional (MCRN) para educación primaria y media. El documento base para la consulta sobre el MCRN, ANEP-CODICEN (2016) establece:

La consecución de los aprendizajes establecidos provocará revisar prácticas, rediseñar propuestas de intervenciones de enseñanza, y establecer todas las articulaciones necesarias entre los actores (...) pondrá en diálogo lo curricular, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar y los modos de enseñar, de aprender y de evaluar cada trayecto (...) partiendo de un eje articulador: garantizar las mejores trayectorias para favorecer los aprendizajes (p.8)

El documento ANEP-CODICEN (2017) que sistematiza los aportes recogidos en la etapa de consulta a la ciudadanía, expresamente establece la relevancia de la praxis y el desarrollo curricular para la implementación del MCRN y la necesidad de un trabajo de manera sistémica.

A la vez que expresa su concepción de los docentes “como intelectuales transformadores y profesionales reflexivos de la enseñanza” (ANEP-CODICEN, 2017, p.48). Así como alude y

se afilia al concepto de autoridad emancipatoria de Giroux (2003) que: “cuestiona la concepción dominante de los docentes como técnicos o funcionarios públicos, cuyo papel es implementar la práctica pedagógica antes que conceptualizarla...” Giroux (en ANEP-CODICEN, 2017).

Como afirma Operti (2013) las reformas educativas en el mundo de hoy ponen más énfasis en los enfoques curriculares, en tanto el *curriculum* es visualizado como centro de los cambios educativos. A nivel interregional, las reformas más eficaces atribuyen autonomía y sostén al nivel local en un marco común y universal de distribución de responsabilidades, dentro de un proceso de adaptación del currículo al contexto local con lo cual surge un “currículo glocal” (Operti, 2013, párr.16).

En esta visión los docentes son co-desarrolladores de los currículos y agentes dinámicos del cambio. “Sin embargo, la realidad indica que son aprehensivos, cuestionan las reformas y los cambios que implementan” (Operti, 2013, párr.25). En respuesta a esta resistencia parte de los debates actuales según Operti (2013), se centran en encontrar la forma de apoyarse en los conocimientos y las experiencias docentes. En este sentido de apoyarse en los conocimientos de los docentes, la investigación aporta elementos para la comprensión del papel de los profesores en el *curriculum*.

Aristimuño (2016) afirma que tanto la evidencia empírica, como la experiencia profesional: “prueban que los niveles de compromiso y satisfacción serán más elevados cuanto más pueda cada profesional incidir en las decisiones que dan forma a su trabajo. Las decisiones que tienen que ver con el currículo no son una excepción” (p.14). Y luego de analizar datos sobre el nivel (central, local y en la escuela) donde ocurren las decisiones curriculares relativas a la planificación y contenido en enseñanza secundaria básica, en 8 países, concluye que: “Dónde se toman las principales decisiones curriculares en un sistema educativo, es algo de particular relevancia en la configuración de un enfoque pedagógico” (Aristimuño, 2016, p.16)

Entonces, comprender la interacción entre el *curriculum* escolar y los profesores, determinar las mediaciones que realizan los docentes, y cuáles son sus percepciones sobre el papel del profesor en la toma de decisiones sobre el *curriculum*, puede contribuir a anticipar eventuales

tensiones entre diseño e implementación de cambios (como el propuesto en el MCRN) y servir para pensar estrategias de anticipación que aseguren su viabilidad y sostenibilidad.

Por otra parte, el éxito en el cambio curricular depende en buena medida de que todos los grupos de interés involucrados tengan la capacidad de desarrollar una visión compartida. Teniendo en cuenta que el desarrollo de capacidades es central para el logro de este entendimiento común y que los docentes son actores clave para el éxito del cambio curricular, la investigación realizada también aporta insumos que pueden resultar útiles para el diseño de iniciativas de formación docente (inicial o en servicio) en torno al desarrollo de competencias profesionales necesarias para la participación de los profesores en el diseño curricular. En las que se jerarquice su rol profesional en el proceso asumiéndolos como intelectuales y sujetos.

Finalmente corresponde mencionar la motivación personal por el tema seleccionado. La relación entre *curriculum* y docentes ha sido uno de los temas más apasionantes para la investigadora a lo largo de la formación y carrera profesional, por constituir el lugar de cruce y tensiones entre procesos institucionales y académicos.

Además, como afirma Gimeno Sacristán (1989) no sólo es interesante relacionar el *curriculum* con el profesorado, sino que considerar esta interacción es clave para entender la práctica educativa y poder cambiarla.

Potenció aún más el interés la lectura de un artículo de Fernández (2004) que conecta *curriculum* y desarrollo docente desde una perspectiva de intervención profesional que abandona la clásica visión normativa predominante.

Por otra parte, en un estudio de Estévez (2014) sobre el estado del arte en el campo curricular en México, país de referencia en el tema, sitúa la investigación del *curriculum* desde la perspectiva de los actores como un tema de agenda dada las escasas investigaciones.

Problema de investigación

Gimeno Sacristán (1989), propone que la renovación pedagógica (ligada al cambio y la innovación curricular) debería atender no sólo a contenidos, metodologías de enseñanza,

nuevas formas de aprender y condiciones de los centros y las aulas, sino fundamentalmente al papel de los profesores en el diseño y desarrollo del *curriculum*.

Con esta investigación se pretendió analizar la relación entre el *curriculum* y el profesor en el contexto de realización del *curriculum* en la práctica y en ella se habilitaron e hicieron propias las siguientes interrogantes de Gimeno Sacristán (1989): “¿Por qué pueden o no intervenir los docentes en el desarrollo curricular?; ¿Por falta de formación?; ¿Por una excesiva regulación de los procesos de enseñanza?; ¿Por malas condiciones de trabajo?; ¿Por imposiciones de control exterior?” (p.6)

Se coincide con Gimeno Sacristán (1989), en que la necesidad de un papel más activo de los profesores y de los centros en el desarrollo curricular impacta directamente sobre la profesionalidad docente y demandará, en ese sentido, un rearme profesional. Es esencial: “Descubrir los significados políticos y pedagógicos que su participación en ese proceso tiene para la definición de su propia profesionalidad” (Gimeno Sacristán, 1989, p.6). Por esta razón se considera que el tema de investigación se ubica dentro de las líneas de investigación ORT, en la línea profesión docente.

Más recientemente, y desde otra óptica, Operti (2013) también refiere al desarrollo curricular al situar entre los debates curriculares contemporáneos, la complementariedad entre la centralización y la descentralización. Con esto quiere destacar que el enfoque tradicional de reforma ha sido un mandato prescriptivo (desde arriba hacia abajo) que ha descuidado los procesos de desarrollo curricular.

En el mismo sentido, y en relación a la enseñanza secundaria, tomando resultados de estudios internacionales Operti (2011) ya había propuesto entre los desafíos de la reforma de la educación media en nuestro país, repensar la educación desde una perspectiva curricular. Además de tomar posición sobre el rol docente en el *curriculum*, concibiéndolo como co-desarrollador más que implementador de prescripciones curriculares de arriba hacia abajo: “Los docentes deben ser entendidos y apoyados como profesionales y hacedores de política a nivel de aula (...)” (Operti, 2011, p.12).

Según Gimeno Sacristán (1989) existen tres ámbitos decisivos en el *currículum* en los que tendría que analizarse el papel de los profesores: el contexto en el que se prescribe, el contexto en el que adquiere forma pedagógica definitiva para profesores y alumnos (donde se traduce en planes concretos) y el contexto de su implementación en las aulas.

Situándose entre estos dos últimos contextos, es que se propuso como problema a investigar a los docentes de educación social y cívica como mediadores del *currículum* prescripto y cómo éstos se perciben profesionalmente en el desarrollo curricular. Se consideró que la propuesta didáctico-pedagógica que los profesores explicitan en su plan anual aportaba evidencia empírica sobre las decisiones de los profesores en relación al *currículum* y posibilitaba identificar, en base a estas decisiones, perfiles docentes que dieran cuenta del papel que éstos asumen frente al *currículum* prescripto.

En este sentido se pretendió dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿De qué modo los profesores de educación social y cívica investigados se relacionan con el *currículum* prescripto de su asignatura y cómo se perciben profesionalmente en relación al desarrollo curricular?

¿Qué decisiones adoptan los profesores de educación social y cívica seleccionados sobre el programa de su asignatura?

¿Qué perfiles docentes en relación al *currículum*, se identifican en estas decisiones adoptadas por los profesores estudiados?

¿Cuáles son sus percepciones sobre el papel de los profesores en el desarrollo curricular y, en particular, las condiciones necesarias para una participación activa en el diseño de propuestas curriculares?

Se delimitó el alcance de la investigación a diez docentes de educación social y cívica de liceos públicos de Montevideo en 2018.

La misma se evaluó como un reto abordable considerando la formación disciplinar de origen, experiencia profesional y competencias desarrolladas en el marco de la maestría por parte de la investigadora. Así como con los recursos materiales y humanos disponibles y requisitos formales y limitantes de tiempo, por tratarse de una entrega con valor de trabajo final de maestría.

En suma, se entendió que una investigación de este tipo podría aportar a la teoría acumulando evidencias o definiendo líneas para futuras investigaciones. Además de contribuir a informar y ampliar el entendimiento de los propios participantes acerca de la práctica del *curriculum*, como de los decisores políticos, planificadores de política y demás actores involucrados en el diseño y desarrollo curricular.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

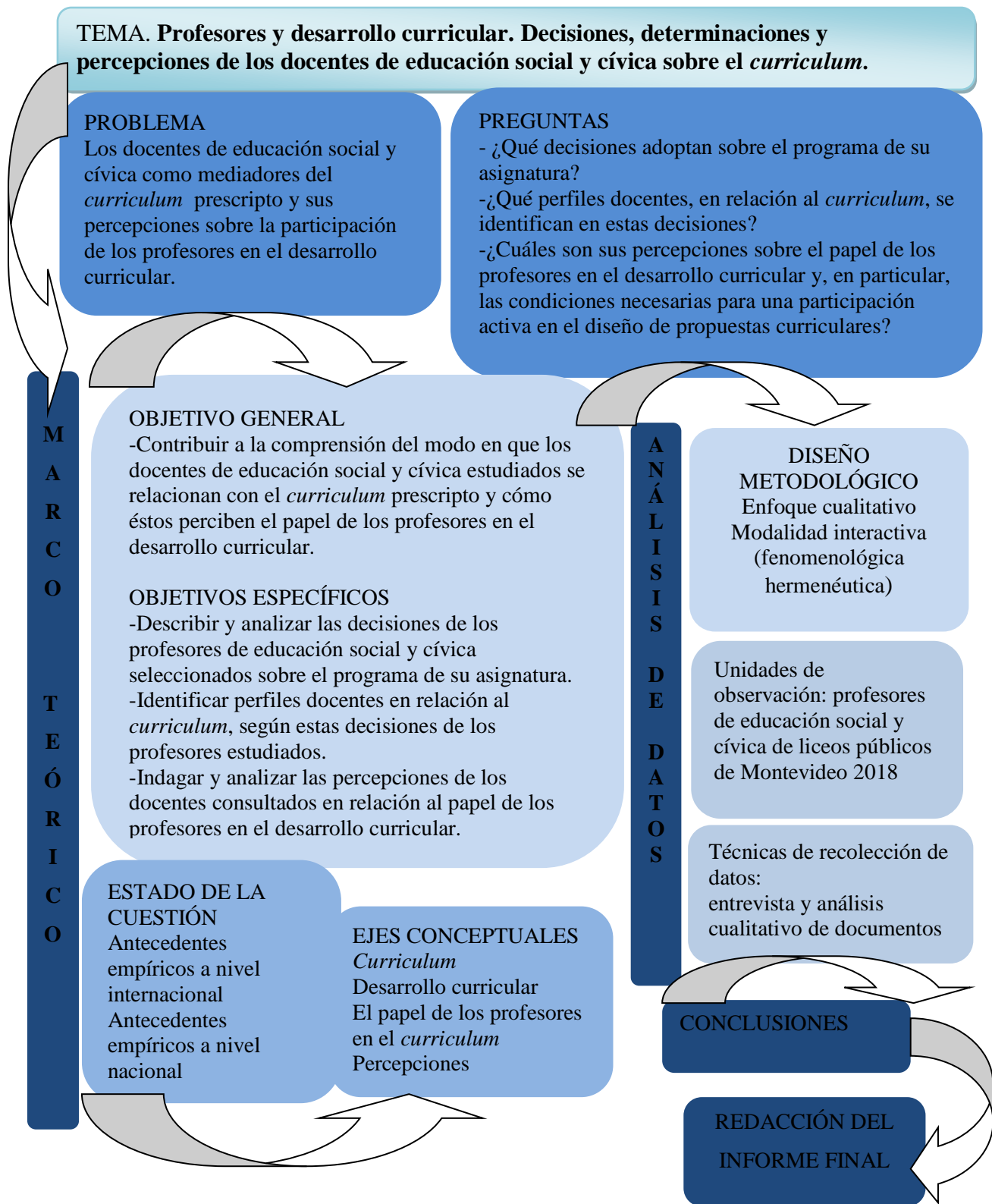
Contribuir a la comprensión del modo en que los docentes de educación social y cívica estudiados se relacionan con el *curriculum* prescrito y cómo éstos perciben el papel de los profesores en el desarrollo curricular.

Objetivos específicos

- a) Describir y analizar las decisiones de los profesores de educación social y cívica seleccionados sobre el programa de su asignatura.
- b) Identificar perfiles docentes en relación al *curriculum*, según estas decisiones de los profesores estudiados.
- c) Indagar y analizar las percepciones de los docentes consultados en relación al papel de los profesores en el desarrollo curricular.

En la figura 1 se muestra un esquema que sintetiza el trabajo de investigación.

Figura 1. Síntesis del trabajo de investigación



Fuente: elaboración personal

Capítulo 1: Marco teórico

Este capítulo comienza con el estado de la cuestión en el que se sistematizaron los estudios empíricos más recientes relacionados con la investigación a nivel internacional y a nivel nacional. A continuación, se presentan los conceptos teóricos fundamentales que estructuran y sustentan el presente trabajo.

1.1 Estado de la cuestión

1.1.1 Antecedentes empíricos a nivel internacional

El estudio realizado en México por Estévez (2014) hace referencia a una investigación coordinada por un autor estelar en el tema *curriculum*: Ángel Díaz Barriga. La misma presenta interés ya que describe el estado de conocimiento sobre el tema general en el cual se enmarca la investigación y en un país de referencia en el tema. Reporta gran utilidad el dato acerca de la escasa investigación del *curriculum* desde la perspectiva de los actores que lo sitúa como tema de agenda.

Otro aporte de interés lo constituye investigación llevada a cabo en Chile por Bustamante et al (2017), en la que se propuso identificar las percepciones docentes que caracterizan la práctica de los profesores en tres universidades que implementan la enseñanza con enfoque en competencias. Se encontraron puntos de contacto entre este trabajo y la investigación dado que en el mismo se indagan percepciones docentes desde una doble perspectiva: rol docente y demandas institucionales en relación a la implementación de un *curriculum* (en este caso, por competencias). Específicamente en lo referido a que: “En general se observa que los profesores están principalmente centrados en los lineamientos nacionales para la implementación de un *curriculum* determinado (...)” (Bustamante et al, 2017, p.105)

Por otra parte se encontró una investigación cuyos autores son Monarca y Fernández-González (2016) cuyo objetivo ha sido analizar los procesos relacionados con la implementación de una innovación educativa en España. La investigación pone el acento en el papel que ha desempeñado la inspección educativa en dicho proceso. Este estudio incorpora un elemento que se consideró en la presente investigación: los inspectores y su función de

control o supervisión de la tarea docente y del apego de sus documentos al *currículum* prescripto. Los resultados evidencian que el papel desempeñado por los inspectores educativos representa, en muchos casos, un elemento obstaculizador de las innovaciones propuestas. Principalmente, por una excesiva vigilancia de los documentos de los centros.

Otro estudio realizado en Chile por Díaz et al (2016) describe las planificaciones y los desempeños de aula de estudiantes de tres universidades chilenas en temporalidades distintas de su proceso formativo. Si bien la investigación se enmarca en el ámbito de formación docente y su población son estudiantes de pedagogía en inglés, aporta a la investigación desde lo metodológico en cuanto a las técnicas de recolección de información empleadas: el análisis documental de planificaciones y registros de clase. Dado que la presente investigación requiere conocer la propuesta didáctico-pedagógica que los profesores explicitan en relación al *currículum* prescripto en su plan anual y replanificaciones.

La investigación de Fabietti (2015) se propone como línea de investigación un estudio cualitativo para interpretar cómo o porqué el título obtenido, el área disciplinar en que enseña y la satisfacción con su trabajo, inciden en el posicionamiento de los profesores frente a la propuesta de cambio curricular. La misma fue realizada en escuelas de ciclo básico de enseñanza secundaria de Córdoba, Argentina. Entre los hallazgos interesa destacar para la investigación algo de gran utilidad en la delimitación de la población de estudio: que los profesores que tienen una postura menos favorable al cambio, en mayor proporción, pertenecen a las áreas de educación social y cívica. Concluye que es probable que la formación inicial incida en la percepción de los docentes reflejando diferentes códigos educativos según el área disciplinar: “Sabemos que los profesores han incorporado a partir de su propio recorrido de formación un principio regulador que les orienta en el modo en que conciben el conocimiento que debe enseñar, en la manera en que lo debe transmitir y evaluar (...)” (Fabietti, 2015, p.11).

Marrero (2013) realiza una revisión de los primeros estudios sobre el conocimiento docente y sostiene que uno de los aspectos estudiados ha sido la planificación didáctica. Al respecto interesan dos cuestiones: la planificación didáctica para anticipar la acción y la diferencia entre docentes expertos y novatos.

Un ensayo realizado en México por Elizondo y Villanueva (2016), en el marco de una investigación en curso, reflexiona sobre las acciones y saberes de los profesores en el contexto de la reforma curricular de secundaria. Una reforma curricular que se trazó de la política educativa (*curriculum* prescrito) al aula dejando de lado los saberes docentes. Resulta pertinente a los efectos de la investigación en cuanto refiere al nivel de enseñanza secundaria y se afilia a la misma concepción de *curriculum* por lo cual pone el énfasis en la necesaria consideración de los saberes docentes en los procesos de reforma. Además introduce una contradicción (resultado de las reformas a nivel mundial de las últimas décadas) entre la invitación a los docentes a una autonomía pedagógica y el hecho de quedar sujetos a resultados medibles que se prescriben desde fuera del contexto escolar.

En definitiva, según Elizondo y Villanueva (2016) se mantiene una perspectiva de los docentes en un rol de ejecutores técnicos, que se encuentra desfasada de los requerimientos de la sociedad posmoderna. La sociedad actual requiere que el profesor se convierta en diseñador y desarrollador del currículo en contextos específicos.

Por último, una investigación novedosa es la realizada en Argentina por Ziegler (2003) en la que se indagó la recepción, por parte de los docentes, de la propuesta curricular de la Provincia de Buenos Aires durante la reforma de los años noventa. Lo novedoso radica en que, dado que la difusión de la propuesta se realizó mediante documentos impresos, considera a los profesores como lectores de dichos textos. La misma analiza los diferentes modos de lectura de los docentes ante dichos textos y las orientaciones asumidas por ellos ante la dinámica de cambio curricular, así como los efectos que producen los dispositivos estatales diseñados para dicho cambio en la labor docente.

El estudio sugiere una revisión profunda de los dispositivos diseñados para el cambio curricular, en particular de las resoluciones técnicas a cargo de especialistas o expertos. Esto último reporta interés para la investigación, ya que la reforma separa el diseño de la ejecución del *curriculum*, legitima el saber académico de los expertos y concibe a los docentes como meros destinatarios de prescripciones técnicas.

1.1.2 Antecedentes empíricos a nivel nacional

A nivel nacional se han encontrado los siguientes estudios relacionados con el tema objeto de la investigación.

Un estudio realizado para INEEEd por Feldman, Palamidessi y otros (2015) resulta de gran interés para la investigación, porque ha sido uno de los insumos para la elaboración del MCRN. Además, porque se propone analizar qué opciones se ofrecen o habilitan para las instituciones escolares y para los docentes en el proceso de desarrollo del *currículum*. Y, fundamentalmente, porque sitúa el estudio del *currículum* en el marco de las relaciones entre decisiones y orientaciones de los organismos centralizados de la educación, los centros y los profesores.

Se trata de un análisis documental (entre los documentos se analizan los programas de asignatura) que se complementa con entrevistas a informantes clave en los distintos momentos de la reforma curricular. Entre las conclusiones señala como desafíos para la política curricular de nuestro país, definir el papel que corresponde al gobierno educativo central, a las instancias intermedias de gobierno, a los centros educativos y a los profesores a través del *currículum* y de los programas asociados a él. Asimismo previene que estas definiciones probablemente conduzcan a una revisión de los márgenes de autonomía o discrecionalidad de los diversos actores, además de cambios a nivel de regulación sistémica.

Ferrer y Caldani (2015) realizaron también en el marco de INEEEd una investigación que se propuso comprender los modos de construcción del *currículum* en el período 2006-2008 en los subsistemas de enseñanza primaria, secundaria y técnica. Entre las dimensiones investigadas reportan utilidad: los participantes en el rediseño y los procesos técnicos involucrados a nivel de secundaria.

Por último, la evaluación llevada a cabo por INEEEd (2018) en tercero y sexto de educación primaria sobre desempeños de los estudiantes en lectura y matemática, enmarcada en la Evaluación Nacional de Logros Educativos Aristas. Aristas propone una evaluación del sistema educativo con carácter multidimensional que considera los contextos sociales y familiares en que opera el sistema.

La relevancia del estudio para la investigación está dada en el enfoque curricular de la evaluación. Del mismo se concluye que el diseño de cambios curriculares es una herramienta muy potente para mejorar los desempeños y reducir la inequidad y sugiere la necesidad de su abordaje y preparación en la formación docente. Asimismo señala que la implementación curricular ocurre en momentos y lugares específicos, con lo cual alude a la diversidad del contexto local e, indirectamente, al centro educativo como escenario de desarrollo curricular. Es aquí donde aparece el docente como un actor clave y la formación docente como un aspecto central, para la implementación del *curriculum* en el aula en coherencia con las metas de aprendizaje de la ANEP.

1.2 Ejes conceptuales

1.2.1 *Curriculum*

1.2.1.1 Etimología del curriculum: sentidos y usos del término

Como señala Gimeno Sacristán (2011) el término *curriculum* procede del latín (su raíz es la de *cursum* y *currere*). En Roma se hablaba del *cursum honorum*, la suma "de los honores" que iba acumulando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul. El término se utilizaba para significar la carrera, y por extensión ha determinado la ordenación y representación del recorrido de ésta.

Este concepto en nuestro idioma se bifurca en dos sentidos: por un lado, se refiere al recorrido o curso de la vida y los logros en ella (lo que entendemos por *curriculum vitae*; expresión utilizada por primera vez por Cicerón). Por otro lado, tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante y, más concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo (Gimeno Sacristán, 2011, p.7)

1.2.1.2 Curriculum: una noción polisémica y polimorfa

Como señala Del Basto (en Molina, 2012) la noción de *curriculum* es polisémica y polimorfa, por lo que se pueden encontrar diferentes corrientes, posturas teóricas e interpretaciones.

Gimeno Sacristán (1991) pretendiendo ordenar la multiplicidad de definiciones, acepciones y perspectivas sobre el *curriculum*, señala que el mismo puede analizarse desde cinco ámbitos: 1) como función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela; 2) como proyecto o plan educativo compuesto de diversos aspectos, contenidos y experiencias, 3) como expresión formal y material de ese proyecto; 4) como campo práctico y 5) como actividad discursiva académica e investigadora sobre estos temas.

1.2.1.3 Orígenes del *curriculum*

Desde sus orígenes el *curriculum* aparece ligado a la idea de selección y orden de los contenidos de la enseñanza.

En su origen, el *curriculum* significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar, es decir, el plan de estudio propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan). De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el *curriculum* es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad (Gimeno Sacristán, 2011, p.7)

Como señala Gimeno Sacristán (2011) un poder regulador que se sumó a la capacidad igualmente reguladora del grupo-clase, niveles y grados que se corresponden con la edad de los alumnos, dando lugar a una organización de la práctica de enseñanza basada en especializaciones, clasificaciones y subdivisiones en las instituciones educativas.

Un efecto de esa regulación consistió en el refuerzo de la distinción de las disciplinas y la asignación concreta de los contenidos a los profesores, así como un refinamiento de los métodos. El concepto *decurriculum* delimitó de ese modo unidades ordenadas de

contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final, con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización. No cabe hacer cualquier cosa, ni hacerla de cualquier manera o realizarla de un modo cambiante (Gimeno Sacristán, 2011, p.9)

1.2.1.4 El campo o disciplina del *curriculum*

Conviene a esta altura realizar una primera precisión. Como bien lo aclara Díaz Barriga (2003) debemos distinguir entre *curriculum* y disciplina curricular. Es decir, entre el *curriculum* como objeto (texto) y el *currriculum* como disciplina.

La disciplina del *curriculum* surge como afirma Díaz Barriga (2003) a comienzos del S.XX, como resultado de nuevos aspectos de la dinámica social: la sociedad industrial (la máquina y la producción en serie y los monopolios) en el ámbito educativo y las legislaciones nacionales que regulaban la educación estableciendo los sistemas educativos que conocemos en la actualidad.

Hasta ese momento la selección y organización de los contenidos era un problema individual del docente o de una congregación religiosa. Como sostiene Díaz Barriga (2003) es preciso considerar que la Didáctica había nacido en el S.XVII como una disciplina enfocada a abordar el estudio de la enseñanza desde una dimensión individual: el maestro y sus alumnos.

Esta disciplina del *curriculum* surge, ante la necesidad derivada de los sistemas nacionales de educación, de un análisis de la enseñanza desde una perspectiva institucional. Ante este nuevo contexto, se hizo necesaria una disciplina que permitiera visualizar la dimensión institucional de la educación intencionada.

Desde su génesis se mostraron en el campo curricular, según Díaz Barriga (2003) dos vertientes: una vinculada a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante (Dewey, 1902) y otra con una visión más cercana a las instituciones y la necesidad de una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza (Bobbit, 1918; Charter, 1924). Díaz Barriga (2003) destaca que la internalización de la disciplina del *curriculum* se realizó inicialmente con Tylor (1949) en “Principios

básicos del currículo” desde la perspectiva de planes y programas. A partir de la década de los setenta con Jackson (1968) y su teoría del currículo oculto, se reafirma la segunda vertiente vinculada a la experiencia.

1.2.1.5 *Curriculum* y profesionalidad docente

Díaz Barriga (2003) refiriéndose al *curriculum* como proyecto educativo, advierte cómo los sistemas nacionales de educación impactan en la profesionalidad de los docentes:

A la larga se impone un cambio radical en las condiciones de desempeño docente, que es conveniente analizar porque mientras en la era educativa anterior el profesor era el responsable de pensar tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza, en la era curricular el profesor se responsabiliza de conocer y dominar los contenidos establecidos y, en algunos casos, de revisar y seleccionar las actividades de enseñanza que los especialistas recomiendan (p.7).

Díaz Barriga (1999) ya había afirmado que existe un conflicto de intereses entre el *curriculum*, que históricamente surge para atender las necesidades de uniformidad de los procesos institucionales y la didáctica que considera que al docente como intelectual y profesional le corresponde seleccionar y graduar los contenidos de enseñanza así como diseñar propuestas metodológicas.

Los programas de estudio surgen en un ámbito institucional (del *curriculum*) y el docente los lleva al aula que es un espacio docente-estudiante. Al respecto, sostiene: “Corresponde a cada docente la elaboración de una propuesta global de trabajo para su curso, lo que supone una concepción concreta y relevante de su rol profesional” (p. 66).

La tensión se plantea según Díaz Barriga (1999) entre procesos de institucionalidad de los planes y programas y procesos académicos. Entre intereses de gestión institucional e intereses intelectuales y pedagógicos del docente. En cuanto a los procesos institucionales existen dos concepciones acerca del sentido institucional de los mismos: son la norma a cumplir o constituyen una orientación. En lo relativo a los procesos académicos: el docente ejecutor /operario del programa dominado por una racionalidad burocrática y el docente intelectual

reflexivo. El docente que acepta y asume determinadas propuestas programáticas y aquél que es un mediador reflexivo que busca alternativas frente a los mismos.

1.2.1.6 El *curriculum* en la enseñanza secundaria de hoy. Dificultades para introducir cambios en este nivel

Según Terigi (2012) la literatura sobre la educación secundaria refiere entre los nuevos problemas del nivel a la relevancia de la propia escuela secundaria:

(...) la crisis del sentido mismo de asistir a la escuela: nadie niega la importancia del conocimiento y de la formación en la sociedad presente y mucho menos en la del futuro, pero muchos dudan de que sea la escuela secundaria la institución capaz de asegurar este conocimiento o esta formación a los adolescentes y jóvenes (p.55)

Este problema conduce a considerar lo que Terigi (2012) denomina la ideología de la escolarización: “una construcción sociohistórica sobre el sentido que tiene la escolarización, y por consiguiente, sobre los conocimientos básicos necesarios para la vida en sociedad que las instituciones llamadas escuelas deben transmitir” (p. 57).

Según Terigi (2012) la discusión sobre el sentido de la escolarización se deriva de la discusión de las leyes de obligatoriedad escolar. Y afirma que, en el desarrollo histórico de los sistemas escolares es posible encontrar cuatro sentidos: 1) las “3 R” (lectura, escritura y cálculo) en la primera mitad del siglo XIX; 2) el *curriculum* básico (en el periodo entre 1880 y 1920); 3) la especialización vs comprensividad, a partir de la década del 60 y 4) las “nuevas alfabetizaciones” sobre fines del siglo XX, comienzos del siglo XXI.

El *curriculum* básico constituyó, como afirma Terigi (2012), con respecto de las 3 R (sigla del inglés que refiere por sus iniciales a: lectura, escritura y cálculo), una significativa ampliación de la experiencia educativa, de su sentido y de las pautas de ordenamiento. Y en la escuela secundaria, a diferencia de la primaria, planteó recorridos formativos diferentes: el bachillerato (siguió el modelo humanista) y la educación técnica (formación para el trabajo). Cabe agregar por ser de interés para el tema de investigación, que es en este periodo que se incorporan al *curriculum* las ciencias sociales.

Como expresa Terigi (2012) sin haberse saldado aún la tensión entre el sentido formativo al que históricamente responde el *currículum* especializado y unos sentidos más generales, una formación más integral que se ve como necesaria, comenzó a formularse a comienzos de este siglo una nueva ideología de la escolarización: las “nuevas alfabetizaciones”. Éstas refieren a: “... saberes que no eran parte de la perspectiva cultural de fines del siglo XIX que fuera codificada en el *currículum* básico: el mundo de las tecnologías, el mundo de la imagen..., la preocupación por la sustentabilidad ... del planeta” (Terigi, 2012, p.63).

Terigi (2012) concluye en que mejorar la relevancia de los contenidos del *currículum* exigirá un debate sobre el enciclopedismo, pues se relaciona con la disminución de contenidos informativos. Así como también requerirá un aumento de las conexiones de las diferentes materias con la contemporaneidad.

Por último, y dado que la presente investigación al pretender indagar las percepciones de los docentes estudiados sobre el papel de los profesores en el desarrollo curricular, indirectamente abordó el cambio curricular desde una perspectiva sistémica, interesa el trípode identificado por Terigi (2012). Esta autora identificó en la matriz organizacional de la escuela secundaria argentina:

(...) un trípode conformado por un *currículum* fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar, y puestos de trabajo conformados como colecciones de tiempos rentados que espejan las horas de clase de los estudiantes (Terigi, 2012, p.64).

En educación secundaria los puestos de trabajo de los profesores se estructuraron bajo la lógica del *currículum* mosaico: “(...) éstos fueron designados por horas de clase a dictar, y la planta docente de las escuelas tendió a espejar la carga horaria de los planes de estudio, excluyéndose de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no fueran las de dar clase” (Terigi, 2012, p. 67)

Según Terigi (2012) este trípode constituye una poderosa razón por la cual resulta difícil introducir cambios estructurales en este nivel. Si bien el trípode refiere a la escuela secundaria argentina, es perfectamente trasladable a la escuela secundaria uruguaya. Un *currículum* del

nivel transmitido en unidades cerradas (asignaturas) que se corresponden con una organización del saber propia de finales de siglo XIX, con docentes formados por especialidad y con puestos de trabajo docente espejados con la carga horaria de los planes de estudio, constituyen también los estructurantes de la escuela secundaria uruguaya.

1.2.1.7 Perspectiva teórica del *curriculum* a la que se afilia la investigación

Esta investigación se centró en la segunda de las dos vertientes señaladas por Díaz Barriga (2003) que: “lo vincula con conceptos como vida cotidiana, currículo como práctica educativa y realidad curricular, los cuales reivindican lo que acontece en el ámbito educativo, en particular en el aula” (p.1).

Distintos autores (Stenhouse, 1975; Kemmis, 1993; Gimeno Sacristán, 1991; Grundy, 1994; De Alba, 1994) adoptan una perspectiva del *curriculum* como praxis.

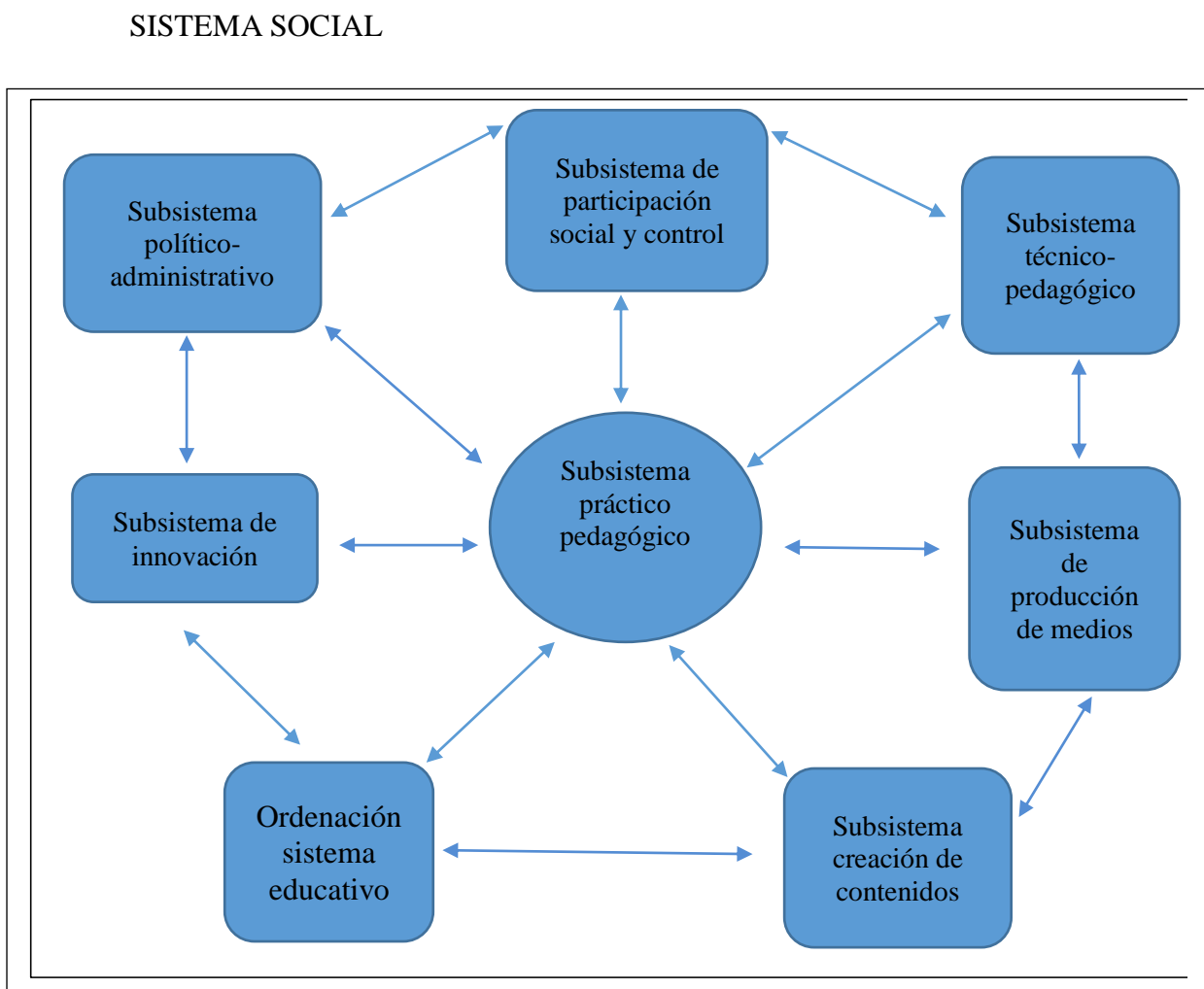
Concretamente la investigación se afilia a la concepción práctica del *curriculum* de Gimeno Sacristán (1991) según la cual el *curriculum* se configura y objetiva como un proyecto que es resultado de decisiones culturales, económicas, políticas y pedagógicas, pero su realización posterior tiene lugar en un contexto práctico dentro del cual juegan prácticas diversas. “Como tal proyecto configura en gran medida la práctica pedagógica, pero es a su vez delimitado y limitado en sus significados concretos por esa misma práctica que existe previamente a cualquier proyecto curricular” (Gimeno Sacristán, 1991, p. 29).

Según Gimeno Sacristán (1991) concebirlo como una práctica significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, es el resultado de diversas operaciones:

El *curriculum* forma parte en realidad de múltiples tipos de prácticas que no se puede reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza; acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc., y que en tanto son subsistemas en parte autónomos y en parte interdependientes, generan fuerzas diversas que inciden en la acción pedagógica (p.24).

El conjunto de estas interrelaciones constituye lo que Gimeno Sacristán (1991) denomina sistema curricular. Interesa particularmente este planteo del autor en tanto aborda el estudio del *currículum* dentro de un sistema curricular (representado en la figura 2) donde se entrecruzan componentes y determinaciones muy diversas: pedagógicas, políticas, administrativas, de control, de innovación pedagógica, etc., lo cual nos permite un abordaje sistémico y procesual del *currículum*.

Figura 2: Sistema curricular



Fuente: Gimeno Sacristán (1991, p.26)

Desde un enfoque práctico o procesual:

(...) el *curriculum* es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión de unas determinadas prácticas pedagógicas (...) como resultado de las diversas intervenciones que operan el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido (Gimeno Sacristán, 1991, p.123)

El *curriculum* involucra campos de acción diversos y múltiples agentes con distintas competencias y niveles a través de los cuales se va objetivando, como se muestra en la figura 3. A esos niveles de objetivación del significado del *curriculum*, Gimeno Sacristán (1991) refiere como: *curriculum* prescripto, *curriculum* presentado a los profesores, *curriculum* moldeado por los profesores, el *curriculum* en acción, el *curriculum* realizado y el *curriculum* evaluado.

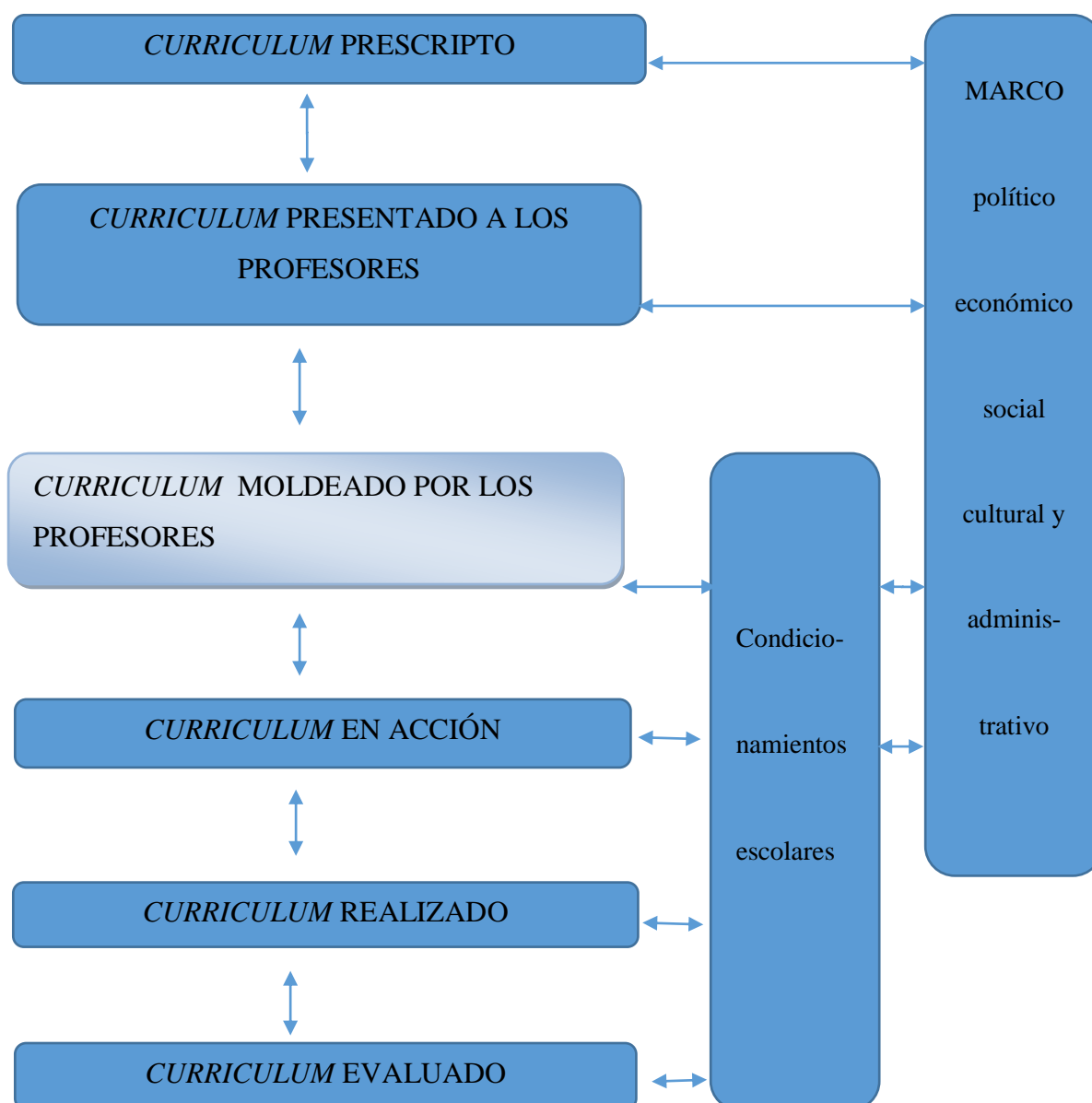
El *curriculum* prescripto según Gimeno Sacristán (1991) es una prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, mientras que el *curriculum* presentado a los profesores constituye una interpretación dirigida a los profesores del contenido del *curriculum* prescripto, formulada en diversas instancias.

El *curriculum* moldeado por los profesores:

el profesor es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de los *currícula*, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que se le haga a través de la prescripción administrativa o del *curriculum* elaborado por los materiales, guías, libros de texto (...) Los profesores pueden actuar a nivel individual o como grupo (..) (Gimeno Sacristán, 1991, p.124)

Por último, según Gimeno Sacristán (1991) el *currículum* en acción es la práctica real y se concreta en las tareas académicas y el *currículum* evaluado incluye aquellos aspectos del *currículum* que son objeto de evaluación con fines de acreditación.

Figura 3. La objetivación del *currículum* en el proceso de su desarrollo



Fuente: Gimeno Sacristán (1991, p.124)

1.2.1.8 El *curriculum* moldeado por los profesores: la planificación docente

Desde la perspectiva que se viene desarrollando, y como afirma Gimeno Sacristán (1991): “El *curriculum* moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca” (p.196). Siguiendo esta línea, la investigación se centró en la planificación anual de los docentes de educación social y cívica estudiados. Concretamente en las decisiones tomadas por el profesor sobre el programa de su asignatura y que se materializan en su plan anual.

Según Zabalza (2009) cuando se planifica: “En términos generales se trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción” (p.51). Clark y Peterson (en Zabalza, 2009) señalan dos concepciones acerca de la planificación. La interna que concibe la planificación como una actividad mental interna del profesor. Y la concepción externa que refiere a los pasos concretos que el profesor va dando cuando planifica: “Las cosas que los profesores hacen cuando dicen que están planificando” (p.51). La primera se centra en el pensamiento del profesor, en cómo procesa la información, y la segunda, en las conductas que va desarrollando.

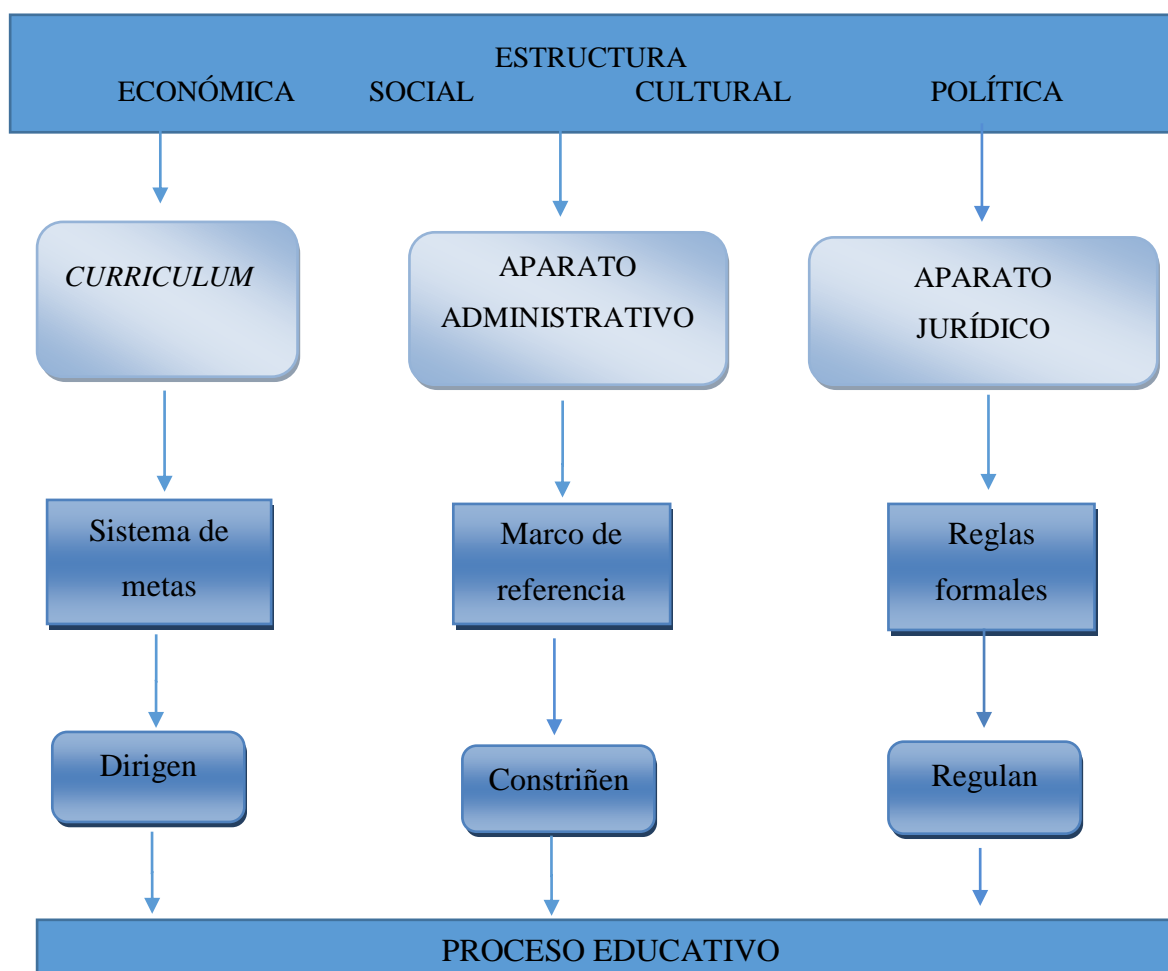
En definitiva, según Zabalza (2009) si desmenuzamos aún más este proceso de planificación encontraremos: un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias que actuarán como apoyatura conceptual y de justificación de lo que se decide; un propósito o meta que señala la dirección a seguir y, por último, una estrategia de procedimiento (contenidos, tareas, secuencia de actividades) y una forma de evaluación o cierre del proceso.

Díaz Barriga (1995) refiere al plan anual como programa del docente: “es elaborado por el docente responsable de impartir una asignatura (...) Se construye a partir del propio docente, del análisis de su experiencia profesional y de las condiciones particulares en las que trabaja (p.66)

1.2.1.9 El *currículum* como determinante de la práctica y las determinaciones del *currículum*

De lo que se expresó, y teniendo en cuenta la relación *currículum*- profesor, desde este enfoque es fundamental resaltar que la práctica pedagógica no es sólo el producto de las decisiones de los profesores. Como destaca Lundgren (en Gimeno Sacristán, 1991) tres sistemas condicionan los procesos educativos: el *currículum*, el aparato administrativo y el aparato jurídico. Estos tres sistemas (representados en la figura 4): “proveen a la enseñanza las metas, el marco de referencia y las reglas, que inciden en el proceso educativo, constriéndolo, o simplemente, regulándolo” (p.108).

Figura 4. Modelo de determinación de la práctica, según Lundgren



Fuente: Lundgren (en Gimeno Sacristán, 1991, p.108).

Como afirma Gimeno Sacristán (1991) el propio *currículum* incorpora esas limitaciones de diverso índole cuando se presenta a los profesores. Es en este sentido que se habla de determinaciones del *currículum* como: “Todo aquello que delimita las posibilidades de actuación curricular” (Beltrán, 2013, p.210). Por todo ello se coincide con Beltrán (2013) en que el *currículum* actúa a través de una compleja relación entre decisiones y determinaciones.

1.2.2 Desarrollo curricular

Según Zabalza (2009) en la literatura curricular internacional se distingue entre “*currículum development*” (desarrollo del *currículum*) y “*currículum implementation*” (puesta en práctica del *currículum*).

Desarrollar el *currículum* es “concretarlo” avanzar más en la construcción de cada uno de los puntos que contiene (especificar más los objetivos señalados, completar los contenidos, incorporar actividades, introducir o ampliar las actividades de evaluación, etc.). Desarrollar el *currículum* quiere decir que se progresa desde el esquema básico inicial del que se parte hasta lograr una estructura más amplia y completa, dispuesta a ser llevada a la práctica (Zabalza, 2009, p.16)

Zabalza (2009) integra dentro del concepto de desarrollo curricular el de programación. Entiende la programación como un desarrollo curricular que incluye la concreción, más la adaptación a situaciones concretas.

En su concepción de desarrollo curricular, el diseño o planificación del *currículum* progresa en una red sucesiva de anillos concéntricos: en la zona externa las decisiones más genéricas (Programa o Documento oficial nacional), en los anillos más próximos al centro, las decisiones que se van adoptando más contextualizadamente (Programación).

La programación consiste en las operaciones que realizan los profesores a través de las que se territorializan los supuestos generales del programa. Resulta interesante destacar dos ideas principales de la concepción de desarrollo curricular de Zabalza (2009): la primera, los centros educativos como creadores de *currículum*, no simplemente centros donde se imparte

el *curriculum* oficial, sino instituciones que crean su *curriculum*. Y la segunda, los profesores como profesionales activos en la construcción del *curriculum*.

En esta concepción de desarrollo curricular se pueden entender las diversas condiciones que según Zabalza (2009) exige la planificación. Una de estas condiciones es la planificación como proceso para elaborar un documento y que algunos califican como burocracia pedagógica: “Lo importante es tener la idea, dicen, no tenerla escrita” (p.88). Sin embargo para Zabalza (2009), la formalización por escrito posibilita hacer de la planificación un proyecto formativo: exige pensar por adelantado, convierte al proyecto en algo colectivo y público y constituye una especie de compromiso formal sobre su cumplimiento. Otra condición apunta a la planificación como toma de decisiones: “Tenemos que ir decidiendo qué tipo de cosas incorporamos, y qué otros tipo de cosas, aspectos o formas de trabajo dejamos afuera” (Zabalza, 2009, p.90).

Pero, la condición más difícil de conseguir es la planificación como momento curricular. Como expresa Zabalza (2009), la planificación desde una perspectiva curricular es en que los docentes son agentes curriculares que participan en la creación y diseño de un verdadero proyecto curricular.

Por lo expresado, se considera que la concepción de desarrollo curricular y de planificación de Zabalza (2009) se ajusta al enfoque procesual del *curriculum* que se adoptó en la investigación.

1.2.2.1 Perspectivas sobre el desarrollo curricular

Según Escudero (en Fernández, 2004), existen tres enfoques o perspectivas sobre el desarrollo curricular identificados por Snyder, Bolin y Zumwalt: perspectiva de fidelidad o gestión eficaz del diseño experto; perspectiva de adaptación mutua o apropiación contextualizada del diseño experto mediante un proceso de implantación y perspectiva de construcción del *curriculum* desde el propio espacio profesional docente.

Para la perspectiva de fidelidad lo fundamental es la puesta en práctica del *curriculum* diseñado o planificado. Los agentes de cambio son recursos instrumentales al servicio de la

implementación de cambios externos, es decir, de asegurar la implementación fiel de los nuevos diseños. El profesor, desde esta perspectiva, es un consumidor, técnico, ejecutor de directrices externas. En congruencia, los materiales curriculares (particularmente, libros de texto) “garantizan la fidelidad al diseño curricular, siendo un medio para controlar burocráticamente el desarrollo del *curriculum* (como muestra la previa aprobación oficial)” (Fernández, 2004, p.7)

La perspectiva de adaptación mutua o desarrollo curricular propiamente dicho, trae implícita la idea que los profesores/estudiantes son sujetos activos que toman decisiones y, por lo tanto, no puede existir nunca una implementación fiel. El desarrollo curricular, según Fernández (2004) es entendido aquí como un proceso de redefinición del *curriculum* por un conjunto de agentes y experiencias educativas que lo van recreando. La clave dentro de esta perspectiva consiste en mejorar la práctica de forma de favorecer que la escuela pueda desarrollar de modo propio su *curriculum*.

La tercera perspectiva, de reconstrucción o práctica emergente, se concibe al profesor como un investigador, que indaga la práctica, de manera sistemática y colaborativa con sus pares, generando conocimiento relevante. Se trata de un modelo de desarrollo curricular alternativo al concebido como implementación de un diseño curricular externo. Esta alternativa de reconstruir el *curriculum* a través de la investigación interna al centro, en la que según Escudero (en Fernández, 2004) los profesores son creadores más que receptores, requiere de un contexto de autonomía, centros capacitados y profesores comprometidos.

1.2.3 El papel de los profesores en el *curriculum*

La perspectiva práctica o procesual acerca del *curriculum* conduce a investigar cómo se lleva a cabo en la realidad, qué ocurre cuando se está desarrollando. Y, fundamentalmente, interpela sobre la profesionalidad de los docentes en tanto protagonistas de la acción. En definitiva, hace necesario considerar las relaciones del *curriculum* con el exterior, pero centrándose en el *curriculum* al interior de las instituciones escolares, y concretamente en la relación *curriculum*- docente.

Ya que como afirma Gimeno Sacristán (1989): “El *curriculum* es la partitura de la cultura escolar, en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores son intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal” (p.3).

1.2.3.1 El profesor como mediador

Gimeno Sacristán (1991) al referirse al *curriculum* moldeado por los profesores introduce la idea de mediación al análisis del desarrollo del *curriculum*. Esto significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el *curriculum* prescripto y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos y códigos estructurados en esos contenidos.

Pero advierte que dada las condiciones institucionales en las que ejerce su función docente, los profesores asumen un papel de gestores más que de diseñadores genuinos del *curriculum*. La actuación profesional de los profesores está condicionada por el papel que se les asigna en el desarrollo curricular: “el papel de los profesores está de alguna forma prefigurado por el margen de actuación que le deja la política y en el marco en el que se regula administrativamente el *curriculum*” (Gimeno Sacristán, 1991, p.36).

Surge así la idea de alienación: los profesores experimentan el *curriculum* como ajeno, algo que no les pertenece, que más que diseñar, gestionan. Lo interesante del planteo de Gimeno Sacristán (1991) es que a pesar de esa experiencia alienadora del *curriculum*, hay profesores renovadores: “la actividad de los profesores renovadores es, en muchos casos, una acción de “resistencia” burladora de coerciones diversas, es decir, una acción política y no meramente adaptativa” (p.199). Sostiene que aún en contextos rígidamente controlados existen espacios de autonomía docente: cuando se decide qué temas se van a enseñar, con qué profundidad, con qué enfoque se abordarán en clase, cuánto tiempo se le dedicará.

En cierto sentido, la investigación buscó indagar las percepciones de los docentes estudiados sobre estos espacios de autonomía docente.

Marrero (2013), desde una óptica análoga a la de Gimeno Sacristán (1991), también refiere al profesor como mediador del *curriculum*. Entiende que el proceso de transformación del

curriculum desde la esfera técnico-política a la práctico-pedagógica, requiere de la mediación del profesorado: “Ello implica concebir al profesor como un mediador decisivo entre el *curriculum* establecido y los alumnos. Supone, además, entender cómo realmente los espacios escolares son lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por el *curriculum*, impuesto desde fuera de las instituciones educativas” (p.223).

La posición de Marrero (2013) reconoce, al igual que Gimeno Sacristán (1991), la influencia de lo que precedentemente señalamos como determinaciones del *curriculum*:

Sin embargo, no todo está precocinado (por la vía de la administración, la inspección, los proyectos educativos de centros, o las normas de organización y funcionamiento de los centros, etc.), ni todo es invención (elaboración espontánea, reelaboración de saberes, innovación didáctico-metodológica). En la trastienda del aula los saberes que se enseñan son el resultado de un mestizaje de tradición e innovación pedagógica (p.223)

1.2.3.2 Enfoque curricular de Fernández (2004)

En la línea de Gimeno Sacristán (1991) y Zabalza (2009) y en relación al papel de los profesores en el *curriculum*, interesa señalar el enfoque curricular de Fernández (2004) que conecta con el desarrollo profesional docente y la innovación curricular. Sin duda implica un claro posicionamiento respecto de los enfoques sobre desarrollo curricular, concretamente, una adhesión a la perspectiva de reconstrucción del *curriculum*.

El enfoque de Fernández (2004) concibe el desarrollo curricular como:

(...) un espacio social y profesional de toma de decisiones sobre la escuela y la enseñanza dónde no sólo interviene el profesorado sino que son diversos los elementos personales, institucionales y contextuales (como el sistema político, la estructura administrativa, el entorno cultural) desde donde se toman y justifican las decisiones curriculares adoptadas, todo aquello a lo que se denomina determinantes curriculares (Fernández, 2004, p.2)

Según Fernández (2004) sin perjuicio, de la legitimidad de las autoridades administrativas en el planteamiento de las propuestas curriculares, el *curriculum* se va formalizando en la práctica escolar a través de sus protagonistas profesores y alumnos, por lo cual el desarrollo curricular puede analizarse como un ámbito de profesionalización del docente:

El desarrollo curricular se nos revela como un verdadero escenario de la formación profesional del docente cuando se dan las condiciones necesarias para garantizar la participación del profesorado en el diseño y, sobre todo, cuando la participación se extiende al ámbito de las decisiones para la mejora de la enseñanza y de la escuela. (Fernández, 2004, p.4)

En este sentido, con relación al desarrollo curricular identifica dos problemas: la participación de los profesores en el ámbito del diseño y la participación de éstos en el ámbito de las decisiones sobre la mejora de la enseñanza y de la escuela.

En cuanto a la participación de los profesores en el diseño, Elbaz (en Fernández, 2004) caracteriza cuatro posibles modelos de posible participación (desde la implicación efectiva a la no implicación): 1) modelo de no participación, 2) modelo de participación limitada, 3) modelo de participación activa y 4) modelo de desarrollo curricular basado en la escuela o de apropiación institucional del proceso de desarrollo curricular.

Según Fernández (2004) el modelo de participación que más profesionaliza al profesorado es el de desarrollo curricular basado en la escuela.

Y en relación a estos modelos, refiere a tres límites a la participación efectiva del profesorado: la carencia en la formación en desarrollo curricular, la falta de tiempo material para el trabajo colaborativo y la excesiva prescripción de los diseños curriculares básicos. Con respecto a la participación de los profesores en decisiones de mejora escolar o innovación curricular sostiene:

La innovación curricular pretende la mejora de la escuela mediante la transformación o el cambio de su estructura curricular, propiciando la adopción en la práctica de ideas o modelos novedosos que se adoptan por un

grupo de profesores o en un centro educativo, o se implantan por una administración educativa para el conjunto de centros de su competencia mediante un procedimiento de reforma. (Fernández, 2004, p.5)

En definitiva, el desarrollo curricular es un proceso de toma de decisiones, pero también, como afirma Escudero (en Fernández, 2004):

las decisiones tomadas se refieren a las estrategias necesarias para mejorar el programa, para la introducción en la escuela de aquellas otras decisiones tomadas en ámbitos superiores en torno a la innovación del *currículum* y los apoyos precisos para facilitar su implantación, y a las posibilidades de cambio desde la propia escuela, como segundo ámbito de discusión del desarrollo (p.3)

En este enfoque desarrollo curricular e innovación del *currículum* son conceptos interrelacionados. El desarrollo implica un proceso de toma de decisiones, en lo que interesa por parte del docente, y en esas decisiones docentes se juega el cambio curricular.

1.2.3.3 Enfoque de Marcelo (1999)

Marcelo (1999) en coincidencia con el enfoque curricular de Fernández (2004), vincula el desarrollo y la innovación curricular al desarrollo profesional de los docentes, pero desde una perspectiva de formación docente.

Según Day (en Marcelo, 1999) el desarrollo curricular es desarrollo profesional: “cuando contribuye a mejorar el conocimiento y la profesionalidad de los profesores, cuando a través de ello los profesores pueden plantear transformaciones y mejoras en el ámbito de su espacio de influencias: las escuelas, el *currículum*, la enseñanza” (p.161).

A su vez, entiende que el margen de autonomía de los docentes (individual o colectivamente) para tomar decisiones sobre el *currículum*, determina en gran medida las posibilidades de desarrollo profesional de las propuestas curriculares. Según Marcelo (1999):

Las relaciones entre Desarrollo Profesional y Desarrollo e Innovación Curricular están casi completamente determinadas por las concepciones de *curriculum*, innovación curricular, y del papel del profesor en el diseño, desarrollo y evaluación curricular que en cada momento se asuma como práctica habitual (p.160).

En definitiva, ambos coinciden con Gimeno Sacristán (en Marcelo, 1999) que el desarrollo profesional de los docentes está, de alguna forma, prefigurado en la política curricular.

1.2.3.4 El profesor y el cambio o la innovación curricular

De los enfoques teóricos desarrollados surge la asociación entre desarrollo profesional, desarrollo curricular e innovación curricular. Surge además, que las relaciones entre estos conceptos dependen de las concepciones de *curriculum*, de innovación curricular y del papel del profesor tanto en el diseño y desarrollo del *curriculum* como en los procesos de cambio curricular asumidos en la política curricular.

Adoptar esta perspectiva implica asumir que el interés de la investigación por el papel del profesor en el *curriculum* incluye la preocupación por el papel de éstos en los procesos de cambio o innovación curricular. Dicha preocupación está ligada a las perspectivas o enfoques sobre la innovación. Razón por la cual sólo puede entenderse en el marco de estos enfoques (técnico-científico, cultural y socio-político).

Según Tejada (1998) de la literatura sobre innovación surgen tres perspectivas teóricas: tecnológica, cultural y sociopolítica.

La perspectiva tecnológica surge en los años 60 y se afilia a la línea positivista. Se inspira en modelos de innovación cuantitativos del ámbito industrial y agrícola. Se centra en la dimensión tecnológica. Concibe la enseñanza como un fenómeno susceptible de racionalización científica y entiende que mediante la aplicación rigurosa de procedimientos lógicos y eficientes se diseñan e introducen los cambios necesarios para lograr el progreso deseado. Las fases del proceso de innovación son lineales y la etapa prioritaria es la de planificación, dado que predomina el diseño de programas. Prevalece la teoría sobre la práctica y el papel del profesor está totalmente supeditado al del experto, “se limita a ejecutar

las prescripciones del cuerpo técnico y administrativo, consumiendo pasivamente el producto ofrecido haciendo del mismo un seguimiento fiel” (Tejada, 1998, p.46)

La perspectiva cultural, en la línea hermenéutico-fenomenológica, se sitúa en los años 70. Y su surgimiento se relaciona con las limitaciones de la perspectiva tecnológica, en especial su carencia de contextualización. Por esta razón el fundamento principal de esta perspectiva está en la puesta en práctica de la innovación y su adecuación al contexto particular (centro educativo) en el que va a desarrollarse. La innovación se deja de concebir como un proceso lineal, y pasa a concebirse como un proceso complejo en el que intervienen varios factores. Consecuentemente, la etapa más importante es la de adaptación e implementación en las aulas. “La innovación se entiende como un fenómeno de relación cultural entre mundos distintos, el de los diseñadores y el de los profesores (...) Esto conlleva a que se postule la promoción del cambio desde la escuela (...)” (Tejada, 1998, p. 48). El profesor deja de tener un papel pasivo y se concibe como un agente mediador y vehiculador de la innovación.

Por último, la perspectiva sociopolítica, en la línea sociocrítica, que nace a comienzos de los 70. Esta perspectiva se fundamenta en la justificación y legitimación del cambio. Como señala Tejada (1998) interesa el por qué y el para qué de la innovación, lo cual conduce a preocuparse por las condiciones (estructurales, sociopolíticas, económicas, etc.) de la innovación. Según House (en Tejada, 1998): “la innovación es objeto de conflictos y compromisos entre diferentes grupos (profesores, padres, administradores, técnicos, etc.) los que tienen sus propias metas e intereses a veces contrapuestos...” (p.50). De ahí que la innovación se deba interpretar en términos de negociación y consenso no sólo cultural sino político. La relación entre los agentes de innovación es percibida desde este enfoque como una relación de influencia.

1.2.3.5 Los profesores y los especialistas

Indagar la relación profesor-*curriculum*, en relación a las formas de mediación del programa (como expresión de ese *curriculum* prescripto) que tienen los docentes y sus percepciones sobre el papel del profesor en el desarrollo curricular, conduce inevitablemente a referirse a dos contextos básicos de acción sobre la enseñanza que se entrecruzan, y que son señalados por Feldman (2010): el de los profesores y el de los especialistas.

Feldman (2010) alude a ellos, por un lado, como intervenciones externas que se caracterizan por el uso de conocimiento teórico y la formulación de proyectos y programas de trabajo y, por otro, desde “adentro” los profesores utilizando diversos medios de razón y teorías prácticas para resolver los problemas a los que se enfrentan en las aulas.

En el fondo el problema de relacionamiento entre teoría y práctica, entre conocimientos pedagógicos de “adentro” y de “afuera” de las escuelas.

Según Feldman (2010) las preocupaciones por relacionar las actividades y producciones entre estos dos contextos han dominado el campo curricular de las últimas décadas: “En buena medida, este ha sido uno de los núcleos principales de la teorización sobre el *curriculum* e integra sustancialmente las reflexiones sobre política curricular, innovación de la enseñanza o mejora escolar” (p.79).

1.2.3.6 Caracterización de los docentes según su papel en el desarrollo y la innovación curricular

A continuación se presentan dos caracterizaciones de los profesores que se estiman pertinentes dado que toman en consideración el papel de los docentes en los procesos de desarrollo e innovación del *curriculum*.

El modelo teórico de Tejada: el profesor agente curricular

En la última década del S.XX surge el modelo de docente innovador. Este modelo destaca el papel del profesor como agente curricular en los procesos de innovación.

El mismo emerge de la caracterización de Tejada (1998) de los docentes en cuanto a su papel en la innovación curricular (figura 5) como: a) el profesor ejecutor, no influye en la innovación, se limita a desarrollar en la práctica fidedignamente las prescripciones técnicas y administrativas; b) el profesor implementador mediador de la innovación. No es un mero consumidor de proyectos de innovación, los filtra y redefine de acuerdo al contexto; y c) el profesor agente curricular que es un técnico capaz de innovar: “Participa del diseño,

reinterpreta el *curriculum* en su contexto, toma decisiones en función de las necesidades de la práctica (...) Construye la innovación” (Tejada, 1998, p.128)

Figura 5. Papel del profesor en los procesos de innovación

EJECUTOR	IMPLEMENTADOR	AGENTE CURRICULAR
Desarrollar fidedignamente un proyecto	Implementador activo del proyecto	Sujeto que filtra y redefine proyectos
Papel secundario: excluido del diseño instrumento de desarrollo consumidor de proyectos adoptante del proyecto	Papel secundario: excluido del diseño instrumento de desarrollo adaptante del proyecto	Papel primario: participa en el diseño rediseña reinterpreta en su contexto toma decisiones construye la innovación
Relación jerárquico-burocrática dependencia del experto avalado por experto	Relación de cierta dependencia no autonomía apoyo en el experto en el proceso de puesta en práctica	Relación colaborativa Autonomía Diferenciación funcional Comunicación coordinación
Resistentes	Incapaces Nuevos roles: capacitación y creación de condiciones de éxito	Innovadores y capaces. cualificados profesionalmente

Fuente: Tejada (1998, p.127)

Por su interés para la investigación, se destaca la concepción de profesor agente curricular ya que es, según Marcelo (1999), la que crea mayores posibilidades de desarrollo profesional.

El modelo teórico integrador de Fernández

La concepción de desarrollo curricular basado en la escuela de Fernández (2004) surge del análisis de las perspectivas sobre el desarrollo curricular reinterpretadas por Escudero (en Fernández, 2004) que se resume en la figura 6. La misma resulta adecuada a la investigación porque articula las perspectivas del desarrollo curricular con las de la innovación curricular, aportando una caracterización de los profesores integradora de ambos enfoques: el profesor consumidor técnico- ejecutor, el profesor sujeto activo y el profesor investigador. Esta

caracterización es congruente con la de Tejada (1998) centrada en la innovación: profesor ejecutor, profesor implementador y profesor agente curricular.

Figura 6. Perspectivas sobre el desarrollo curricular y el papel del profesorado

Enfoques/ Aspectos	Perspectiva de fidelidad Adopción (implementación fiel) Enfoque técnico	Perspectiva de adaptación mutua Adaptación mutua (desarrollo) Enfoque cultural	Perspectiva de reconstrucción Re-construcción (práctica emergente) Enfoque socio-político
Curriculum	Propuesta específica a aplicar en la práctica	Algo a adaptar, de acuerdo con factores personales y contextuales	Prácticas y experiencias emergentes, construidas en el aula/centro
Conocimiento curricular	Creado fuera, por expertos al servicio de administración	Creado fuera, pero abierto a ser adaptado por profesorado/centros	Conocimiento generado en la comunidad de trabajo
Cambio Curricular	Racional, sistemático, lineal y gestionable	Imprevisible, evolutivo, mediado por los agentes educativos	Incremento de conocimiento y desarrollo de profesores y alumnado
Papel del profesorado	Consumidor, técnico y ejecutor de directrices externas	Sujeto activo, en la construcción y adaptación del <i>curriculum</i>	Investigador que indaga de modo intencional y sistemático

Fuente: Elaboración personal en base a la reelaboración de las principales perspectivas de la innovación curricular y el papel del profesorado de Escudero (en Fernández, 2004).

En la investigación se adoptó la terminología de Tejada (1998) para denominar las categorías de análisis pero conceptualmente se integrarán aspectos de los dos modelos teóricos referidos.

1.2.4 Percepciones

Como afirma Vargas (1994) una de las principales disciplinas encargadas del estudio de la percepción ha sido la psicología y, en términos generales tradicionalmente ha sido definida como un proceso cognitivo. Pero en las últimas décadas las percepciones han sido objeto de un creciente interés dentro del campo de la antropología. “Desde un punto de vista

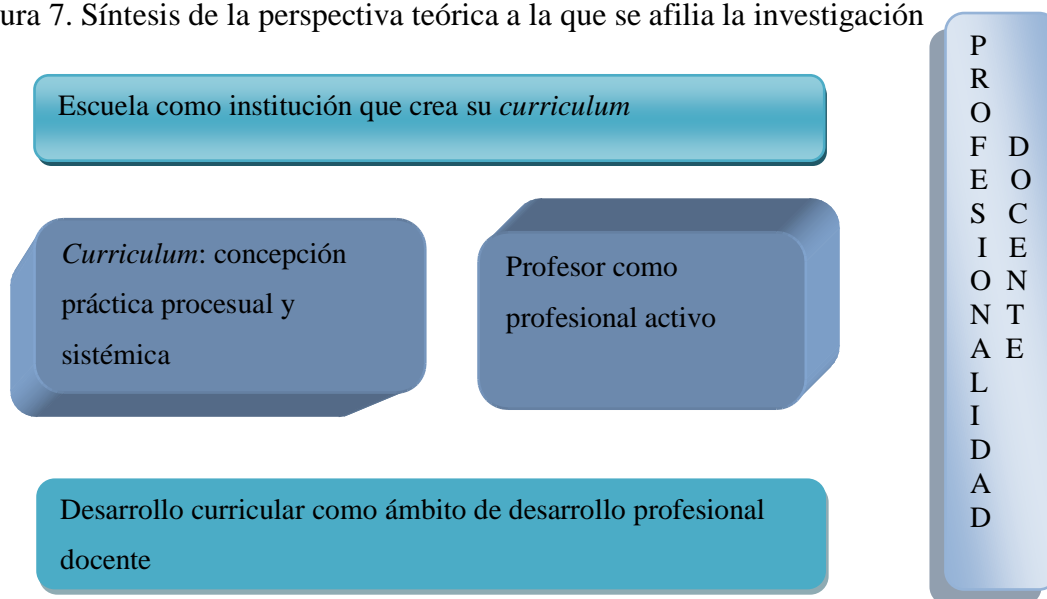
antropológico la percepción es entendida como la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible” (Vargas, 1994, p.50)

El concepto de percepción ha sido confundido con otros conceptos relacionados como la cosmovisión, los valores sociales, las actitudes, las creencias, los roles. Según Vargas (1994) esto se debe a que: “todos éstos refieren a conjuntos de estructuras significantes que describen cualitativamente a las vivencias (...) Las estructuras significantes se presentan organizadas en forma de sistema con los que se evalúa lo percibido” (p.51). En definitiva refieren a distintos niveles de evaluación o apropiación subjetiva de la realidad social.

Para la investigación es relevante conocer, a partir de las decisiones que los profesores adoptan respecto del *currículum* prescripto y sus valoraciones sobre la participación de los profesores en el diseño de propuestas curriculares, qué significado le atribuyen subjetivamente al papel del profesor en el *currículum*.

Para finalizar, y a modo de cierre del presente capítulo, la figura 7 presenta una síntesis de las principales ideas a la que se afilia la investigación.

Figura 7. Síntesis de la perspectiva teórica a la que se afilia la investigación



Fuente: elaboración personal a partir de Gimeno Sacristán (1991); Zabalza (2009); Fernández (2004); Marrero (2013)

Capítulo 2: Metodología

Este capítulo contiene la justificación del enfoque metodológico que se adoptó en la investigación, las estrategias metodológicas y las diferentes fases en que se organizó el trabajo de investigación. En la figura 8 se presenta una síntesis del diseño metodológico.

Figura 8. Diseño metodológico



Fuente: elaboración personal

2.1 Enfoque y tipo de diseño de la investigación

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo.

El enfoque cualitativo concibe la realidad como subjetiva y múltiple. Desde lo epistemológico, es decir la relación entre el investigador y el objeto de investigación, asume que el investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Y desde el punto de vista de los procesos y métodos de investigación emplea estrategias flexibles e interactivas en un diseño emergente (McMillan y Schumacher 2005).

En la misma dirección Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2006) sostiene que: “Los métodos se sustentan sobre principios epistemológicos y metodológicos. No es posible utilizar cualquier método en el marco de una metodología determinada” (p.38).

Para McMillan y Schumacher (2005) la investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. Se basa en una filosofía constructivista. Para los investigadores cualitativos la realidad es una construcción social, los individuos y grupos atribuyen significado a los acontecimientos, personas, procesos u objetos. Son las percepciones de las personas lo que consideran real y son éstas las que dirigen sus acciones, pensamientos y sentimientos. La investigación pretendió indagar realidades múltiples, y tuvo por objetivo comprender las diversas mediaciones docentes sobre el *curriculum* y percepciones acerca de la participación en el desarrollo curricular, desde la perspectiva de los actores involucrados: los docentes.

La modalidad de investigación informa sobre el diseño de investigación más apropiado. “La investigación cualitativa interactiva consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales” (McMillan y Schumacher, 2005, p.44).

Dentro de las modalidades cualitativas se opta por una modalidad interactiva fenomenológica hermenéutica ya que la intención es interpretar a través de los significados aportados por los participantes, sus percepciones individuales y colectivas sobre la relación entre profesor y *curriculum*.

Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) el diseño fenomenológico es apropiado para preguntas de investigación que buscan entender la experiencia de personas sobre un fenómeno, o múltiples perspectivas sobre el mismo. Proporciona información de experiencias comunes y diversas.

Según Creswell (en Hernández Sampieri et al, 2014) el diseño fenomenológico se fundamenta en las siguientes premisas: “se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente; se basa en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados (...)”

(p.494). “La fenomenología hermenéutica se concentra en la interpretación de la experiencia humana” (Hernández Sampieri et al, 2014, p. 494).

Creswell et al (en Hernández Sampieri et al, 2014) expresa que si bien este enfoque no sigue reglas específicas es producto de una actividad en la que: se estudia y reflexiona un problema de investigación, descubre y describe categorías esenciales y, a partir de éstas, se lo interpreta a través de diversos significados aportados por los participantes.

2.2 Técnicas de recolección de datos

En cuanto a las técnicas cualitativas de recogida de datos se empleó la entrevista semiestructurada y el análisis textual de tipo cualitativo de documentos por ser técnicas económicas, flexibles y dinámicas que se adaptan a los requerimientos del diseño y las limitantes de la inexperiencia de la investigadora y finalidad del estudio. En la figura 9 se presentan los objetivos, preguntas y propósitos de la investigación en correspondencia con las técnicas e instrumentos de recolección de datos seleccionados, de forma de explicitar su pertinencia y/o coherencia interna del estudio.

Figura 9. Pertinencia y/o coherencia interna de la investigación

OBJETIVOS Acción involucrada	PREGUNTAS	PROPÓSITO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
1 Describir y analizar	¿Qué decisiones adoptan los profesores de educación social y cívica seleccionados sobre el programa de su asignatura?	Describir y analizar las decisiones de los profesores de educación social y cívica sobre el <i>currículum</i> prescrito de su asignatura, explicitadas en el plan anual y replanificaciones.	Entrevista semiestructurada a docentes sobre su plan anual y replanificación/nes. Entrevista semiestructurada a informante calificado Observación documental: análisis textual cualitativo	Guión de entrevista Guión de entrevista Pauta de análisis documental
2 Identificar	¿Qué perfiles docentes en relación al <i>currículum</i> , se identifican en estas decisiones adoptadas por los profesores estudiados?	Identificar perfiles docentes en relación al <i>currículum</i> , según las decisiones de los profesores estudiados sobre el programa de la asignatura.	Entrevista semiestructurada a docentes sobre su plan anual y replanificación/nes. Entrevista semiestructurada a informante calificado	Guión de entrevista Guión de entrevista
3 Indagar y analizar	¿Cuáles son sus percepciones sobre el papel de los profesores en el desarrollo curricular, y en particular, las condiciones necesarias para una participación activa en el diseño de propuestas curriculares?	Indagar y analizar sus percepciones en relación al papel de los profesores en el desarrollo curricular y de las condiciones para una participación activa en el diseño del <i>currículum</i>	Entrevista semiestructurada a docentes	Guión de entrevista

Fuente: elaboración personal.

2.2.1 La entrevista

Para Benadiba y Plotinsky (en Sautu et al, 2006) la entrevista es: “una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. (...) por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones” (p.48).

Para Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, Zúñiga (2006): “La entrevista cualitativa permite traer los contenidos verbales de la interacción a la investigación (...) no sólo proporciona textualidades de relato, sino también información acerca del contexto y la situación a la que se refieren dichos relatos” (p.64).

Entre las modalidades de entrevistas cualitativas se optó por la entrevista individual semiestructurada que según Erlandson et al (en Vallés, 2003): “(...) es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado” (p.179).

Según Aravena et al, (2006) las preguntas están guiadas por la teoría y se corresponden a los supuestos teóricos del investigador. En anexo 4 se presenta el guión de entrevista a profesor de educación social y cívica y en anexo 5 el guión de la entrevista al informante clave Inspector de Asignatura.

2.2.2 El análisis textual cualitativo como técnica de investigación documental

Según Sierra Bravo (1994) etimológicamente documento proviene del latín “documentum”, que significa enseñanza, modelo, prueba, y éste de “docere”, enseñar. Por lo que de acuerdo a la etimología, son documentos todas las realizaciones del ser humano en cuanto constituyen indicio de su acción y nos pueden revelar sus formas de actuar, pensar y sentir.

La investigación documental se define como:

una estrategia metodológica de obtención de información, que supone

por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.) con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno... (Yuni y Urbano, 2014, p.101)

Corbetta (2007) incorpora una categoría dentro de los documentos que pueden hablar al investigador: los documentos institucionales. Estos documentos no proceden del ámbito privado de las personas sino que son públicos, son producto de la vida institucionalizada de la sociedad. Son los documentos de los medios de comunicación, de la política, judiciales y los empresariales y administrativos. Entre estos últimos incluye a los registros escolares.

Especialmente los diferencia de otros documentos sobre actos administrativos que el Estado registra y sistematiza para producir estadísticas oficiales. Estos documentos que denomina institucionales, están menos organizados y son más adecuados a un análisis cualitativo que cuantitativo. Es decir, interpretándolo en su globalidad y desde el punto de vista de sus significados.

Resulta muy apropiada esta distinción porque permite distanciarse del análisis de contenido, como un procedimiento de descomposición del texto en una matriz de datos que se analiza con técnicas estadísticas. Corbetta (2007) por esta razón prefiere hablar de análisis textual de tipo cualitativo.

En la investigación estos documentos institucionales son las planificaciones anuales (y replanificaciones) de los docentes. En anexo 6 se presentan las pautas de análisis documental de planificaciones anuales y en el anexo 7 las pautas de análisis de las replanificaciones. Un aspecto que destaca como limitación de la técnica y que es muy pertinente para la investigación, es el carácter oficial de la representación. Con esto Corbetta (2007) previene sobre el hecho de que estos documentos no necesariamente constituyen: “representaciones objetivas de la realidad institucional a la que se refieren, sino una representación “oficial” de la misma” (p.403).

Este punto (aunque señalado por el autor como una limitación) adquiere gran interés para la línea de investigación propuesta porque permite incorporar al análisis la dimensión institucional, en el sentido de visualizar en qué medida las planificaciones y replanificaciones de los profesores responden a las pautas vigentes.

Como afirma Corbetta (2007) los documentos institucionales reflejan la dimensión institucional de los fenómenos estudiados que puede coincidir o no con la dimensión personal.

2.3 Población y muestra

Se delimitó el alcance de esta investigación a los docentes de educación social y cívica de liceos públicos de Montevideo en 2018.

El nivel de enseñanza seleccionado responde además de intereses profesionales, a que Opertti (2011) propuso entre los desafíos de la reforma de la educación media en nuestro país, repensar la educación desde una perspectiva curricular.

Si bien hubiera sido deseable para la investigación estudiar a los docentes de todas las asignaturas, es imposible abarcar esta población con los recursos disponibles y limitantes ya señaladas. Se piensa que podrán ser abordados en estudios posteriores.

Acotar la población objeto del estudio a los docentes de educación social y cívica obedece, por un lado, a la formación y experiencia profesional en la asignatura lo cual posiciona a la investigadora novata en mejores condiciones para recoger, analizar e interpretar los datos.

Y, por otro, a que en la experiencia profesional se ha percibido en varias oportunidades que existe entre los docentes un estereotipo de profesor de educación social y cívica que asocia a estos docentes con la rigidez, el apego a las formas y la enseñanza tradicional.

Basándose en el estudio de Fabietti (2015) reseñado, y dado que entre sus hallazgos ubica a los profesores del área de social y cívica entre los más resistentes al cambio, se justifica que la presente investigación indague profesores de esta área disciplinar. Desde esta perspectiva

investigar las percepciones de estos profesores acerca de su papel en el *currículum* cobra especial relevancia.

La asignatura seleccionada puede estar a cargo de profesores de las disciplinas Derecho y/o Sociología. La misma integra la malla curricular de educación media común en tercer año de ciclo básico y segundo y tercer año de bachillerato. Recibe, en enseñanza secundaria, diversas denominaciones según el plan y contenido curricular: Educación Social y Cívica, Formación para el Trabajo y la Ciudadanía, Educación Ciudadana, Sociología, Derecho y Derecho y Ciencia Política. Por este motivo, y con la intención de no generar confusión, se optó por denominarla: “educación social y cívica” por considerar que es la denominación que mejor expresa su doble contenido: jurídico y sociológico.

Entre los profesores de estas asignaturas podemos encontrar en la categoría de efectivos egresados de distintos planes y centros de formación docente (IFD, CERP, IPA). En la actualidad en este nivel educativo se encuentra vigente el plan 2008 que creó un sistema nacional único de formación docente y separó la formación de este profesorado en dos especialidades: Derecho y Sociología. Esto le otorga a la asignatura un carácter excepcional, en tanto coexisten en ella profesores formados en ambas disciplinas (jurídica y sociológica) provenientes de planes anteriores al 2008, con profesores formados en el plan actual, exclusivamente en Derecho o exclusivamente en Sociología.

Otra particularidad a nivel nacional, según información recabada en la Inspección de la Asignatura en el Consejo de Educación Secundaria (CES), es la gran cantidad de docentes en relación a la cantidad de horas docentes disponibles. Esta característica la convierte en una asignatura de las denominadas por el CES como “deficitarias”.

La elección de liceos públicos se funda en el enfoque de desarrollo profesional docente y la perspectiva sistémica del *currículum* (Gimeno Sacristán, 1991; Marrero, 2013; Zabalza, 2009; Fernández, 2004) que adoptó la investigación. El tema de estudio involucra lo institucional y lo pedagógico, ya que se propone conocer tanto las decisiones que toman sobre el *currículum* prescripto estos docentes, como sus percepciones sobre el papel de los profesores en el desarrollo curricular.

Interesa, especialmente para la investigación, el conocimiento y experiencia que tengan estos profesores del sistema y de las condiciones institucionales en que se desempeña la tarea docente. Por eso se requiere, para contemplar ambas dimensiones de la profesión: profesores que estén dentro del sistema educativo público y tengan formación docente.

De la información brindada por la Inspección de Educación Social y Cívica del CES, la forma en la que este subsistema designa a sus docentes, sumado a la realidad de la asignatura (en especial su carácter deficitario) determina que en las instituciones públicas se desempeñen, en su gran mayoría, docentes titulados. Es decir, docentes egresados de Institutos de Formación Docente del Consejo de Formación en Educación de ANEP en la especialidad o especialidades referidas.

Como señalan Yuni y Urbano (2014) no siempre se puede acceder a todas las unidades de observación o población, o no es posible por razones de tiempo y dinero. Por lo que las investigaciones científicas obtienen sus datos mediante muestras: “una parte de un conjunto mayor seleccionada especialmente para extraer conclusiones” (Yuni y Urbano, 2014, p.20)

Según estos autores: “la lógica de selección de las muestras aparece determinada por la lógica paradigmática” (Yuni y Urbano, 2014, p.21) Así “En la tradición cualitativa, el concepto de representatividad de la muestra se vincula más al de significatividad de los casos, en tanto cada uno de ellos presenta atributos y particularidades propias a partir de los cuales emergen las diferencias cualitativas.” (Yuni y Urbano, 2014, p.21)

Como criterio de selección de la muestra se empleó un muestreo intencionado teórico de variación máxima. El muestreo intencionado también es denominado selección basada en criterios (Lecompte y Preissle, 1993). Para Patton (en McMillan y Schumacher, 2005) el muestreo intencionado, al contrario que la determinación de probabilidad: “consiste en seleccionar casos con abundante información para estudios detallados” (p.406).

Se trata de un muestreo no probabilístico, ni por conveniencia, sino una estrategia en que los escenarios personas o acontecimientos son seleccionados, como aclara Maxwell (1996), por parte del investigador de manera deliberada.

Como plantea McMillan y Schumacher (2005) este tipo de muestreo es útil cuando no es necesario o no se desea generalizar. El investigador busca, para lograr información abundante, informantes clave, grupos, escenarios o acontecimientos para estudiarlos. La lógica del muestreo intencionado es, que con pocos casos estudiados en profundidad se logra comprensión del tema.

Asimismo, como expresa Hernández Sampieri et al (2014) las muestras diversas, son adecuadas para estudios fenomenológicos ya que permiten: “(...) mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (p. 387).

La estrategia de muestreo intencional denominada por McMillan y Schumacher (2005) como concepto/base teórica consiste en: “Seleccionar mediante abundante información personas o situaciones conocidas para experimentar el concepto o intentar cumplir el concepto/teoría” (p.408).

Mejía Navarrete (2000) refiere en este tema, a la representatividad de la muestra cualitativa, a la cual: “se accede desde la comprensión de la naturaleza del objeto social, de las propiedades y características de las relaciones sociales estructurales relevantes para la investigación. La muestra cualitativa busca la diversidad de matices de la naturaleza de las relaciones sociales” (p.167). Esto se denomina: heterogeneidad estructural del objeto de estudio.

Este tipo de muestreo reduciría el riesgo que previene Maxwell (1996) del sesgo del informante clave en el muestreo de investigaciones cualitativas. Lo que se busca asegurar con este tipo de muestreo es que las expresiones de los informantes sean representativas del grupo

2.3.1 Criterios de selección de las unidades de la muestra

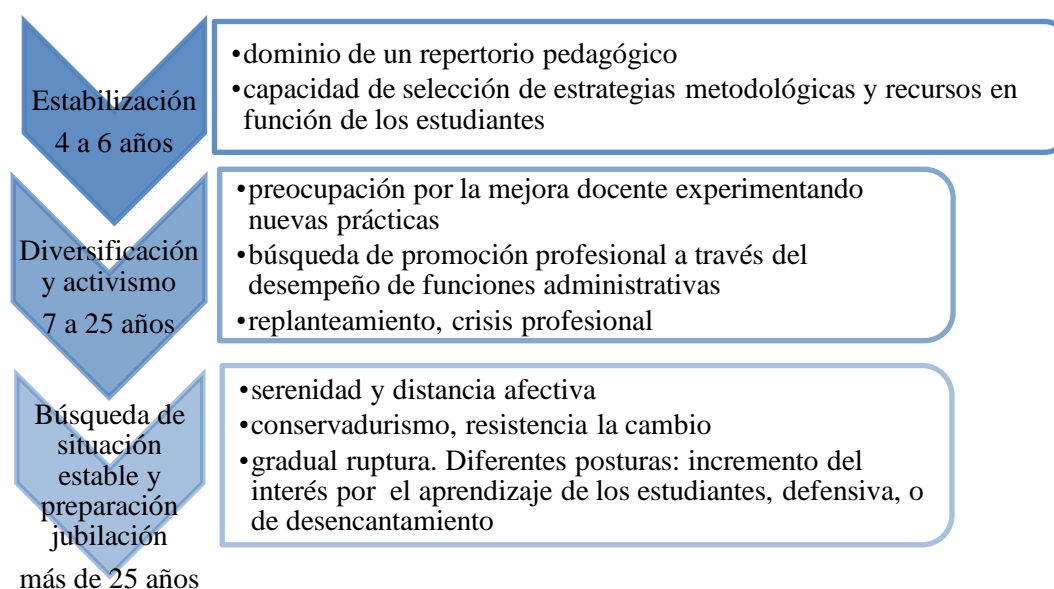
Para lograr una muestra de variación máxima o diversa, en el sentido atribuido por Hernández Sampieri et al (2014), o asegurar la heterogeneidad estructural del objeto de estudio (Mejía Navarrete, 2000), se contempló la siguiente diversidad: de etapas en el desarrollo profesional docente, de ciclo de enseñanza secundaria y geográfica. En cuanto al primero de los niveles estructurales corresponde señalar que, dado que la investigación indaga sobre la relación entre

los profesores de educación social y cívica y el *currículum* y sus percepciones sobre el papel de los profesores en el desarrollo curricular desde una perspectiva de desarrollo profesional, se consideró pertinente recurrir al estudio de Huberman (1990) sobre las etapas en la vida profesional de los docentes.

Se seleccionó una muestra con profesores de tres etapas por considerarse las más significativas. Estas etapas serían: de 4 a 6 años, de 7 a 25 años y de más de 25 años. Huberman (1990) las caracteriza como: de estabilización, de diversificación y activismo y de búsqueda de una situación profesional estable y preparación para la jubilación, respectivamente.

En la figura 10 se presentan las etapas seleccionadas y las principales características identificadas por Huberman (1990).

Figura 10. Etapas o ciclos de la carrera docente



Fuente: elaboración personal a partir de Huberman (1990)

Trasladando estas etapas, a lo previsto por el Estatuto del funcionario docente de la ANEP-CODICEN respecto a la antigüedad funcional, esta decisión implicó seleccionar docentes efectivos que estén atravesando el 2º grado, el 3º y 4º y el 7º grado. Se seleccionaron los participantes entre profesores de mejor puntaje que, a su vez, tuvieran en 2018 al menos un grupo de la asignatura seleccionada en el subsistema y lo ejercieran efectivamente. La decisión de elegir a los de mejor puntaje se fundó en que la investigación se propuso, entre otros aportes, contribuir al conocimiento de los profesores desde su competencia curricular. Los profesores con mejor puntaje en el Escalafón Docente, son aquellos evaluados con mejor aptitud docente dentro del grado. En cuanto a la exigencia de desempeño efectivo dentro del CES durante 2018, se justifica en la relevancia de recoger datos y experiencias actuales.

Con respecto al segundo y tercer nivel de heterogeneidad referidos, se procuró que participen de la muestra docentes de primer y segundo ciclo de educación secundaria y de liceos de las tres zonas en las que el CES divide el departamento de Montevideo: centro, este y oeste.

Por último, y teniendo en cuenta un criterio de predisposición (Mejía Navarrete, 2000) entre los profesores que respondían al rango de variación o heterogeneidad estructural del objeto, se seleccionó aquellos cuatro mejor ubicados en el Escalafón Docente que, a su vez, manifestaron la disposición para participar de la investigación.

2.3.2 Tamaño de la muestra

Hernández Sampieri et al (2014) afirman que son tres los factores que intervienen para determinar o sugerir el número de casos en un estudio cualitativo: la capacidad operativa de recolección y análisis, el entendimiento del fenómeno o saturación de las categorías y la naturaleza del fenómeno en análisis.

Incluso no se fija a priori, sino que se sugiere un número aproximado de casos y la muestra final se conoce cuando las nuevas unidades que se añaden no aportan información o datos novedosos. La decisión es en última instancia del investigador.

Realizadas estas precisiones, no obstante Hernández Sampieri et al (2014) incluyen una tabla con el tamaño mínimo de la muestra sugerido por diversos autores, en la cual para estudios de tipo fenomenológico como este, se recomiendan 10 casos.

Por otra parte, Bertaux (en Mejía Navarrete, 2000) entiende que entre 11 y 15 casos se da el inicio de la saturación.

Teniendo en cuenta los factores y precisiones señaladas por Hernández Sampieri et al (2014), la recomendación de Bertaux (en Mejía Navarrete, 2000) y que la lógica de la investigación cualitativa depende más de la abundancia de información y las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra. Así como la flexibilidad y recursividad de estos diseños cualitativos, se propuso un tamaño mínimo que podría ampliarse en el proceso de investigación, de 12 casos. Se entendió que éste era un número de casos manejables considerando las limitantes de tiempo y que la investigadora no cuenta con financiación, ni equipo de investigación.

En forma previa a la entrevista a los participantes se realizó una entrevista a un Inspector del CES en la asignatura. Dado que los Inspectores de Asignatura, en tanto supervisores que visitan y entrevistan a los docentes en el aula (y les requieren la planificación del curso) tienen un conocimiento amplio y acumulado de la relación de los profesores con el *curriculum*, que los convierten en informantes clave.

2.3.3 Reclutamiento de los participantes

Para reclutar a los participantes se empleó el Escalafón Docente del CES 2018 ya que en él se encuentran diferenciados por asignatura y ordenados por antigüedad o años de servicio y aptitud docente.

El procedimiento de reclutamiento de los participantes consistió en contactar, siguiendo el orden escalafonario (en cada uno de los tramos seleccionados) a los profesores efectivos que cumplieran con los criterios metodológicos. Como primer paso se identificaron los liceos en los que los profesores tenían radicadas sus horas docentes. El segundo paso consistió en determinar en cada uno de estos centros educativos: el nivel de enseñanza que imparten (ciclo

básico o bachillerato) y su localización de acuerdo a la zonificación del CES (centro, este y oeste). Por último, y siguiendo el orden de prelación escalafonaria, se contactaron a los cuatro primeros docentes de la asignatura con los que se lograra cubrir los criterios referidos.

Se excluyeron, por las razones expresadas, aquellos que no estuvieran a la fecha desempeñándose en docencia directa en la asignatura, estuvieran de licencia, no quisieran participar de la muestra, o tuvieran algún vínculo o conocimiento personal con la investigadora.

Una vez lograda la participación de los profesores en la investigación, se acordó con ellos el día, hora y lugar de la entrevista. Teniendo en consideración las condiciones impuestas por el CES en la resolución que autoriza la investigación (ver anexos 1 y 2), al inicio de cada encuentro se aclaró a los docentes los objetivos de la investigación y se les pidió autorización para grabar las entrevistas. Por último, se les solicitó una copia de la planificación anual y replanificación/nes para realizar el análisis textual cualitativo (Corbetta, 2007).

Si bien se trató de seguir estrictamente los criterios de selección definidos, la demora en la obtención de los permisos necesarios para la entrada a campo, las dificultades en el acceso y participación voluntaria de los profesores, como la constatación que en la realidad no se verificaban casos con las características establecidas a priori, demandaron cierta flexibilidad.

No obstante, si bien cada profesor fue seleccionado por su grado, ubicación dentro del mismo, ciclo y zona en la que se ubica el centro, de las entrevistas surgen los diversos recorridos y experiencias de estos docentes, verificándose incluso otras heterogeneidades no previstas. Entre estas heterogeneidades no previstas surgieron las relacionadas con: el turno (diurno y nocturno), la población (estudiantes adultos y extraedad), el contexto (de encierro) o el tipo de centro (público y privado).

En definitiva, aunque en el trabajo de campo se presentó un problema de accesibilidad (Hernández Sampieri et al, 2014) que impidió llegar al número de casos propuesto, con los 10 casos relevados se considera haber iniciado la saturación de las categorías, dado que las nuevas unidades ya no incorporaban datos novedosos a la investigación.

El caso 5 merece una explicación del motivo por el cual debió excluirse del estudio. Luego de realizarse la entrevista con la unidad 5, recabado el consentimiento para ser realizada y grabada, cuando ya se tenía la desgrabación de la misma y también copia de su plan anual, llegó un mensaje al celular personal de la investigadora por el cual el profesor UA5 revocaba su decisión de participar de la investigación. Atendiendo un criterio ético fundamental de toda investigación científica se tomó la decisión de no utilizar la información surgida de dicha entrevista, ni de su planificación anual.

Debido a que para la fecha en que se produjo la comunicación de la voluntad de no participar de la investigación ya se estaba en el receso de verano, no fue posible acceder a otro caso de similares características. La muestra final quedó definida como se expone en la figura 11.

Figura 11. Muestra

Etapa	Efectivo Grado:	Ciclo	Zona	Entrevista Código	Plan anual Código	Replanificación Código
				Duración		
Estabilización	2°	básico	Este	UA8	PUA8	El profesor no replanificó
				48.59 min		
Huberman (1990)	2°	bachillerato	Oeste	UA1	PUA1	El profesor no replanificó
				37.20 min.		
	2°	básico	Este	UA3	PUA3	RPUA3
				46.25 min.		
	2°	básico	Oeste	UA11	PUA 11	El profesor no replanificó
				42.09 min.		
Diversificación y activismo	3°	bachillerato	Este	UA7	PUA7	El profesor no replanificó
				38.54 min.		
	3°	bachillerato	Centro	P9	P1UA9	El profesor no replanificó
				35.49 min.	P2UA9	

Huberman (1990)	4°	bachillerato	Oeste	UA2	PUA2	RP1UA2 RP2UA2
				37.49 min.		
Búsqueda de una situación profesional estable y preparación para la jubilación	7°	bachillerato	Centro	UA4	PUA4	El profesor no replanificó
				48.49 min.		
	7°	bachillerato	Centro	UA5	Se elimina a solicitud del participante.	
			1.14.49 hrs.			
Huberman (1990)	7°	bachillerato	Este	UA6	PUA6	El profesor no replanificó
				1.01.04 hrs.		
Huberman (1990)	7°	bachillerato	Centro	UA10	PUA10	RPUA10
				27.40 min.		

Fuente: elaboración personal

2.4 Análisis de datos

Según Mejía Navarrete (2011) el análisis de los datos cualitativos es una etapa central en la investigación que tiene por objeto posibilitar el surgimiento de enunciados a partir de los significados de los datos recolectados. Estos enunciados pueden ser descriptivos o empíricos, y en un plano superior, conclusiones explicativas y teóricas.

Según Hernández Sampieri et al (2014) en la investigación cualitativa la recolección y el análisis de datos ocurren casi en paralelo. Se reciben datos muy variados (observaciones del investigador y narraciones de los participantes) y no estructurados, y el investigador le va dando estructura.

En el mismo sentido, Mejía Navarrete (2011) afirma que el análisis cualitativo propiamente dicho comienza con el texto desgrabado y transcrito, pero en realidad se inicia con la recolección, cuando aún no constituyen técnicamente datos, sino fuente de datos.

Yuni y Urbano (2014) también coinciden que en la metodología cualitativa la recolección y análisis de datos son procesos concurrentes.

Interesa la perspectiva de Yuni y Urbano (2014) según la cual los datos son una construcción del investigador: “son producidos por el investigador a partir del diseño y puesta en funcionamiento del dispositivo metodológico que los genera” (p.13). Una vez realizado el trabajo de campo, comienzan las operaciones de tratamiento y análisis de la información para transformarla en datos científicos

Es necesario tener en cuenta, como señala Mejía Navarrete (2011) la particularidad del análisis cualitativo (que a diferencia del cuantitativo que es más rígido y lineal) es un proceso flexible, centrado en los sujetos y recursivo. Los componentes del análisis (reducción, análisis descriptivo e interpretación) se integran en un proceso en espiral.

En función de estas puntualizaciones acerca de las especificidades del proceso de análisis cualitativo, realizado el trabajo de campo se procedió a organizar la información recogida y preparar los datos para su análisis. Se numeraron consecutivamente las entrevistas y los documentos y se archivaron de forma ordenada en carpetas digitales.

Con las transcripciones de las entrevistas y las planificaciones y replanificaciones a la vista, se inició la etapa de reducción.

Mejía Navarrete (2011) siguiendo a Miles y Huberman (1984) sostiene que es la etapa de transformación de los datos brutos y se divide en: edición, categorización y codificación, registro y tabulación. Entiende por edición la fase de revisión crítica de los datos cualitativos (representatividad, fiabilidad y validez) para garantizar la máxima calidad de la investigación.

Como se expresó, para asegurar la representatividad de los datos, la selección de las unidades de la muestra se realizó en base a un criterio de heterogeneidad estructural del objeto de estudio.

Para garantizar la fiabilidad se realizó, en forma previa a las entrevistas a docentes, una entrevista a dos profesores de la asignatura ajenos a la muestra con el fin de testear el instrumento.

Y en relación a la validez se adoptaron las estrategias que se explicitan a continuación.

Para la elaboración del sistema de categorías se usó el criterio deductivo, estableciéndose a priori un conjunto de categorías a partir del marco teórico definido. Los códigos asignados a las categorías resultan de la abreviatura de la palabra que expresa el contenido conceptual.

El registro de los datos cualitativos se organizó en base a fichas diferenciadas por caso. Según Mejía Navarrete (2011) la tabulación es fundamental para el procesamiento de datos y posterior interpretación, sin embargo suele ser una de las fases más descuidadas. Sugiere como forma de tabulación las matrices de datos que consisten en cuadros de doble entrada. Siguiendo a Mejía Navarrete (2011) se elaboraron matrices representando en las filas a los casos y en las columnas las categorías de la investigación. Concretamente se extrajo del banco de datos (transcripciones textuales de las entrevistas, planificaciones y replanificaciones) aquella información relevante, previamente codificada, para almacenarla en la matriz elaborada.

Por último la fase de análisis descriptivo e interpretación. Mejía Navarrete (2011) afirma que el análisis descriptivo consiste en derivar de los datos (reducidos y procesados) enunciados empíricos y descriptivos. Estos enunciados son contrastados a la luz de la literatura existente para, finalmente, llegar a una formulación teórica y explicativa de los mismos. Es en este sentido que Mejía Navarrete (2011) concluye que la interpretación posibilita la integración de los datos cualitativos con los conceptos y teorías desarrolladas por las ciencias sociales. Así a partir de los datos organizados y compilados se identificaron recurrencias, coincidencias, contradicciones y elementos atípicos en los discursos y documentos. Primero, en un análisis caso a caso (intra e intercasos) y luego de forma holística (contraponiendo discursos con documentos). Esto permitió articular una narrativa descriptiva y desarrollar interpretaciones y explicaciones a la luz del marco conceptual.

2.5 Implicancia del investigador

En ciencias sociales el investigador es parte del objeto de estudio. Se halla implicado en su objeto de estudio por ser parte de la situación, contexto o fenómenos sociales que busca entender. Esto se conoce como ecuación personal. Aunque los investigadores no puedan eliminar estos efectos intentan controlarlos, reducirlos a un mínimo o por los menos entenderlos cuando interpretan sus datos.

Al respecto, Creswell (2005) señala que los sesgos, valores y juicios del investigador deben ser explicitados en el informe de investigación. Taylor y Bogdan (1996) recomiendan que los investigadores no estudien escenarios en los cuales tengan directa participación personal o laboral.

La investigadora no tiene implicancia alguna con el objeto de estudio y participantes, ni por razones de conocimiento personal o vínculos de dependencia o jerarquía laboral. En el sentido que si bien es profesora efectiva del CES en la asignatura seleccionada, y que se desempeñó durante 2018 en un cargo docente en un liceo público de la capital, se tomaron los recaudos necesarios para evitar que participen en la muestra profesores con los cuales la investigadora tuviera algún tipo de relación personal.

Como plantea McMillan y Schumacher (2005) si bien la subjetividad facilita la relación con los participantes dado que la investigación interactiva depende en gran medida de las habilidades interpersonales del investigador, la validez de la investigación exige una constante reflexión entendida como: “autoobservación rigurosa del investigador durante todo el proceso de investigación (...) Los investigadores cualitativos, en vez de negar la subjetividad, la tienen en cuenta a través de estrategias metodológicas” (p.419).

Es en este sentido que Cornejo y Salas (2011) sostienen que la subjetividad puede ser considerada como recurso, pero también como amenaza.

2.6 Estrategias de validez del conocimiento

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1996) la validez no depende de la veracidad u objetividad: “el problema de la verdad en investigación cualitativa es difícil. El investigador cualitativo no está interesado en la verdad *per se*, sino en las perspectivas de los informantes sobre sí mismos y sus experiencias” (p.126).

Para McMillan y Schumacher (2005) “La validez de los diseños cualitativos es el grado en el que las interpretaciones y los conceptos poseen significados recíprocos entre los participantes y el investigador” (p.414)

Cornejo y Salas (2011) hablan de rigor metodológico y lo relacionan con la calidad del conocimiento generado en la investigación dado por la calidad de los datos producidos y su análisis. En este sentido afirma: “Una investigación sin rigor se convierte en la voz desautorizada de un conocimiento que se torna incierto” (Cornejo y Salas, 2011, p. 18).

Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005) entre las estrategias para la recopilación y análisis de datos que mejoran la validez, y teniendo en cuenta las características del diseño de la investigación (así como las limitantes de tiempo y dinero) se emplearon: indicadores de baja inferencia, lenguaje del participante, registro mecánico de datos, triangulación de fuentes y de datos, revisión de los participantes.

Es fundamental como indicador de baja inferencia en la identificación de patrones en los datos, usar en las entrevistas el lenguaje de los participantes y tratar, por medio de transcripciones y citas, obtener consideraciones literales de los mismos.

Con este propósito se empleó una grabadora para el registro de las entrevistas. Se solicitó a los participantes que revisen las transcripciones o resumen de datos de las mismas a efectos que verifiquen o modifiquen cualquier información o interpretación. Siempre con la debida cautela que la instancia de control no se preste a rescrituras por parte de los participantes. Al momento no se han recibido solicitudes de modificación por parte de los participantes.

Asimismo se examinaron las respuestas de los participantes a través de preguntas paralelas o similares. El pretest sirvió para adecuar el lenguaje del guión de la entrevista al de los participantes.

Como se expresó se recurrió, además de los propios participantes como fuente de datos, al Inspector de Asignatura. Yuni y Urbano (2014) siguiendo la clasificación de Denzin (1994), afirman que la triangulación de datos consiste en: “comparar datos provenientes de distintas fuentes y que se refieren a la misma acción o al mismo acontecimiento” (p.36).

Además de la triangulación de datos se realizó una triangulación de técnicas combinando las técnicas: entrevista y análisis textual de tipo cualitativo de documentos.

Se consideró el contraste entre diferentes miradas hacia el objeto de estudio: profesores de educación social y cívica e Inspector de la Asignatura. Y a través de la contraposición entre los discursos de los profesores y sus planificaciones (entre sus dichos sobre las decisiones y las decisiones plasmadas en los documentos) se buscó evidenciar la credibilidad de la información proporcionada por los mismos.

Entre las estrategias de manejo de la subjetividad que mejoran la reflexión, se empleó la auditoría. Se registró cada decisión en el campo y su justificación. Se conservaron los registros de la información relacionada con sus fuentes originales de modo de reflejar la cadena de evidencias para eventuales revisiones.

2.7 Cuestiones éticas

Para mantener un principio de ética en la investigación se invitó a los profesores a participar de la investigación de forma voluntaria. Se les aseguró a los participantes la confidencialidad y el anonimato. Se codificaron nombres y lugares de modo que no fueran identificables.

Al contactarlos, y también al inicio de cada encuentro, se les explicitó el propósito de la investigación y el uso que se le darían a los datos solicitando su consentimiento.

Especialmente que se trataba de un trabajo final de maestría. También se recabó su consentimiento para realizar una copia de su planificación anual y solicitó autorización para

volver, eventualmente si fuere necesario, a examinar su libreta de profesor y realizar copia de la misma. Así como autorización para grabar la entrevista asegurándoles que dicho material sólo sería utilizado en forma interna a la investigación.

Asimismo se solicitó con anticipación autorización a las autoridades del CES para llevar a cabo el estudio (ver anexo 1). Habiéndose obtenido una resolución favorable, que impone una serie de condiciones respecto al manejo confidencial de la información recabada y anonimato de los participantes (ver anexos 2 y 3) y que ya se habían tenido en cuenta en el estudio por ser inherentes a la ética de la investigación.

Como forma de ganar la confianza de los entrevistados y establecer el rapport, y como estrategia de validez, se les aseguró la oportunidad de leer y comentar las entrevistas desgrabadas de forma de que tengan la “última palabra”. Con la cautela, como ya se expresó, de que esta no se convierta en una instancia de rescritura. Para ello se les envió por mail a cada participante la versión desgrabada en formato digital.

2.8 Categorías apriorísticas

Las categorías construidas a priori para el objetivo específico¹ de la investigación responden al formato o estructura de los programas oficiales de la asignatura, correspondientes a los planes oficiales vigentes en el CES para la mayoría de sus liceos (Aristimuño,2016). Concretamente los programas de la Reformulación 2006. Siguiendo esa estructura se construyeron las siguientes categorías de análisis que se muestran en la figura 12.

Figura 12. Categorización y codificación Objetivo específico 1

Categoría	Subcategoría	Código
Objetivos	Se propone los mismos objetivos del programa oficial.	OPO
	Tiene en cuenta los objetivos del programa oficial pero se plantea objetivos propios.	OPOYOP
	No toma en cuenta los objetivos del programa oficial para planificar sus objetivos	NOOPO
Contenidos	Explicitación de los	Planifica abordar todos los contenidos programáticos TC

	contenidos	Selecciona algunos contenidos programáticos sin tener justificación de la elección	SC
		Jerarquiza contenidos según criterios propios no explicitados	JCSCPNOEX
		Jerarquiza contenidos según criterios propios que están explicitados	JCSCPEX
	Orden o secuenciación	Sigue el orden y secuenciación de contenidos del programa oficial o realiza algún cambio mínimo en el orden o secuencia	OSPO
		Altera el orden o secuenciación del programa oficial sin justificación alguna	AOSPOSJ
		Altera el orden o secuenciación del programa oficial de manera justificada	AOSPOJ
Cronograma	Planificación del uso del tiempo	No se planifica la distribución de los contenidos programáticos en función del calendario o número de clases u horas aula	NOCRONO
		Hay una planificación inicial del uso del tiempo flexible a modo de guía	CRONOFLEX
		La planificación inicial del uso del tiempo presenta cierta rigidez y los ajustes durante el año se hacen para respetar el cronograma inicial.	CRONORÍG
	Relación de la asignación realizada en el plan con la carga horaria sugerida en el programa	Su cronograma se ajusta a la asignación o carga sugerida en el programa	CARGASUG
		Toma en cuenta la asignación o carga sugerida en el programa oficial a modo de guía pero tiene su propio cronograma	CRONOOFYPROP
		No toma en cuenta la asignación o carga sugerida en el programa para distribuir los contenidos en el tiempo	NOCRONOOF
Metodología	Planificación de recursos y estrategias didácticas	No se explicitan en el plan o la explicitación de recursos y estrategias es muy genérica y surge del discurso que se hace para cumplir con el requisito o la metodología o no responde a criterios pedagógicos o didácticos del docente	NOMETOMETOB
		No se explicitan los recursos o estrategias didácticas en el plan pero en el discurso se trasmite una preocupación y búsqueda constante por encontrar las más adecuadas al estudiante, grupo o contexto.	NOMETEXPL
	Tipo de metodología a la que responden los recursos y estrategias didácticas	Se explicitan y/ o refiere a recursos y estrategias que responden a una metodología tradicional	METTRAD
		Se explicitan y/o refiere a recursos y estrategias correspondientes a diversas metodologías (tradicionales e innovadoras) o solo metodologías no tradicionales.	METDIV
Evaluación	Planificación de la forma de	Explicita el tipo de evaluación obligatoria	EVOBLIG

	evaluación a los estudiantes	Explicita además otro tipo, forma, instancia, modalidad, finalidad o criterios de evaluación	EOTRAEV
		No explicita en el plan la forma de evaluación de los estudiantes pero refiere a diversidad de modalidades de evaluación y a la forma de comunicación de los criterios de evaluación a sus estudiantes.	NOEDIVEV
Bibliografía	Tipo de bibliografía incorporada al plan	Consulta para planificar y explicita sólo bibliografía específica de la asignatura	BIESP
		Consulta para planificar y explicita además de la bibliografía específica, bibliografía de Pedagogía y/o Didáctica o de otras asignaturas o disciplinas	BIDIV
		Consulta bibliografía para planificar pero no la explicita.	NOEXBI
		Sólo explicita bibliografía para que los estudiantes sigan el curso.	SOLOBIEST

Fuente elaboración personal.

Para el objetivo específico 2 que propone identificar diferentes perfiles docentes en las decisiones sobre el programa de la asignatura de los profesores estudiados, se construyeron 3 grandes categorías teóricas adaptando la caracterización de Tejada (1998) sobre el papel del profesor en la innovación curricular: “profesor ejecutor”, “profesor implementador” y “profesor agente curricular”. Para la categoría profesor ejecutor, siguiendo a Tejada (1998) se construyó la categoría: “cumplimiento o ejecución de las prescripciones normativas y del cuerpo técnico y administrativo”. La amplitud de esta categoría determinó que se decidiera desplegarla en subcategorías más concretas. Considerando el *currículum* prescripto (programa) así como otro tipo de prescripciones a la que está sujeto el profesor en su función docente como: seguimiento del programa, pautas de la Inspección de Asignatura y requerimientos institucionales y de la Dirección del centro educativo donde se desempeña. Así se diseñaron las subcategorías que se muestran en la figura 13.

Figura 13. Categorización y codificación Objetivo específico 2: “Profesor ejecutor”

Categoría	Subcategorías		Código	
Perfil del profesor: ejecutor (Tejada, 1998)	Cumplimiento de las prescripciones normativas y del cuerpo técnico y administrativo (Tejada, 1998,p.130)	Estructura el plan en base a los objetivos del programa	COP	
		El plan sigue la secuenciación de contenidos del programa	CCOP	
		Incorpora al plan el total de los contenidos del programa	CCP	
		Distribuye el tiempo de manera idéntica o equivalente a la sugerida en el programa	CDTP	
		- seguimiento del programa	Reproduce en el plan la metodología del programa	CMP
		-cumplimiento de las pautas de Inspección de Asignatura	Reproduce en el plan la forma de evaluación solicitada en el programa	CEVP
		-cumplimiento de los requerimientos de la Dirección Liceal	Reproduce en el plan la bibliografía sugerida en el programa	CBP
			Incorpora pautas de Inspección de la Asignatura sobre el programa	CPI
		-requerimientos Institucionales: Salas Docentes Coordinaciones	Incorpora al plan, a requerimiento de la dirección, temáticas relacionadas con el proyecto de centro (en caso de que existiere)	CPC
			Incorpora al plan acuerdos de sala de la asignatura como formalidad o simples ajustes para dar cumplimiento a los contenidos del programa	CASOB
	Replanifica a efectos de justificar el atraso en el cumplimiento del cronograma	CREPOB		
	Manifiesta o evidencia mantener una planificación rutinaria o incambiada a lo largo de los años	CPRUT		

Fuente: elaboración personal a partir de Tejada, 1998.

Las siete primeras refieren al seguimiento del programa y, en definitiva, toman las seis dimensiones que se utilizaron como categorías de análisis para el objetivo uno: objetivos, contenidos (selección y secuenciación), cronograma, metodología, evaluación y bibliografía.

Luego se incorporaron subcategorías que buscan evidenciar el cumplimiento de las pautas de Inspección de Asignatura, los requerimientos de la Dirección Liceal (en particular el Proyecto de Centro) y los requerimientos institucionales como las Salas Docentes o Coordinaciones. Las dos últimas se relacionan con la replanificación, que en tanto exigencia administrativa, es también objeto de control por parte de la Dirección y las Inspecciones.

De manera análoga a la categoría profesor ejecutor, se construyó para la categoría docente implementador, siguiendo las características asociadas por Tejada (1998) al perfil, la categoría: “Capacidad de iniciativa y toma de decisiones (capacidad reflexiva y crítica)”. La amplitud de esta categoría determinó una decisión análoga a la del perfil anterior. Así, siguiendo la misma lógica que en la categoría perfil ejecutor, se diseñaron las siguientes subcategorías (figura 14): relacionadas con el seguimiento del programa y pautas de Inspección sobre el cumplimiento del mismo, relacionadas con los requerimientos institucionales y de la Dirección Liceal, y replanificación.

Figura 14. Categorización y codificación Objetivo específico 2: “Profesor implementador”

Categoría	Subcategorías	Código	
Perfil del profesor: implementador (Tejada, 1998)	Capacidad de iniciativa y toma de decisiones: capacidad reflexiva y crítica (Tejada, 1998) -seguimiento del programa y pautas de Inspección sobre el cumplimiento del mismo -requerimientos institucionales y del Dirección Liceal -Replanificación	Realiza algunos cambios menores en el orden o secuencia de programa	AOPME N
		Propone en su plan una secuencia de contenidos alternativa justificando su decisión	AOPJ
		Selecciona contenidos del programa sin justificar criterios	SCPSINJ
		Selecciona contenidos del programa y justifica la jerarquización	SCPJ
		Realiza una propuesta metodológica, de recursos y estrategias didácticas fundamentada propia	PMREP
		Incorpora al plan elementos del diagnóstico contextualizando la propuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes	PDIAGI
		Planifica integrando necesidades o temáticas surgidas del proyecto institucional, diseñando una propuesta contextualizada al centro	PPCJ
		Incorpora al plan anual acuerdos de sala de asignatura o temáticas y/o metodologías coordinadas que responden a las necesidades del contexto	PASCOO RDCONT
		Replanifica incorporando acuerdos de sala de asignatura o temáticas y/o metodologías coordinadas que responden a las necesidades del contexto	REPASC OORDC ONT

Fuente: elaboración personal a partir de Tejada, 1998.

En la misma línea seguida para los perfiles ejecutor e implementador, se construyeron para el docente agente curricular siguiendo los rasgos asociados por Tejada (1998) a este perfil, las categorías: “poder autonomía para intervenir”, “flexibilidad”, “trabajo en equipo”, “presencia de otros medios (nuevas tecnologías)”. Debido a las mismas razones de amplitud de las categorías, se diseñaron las siguientes subcategorías: incorporación de contenidos o temáticas no incluidas en el programa para tornarlo más relevante, significativo o accesible a los estudiantes; necesidad del cambio y voluntad de autoperfeccionamiento, incorporación significativa al plan anual y/o replanificaciones de acuerdos de sala, temáticas y/o metodologías coordinadas intra o interdisciplinariamente y planificación del empleo de recursos tecnológicos. El diseño de estas categorías y subcategorías se muestra en la figura 15.

Figura 15. Categorización y codificación Objetivo específico 2: Profesor: “agente curricular”

Categoría	Subcategorías		Código
Perfil del profesor: agente curricular (Tejada, 1998)	Poder-autonomía para intervenir (Tejada, 1998, Gimeno Sacristán, 1991)	Incorpora contenidos o temáticas no incluidas en el programa para hacerlo más relevante, significativo, o más accesible para el nivel de los estudiantes	PCNOP
	Trabajo en equipo (Tejada, 1998)	Incorpora de manera significativa al plan anual acuerdos de sala de asignatura o temáticas y/o metodologías coordinadas que evidencian la relevancia atribuida al trabajo colaborativo	PASTRA BCOL
		Replanifica incorporando de manera significativa acuerdos de sala de asignatura o temáticas y/o metodologías coordinadas intra o interdisciplinariamente que evidencian la relevancia atribuida al trabajo colaborativo	REPAST RABCOL
	Flexibilidad Necesidad del cambio: cambio de actitud y adquisición de nuevas competencias profesionales (Tejada, 1998) Voluntad de autoperfeccionamiento (Tejada, 1998)	Manifiesta sentir la necesidad permanente de hacer cambios al plan anual	NECCA M
		La necesidad del cambio lo conduce a continuar (o al menos sentir la necesidad) la formación o desarrollo profesional	NECCA MDPD
	Presencia de otros medios: nuevas tecnologías (Tejada, 1998) -planificación del empleo de recursos tecnológicos	Incluye en la planificación el empleo de recursos tecnológicos	PTIC
		Sus expresiones evidencian un uso planificado de las TIC innovador. No como mera sustitución de recursos tradicionales (como el pizarrón, o los textos sociológicos o códigos, Constitución u otras normas jurídicas)	PTICINN OV
		Las TIC no están presentes en su discurso acerca de su plan anual o visualiza su potencialidad pero no se siente competente.	PTICNO

Fuente: elaboración personal a partir de Tejada, 1998.

Por último, para el objetivo tres, que busca indagar y analizar las percepciones de los docentes estudiados en relación al papel de los profesores en el desarrollo curricular, se construyeron tres grandes categorías teóricas:

- “percepción sobre el papel asignado al profesor en el *curriculum* o ante innovaciones curriculares, Escudero (en Fernández, 2004);
- “percepción sobre las formas de participación docente en el desarrollo curricular, Elbaz (en Fernández 2004);
- y “percepción sobre fortalezas, debilidades y condiciones para asumir un papel profesional autónomo para el desarrollo de sus propias propuestas curriculares (Marcelo, 1999; Elbaz, en Fernández 2004; Terigi, 2012).

Las mismas se desplegaron en subcategorías como surge de la figura 16.

Figura 16. Categorización y codificación Objetivo específico 3

Categoría	Subcategoría		Código
Percepción sobre el papel asignado al profesor en el <i>curriculum</i> o ante innovaciones curriculares (Escudero, en Fernández, 2004)	Autopercepción como un consumidor, técnico, ejecutor de directrices externas		AUTOPCTEJ
	Autopercepción como un sujeto activo en la construcción y adaptación del <i>curriculum</i>		AUTOPSACT
	Autopercepción como un investigador que indaga de modo intencional y sistemático		AUTOPINV
Percepción sobre las formas de participación docente en el desarrollo curricular (Elbaz, en Fernández 2004)	No participación		NOP
	Participación activa		PACT
	Desarrollo curricular basado en la escuela		DCBESC
Percepción sobre condiciones para asumir un papel profesional autónomo para el desarrollo de sus propias propuestas curriculares (Marcelo, 1999, Elbaz, en Fernández 2004, Terigi, 2012)	Condiciones al interior de la escuela y externas (Marcelo, 1999)	Internas: gestión democrática y participativa, liderazgo docente, cultura colaborativa	CONDINT
		Externas: política educativa (autonomía de centro en cuanto a gestión institucional y autonomía para organizar el <i>curriculum</i>)	CONDEXT
	Límites a la participación efectiva del profesorado en un modelo de DPD basado en la escuela (Elbaz, citado en Fernández 2004)	Carencias en la formación docente para el desarrollo curricular	LIMFD
		Falta de tiempo material para el trabajo colaborativo	LIMTRABCOL
		Excesiva prescripción de los diseños curriculares	LIMEXCPRES C
	Trípode (Terigi, 2012)	Un <i>curriculum</i> fuertemente clasificado, formación específica de los profesores y organización del puesto de trabajo	LIMTRIP

Fuente: elaboración personal a partir de Elbaz (en Fernández, 2004), Escudero (en Fernández, 2004), Marcelo (1999) y Terigi (2012)

Capítulo 3: Presentación y discusión de los resultados

En este capítulo se presenta el análisis de los datos (reducidos y procesados) e interpretación de los mismos a la luz del marco teórico y revisión de la literatura sobre el tema.

3.1 Las decisiones de los profesores

Las categorías de análisis construidas a priori para el objetivo 1 de la investigación que se propuso describir y analizar las decisiones que adoptan los profesores seleccionados sobre el programa, responden a la estructura de los programas oficiales de la asignatura. Las mismas son: “objetivos”, “contenidos”, “cronograma”, “metodología”, “evaluación” y “bibliografía”. De la entrevista con el Inspector de la Asignatura del CES surge que, las directivas que reciben los profesores sobre el plan anual por parte de Inspección incluyen esas seis dimensiones, lo cual reafirmaría la pertinencia de las categorías propuestas. Además, según el Inspector entrevistado, de las visitas que realizan se puede concluir que los profesores en sus planificaciones anuales siguen el programa oficial: “Siguen la estructura del programa (...) La estructura es similar al programa y no hay gran variedad entre los profesores” (UAIC).

El análisis de las planificaciones permite llegar a las mismas conclusiones. Las planificaciones de los profesores siguen en líneas generales la estructura del programa oficial. Sólo en el caso de la UA8 se observó un plan con una estructura diferente. Este plan presenta además una diagramación que combina imágenes y figuras, una extensión inusual de 19 páginas, así como otras características que lo convierten en un caso particular, y que se analizan en el objetivo 2.

3.1.1 Objetivos

De las entrevistas realizadas a los profesores y, del cotejo de sus planes anuales, sólo uno de ellos (ubicado en la segunda de las etapas de la carrera docente seleccionadas) manifiesta que en su plan anual se propone los mismos objetivos del programa oficial: “Me parece que está muy bien la libertad de cátedra y poder cada uno diseñar sus objetivos pero tener un programa es para algo. Tener un marco de objetivos es lo que nos permite manejarnos ante los alumnos y ayudarlos cuando uno tiene algún imprevisto” (UA2). El resto manifiesta tener en cuenta

los objetivos del programa oficial pero plantearse objetivos propios, lo que se verifica también en sus planificaciones anuales. En ellas se puede visualizar que, si bien en la formulación de objetivos existe reproducción o parafraseo de la fundamentación y/o de los objetivos del programa (tanto generales como específicos), también se aprecia una construcción personal.

Señalan que si bien los objetivos del programa les sirven de guía, su experiencia los ha llevado a plantearse objetivos propios: “En realidad, coincido con los objetivos del programa. Pero más que nada, trato de pensar cuáles son mis propósitos y mis objetivos con este grupo, con esta clase y en este momento de mi vida. Porque pienso que el programa fue hecho en un momento y es muy genérico” (UA4). En la planificación de la UA4 aparece un objetivo, que aunque redactado en forma muy general, refleja un enfoque propio del curso: “Se espera que los estudiantes comprendan su doble calidad de “consumidores” y “productores” de Derecho” (P.UA4)

Sin dejar de reconocer las limitaciones del carácter estático propias de cualquier programa, la mayoría de los profesores destacan la necesidad de articular los objetivos del programa oficial con propósitos más realistas y contextualizados: “Los objetivos que uno se planifica tienen que hacerse después del diagnóstico. Porque hay situaciones contextuales o de los chiquilines que tenés que manejar y darle relevancia. (...) Hay objetivos (...) que son planificados por actores que trascienden al docente, y que tienen que ser contemplados. (...) Y después los objetivos del docente (...) Porque a veces hay chiquilines que por sus características hace que te plantees ciertos objetivos. Y después está el liceo” (UA8). Este profesor en su plan anual se propone, además de los objetivos del programa oficial, objetivos de enseñanza propios, los que acompaña de un relevamiento socioeconómico y una descripción del grupo de estudiantes sobre intereses, gustos y estilos de aprendizaje. Todo lo cual confirma lo manifestado en la entrevista en relación a la consideración del contexto para la definición de los objetivos.

3.1.2 Contenidos

En cuanto a los contenidos programáticos y su explicitación en el plan anual, surge de las entrevistas realizadas, que ninguno de los profesores planifica abordar la totalidad de los contenidos. Aluden a una selección de contenidos no siempre explicitada en el plan, que en muchos casos se reduce a una simple selección de contenidos o temas por razones

exclusivamente de tiempo o en las que el tiempo juega un rol preponderante: “Si, más que nada por lo que te decía de los tiempos” (UA3); “Selecciono cuando tengo poco tiempo o el grupo requiere más tiempo para dar los temas” (UA1). Mientras que otras responden a una verdadera jerarquización en función de criterios didáctico-pedagógicos: “Lo hago en base a determinados marcos teóricos que yo considere pertinentes y lo hago también tomando como referencia como te decía los emergentes” (UA10); “Lo que pienso al inicio del año es cuál es el propósito de enseñar esta asignatura a estudiantes de este nivel, en este liceo y en este plan. Y después en función de lo que ellos van generando ahí voy pensando cómo hago los trayectos” (UA4). En ambos casos, los planes son coherentes con lo declarado respectivamente en las entrevistas, sobre la jerarquización en base a marcos teóricos seleccionados, como en base a centros de interés definidos por los alumnos.

En seis de las entrevistas se hace referencia al tiempo. En dos de ellas el tiempo es el criterio preponderante, lo que se refleja además en las replanificaciones analizadas. Mientras que en las restantes cuatro entrevistas, se refiere como criterio de selección además del tiempo, al interés de los estudiantes o a los conocimientos básicos para que los estudiantes puedan acreditar, ya sea como conocimientos previos necesarios para cursos de nivel más avanzado o expectativas de egreso para el tramo educativo.

Dentro de ese último grupo de profesores cabe destacar el peso que le asigna a la motivación de los estudiantes la UA8, tal como surge del relevamiento sobre gustos e intereses de los estudiantes que incluye en su plan anual. Este profesor luego de reconocer una tendencia de los docentes de la asignatura a enfocarse en la cobertura del programa, agrega: “A veces uno se enfoca en el contenido curricular y no ve que hay temas que son importantes para ellos y que tenemos que dedicarle tiempo. No puedo dejar pasar un tema para ellos importante por pensar en que si me dedico a ese tema no me va dar el tiempo para cumplir con el programa”.

Otro dato a destacar dentro de este grupo de docentes es la declaración de la UA2 con respecto a la motivación pero desde la perspectiva del profesor, y cómo esa motivación puede conducirlo a una jerarquización a nivel inconsciente: “Personalmente te interesan de por sí determinados temas, te sentís más motivada y casi de manera inconsciente hacés una jerarquización”. En este caso de la UA2, no surge del plan anual una selección o

jerarquización de contenidos, sino un apego absoluto a los contenidos y secuencia del programa oficial.

De las diez entrevistas a docentes, cuatro no hacen mención al tiempo como criterio de selección de los contenidos programáticos. De estos cuatro profesores, tres son docentes de séptimo grado, por lo que se ubican en la tercera de las etapas seleccionadas en la investigación. Esta despreocupación por el tiempo podría explicarse por las características de la etapa profesional en la que se encuentran, señaladas por Huberman (1990): despreocupación por la promoción profesional y el disfrute del trabajo cotidiano.

En cuanto al seguimiento del orden o secuencia de los contenidos programáticos, seis profesores siguen el orden o secuencia del programa o realizan pequeños cambios como alterar el orden temático dentro de una unidad o módulo. Si bien visualizan cierta coherencia en la secuenciación de las unidades, deciden alterar el orden de algunos temas dentro de la unidad para establecer vínculos y conexiones o para optimizar tiempos. “En la generalidad, sí. Ya cuando empezamos en la unidad dos ahí como que empiezo a traer de la unidad tres algunos temas para irlos enganchando. (UA3). Dentro de estos profesores resulta interesante la declaración de un docente ubicado también en la tercera etapa de la carrera, en cuanto reafirma la referida característica de la etapa profesional identificada por Huberman (1990) de distensión y disfrute de la tarea : “Antes, cuando era más joven, lo seguía a rajatabla. Con el tiempo, uno va adquiriendo experiencia y cintura, te vas moviendo con mayor libertad, yo creo que disfruto más trabajando así” (UA6).

De la triangulación entre la entrevista y la planificación anual de la UA6 surgen ciertas inconsistencias. Por un lado, el profesor manifiesta en la entrevista jerarquizar determinados temas del programa, y en otro fragmento, reconoce cumplir con la totalidad del programa abordando todos los temas, aunque con diferente profundidad. Por otro, en su plan anual los objetivos propuestos reflejan un seguimiento de la secuencia, orden y contenidos del programa oficial.

Por otra parte, el análisis global de las planificaciones docentes revela, que los profesores que declaran en las entrevistas realizar pequeños cambios como modificar el orden temático dentro de una unidad o adelantar algún tema, no lo registran.

Un profesor dice no seguir la secuencia y no justificarlo: “No lo hago y no lo justifico. No lo justifico” (UA4). Y otro seguir el orden en la planificación anual pero no en la práctica: “Más allá de que no siempre lo explicito en la replanificación y si lo hago, lo hago excepcionalmente. Si obviamente lo pongo en el desarrollo del curso porque ese orden y ese desorden, a su vez, siempre responden a los emergentes que te pueden surgir. Cuando hay emergentes uno articula su propuesta a partir de esos emergentes. Eso es lo rico del trabajo” (UA10).

De alguna forma el profesor anticipa a la entrevistadora cierta discordancia entre los documentos y la práctica. Esta discordancia podría interpretarse en dos sentidos: una concepción burocrática de la planificación, con fines de control, o responder a una planificación flexible que atiende a los emergentes que puedan presentarse a lo largo del curso. En este caso el docente tenía una replanificación en su libreta en la que no se alteraba la secuencia de contenidos, aunque sí había una reducción de contenidos justificados por la falta de tiempo debido a emergentes surgidos en el año. Si bien de la entrevista parece respaldar la segunda interpretación, el análisis de la replanificación deja dudas. Por esta razón se entendió pertinente retomar el análisis del caso.

Se trata de dos profesores ubicados también en séptimo grado del escalafón docente.

Por último, dos profesores manifiestan alterar el orden o secuencia porque planifican a partir de ejes transversales como Derechos Humanos (DDHH) o Democracia, justificándolo uno de ellos en la Pedagogía de la Comprensión. En estos dos últimos casos podríamos hablar de una planificación con un orden o secuencia alternativa a la oficial que, como se aprecia en la siguiente cita, no siempre se explicita en el plan: “Pero no todo lo escribo, no ¿para perder el tiempo, para que me controlen? No. Yo le dedico tiempo a leer un libro de didáctica y me actualizo” (UA9).

Estos profesores que planifican un orden o secuencia alternativa se ubican en la primera y segunda de las etapas seleccionadas de la carrera profesional, respectivamente. Entre ambos casos se manifiesta una diferencia notoria. El profesor que se ubica en la primera etapa afirma tener una planificación exhaustiva en la que se argumenta al detalle cada decisión sobre el programa. Mientras, que el profesor ubicado en la segunda etapa entiende que si bien

sus decisiones son justificadas no le dedica tiempo al registro por escrito (plan anual) en tanto considera que, además de una pérdida de tiempo, responde a una lógica de control. Ambas declaraciones se constatan en sus planificaciones anuales.

El caso de la UA9 es un caso particular, en cuanto a lo largo de la entrevista marcó constantemente diferencias entre sus planificaciones según el turno: diurno o nocturno. Las diferencias señaladas no se explicarían según el profesor por el tipo de población estudiantil sino por las características del plan de estudios. De hecho el docente ofreció para la investigación ambas planificaciones, las cuales se decidieron analizar tras evaluar la pertinencia de contraponer planificaciones anuales de un mismo profesor dirigidas a poblaciones y planes de estudio diversos.

Sin embargo, no se hallaron diferencias sustanciales entre ambas planificaciones, más que a nivel de la metodología, recursos y estrategias de enseñanza. Esto podría tener explicación en el hecho que el profesor reconoce, como surge de citas anteriores, que no todo lo escribe. Motivo por el cual sus declaraciones al respecto, no resultarían invalidadas. Lo expresado conduce a pensar en qué medida la planificación anual escrita y registrada en la libreta del profesor funciona como un organizador de la práctica docente o se transforma en un mero cumplimiento de formalidades.

Contrastando las evidencias recogidas de los docentes con las apreciaciones del Inspector entrevistado respecto a las visitas, interesa destacar que desde la Inspección se identifican carencias en los planes a nivel de la justificación brindada por los docentes para la selección y jerarquización de contenidos: “(...) Pero los docentes que hacen ese cambio (que lo pueden hacer) lo deberían justificar. Justificar cuál es la razón. Si es un cambio de transformación de todas las unidades cuál es el sentido. Se le pide eso. Por supuesto que no lo hacen. Porque te lo explican en forma oral. Pero no te hacen ninguna justificación ni ninguna explicación por escrito” (UAIC).

Lo expresado por la Inspección en cuanto a la falta de justificación por escrito de la jerarquización de contenidos o alteraciones del orden o secuencia de los contenidos se ve confirmado por los profesores en forma recurrente. Algunos no le encuentran sentido más que hacerlo como un mero cumplimiento a los efectos de control de las jerarquías y otros

directamente confirman la apreciación de la Inspección: “La justificación no la hago. Pero creo que tengo la justificación si viene una Inspectora y me pregunta. No la tengo escrita porque por escrito se me hace más difícil” (UA11). Incluso lo mismo podría decirse respecto de la explicitación por escrito de los objetivos del plan anual. Todo lo cual abre ciertas interrogantes sobre la competencia de los docentes para argumentar las decisiones que adoptan respecto del *curriculum*, uno de los aspectos centrales de la investigación. Al mismo tiempo, los datos recogidos en la investigación (en especial el caso de la UA9) permitirían introducir otra línea de interpretación basada no en la competencia profesional, sino en el valor o utilidad que le atribuyen los docentes a la planificación escrita.

3.1.3 Cronograma

En relación a la planificación del uso del tiempo, dos profesores ubicados en la tercera etapa de la carrera docente, manifiestan no tener un cronograma. Uno reconoce que antes incluía un cronograma pero que ya no lo hace dado que no le es relevante porque cumple siempre todo el programa. El otro se guía por el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado (REPAG) partiendo el año en dos semestres: “... quiero dejar cerrada la primera parte del año a la primera sumativa y luego pensar qué insumos necesito para la segunda” (UA4)

De los profesores que incorporan al plan un cronograma, todos menos uno, lo hacen a modo de guía, dejando entrever una planificación flexible del uso del tiempo. Sólo la UA2 demuestra cierta rigidez en la planificación, realizando ajustes en el año a los efectos de cumplir con la planificación o cronograma inicial. Este profesor se ubica en la segunda etapa de la carrera profesional, y a lo largo de la entrevista argumenta la importancia asignada a la planificación y su cumplimiento, lo que queda corroborado con las dos replanificaciones que realizó a lo largo del año.

Un profesor afirma seguir la carga horaria sugerida en el programa. Este profesor se ubica en la primera de las etapas de la carrera docente empleadas en la investigación. Otros dos profesores manifiestan atender la carga horaria sugerida en el programa oficial a modo de guía pero que tienen su propio cronograma: “Me baso en la cantidad de clases del calendario y miro las sugeridas por el programa. Pero lo hago muy personal... No siempre, por ejemplo,

si el programa te dice 32 clases, tantas horas, yo siempre le pongo algo más, por los contenidos de la unidad” (UA3)

El profesor UA7 expresa: “...Para Ciudadana el programa sugiere en Familia 21 horas. Yo me pasó mucho más de 21. Porque son contenidos nuevos que ellos no manejan y que son muy actuales que tienen que ver con matrimonio igualitario y todas las modificaciones que han habido con el tema de familia.” (UA7). Sin embargo, esta justificación no aparece en su planificación anual.

Desde la Inspección la planificación del tiempo se ve como un problema: “Bueno ese es el gran problema. Es un problema que yo lo he visto (...) que los estudiantes no manejan el tiempo y los docentes siguen con la misma problemática. No manejan el tiempo, primero porque si hacen un cronograma no lo cumplen y cuando se dan cuenta que no lo han cumplido tampoco hacen una replanificación. Una reestructuración de esos contenidos que faltaron abordar. Y en general nadie cumple el tiempo que fue previsto” (UAIC).

3.1.4 Metodología

Respecto de la metodología, casi la mitad de los profesores manifiesta que no explicita en su plan anual los recursos y estrategias metodológicas, o lo hace de forma muy genérica o reproduce la metodología sugerida en el programa oficial, o surge del discurso que lo explicita como mera formalidad.

En cambio, seis profesores si bien no necesariamente todos explicitan la metodología, dejan entrever en sus declaraciones que tienen una propuesta metodológica propia. Entre estos últimos se encuentra el profesor UA7 que se ubica en la segunda de las etapas de la carrera docente seleccionadas, quien ha sido el más explícito al respecto: “Trabajo mucho con videos, con youtube. En Sociología trabajo mucho con videos que muestran distintas realidades. Traigo muchos textos para analizar (...) Me gusta mucho trabajar con historias de vida para ir vinculando. Es más vivencial”. En su planificación anual, y en consonancia con sus declaraciones, explicita de forma clara y concisa la metodología y recursos a emplear, los que son coherentes con los objetivos procedimentales y actitudinales planteados.

Casi la totalidad de los profesores manifiestan explicitar en sus planes o refieren en la entrevista, tener una propuesta metodológica diversa que responde tanto a metodologías tradicionales como más innovadoras. “Varía. Hay metodología expositiva, porque hay temas que uno se pregunta cómo lo trabajo (...) He probado que lo hagan ellos y no salió, que lo haga yo, más o menos. Entonces uno va probando. Pero, en general, siempre es reflexiva. Yo soy muy preguntón. Los aturdo preguntando. Participativa, reflexiva. Uso muchos videos. Trabajos en clase pocos” (UA8).

En contraste, un profesor ubicado en la tercera etapa de la carrera docente, que en su discurso realiza referencias a recursos y estrategias (en especial su valoración del trabajo en equipos y dentro del aula) que lo ubicarían dentro de una metodología exclusivamente tradicional. Este profesor, en cambio, no incluye en su plan anual ni metodología, ni recursos o estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo que se podría atribuir a la escasa relevancia que le asigna. Las referencias a lo largo de la entrevista a épocas pasadas y a jóvenes de otras épocas, permitirían analizar este caso en relación a la etapa identificada por Huberman (1990) como de preparación para la jubilación dentro del patrón de reacción de desencanto.

3.1.5 Evaluación

Más de la mitad de docentes explicitan la forma en que van a evaluar a sus estudiantes. Entre estos docentes la mayoría reconoce que lo hacen de forma muy genérica. Se desprende de sus dichos que reproducen o hacen referencia a lo establecido en el programa oficial respecto de la evaluación o el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado (REPAG): “Sí, pero más como general. Por ejemplo evaluaciones orales, escritas, trabajos en grupos, trabajos domiciliarios. Más que nada la modalidad en que los pienso evaluar durante el curso” (UA2). “Si en el ítem de evaluación siempre pongo que es una evaluación de proceso, porque pienso que es lo mejor. Pongo que es sumativa y de proceso (UA11).

En el caso de tres profesores si bien afirman realizar en su plan referencias genéricas a la forma de evaluación, del discurso surge que en la misma actividad o prueba, o en la libreta del profesor, se explicitan los criterios de evaluación y que los mismos son comunicados a los estudiantes. Incluso un profesor alude a las rúbricas como instrumento de evaluación y al uso

del portafolio, demostrando conocer y planificar el uso de instrumentos de evaluación menos tradicionales.

De los tres profesores que no explicitan en sus planes la forma de evaluación, dos manifiestan comunicarles directamente a los estudiantes de qué forma van a ser evaluados. Uno de ellos trasmite una forma de evaluar más tradicional, mientras que el otro, refiere a los objetivos y criterios de evaluación y formas de evaluación inter o intradisciplinaria, reflejando un encuadre más actual o en línea con las nuevas pedagogías. “Si, primero que lo hago para ellos. De hecho toda actividad escrita, salida o lo que fuera, siempre están esos objetivos que se pretende evaluar, para que ellos sepan qué se va a evaluar. Explicitar los criterios de evaluación. Más que en la planificación en cada actividad. Porque también hay actividades que realizo con otros compañeros y de ahí surgen otros objetivos que son de conjunto, que me trascienden en mi trabajo estricto de Derecho o de Ciudadana” (UA9). Por su parte el tercer profesor introduce un aspecto interesante relacionado con la dinámica de trabajo institucional de un liceo en el que trabaja: “Hace años que se hace una evaluación diagnóstica institucional por lo que las rúbricas están hechas. A veces la evaluación la hacemos con varias asignaturas y, a veces con todo un nivel” (UA7).

La información obtenida en la entrevista con Inspección de la Asignatura sobre lo explicitado por los profesores en sus planes anuales respecto a la evaluación, parece confirmar la evidencia surgida de las entrevistas docentes: “No la mayoría no lo incluye. Nosotros trabajamos con distintas propuestas de evaluación, le solicitamos que pongan la evaluación... que por supuesto debe ser formativa. Les solicitamos que diseñen rúbricas, que establezcan los criterios previamente, y que se comuniquen a los estudiantes y en realidad, tampoco lo hacen. Ponen algo genérico como evaluación sumativa, se harán tales y cuales cosas pero no hay una justificación, una fundamentación, ni una aclaración en qué evaluaciones se van a realizar o aplicar. Qué instrumentos de evaluación...” (UAIC)

Con respecto al cumplimiento de la pauta de Inspección sobre la explicitación de los instrumentos de evaluación, como de los criterios de evaluación y su comunicación a los estudiantes, no se advierten diferencias sustantivas en un análisis por etapa en la carrera docente.

En el análisis de las planificaciones anuales y replanificaciones se constatan esas referencias genéricas y/o reproducción o remisión a lo establecido en el programa de la asignatura o el REPAG, a las que alude la Inspección y, que también, muchos de los docentes reconocen en las entrevistas.

3.1.6 Bibliografía

Interrogados sobre la bibliografía que consultan para planificar, casi la mitad de profesores manifiesta consultar sólo bibliografía específica de la asignatura. No todos la explicitan en el plan, aunque sí la mayoría.

Un profesor aclara que no incorpora bibliografía al plan anual pero que sí lo hace en ocasión de presentar proyectos específicos coordinados con otros docentes a la Dirección o a la Inspección.

Los profesores que consultan además de la específica otra bibliografía, refieren a: bibliografía de otras disciplinas, de Pedagogía, Didáctica o Psicología. Concretamente sobre dificultades de aprendizaje, Pedagogía de la Comprensión y del filósofo Zygmunt Bauman. Entre estos profesores hay representantes de las tres etapas de la carrera profesional seleccionadas. Se trata de docentes que en sus entrevistas demuestran una búsqueda personal por mejorar la relevancia del contenido del *curriculum* (Terigi, 2012), así como una metodología más atractiva para los jóvenes y adecuada al contexto. Todo lo cual los impulsa a consultar diversos marcos teóricos, tanto dentro como fuera, de la disciplina de su especialidad.

Desde la mirada de la Inspección la incorporación de bibliografía al plan anual se realiza a los meros efectos administrativos: “Si incluyen la bibliografía que está como recomendada por el programa de forma oficial. Eso es lo que ponen. Es una copia fiel del programa, no es otra cosa. Si exclusiva de la disciplina. No, no incorporan otro tipo como pedagógica o didáctica. No está muy actualizada. En realidad lo que veo en los planes es una cuestión de formalismo. Cumplir lo que pide la Dirección y la Inspección y que haya un plan. (UAIC)

Se advierte en este punto y, al menos con respecto a este último grupo de profesores, una contradicción entre las declaraciones de los docentes y la perspectiva de la Inspección.

Del análisis de las planificaciones anuales en este punto, llama la atención que en los planes de las UA7, UA10 y UA11 sólo se incluya bibliografía y manuales oficiales.

La UA7 refirió en la entrevista a filósofos contemporáneos como Bauman y otros autores, aunque había adelantado que mucha de la bibliografía que consulta no estaba en el plan anual. En cambio, la UA11 que, en varios pasajes de la entrevista destacó la importancia de la formación en dificultades de aprendizaje, declaró incorporar además de la bibliografía recomendada por el programa otra bibliografía que le ha servido de base para planificar. Mientras que la UA10 manifestó consultar y emplear bibliografía sobre Pedagogía, Didáctica y Psicología, pero en su plan no hay mención alguna sobre la bibliografía consultada por el docente o recomendada para los estudiantes.

La triangulación de datos de la entrevista y las planificaciones anuales, estaría confirmando la visión de la Inspección, al menos respecto a esta categoría de análisis.

3.2 Los perfiles docentes

Para el objetivo dos que propone identificar en los profesores estudiados perfiles docentes en relación al *currículum*, según sus decisiones e intervenciones sobre el programa de la asignatura, se construyeron 3 grandes categorías teóricas adaptando la caracterización de Tejada (1998) sobre el papel del profesor en la innovación curricular: “profesor ejecutor”, “profesor implementador” y “profesor agente curricular”.

Los perfiles docentes se analizaron como tipos ideales en el sentido atribuido por Weber (2003), es decir, como constructos metodológicos que no existen de forma pura en la realidad. El propio Tejada (1995) previene que en la práctica los límites entre una y otra categoría son difusos.

3.2.1 Profesor ejecutor

3.2.1.1 Cumplimiento de las prescripciones normativas y del cuerpo técnico y administrativo

Para sistematizar el análisis se decidió agrupar las subcategorías que responden al cumplimiento de las prescripciones normativas del cuerpo técnico y administrativo en: las relacionadas con el seguimiento del programa; las relacionadas con el cumplimiento de las pautas de Inspección de Asignatura; las relacionadas con los requerimientos de la Dirección Liceal (Proyecto de Centro); las relativas a requerimientos institucionales (Salas Docentes y Coordinaciones), replanificaciones y cambios en el plan anual a lo largo del tiempo.

Relacionadas con el seguimiento del programa

Si bien estas dimensiones ya fueron analizadas para el objetivo 1, aquí se analizan desde la óptica del objetivo 2, procurando identificar entre los docentes estudiados un perfil ejecutor.

De los docentes entrevistados, tres señalan que estructuran su plan anual en base a los objetivos del programa. Incluso entre ellos, un profesor manifiesta plantearse en su planificación anual los mismos objetivos del programa oficial. Los tres coinciden en la importancia de estos objetivos en tanto guían su trabajo en el año. La UA2 se define como muy estructurada y comenta que en su experiencia de los dos últimos años, en que ha tenido que tomar licencia por maternidad y lactancia, ha podido valorar especialmente la relevancia de seguir los objetivos del programa. "... Me di cuenta mucho más que otras veces, el tener un grupo o no tener tu grupo durante casi todo el año y tomarlo más adelante. (...) Me parece que tener una guía común nos permite a todos tener un panorama completo del programa. Para el docente que venga y para ayudar a los alumnos porque si no después se plantea según quién viene es según lo que se dé" (UA2)

En cuanto a la incorporación al plan anual de la totalidad de contenidos programáticos, ningún docente manifiesta hacerlo, lo cual supone que hay una selección de contenidos. Habrá que analizar, en relación al perfil docente implementador, si constituye una verdadera jerarquización, tomando como criterio especialmente al contexto.

En las planificaciones anuales, y a pesar de lo declarado por los docentes en las entrevistas, no siempre se advierte esa selección de contenidos programáticos. Ya sea, como en el caso de las UA1 y UA7 que reproducen dentro de los contenidos los títulos de las unidades del programa oficial. Como en otros casos, como la UA10 en los que claramente hay una selección de temas aunque sin justificación alguna. O en el caso de la UA9, en que se analizan dos planes, y sólo se identifica una selección de contenidos en la planificación del diario.

En general los profesores siguen la secuencia de contenidos del programa oficial, básicamente en el orden de las unidades o módulos temáticos. Si realizan algún cambio o alteración en el orden es fundamentalmente por razones de tiempo. En el caso de que realicen modificaciones las mismas son mínimas y se efectúan en el correr del año lectivo, a modo de ajustes al cronograma, para poder llegar a cumplir con el programa. Algunos docentes reconocen alterar el orden para vincular o establecer conexiones entre los temas. Otros manifiestan que deciden invertir el orden de alguna unidad por cuestiones puntuales, como el sistema electoral en un año de elecciones nacionales. En estos casos generalmente no hay una justificación por escrito en el plan anual. Y si bien se puede adelantar algún tema (incluso de otra unidad), el tema luego es retomado en el orden del programa, lo cual no hace más que confirmar que hay una tendencia general a seguir el orden o secuenciación del programa. "...Cuando llegamos a la unidad de DDHH, que está al final y siempre estamos cortos de tiempo, es solo retomar lo que estuvimos viendo en distintos momentos del año" (UA11)

Lo que se visualiza en las planificaciones anuales respecto al seguimiento de la secuencia y orden de contenidos del programa es coincidente con las declaraciones de los profesores. Si se realizan modificaciones son mínimas y no se justifican en el plan. Tal es el caso de la planificación de la UA9 donde se adelantan algunos temas de la última unidad del programa sin que exista justificación de la alteración del orden del programa.

Con respecto a la planificación del tiempo, es recurrente entre los profesores entrevistados la idea que el cronograma, en el caso de que lo incorporen al plan anual, es tentativo o que su planificación del uso del tiempo no siempre se cumple.

Incluso la postura del profesor UA9 es aún más radical: “Mi planificación es a los efectos administrativos de control de Inspección y de Dirección. Poder traducir o armar esa producción lleva mucho tiempo (...) yo eso ya lo tengo en mi forma de registro” (UA9).

Lo mismo se puede concluir en este aspecto, en relación a la coincidencia entre las declaraciones de los docentes y lo que se visualiza en sus replanificaciones. Las replanificaciones consisten en un mecanismo de ajuste al cronograma inicial no siempre justificado, a través de una reducción de contenidos, ya sea en extensión y/o profundidad.

Resulta pertinente analizar este punto conjuntamente con las declaraciones de los profesores sobre las pautas de Inspección sobre el cumplimiento del programa, en especial sobre qué piensan los docentes sobre cuáles son las exigencias sobre el grado de cumplimiento del programa que se analizan en el siguiente subapartado. Pues, de aquí surge evidencia sobre el sentido institucional que los docentes le atribuyen al programa (Díaz Barriga, 1999): son la norma a cumplir o una orientación.

Relacionadas con las pautas de Inspección sobre el cumplimiento del programa

Al respecto se preguntó a los docentes en la entrevista qué conocimiento tenían de las pautas de Inspección sobre el cumplimiento del programa, si esas pautas les habían servido para tomar decisiones en su planificación anual y qué pensaban del cumplimiento total del programa. De los profesores entrevistados la mitad cree que el cumplimiento del programa es importante, incluso dos de ellos (la UA1 y UA2) se lo plantean como meta, aunque ambos coinciden que es una meta inalcanzable. Estos dos profesores se ubican en la primera y segunda de las etapas docentes seleccionadas.

Sí parece ser unánime la idea que hay temas o unidades que necesariamente deben ser abordadas en el aula. Algunos lo argumentan desde una postura que podría catalogarse de enciclopedista y propedéutica, pues dejan entrever que cuanto más se avanza en el programa, más conocimientos y herramientas necesarias para cursos o niveles superiores: “No te digo que sí o sí tenga que terminar el programa pero si tenemos cuatro unidades en Educación Ciudadana tratar de dar lo más que se pueda. No quedarme medio año con la uno, por ejemplo. Trato de distribuir y respetar la planificación. Dentro de lo racional. Yo trato de

apegarme al programa. Trato dentro de lo posible dar los contenidos que el programa me dice que tengo que dar. En realidad, si bien no creo que me ata el programa, respeto el programa” (UA1).

Una segunda clase de argumentos son los requerimientos del sistema: “Estamos en un sistema y yo entiendo que tengo que cumplir con ese sistema. Porque además los alumnos que se van a examen a veces no lo rinden enseguida, dejan el examen para otro momento y yo siento que tengo una obligación en ese sentido. Que el alumno de el examen conmigo o con quien esté dentro de cinco años, que tenga la visión como para poder hacerlo.” (UA2).

Una tercera clase de argumentos manejados, son los relativos a poblaciones vulnerables, que según su experiencia, no siempre llegan a niveles de enseñanza superior: “Si bien nosotros tenemos la libertad de elegir y seleccionar temas, el programa es creado para que ellos puedan abarcar la mayor cantidad de conocimiento. Está bueno que puedan salir con las mínimas herramientas, más que nada para aquellos que no tienen la posibilidad de seguir estudiando” (UA3).

El caso de la UA2 es el más significativo, en cuanto con la elaboración de dos replanificaciones, refleja la relevancia que le atribuye al cumplimiento total del programa. En ellas reproduce los contenidos de las unidades programáticas que le restan abordar, en el mismo orden del programa, agregando en cada caso términos que demuestran la profundidad en el abordaje para poder darle cumplimiento: “Unidad II. Brevemente el método de interpretación e integración de nuestro Derecho” (RP1UA2).

En contraste con estos argumentos, otros docentes dan cuenta que su idea de cumplimiento del programa está vinculada a la jerarquización de los contenidos. Ellos priorizan determinados contenidos considerando otros aspectos como: los estudiantes, el grupo, el nivel, el contexto. Estos profesores son los que tienen su propia idea de cumplimiento del programa.

En síntesis, por un lado se infiere de las declaraciones de los profesores un convencimiento de que hay que llegar a cumplir lo más que se pueda del programa. Pero, al mismo tiempo también se infiere que cada uno tiene su propia idea acerca del cumplimiento del programa y

que la misma no está supeditada siempre a las directivas de la Inspección o del sistema. Este último aspecto es clave en la determinación del perfil docente ejecutor e implementador. En cuanto permite desmarcar a los docentes que, como señala Tejada (1998) hacen un seguimiento del programa y ejecución fiel de las pautas sobre su cumplimiento, de aquellos que son mediadores entre las prescripciones del *currículum* y las demandas del contexto de actuación (liceo).

Asimismo, desde la perspectiva de Díaz Barriga (1999) permite diferenciar entre el “docente ejecutor/operario de programa” dominado por una racionalidad burocrática y el “docente intelectual reflexivo” mediador reflexivo de las propuestas programáticas.

Tomando en consideración la carrera profesional, entre aquellos que por las evidencias analizadas denotan un perfil más ejecutor se encuentran las UA1 y UA3 ubicadas en la primera de las etapas seleccionadas y la UA2 perteneciente a la segunda etapa.

En cuanto al cumplimiento total del programa como mandato, podría decirse, por un lado que es una idea que aflora de forma recurrente. Y, por otro lado, que no hay certeza entre los docentes sobre la vigencia de ese mandato que lo relatan como un mandato histórico en la Inspección: “En algún momento cuando recién empecé a trabajar la directiva era que si o si teníamos que cumplir la totalidad el programa. (...) Desde que hay una nueva Inspección, bueno entre comillas, creo que no existe ese mandato. Por lo menos en la Sala no se trabaja en torno al cumplimiento del programa. Se trabajan otros temas como la evaluación o las macro-habilidades” (UA4). “Cuando era más joven, como los Inspectores venían, creo que en definitiva terminabas poniendo en primer plano el cumplimiento del programa y otro tipo de trabajo no lo hacía” (UA6). “Como que lo único es cumplirlo, cumplirlo” (UA2).

La gran mayoría de los profesores entrevistados afirman que las pautas que reciben de Inspección no les han servido para tomar decisiones acerca de su plan anual. Algunos consideran que no las tienen muy claras, o que son muy generales. Incluso dos profesores reclaman mayor presencia de la Inspección. La UA6 demanda mayor presencia de la Inspección a través de pautas, enfatiza precisamente en que deben ser pautas que orienten al docente en su labor: “Yo al contrario creo que las Inspecciones deberían estar mucho más

presentes en algunas pautas. Que fueran mucho más claras las pautas. Pautas, pautas. No solo en el programa.” (UA6)

El profesor UA9 vuelve sobre el tema del control, con lo cual reafirma una percepción del rol de la Inspección asociada al control y la fiscalización.

Resulta interesante la apreciación de dos docentes en cuanto a que no tienen presente o no toman en cuenta demasiado las pautas de Inspección sobre el programa porque entienden que no difieren demasiado de lo que aprendieron en formación docente: “Si las leo, las tengo claras y las comparto. No es que esté pendiente. Una vez que las lees ya está. También tiene que ver con la forma de trabajar. Yo trabajo en ese sentido ya” (UA11). “Por eso algunas orientaciones las tengo en cuenta pero otras no... Entiendo que van a lo mismo. Que apuntan a otros docentes, como los que están en otro grado que necesitan de una actualización. Porque su formación, por la época, no se la dio.” (UA8)

Cabe destacar que estos profesores se ubican en la primera de las etapas de desarrollo profesional construidas para la investigación, por lo cual se trata de declaraciones de los docentes más novatos.

Por último, los profesores en general identifican como fuente de esas pautas las salas docentes de inicio de clases, la página web de secundaria, y las visitas de Inspección.

Con el propósito de contrastar las declaraciones de los docentes sobre este punto, en la entrevista con el Inspector se preguntó si existen pautas de Inspección sobre el cumplimiento del programa de la asignatura, dónde se encuentran esas pautas y qué postura tiene la Inspección sobre el grado de cumplimiento del programa. En su respuesta el Inspector señala las mismas fuentes referidas por los profesores, por lo cual el acceso a las mismas por parte de éstos no parece ser un obstáculo para su conocimiento: “...nosotros tenemos en la página web del CES algunas sugerencias y recomendaciones. Y también en las Salas que hacemos y coordinaciones de trabajo.”(UAIC)

En cuanto al grado de cumplimiento del programa las declaraciones del Inspector son contundentes y contradicen la recurrente idea de los docentes sobre la vigencia del mandato

del cumplimiento total: “Bueno en general no es que decimos que se tiene que cumplir todo el programa de la asignatura. Lo que decimos es que en esa selección y jerarquización que el docente hace tiene que priorizar los contenidos que quiere trabajar, que quiere profundizar. Y bueno si no se cumple todo el programa no nos preocupa. (...) Depende del grupo y del contexto donde se trabaje” (UAIC).

Respecto de la planificación de la metodología y forma de evaluación, e incluso la bibliografía incorporada al plan anual, contrastando lo analizado en el objetivo uno en relación a las entrevistas docentes con la entrevista a Inspección, se aprecian diferencias. Del testimonio de la Inspección se infiere un perfil docente en la asignatura netamente ejecutor: “Hacen una reproducción de la fundamentación del programa, de lo que se pide como metodología, de lo que se sugiere como evaluación (...) ponen recursos variados, nombran una serie de recursos pero como una cuestión meramente administrativa. Para mostrarle al Director o a la Inspección que se hace eso pero nada más (...)” (UAIC)

Sin embargo del análisis de las entrevistas docentes realizado para el objetivo 1, surge que los profesores que por sus dichos sobre la metodología y evaluación explicitada en sus planes, muestran una propuesta propia adaptando los recursos y estrategias como las formas de evaluar, al estudiante, grupo, nivel o contexto, no son tan excepcionales. Si consideramos además las planificaciones y replanificaciones de estos docentes, la cuestión no resulta tan clara, ya que las mismas parecen confirmar la perspectiva del Inspector.

Esta investigación no incluyó la observación de los profesores en el aula, dimensión que sí es considerada desde la Inspección, por lo cual no se puede indagar las eventuales contradicciones entre lo que el docente planifica hacer, lo que dice hacer y lo que efectivamente hace en el aula. Sin embargo, lo que sí vuelve a evidenciarse en la investigación, es que gran parte de las decisiones que los docentes adoptan respecto del *curriculum* prescripto no están consignadas en el plan anual, o en las replanificaciones, y muchas incluso carecen de otro tipo de registro.

Otro aspecto que puede estar incidiendo en los resultados de la investigación es el criterio de selección de los informantes, ya que se seleccionaron entre los profesores que cumplían los requisitos a aquellos con mayor aptitud docente.

Tomando en consideración la investigación de Monarca y Fernández-González (2016), con el propósito de investigar la relación entre la función de la Inspección de supervisión de la tarea docente y del apego de sus documentos al *curriculum* prescrito con la eventual tendencia al perfil docente ejecutor, se le formularon al Inspector una batería de preguntas. En primer lugar: ¿Qué dice acerca de un docente su forma de planificar el curso? En segundo lugar: Según su experiencia en la Inspección ¿qué fortalezas y debilidades identifica en los profesores de su asignatura para planificar el curso? Y por último ¿Existen diferencias entre la planificación de los mejores calificados en la visita y los que reciben menos puntaje? Las preguntas formuladas apuntan a contrastar los resultados de la referida investigación respecto a que la excesiva vigilancia de los documentos puede transformarse en un elemento obstaculizador de las innovaciones docentes.

Del análisis de las respuestas surge que el Inspector entrevistado considera que el docente debe dirigir una buena enseñanza y su plan debe reflejarlo: “Plan que debería tener un sentido, expresar el interés y la motivación de los estudiantes, metodología participativa, todo eso podría llegar a verse.” (UAIC). Si bien, a decir de la Inspección, los profesores que mejor planifican obtienen mejor calificación en la visita, esta calificación no depende de un estricto apego al programa (a las normas y/o pautas sobre su cumplimiento como mero formalismo) sino al grado de coherencia logrado entre los mismos: “valoramos si todos los elementos que se reflejan en el plan, con el desarrollo del curso, con lo que se ve en la clase, con las orientaciones en general, guardan coherencia. Y en el mejor calificado, tanto en el desarrollo del curso, en sus evaluaciones y en la Libreta en general y lo que hace en la clase, en los cuadernos que nosotros miramos de los estudiantes se refleja esa coherencia con la planificación. Como también lo que dicen los estudiantes” (UAIC).

En lo que interesa en este punto, no habría una excesiva vigilancia de la observancia de los documentos que lleve a los profesores a centrar sus esfuerzos en la realización de un documento lo mejor posible y, por ende favorecer un perfil docente ejecutor.

Relacionadas con los requerimientos de la Dirección Liceal

Para indagar el cumplimiento por parte de los docentes de los requerimientos de la Dirección, se les preguntó si en el liceo en que trabajan existe proyecto de centro y, en caso de que lo

hubiere, cómo se relaciona con la asignatura y si incorporó algún elemento del proyecto a su plan anual.

Casi la mitad de docentes manifiestan que en el liceo en que trabajan existe proyecto de centro. Sus visiones y experiencias sobre estos proyectos son bien diferentes.

La UA3 afirma que hay varios proyectos pero que ninguno se relaciona con la asignatura, razón por la cual no lo incorporó a su planificación. Por otra parte opina que este es un problema de la asignatura: "... Tampoco en otros liceos. A mí me parece que es por nuestra asignatura, no se introduce nuestra asignatura al proyecto de centro. Desde otras asignaturas es más fácil incorporarlo y vincular" (UA3)

En un sentido que podría interpretarse como análogo, se expresa la UA8: "Sé que tiene algo, pero yo no participo. Es algo relacionado con el medio ambiente, participan más bien profesoras de Biología" (UA8). Y luego agrega: "Además yo no vengo a las coordinaciones, no tengo tiempo" (UA8). Esto último de la falta de tiempo, que en el contexto de la entrevista podría atribuirse al multiempleo, también puede estar reflejando un cierto malestar docente por las condiciones de trabajo en general: multiempleo, trabajo por fuera del aula y aumento de las demandas docentes. El malestar por la sobredemanda es algo que la UA6 también trae en respuesta a esta pregunta: "No hay porque los proyectos de centro, me parece, que han querido salir de las coordinaciones (...) Y me parece, lo que nos ocurre a los docentes, que un proyecto de centro implica un gran compromiso del docente, muchas veces con tareas extras. Y, que en definitiva, sentimos que a veces o como muchas veces, trabajamos más de la cuenta" (UA8).

Por su parte la UA10 sostiene que existe proyecto de centro pero que no lo conoce, aludiendo a una práctica que también, según su opinión, ocurre en otros centros: "Tiene sí. Pero por lo que yo se le proyecto de centro está pero no está como socializado ante el docente. Si tú me decís: ¿lo conozco?, no, no lo conozco (...) Yo creo que es un requisito que se les exige a las Direcciones pero que después quedan en cajón" (UA10).

En cambio, la UA11 afirma que en el liceo donde se desempeña como docente se trabajó mucho y seriamente en el proyecto de centro. Por las características de este caso se retoma el análisis en el siguiente perfil.

Una constatación interesante, es que los tres docentes que refieren no sólo a la existencia del proyecto de centro en el liceo que trabajan sino que, además lo conocen, trabajan en liceos de ciclo básico. En este sentido, la UA1 en respuesta a esta pregunta expresa: “No que yo sepa. Son liceos de segundo ciclo.” Dando a entender que trabajar en proyectos de centro no es una práctica habitual en los liceos de bachillerato. Esta constatación resulta aún más interesante si se considera que no existirían diferencias sustanciales en este punto a nivel de la carrera profesional de los docentes.

En la triangulación con las planificaciones anuales y replanificaciones se pudo constatar que no hay mención, en ningún caso, al proyecto de centro.

En este punto comienzan a emerger elementos que podrían justificar la decisión que se adoptó a priori en la investigación respecto de incluir como criterio de selección de los informantes, y dentro de cada franja, a docentes de ambos niveles de enseñanza: básica y superior. En definitiva, podría justificar la consideración de este nivel de heterogeneidad de la muestra.

Relacionadas con requerimientos institucionales: salas docentes y coordinaciones

La gran mayoría de los docentes entrevistados declaran incorporar a su plan anual o replanificaciones acuerdos de sala sobre contenidos programáticos y/o propuestas de evaluación (pruebas semestrales o instancias de examen). Respecto de los contenidos los profesores se ponen de acuerdo, en la sala inicial, qué temas van a abordar durante el año. Y luego en la segunda parte del año, estos acuerdos consisten en simples ajustes para lograr el cumplimiento del programa. En cuanto a la evaluación, los acuerdos giran en tono a la estructura o formato de la prueba, y eventualmente, los contenidos que serán objeto de evaluación. Así lo reconoce la UA9: “...el acuerdo de sala tiene que ver con la estructura del examen, y qué contenidos está dando cada uno. Pero no es que se realiza un trabajo colaborativo” (UA9).

En cuanto a las coordinaciones con otras asignaturas, las expresiones de la UA3 son muy elocuentes en transmitir los efectos prescriptivos que asumen muchas veces, y que llevan a los docentes a tomar decisiones forzadas para darles cumplimiento: “Por ejemplo, nos tocó trabajar en un mini proyecto con colegas de Historia y de Inglés para hacer una presentación en el liceo. A partir de que la profesora de Historia había trabajado sobre la Revolución Industrial haciendo cartas. Y a la profe de Inglés le venía bárbaro. Entonces me dijeron: bueno Cívica entrá y hablanos de las normas actuales y demás. Y era como traído de los pelos y a mí me complicaba bastante”.

De las planificaciones anuales y replanificaciones analizadas no surge registro de estas instancias, a excepción del caso mencionado de la UA11 que se analiza en el perfil implementador. Podría interpretarse, que los docentes no toman decisiones sobre el *curriculum* en base a estas instancias colectivas, o bien, que lo hacen pero no lo registran en sus planes.

Replanificación

De los docentes estudiados, cuatro manifiestan replanificar a efectos de dar cumplimiento al programa. Se trata más que nada de ajustes a nivel de contenidos ante el atraso en el cronograma por medidas gremiales u otras situaciones que afecten el dictado de clases.

La UA6 lo relata de la siguiente forma: “...Entonces decimos tal tema lo damos mucho más acotado, por ejemplo divorcio hay gente que daba todas las audiencias, o concubinato dar tan profundo o manejar las diferencias básicas. Así, esas cosas” (UA6).

Mientras que la UA6 refiere a una replanificación producto de un acuerdo de sala de asignatura, las UA1, UA2 y UA3 refieren a replanificaciones personales realizadas con la misma finalidad. La UA3 lo resume así: “Los ajustes tienen que ver con el tiempo que me va quedando después de la prueba semestral y con los contenidos que me van quedando por ver, en relación a la finalización del curso” (UA3).

Lo expresado contrasta con la perspectiva del Inspector, que en relación a la planificación del uso del tiempo por parte de los docentes concluye: "...si hacen un cronograma no lo cumplen y cuando se dan cuenta que no lo han cumplido tampoco hacen una replanificación" (UAIC).

En consonancia con lo analizado, estas unidades son las mismas que vienen demostrando un mayor apego en relación al seguimiento del programa y pautas sobre su cumplimiento. La UA1 y UA3 se ubican en la primera etapa de la carrera docente, la UA2 se ubica en la segunda etapa y la UA6 en la tercera de las etapas docentes seleccionadas.

Cambios en el plan anual a lo largo del tiempo

Se preguntó a los profesores entrevistados si en los últimos años han tenido que realizar cambios o han sentido la necesidad de hacer cambios en su planificación? ¿Cuáles? ¿Por qué?

De las respuestas relevadas se desprende que la UA3 y la UA6 mantienen una planificación rutinaria o incambiada en el tiempo. En especial, la UA6: "No, no. Lo único que de repente me replanteo, como soy de una generación más veterana, pero soy yo más que nada, es el uso de toda la parte de la tecnología (...) Y porque además me pasa que yo estoy convencida de lo que hago" (UA6).

La UA3 pertenece a la primera etapa de la carrera docente y la UA6 a la última de las etapas seleccionadas.

3.2.2 Profesor implementador

3.2.2.1 Capacidad de iniciativa y toma de decisiones

Para este perfil docente, se considera pertinente presentar los resultados relacionados con el seguimiento del programa conjuntamente con las pautas de Inspección sobre su cumplimiento. De la misma forma, los requerimientos institucionales conjuntamente con los requerimientos de la Dirección.

Relacionadas con el seguimiento del programa y pautas de Inspección sobre el cumplimiento del mismo

Se tuvo en cuenta, en primer lugar, la toma de decisiones de los docentes respecto de la selección de contenidos y el orden o secuencia de los mismos en relación al programa oficial, en tanto *curriculum* prescripto. La mirada estuvo puesta, en el caso del perfil ejecutor, en el seguimiento del programa, las pautas de Inspección y los requerimientos de la Dirección e institucionales. Para el perfil implementador, en cambio, la óptica se dirigió a la identificación de decisiones docentes que evidencien iniciativa propia y capacidad reflexiva y crítica respecto del *curriculum* prescripto. Según, Tejada (1998) el profesor implementador no es un simple ejecutor de proyectos. Es un mediador. Lo que caracteriza a este perfil docente, según Tejada (1998) es la capacidad de adecuar el proyecto de innovación, en este caso el programa, a su contexto de actuación.

En la investigación se adoptó una concepción amplia de contexto de actuación, que incluye el contexto: del aula, del nivel, del centro y del entorno comunitario.

Retomando lo analizado respecto a la selección de contenidos y las apreciaciones que se realizaron en ese punto en relación al perfil ejecutor, se puede concluir que seis profesores demuestran en sus expresiones, atender al contexto para seleccionar y determinar el orden o secuencia de los contenidos. Se utilizan expresiones que denotan la consideración del contexto como criterio de jerarquización, tales como: "... no es lo mismo dar clase para adultos que para adolescentes" (UA1); "Primero en base a la diagnóstica. No a la diagnóstica que nos piden. Sino la diagnóstica que haces como permanente en la clase. Porque a veces estás trabajando con ellos y te das cuenta que les faltan elementos o conoces sus intereses que te llevan a profundizar sobre determinados temas" (UA2); "Lo que pienso al inicio del año es cuál es el propósito de enseñar esta asignatura a estudiantes de este nivel, en este liceo y en este plan" (UA4)

Sorprenden las dos primeras declaraciones citadas dado que estos profesores (que están atravesando la primera y segunda etapa de su carrera, respectivamente) han demostrado en el análisis del perfil ejecutor mayor apego al programa oficial. Este dato conduce a preguntarse,

en relación a estos docentes, qué efectos tiene entonces la consideración del contexto sobre sus planificaciones anuales.

En contraste, y retomando lo que se expresó en el objetivo uno respecto del perfil ejecutor en cuanto al orden y secuenciación de los contenidos, cabe destacar para el perfil implementador dos casos. Se trata de la citada UA4 y la UA10 que se encuentran transitando la última etapa de la carrera docente. En ambos casos se aprecia la adecuación del programa al contexto, en un caso rompiendo con la linealidad de la secuencia prevista en el programa oficial: “Soy medio como recurrente en el programa. La idea es que sea espiralado” (UA4). Y, en el otro, articulándolo de acuerdo a los emergentes: “Si obviamente lo pongo en el desarrollo del curso porque ese orden y ese desorden, a su vez, siempre responden a los emergentes que te pueden surgir” (UA10).

En ninguno de los casos sus planificaciones anuales y/o replanificaciones aportan evidencia que confirme una modificación de la secuencia de programa.

En el análisis del objetivo 1, respecto de la metodología y planificación de recursos y estrategias didácticas, se identificó en el discurso de seis docentes una propuesta metodológica propia. Estos profesores transmiten una preocupación constante por encontrar los recursos y estrategias más adecuados para el estudiante, grupo y/o contexto. El profesor UA8 manifiesta: “Ellos siempre están esperando un tema interesante, diferente. Por eso la primera unidad la trabajo mucho con videos (...) Trabajos en clase pocos. Porque son terceros”. Mientras la UA7 aporta ejemplos: “Yo trabajo un autor estadounidense que hace caricaturas en cinco o seis minutos y que te permiten trabajar muchísimo en clase (...) Trabajé consumismo, el uso del celular, globalización, cultura global, la alienación en el trabajo que refiere Marx”. También la UA11: “... este año en violencia de género trabajamos con los videos de violencia de género en el noviazgo, algo que se ve mucho (...) No quiero clases expositivas. Porque los chicos de hoy son los que menos toleran las clases expositivas”.

La planificación anual de la UA8, claramente la más extensa (19 páginas), es la más explícita en este punto: “Se trata de alcanzar la motivación adaptando el currículo, tanto en metodología como en contenido, en función de los intereses y capacidades individuales” (PUA8). Incluye un cuadro en que describe los diversos estilos de aprendizaje (visual,

auditivo y kinestésico), proponiendo para cada uno de ellos una metodología, estrategias y recursos didácticos acorde.

En relación al perfil ejecutor se analizó dentro de las pautas de Inspección sobre el cumplimiento del programa la percepción de los profesores sobre el cumplimiento total de mismo. En ese punto se identificó un grupo de docentes que tiene su propia idea del cumplimiento del programa, desligada de lo que se refirió como el mandato del cumplimiento total.

Este grupo de profesores asocia el cumplimiento del programa con el cumplimiento de ciertos contenidos que prioriza según el contexto de actuación. La UA7 lo expresa claramente: “Trato de jerarquizar contenidos teniendo en cuenta los más pertinentes para el contexto en que están inmersos ellos (...) no es que yo diga yo voy a hacer lo que quiero. Pero que a veces están tan lejanos para la realidad que yo prefiero a veces dar otras cosas que están en el programa que son mucho más pertinentes”. En otro fragmento de la entrevista cita un ejemplo de un estudiante que le preguntó si él estaba colgado de la luz: “Porque el programa parte de la legalidad de las normas. Parte del supuesto que todo el mundo las cumple (...) Y ahí hay más situaciones de anomia que de cumplimiento de normas.

Sin embargo, esta jerarquización a la que alude, no pudo advertirse en su plan anual ya que los contenidos seleccionados no están explicitados. Dentro de los contenidos conceptuales se limita a transcribir los títulos de las unidades del programa oficial.

La percepción de este grupo de profesores sobre el grado de cumplimiento del programa está en sintonía con la pauta de Inspección (UAIC): “Bueno en general no es que decimos que se tiene que cumplir todo el programa de la asignatura. Lo que decimos es que en esa selección y jerarquización que el docente hace tiene que priorizar los contenidos que quiere trabajar, que quiere profundizar. Y bueno si no se cumple todo el programa no nos preocupa. Nos preocupa que se aprenda, que haya otros valores, otras competencias, otras habilidades y destrezas que se desarrollen. No tanto el contenido. Depende del grupo y del contexto donde se trabaje. No es lo que se prioriza el cumplimiento de programa.

Analizando este aspecto desde la perspectiva de la carrera docente, en las entrevistas con los profesores de más grado en el escalafón, es recurrente la referencia espontánea a su trayectoria profesional. En esa mirada retrospectiva los tres coinciden en que cuando eran más jóvenes estaban más pendientes de la supervisión y se apegaban más a las pautas de la Inspección sobre el cumplimiento del programa. La UA4 señala: “Pero también creo que con los años uno va tomando autonomía y le importa menos. Supongo que deben existir, pero no las tengo presentes, no las tengo en cuenta. Por su parte la UA6 comenta: Cuando era más joven, como los Inspectores venían, creo que en definitiva terminabas poniendo en primer plano el cumplimiento del programa y otro tipo de trabajo no lo hacía. Pero con el tiempo, uno va viendo otras cosas. Creo que también te vas desligando de esa presión. En el mismo sentido la UA10 sostiene: “Se que las hay, sugerencias metodológicas o de contenido. Las he leído en algún momento. Antes la tenía en cuenta o sentía que me servían. En otros años la tenía más en cuenta.

Del análisis global de estas tres entrevistas surge que el profesor UA6, si bien expresa lo contrario, parece permanecer apegado al cumplimiento total del programa.

Entre los profesores más jóvenes como se analizó hay situaciones diversas. Están aquellos que se proponen como meta el cumplimiento total del programa y otros que se han ido formando una idea propia del cumplimiento del programa. Podría cuestionarse, tomando en cuenta las manifestaciones del Inspector sobre el mandato del cumplimiento total, si este rasgo ejecutor presente en estos profesores que se plantean el cumplimiento total como meta, no estaría revelando debilidades para la selección, jerarquización y secuenciación de los contenidos programáticos.

Relacionadas con los requerimientos institucionales y de la Dirección Liceal

La mitad de los profesores dicen incorporar a su plan anual elementos de la evaluación diagnóstica inicial, contextualizando su propuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes. La UA1 afirma: “Si. Tomé decisiones sobre todo con lo que tiene que ver con capacidades generales o estrategias de aprendizaje”. Por su parte la UA4 reconoce la utilidad de la evaluación diagnóstica aún en adultos: “Sin duda me sirve para planificar el curso. Uno a veces cree que como son adultos tienen las cosas como más aceitadas. Que pueden tener

más manejo de macrohabilidades como la expresión escrita. (...)”También me sirve para ver cómo puedo trabajar con ellos en grupo”.

En ninguno de los dos casos surge de las planificaciones anuales, que se haya tenido en cuenta y/o tomado decisiones sobre el *currículum* en función de los resultados de la evaluación diagnóstica inicial.

En particular la UA8 le otorga gran relevancia a la evaluación diagnóstica, ya que planifica, según sus dichos, basándose en las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1987): “...Lo que más me interesa tomar es cómo trabajan y aprenden los chiquilines para después ver cómo trabajamos, con qué metodología. Por eso buscamos los estilos para ver con qué metodología se trabaja. En lo académico no indagamos conocimientos previos (...) Si habilidades o procesos cognitivos que tienen que estar en tercero”. Sus declaraciones resultan corroboradas en el plan anual. Luego de realizar una síntesis de los elementos relevados a nivel de gustos, intereses y estilos de aprendizaje el profesor toma decisiones definiendo un plan de acción: “Plan de acción. Se trabajará de forma continuada con aquellos estudiantes que poseen dificultades severas en cuanto a la comprensión lectora, ortografía, sintaxis, y lo relacionado con procesos cognitivos de fundamentar, argumentar” (PUA8).

La UA7 introduce una novedad, ya que en el liceo donde trabaja habitualmente realizan una evaluación diagnóstica institucional, a veces por áreas disciplinares y otras por nivel: “Hacemos la diagnóstica institucional (...) Después nos reunimos, procesamos los datos y comentamos en coordinación (...) Después compartimos los datos estadísticos y hemos trabajado a partir de ello. En algunos casos se ha revertido lo que al comienzo parecía un panorama muy desalentador”.

Un aspecto recurrente en los profesores en este punto es el reconocimiento de que lo que más les sirve para planificar, no es el diagnóstico inicial que controlan los Directores y los Inspectores, sino el que va surgiendo de la interacción en el aula. La UA2 es quien lo expresa con mayor claridad: “No tanto la evaluación diagnóstica que uno hace para cumplir. Sino la que uno hace recogiendo información en esa lluvia de ideas que hace a diario (...) Lamentablemente la que yo hago al inicio la hago más para cumplir. Tengo que ser sincera [risas]”.

La UA9 que también trabaja en el nocturno con adultos como la UA4, y en contraste con ella, no aplica la prueba diagnóstica: “La evaluación diagnóstica en los nocturnos no la hago (...) En el diurno son diagnósticas interdisciplinarias porque después vamos hacer una actividad y necesitamos ciertos datos”. Lo interesante de este testimonio es que sólo la aplica en el diurno y su diseño es interdisciplinario, lo que evidencia una práctica de trabajo colaborativo basado en los intereses y necesidades de los estudiantes del centro. Su planificación anual del diurno, sin embargo, no hace mención alguna a la evaluación diagnóstica.

Respecto del proyecto de centro, interesa en relación al perfil docente implementador, aquellos casos en que el profesor planifica integrando necesidades o temáticas surgidas del proyecto institucional, diseñando una propuesta contextualizada al centro.

Sólo dos profesores refieren a su participación en proyectos de centro. Uno de ellos, la UA2 remite a su experiencia de años atrás en un liceo del interior del país: “En el interior si he trabajado en proyectos de centro (...) era un proyecto docente que se mantenía durante años (...) planificábamos muchas cosas en función del proyecto como actividades, jornadas, salidas didácticas”. El otro, la UA11 refiere a una experiencia actual en la que a partir del proyecto no sólo trabajó con colegas de su asignatura sino también de otras asignaturas a través de las duplas. “Con la asignatura trabajamos en distintas instancias del proyecto general y con los talleres que hubo. Nos pudimos integrar.

Lo relevante de ambos casos es que lo relatan como una experiencia positiva: la UA2 dice: “Y hemos trabajado fantástico”. Mientras que la UA11 reconoce que precisamente ese proyecto la decide a volver a elegir horas docentes en ese liceo: “Y se nota que hay un proyecto. Por eso elegí nuevamente ahí este año”. Y agrega: “Un proyecto que está muy bien encaminado para la zona y los chicos de ahí”. Esto último es muy importante para el análisis del perfil docente implementador, ya que se desprende que el profesor atribuye la pertinencia del proyecto a su adecuación al contexto del liceo.

En cuanto a salas docentes y coordinaciones no hay indicios de temáticas, metodologías coordinadas o tipos o instrumentos de evaluación que respondan a las necesidades del contexto. Esta constatación es congruente con las observaciones del Inspector (UAIC): “Bueno cuando se hace de repente un proyecto interdisciplinario o hay gente que permanece

mucho en los centros, que ya están acostumbrados a trabajar entre sí, puede darse. Se ha dado. Si he visto pero son los menos”. Las declaraciones de la Inspección sobre esta cuestión parecen estar apuntando a un problema más general y de fondo: el trabajo colaborativo entre pares.

Otra constatación que podría estar sumando evidencias en esta línea, es que no se advierten diferencias sustantivas en un análisis por etapa de la carrera docente.

Como se analizó en el perfil ejecutor los acuerdos docentes están enfocados al cumplimiento de prescripciones administrativas como: el seguimiento de los contenidos del programa y su evaluación. Se podría interpretar que responden en general más a una lógica de contralor, que a una cultura profesional colaborativa. Incluso si consideramos que estos pueden ser, siguiendo a Gimeno Sacristán (1991) los espacios de resistencia docente ante la experiencia alienadora que puede significar un *curriculum* prescripto.

Por último en relación a la replanificación, y para este perfil implementador, se encontró que sólo la UA10 señala que replanifica atendiendo al contexto, o al menos está abierta a hacerlo: “...Y después también siempre estoy abierta a replanificar según lo que vaya generándose en el grupo”. Lo excepcional de este testimonio es que el sentido que le otorga el docente a la replanificación no es sólo administrativo, sino que denota la intención de adecuar su propuesta a la dinámica del contexto.

Por su parte la UA7: “Y permanentemente. Planifico y empiezo el año, luego del diagnóstico tengo que planificar de vuelta. Digo por este camino, y veo por este camino no resulta” y la UA8: “Si constantemente por lo que te decía, pero no lo escribo”, sin ser tan explícitos dejan entrever una intencionalidad análoga.

De estos tres profesores, sólo la UA10 tiene en su Libreta una replanificación. Sin embargo, la justificación que hace este profesor de la replanificación refiere a situaciones de suspensión de clases por medidas gremiales. Estas situaciones que sí podrían considerarse emergentes, no lo son en el sentido didáctico que lo definen autores como Deigo y Ferraz (2008): tema no previsto que sobreviene (como un fenómeno o acontecimiento internacional), de la escuela o tema que parte del propio estudiante. Es este sentido que interesa particularmente, en tanto un docente que le da un tratamiento breve al emergente (para que no lo desvíe de su plan original) sólo para disipar la duda o curiosidad del estudiante, reflejaría un perfil ejecutor.

Mientras que un docente que aprovecha el emergente para integrar contenidos curriculares, daría cuenta de un perfil implementador.

3.2.3 Profesor agente curricular

Cabe aclarar que el perfil agente curricular comparte los rasgos del perfil implementador en cuanto a la capacidad de iniciativa y toma de decisiones, a los que suma: poder-autonomía para intervenir, flexibilidad, trabajo en equipo, presencia de otras tecnologías.

3.2.3.1 Poder-autonomía para intervenir

En la entrevista con la UA4, a propósito de su forma de trabajar a partir de los intereses de los estudiantes, se manifiesta este rasgo: “En el programa no está Derecho laboral. Esto me lleva a pensar qué temas puedo retomar, por ejemplo hay una ley de acoso. Entonces podemos volver sobre la definición de la ley que es algo como muy básico. Pero les sirve para reafirmar esos conceptos”.

También de la entrevista con la UA7 se desprende este poder-autonomía: “... Son tan vertiginosos últimamente los cambios y el programa es de 2006 (...) Trabajar los clásicos pero desde la modernidad, más bien la posmodernidad”.

Tejada (1998) define este rasgo de la autonomía docente para intervenir, no tanto como una condición derivada del contexto, sino derivada de la competencia del propio profesional. En el caso de la UA4 el profesor demuestra ingenio para incorporar significativamente al programa temáticas que son del interés de los estudiantes, en este caso adultos que se desempeñan en el mercado laboral, sin que ello signifique alejarse de los contenidos del programa oficial. Y en el caso de la UA7, buscando darle relevancia a los contenidos (Terigi, 2012) que pertenecen a un programa con más de diez años de vigencia.

Sólo las declaraciones de la UA4 sobre la planificación en base a centros de interés de los alumnos, quedan corroboradas en su planificación anual: “Los contenidos del programa que se han seleccionado y jerarquizado se trabajarán en torno a centros de interés que definirán los estudiantes a partir del mes de mayo (...) Estos centros de interés son: derecho a la identidad

y la situación de los “nuevos inmigrantes” en nuestro país”. (PUA4) El análisis de la planificación anual de la UA4 permite además, visualizar una intención docente de buscar conexiones entre el *currículum* prescripto y la contemporaneidad, de hacerlo más relevante en el sentido ya referido de Terigi (2012), incorporando a su plan anual las denominadas “nuevas alfabetizaciones”.

3.2.3.2 Flexibilidad. Necesidad del cambio. Voluntad de autoperfeccionamiento

Según Tejada (1998) el agente curricular es un docente: “predispuesto a asumir el cambio como una constante de su actuación” (p.130)

La mayoría de los profesores entrevistados manifiestan realizar cambios a su planificación anual. Dentro de estos docentes, es posible distinguir entre aquellos que manifiestan hacer cambios menores a modo de ajustes para cumplir de mejor manera el programa, de aquellos que en sus declaraciones transmiten sentir la necesidad de hacer cambios. Estos últimos, demuestran una predisposición al cambio, y por lo tanto, un perfil más flexible en el sentido atribuido por Tejada (1998).

Estos docentes estarían apartándose del código disciplinar atribuido por Fabietti (2015) al área de educación social y cívica, según el cual los ubica entre los docentes menos favorables al cambio. Entre los profesores que denotan flexibilidad se encuentran la UA9, ubicada en la segunda de las etapas de la carrera docente seleccionadas: “Si porque he cambiado, no te digo mi modelo docente, pero hoy me siento más segura por donde quiero caminar y me he despojado de esas necesidades de cumplimientos administrativos, de llenar el ojo y demás (...) Y no tenemos el hábito porque lleva mucho tiempo”. Y la UA8, ubicada en la primera etapa de la carrera docente: “Si. Todos los años hago un cambio. Lo reviso todos los años. La base siempre es la misma. Aunque esta planificación la hicimos hace un año (...) Yo creo que está muy bien fundamentada y muy bien explicada y adecuada. Cuando creamos que perdió sentido sí”.

Los testimonios de estos profesores merecen un análisis conjunto en tanto evidencian dos tipos opuestos en cuanto al registro de los cambios, que pudieron corroborarse tras el análisis de sus planificaciones anuales. Mientras la UA9 afirma no dejar registro de los cambios

implementados, pues lo considera no sólo una pérdida de tiempo, sino que lo asocia con una etapa superada en su historia docente, en la que estaba muy pendiente de la supervisión de su tarea. La UA8 durante la entrevista cuenta que se reúne con una colega cada febrero, con quien planifica hace algunos años, para considerar la necesidad de hacerle modificaciones y reescribir el plan original. Incluso comenta que el plan tiene una fundamentación en la Pedagogía de la Comprensión.

La UA8 no sólo evidencia rigurosidad y tiempo dedicado al registro, sino consideración de los requerimientos administrativos y técnicos: “Justamente tiene todo lo que se pide. Y todo lo que nosotros creemos que es importante por eso no vamos a cambiarla. Desde el punto de vista moderno, de la Didáctica, desde el punto de vista de la Inspección, de todos los puntos: administrativo, pedagógico, didáctico”.

Resulta pertinente contrastar esta información con los dichos de la UA9: “...Si entiendo que sería buenísimo si todos producimos cuan antropólogo y arqueólogo que anotan absolutamente todo, porque es insumo para otros. Y no tenemos ese comportamiento”. Este dato es relevante para la investigación en cuanto emerge de él la idea de un profesor investigador, un docente que produce conocimiento.

Frente a estos dos casos extremos se encuentra el caso de la UA4, ubicada en la última de las etapas docentes seleccionadas: “Si he tenido que hacer cambios más que nada en mi propuesta de trabajo. Como te digo lo que escrito es muy poco [risas]. Si, si, si porque yo misma descubrí otras cosas. No sólo que los alumnos son diferentes sino también porque descubrí que hay otras formas de enseñar el Derecho. Distinta a cómo me lo habían enseñado en el liceo y cómo me lo habían enseñado en formación docente. Y distinta a cómo yo venía enseñando”. Este profesor resta importancia al registro y enfatiza la razón del cambio presentándola como una especie de revelación. Su plan anual, al que en la entrevista refiere como “pseudoplanificación”, refleja un sentido práctico ya desde el título: “Propuesta de trabajo” (P.UA4). De hecho, consiste en un punteo claro, conciso y con un diseño desestructurado, de diversas decisiones sobre el *currículum* prescripto, por lo que visualmente también trasmite ese sentido práctico.

Y la UA10 que incorpora un elemento interesante respecto a la motivación para el cambio: la figura de los practicantes de Didáctica, también aludida por la UA6. “Algo que también me ha aportado y me ha enriquecido es trabajar con practicantes (...) Eso de alguna manera me ha obligado, entre comillas, a rever esas cosas. A modificar, alterar, cambiar la planificación” (UA10).

Cabe aclarar que el profesor practicante es un estudiante de un Instituto de Formación Docente que se encuentra realizando su práctica docente bajo la supervisión de un profesor más experimentado de su misma especialidad al que se le denomina profesor adscriptor.

Para indagar la voluntad de perfeccionamiento, otro rasgo atribuido por Tejada (1998) al perfil agente curricular, se les preguntó a los docentes (que refirieron tener una actitud de cambio) si esa necesidad los había conducido a seguir formándose o, a sentir al menos, la necesidad de continuar su formación o desarrollo profesional. De las respuestas recogidas tres conectan la necesidad del cambio a la formación. La UA4 refiere a formación en género y Estado y Globalización, lo que demuestra una necesidad de formarse en temas que son ejes de los principales cambios que operan en nuestra sociedad. La UA9, por su parte alude a educación no formal en temas que no tiene que ver directamente con los contenidos de la asignatura pero sí que aportan según los dichos del profesor, a la práctica educativa. En tercer lugar la UA11: “Este año viajé a Argentina a un congreso de tres días de Inteligencias Múltiples. Un tema que a mí me interesa mucho por las dificultades de aprendizaje. Y era con una videoconferencia con Howard Gardner”. Este profesor es quien conecta de manera más explícita la necesidad del cambio con la formación. A lo largo de la entrevista es recurrente con las dificultades de aprendizaje y lo alude como el foco principal de su interés profesional.

3.2.3.3 Trabajo colaborativo en instancias colectivas

Lo analizado dentro del perfil implementador en relación a los requerimientos institucionales y de la Dirección Liceal aporta evidencias también para esta categoría. La clave para distinguir en este aspecto, un perfil implementador de uno agente curricular, está en los frutos del trabajo colaborativo en estas instancias colectivas. El perfil agente curricular supone un trabajo colaborativo entre los profesores fecundo, que se concrete en decisiones sobre el *curriculum*.

Corresponde en este sentido retomar el análisis de la UA11: “Y en cuanto a incorporar al plan sí, porque tuve dos duplas: con Historia y con Comunicación visual.” (UA11). Las duplas constituyen una iniciativa del CES (2016) de coenseñanza en el aula y que propone una experiencia de trabajo interdisciplinario.

En su plan anual expresa: “Este año y como novedad se suma a la planificación habitual, la planificación en duplas” (PUA11). En otro punto de la planificación incluye: “Proyecto en duplas (...) Visualizando la ciudadanía y Ciudadanía participativa desde el Arte” (PUA11).

3.2.3.4 Presencia de otros medios (tecnologías digitales)

Del análisis de las entrevistas docentes surge que tres profesores declaran incluir en su planificación anual recursos digitales. Entre ellos se encuentra la UA3, de la primera de las etapas profesionales seleccionadas, que dice: “Sí, la incluyo como recurso para la planificación pero no la llego a utilizar”. Esta frase es significativa, ya que es recurrente entre los docentes las dificultades de acceso a dispositivos y conectividad a la hora de usar la tecnología digital en el aula y que termina desestimulando su uso. A este grupo de profesores se suman la UA7 y UA10 (de la segunda y tercera etapa de la carrera docente, respectivamente) que manifiestan emplear recursos digitales en sus clases pero no consignarlo en el plan anual. Entre las herramientas digitales que dicen emplear, los más recurrentes son: power point, películas, cortometrajes y videos de youtube.

Resulta significativo en la identificación del perfil docente agente curricular la presencia de un empleo planificado e innovador de esos recursos. Entendiendo por innovador un uso que no implique la mera sustitución de recursos tradicionales, como el pizarrón y/o para el caso de la asignatura educación social y cívica: los textos sociológicos, la Constitución, los Códigos, leyes u otros textos normativos. Como señala Tejada (1998) la presencia de las nuevas tecnologías (en referencia a las tecnologías digitales) que permitan al profesor apartarse de la rutina y hacer propuestas que superen consignas tradicionales y memorísticas.

La UA7 se expresa justamente en ese sentido: “...No si la usás simplemente para hacer lo mismo. Porque yo veo profesores que se dicen innovadores y lo único que hacen es traer un power point y leerlo (...) que sea un cambio significativo. Que realmente haga la clase

atractiva, dinámica, interactiva. Considero que es otro factor que lleva a la desmotivación del estudiante. La imagen sirve mucho para eso. Sobre todo ellos que son muy visuales, hijos de la tecnología”.

La UA8, profesor de la primera etapa docente, agrega: “Porque a los chuiquilines no les gusta un video que les diga lo mismo que vos les estás diciendo. Como Educatina”.

La UA11, que también se encuentra transitando la primera de las etapas seleccionadas, reconoce estar haciendo sus primeros intentos de incorporar tecnología digital como forma de evaluación: “Yo no manejo bien la tecnología. Tengo las ideas pero no las sé ejecutar (...) Este año incorporé el kahoot. Por suerte lo aprendí a usar con mi hija. Puedo usarlo para evaluar, a ellos les gusta mucho y te lo piden. Y pude evaluar más de lo que yo pensaba, y a chuiquilines que tienen dificultades y con el Kahoot pude evaluarlos mejor”. Estaría aquí gravitando una cuestión generacional (reconocida en las entrevistas por la mayoría de los profesores de la última etapa) aunque también por la UA11 quien se encuentra en la primera etapa pero que generacionalmente está más cerca de la tercera, que explicaría un vínculo más distante de estos profesores con la tecnología.

La planificación anual de la UA8, incluye un cuadro con un diseño muy atractivo por los colores e imágenes utilizadas, en el que propone un variado repertorio de recursos didácticos según el estilo de aprendizaje del estudiante. Dentro de este variado repertorio incluye los tecnológicos, como en el caso del estilo de aprendizaje visual: “videos, power point, software de gráficas y diseños, plataformas educativas” (PUA8).

Entre los ejemplos citados respecto del empleo que hacen de estos recursos, se destacan en tanto podrían considerarse innovadores, los referidos por la UA7: “... les traje una asamblea de una fábrica, para ver cómo trabaja un sindicato (...) una sesión del parlamento (...) Yo trabajo un autor estadounidense que hace caricaturas en cinco o seis minutos (...) Trabajé mucho con él en el tema consumismo, las interacciones modernas como el uso del celular, globalización, cultura global, la alienación en el trabajo que refiere Marx. Usé muchos videos de él”.

En un análisis global de las categorías analizadas para el perfil agente curricular, no se advierten diferencias concluyentes por etapa en la carrera docente, en tanto, no se corroboran para todas las unidades. En cuanto al trabajo colaborativo (en el sentido de incorporación significativa al plan anual y/o replanificaciones de acuerdos de sala, temáticas y/o metodologías coordinadas intra o interdisciplinariamente), tras el análisis de las entrevistas y planificaciones anuales y/o replanificaciones, sólo se identificó el caso de la UA11 ubicada en la primera de las etapas de la carrera. Podría interpretarse que ese carácter excepcional se vincula más a la propuesta de duplas implementada en el centro educativo, que a las características atribuibles a la etapa de la carrera docente en que se encuentra.

Respecto de la incorporación al plan anual de recursos tecnológicos con una auténtica intención innovadora, se encuentran los casos de la UA8 y la UA7, de la primera y segunda de las etapas de la carrera docente. Pero son también excepcionales dentro de las etapas a las que pertenecen.

En la primera de estas etapas según Huberman (1990) el profesor comienza a desarrollar la capacidad de seleccionar metodologías y estrategias adecuadas a los intereses y necesidades de los estudiantes. Y en la segunda, dentro de los posibles recorridos profesionales refiere a aquellos que se centran en la mejora de sus prácticas diversificando estrategias metodológicas y experimentando prácticas innovadoras.

3.3 Percepciones docentes en relación al papel del profesor en el desarrollo curricular

Para el objetivo 3, que busca indagar y analizar las percepciones de los docentes estudiados en relación al papel de los profesores en el desarrollo curricular, se construyeron tres grandes categorías teóricas:

- “percepción sobre el papel asignado al profesor en el *currículum* o ante innovaciones curriculares. Escudero (en Fernández, 2004);
- “percepción sobre las formas de participación docente en el desarrollo curricular. Elbaz (en Fernández, 2004);

- y “percepción sobre condiciones para asumir un papel profesional autónomo para el desarrollo de sus propias propuestas curriculares. (Marcelo, 1999; Elbaz, en Fernández, 2004; Terigi, 2012).

3.3.1 Percepción sobre el papel asignado al profesor en el *currículum* o ante innovaciones curriculares

Se pretendió indagar en este punto cómo los profesores perciben su papel en el *currículum*. Con este fin, adaptando la clasificación de Escudero (en Fernández, 2004) quien señala las distintas perspectivas sobre el desarrollo curricular y el papel que se le asigna al docente en cada una de ellas, se diseñaron tres subcategorías: autopercepción como consumidor, técnico, ejecutor de directrices; autopercepción como sujeto activo en la construcción y adaptación del *currículum* y autopercepción como investigador que indaga su práctica de manera sistemática.

Asimismo, el punto permitió recabar información sobre percepciones de los profesores acerca de la existencia de espacios de autonomía docente (Gimeno Sacristán, 1991).

Del análisis de la información recogida en este punto surge que predomina ampliamente entre los profesores la percepción del docente sujeto activo en la construcción y adaptación del *currículum*. A continuación se citan algunos fragmentos de entrevistas que sirven de evidencia:

La UA1 dice al respecto: “Entonces si bien vos tenés un guión que tenés que seguir vos lo tenés que tratar de adaptar. Tenés que tener cierta soltura para que ese guión tenga sentido para el grupo que lo estás utilizando”. La UA2 dice: “De acuerdo a las últimas pautas que nos dio el Inspector cuando vino parecería que tenemos cierta libertad (...). No creo que sea la línea que ha tenido la Inspección. Yo siempre he sentido como un doble discurso. Una cosa es el discurso y otra cosa es cuando te viene a visitar, ahí es: ¿cumpliste el programa?”. Por su parte la UA4 agrega: “Porque yo los contenidos no los veo como cerrados (...) son como titulares. Vos después tenés que ir a buscar las referencias disciplinares o teóricas (...). Te hablaba del género, pero también está el tema ciudadanía. Nadie dice que la ciudadanía tenga que ser normativa y participativa. Somos nosotros que decidimos si la enfocamos desde ambos aspectos o cuanto peso le damos a cada uno”.

En el testimonio de la UA4, en especial en su concepción del programa oficial como algo abierto que admite ciertos márgenes de maniobra por parte de los profesores, es dónde más claramente se evidencia la percepción de estos espacios de autonomía reconocidos por Gimeno Sacristán (1991).

Mientras la UA8 afirma: "... el *currículum* está pensado para un curso, para un alumno, para una institución modelo. No sé si nuestro plan es una adecuación o una innovación. Yo creo que es una adecuación del *currículum* y una potencialización. Porque los cambios los hacemos pero yo no sé si esos cambios funcionan para otras instituciones o para otros alumnos".

Un caso a destacar es el de la UA3: "Yo creo que el programa te da la libertad, yo creo que sí, Está en uno tomarla o no, yo no lo adopto". De lo cual podría inferirse que percibe el papel de los docentes como sujetos activos en la construcción del *currículum*, en tanto el programa oficial como expresión del *currículum* prescripto, así lo permite. Pero, en forma implícita se autopercibe dentro de la categoría consumidor, técnico, ejecutor.

Desde la perspectiva de Gimeno Sacristán (1991) se advierte que el profesor UA3 percibe la existencia de espacios de autonomía. Aunque reconoce su uso efectivo como mera posibilidad, librada a la decisión de cada docente.

Más allá de este caso particular, un dato relevante es que no hay docentes que se autoperciban explícitamente dentro de la primera subcategoría. Incluso la UA10 enfatiza: "La primera seguro que no". Otros profesores expresan su deseo de ubicarse en la segunda categoría aunque reconocen que no saben si lo logran. De expresiones de este estilo podría deducirse que los docentes tienen claro que el papel del profesor no puede ser el de mero consumidor ejecutor de directrices externas.

Si bien no se encontraron evidencias concretas respecto de la tercer subcategoría, el siguiente fragmento recogido en la entrevista a la UA8 es lo más cercano, en cuanto podría vislumbrarse aquí la idea de un docente al menos innovador (Escudero, en Fernández, 2004) que concibe un *currículum* construido a través de la práctica pedagógica: "Cómo el *currículum* se diversifica depende de la Inspección. Porque si cada Inspección exigiría que

cada docente adecúe el *currículum* y, lo haga de forma libre, traería innovaciones porque se generaría en la práctica. Depende mucho de la libertad que se le da al docente”.

3.3.2 Percepción sobre las formas de participación docente en el desarrollo curricular

La investigación adopta el enfoque de Fernández (2004), quien concibe el desarrollo curricular como la necesidad y posibilidad de participar en propuestas de diseño, implementación, evaluación y mejora de las prácticas educativas. Las subcategorías se diseñaron a partir de tres de las cuatro formas posibles de participación de los profesores que identifica Elbaz (en Fernández, 2004): no participación, participación activa y modelo de desarrollo curricular basado en la escuela (o de apropiación institucional del proceso de desarrollo curricular).

De las entrevistas surge que existe cierta unanimidad entre los docentes acerca de la necesaria participación activa de los profesores en el desarrollo curricular, aunque con algunos matices.

La UA2 expresa: “...Porque al final lo hacen técnicos o lo hace alguien que ni siquiera sabe lo que estamos pasando”. La UA3 se manifiesta en el mismo sentido: “Y no que nos bajen las cosas como las bajan. Podemos aportar en todo, diseño, implementación, reacomodación. Cuando digo nos bajan, me refiero a que el programa es oficial, y las autoridades elaboran los programas no dándonos participación en ellos. Y somos nosotros los que vamos a trabajar en el aula, con un programa que ni siquiera tuvimos participación del mismo”.

Estas declaraciones dejan entrever una tensión entre los dos contextos de acción a los que refiere Feldman (2010): profesores y especialistas, teoría y práctica, conocimientos pedagógicos de “adentro” y de “afuera”. Así como también, informan sobre cómo perciben los profesores la consideración de las acciones y los saberes docentes en los procesos de reforma (Elizondo y Villanueva, 2016).

La UA11 realiza una precisión respecto a los docentes que deberían participar: “Sí porque las propuestas las hacen personas que hace tiempo están alejadas de la docencia directa, del aula, ahí corremos un riesgo. Porque los cambios no sólo los tecnológicos viene acelerados, sino también los sociales. Perdemos esa perspectiva de quiénes tenemos enfrente. Eso sólo lo sabe

el docente (...) Sabe a quién tiene enfrente, la forma de aprender que tienen los estudiantes de hoy y que nosotros tenemos que adecuarnos”. También la UA4 lo remarca: “Yo creo que los profesores de aula”. Según estos profesores los docentes que tienen que participar del diseño de propuestas curriculares son los docentes de aula.

La UA9 introduce otro elemento: la experiencia en distintos contextos. Lo expresa así: “Porque trabajar en encierros, trabajar con diversas poblaciones es diferente y esas experiencias está bueno que estén reflejadas en las propuestas”.

Una segunda precisión relativa a la competencia en materia curricular, la realiza la UA10: “Yo creo que en realidad no todos los docentes. Hay algunos que son más idóneos para poder hacerlo”. Por último la UA8 hace una tercera precisión, referida en este caso al desarrollo profesional docente: “...No podes poner a docentes grado 7 a (...) Porque en realidad no tienen la innovación, no es que no la tengan todos (...) Pero tienen otros pensamientos, otra metodología, otras ideas, otros planteamientos. Debería ser algo coordinado con docentes de diferentes formaciones”.

Las dificultades de efectivizar esa participación aparece en las entrevistas de forma recurrente. La UA4 lo resume de la siguiente forma: “A ver es como difícil funcionar como una democracia directa. Reunirse todos como en el Ágora y decir: bueno ahora todos vamos a generar el programa”. La UA1 y la UA7 proponen instancias de coordinación, como las que realizan los profesores en los liceos, pero a nivel nacional. Por su parte la UA2 propone lo siguiente: “Por ejemplo, algo muy fácil, por qué no nos preguntan por nuestras propuestas de examen. De ahí sale lo que damos todos, es clarito. Hay determinados temas que los damos siempre. Como hay otros temas que no se dan. No porque no dé el tiempo sino porque entendés que no tiene sentido, sentís que no son relevantes y los eliminás. Es fácil, hacé encuestas, censos, vení a las mesas de examen. Tomá como referencia exámenes de distintos liceos, los escritos”.

Lo interesante de esta propuesta es que introduce una idea que no había aparecido hasta el momento: docentes y expertos trabajando colaborativamente. En el siguiente fragmento la UA2 es más explícita: “...Sería necesaria una combinación entre profesores y técnicos. A los técnicos los necesitamos porque tienen otra visión y hay un montón de cosas que nosotros no

las tenemos y nos la da el técnico (...) Lo que no se si esos técnicos entran en contacto con nosotros. Debería existir una interrelación. Ellos deben encargarse concretamente del diseño pero con el aporte de los lineamientos de los profesores”. Estos testimonios son significativos en cuanto advierten la complejidad de instrumentar formas de participación docente auténticas.

La opinión del Inspector es coincidente en cuanto a la relevancia de la participación docente en el diseño curricular y en la complejidad de lograr los consensos necesarios entre los diversos actores: “Bueno, en realidad los diseños de *curriculum* deberían de realizarse entre todos los actores de la educación (...) El profesor es fundamental porque conoce los programas, conoce los medios. Conoce todo aquello que debería incorporarse.”(UAIC)

Para indagar las percepciones docentes sobre el desarrollo curricular basado en la escuela, se los interrogó acerca de si las propuestas curriculares deberían diseñarse fuera o dentro del centro educativo. Más de la mitad de los docentes coinciden en la pertinencia de propuestas surgidas desde los propios centros.

La UA3 y la UA10 parecen ser las más entusiastas. La UA3 sostiene: “Cada centro educativo tiene sus particularidades, sus necesidades y sus intereses también. Entonces yo creo que debe volcarse al centro educativo porque no toda la población es la misma, no todo el alumnado es el mismo, no todo los conflictos son los mismos y los emergentes que surgen no son los mismos”. Mientras la UA10 en el mismo sentido concluye: “Yo creo que las propuestas curriculares tienden a ser mucho más interesantes cuando surgen de la propia institución porque desde la institución trabajamos a partir de los chicos”.

Pero otros profesores manifiestan sus reparos. Están aquellos profesores que perciben que un *curriculum* contextualizado al centro corre el riesgo de terminar en resultados de aprendizajes tan dispares que generen exclusión y se afecte la justicia curricular (Connell, 1997). La UA4 lo manifiesta así: “A lo que le temo, es que terminen focalizadas o segmentadas (...) El hecho de que cada escuela o liceo construya su *curriculum* lleva a que haya mucha disparidad. No hay un nivel medio mínimo. Hay que darles a todos las mismas herramientas. (...) Entonces lo que hacemos ahí es apuntar a la desigualdad. A transformar a los contextos vulnerables en más vulnerables.

Por su parte la UA6 se cuestiona: “Por otro lado, lo que me pregunto es, vamos a tener una gran cantidad de estudiantes que van a tener, no sé si puedo decir, la misma formación, si van a tener sus mismos niveles, para ingresar a un mismo sistema. Muchos de estos van a ingresar al IPA. En el IPA no tenés diferenciado, están todos parejos. No lo sé”. Mientras la UA11 se expresa en el mismo sentido y agrega otro elemento, la desconfianza: “...suenan lindo pero tiene muchos riesgos. Porque podrían darse diferencias entre unos y otros y no estarían todos en las mismas condiciones. Tendríamos que confiar en que cada centro haga un *curriculum* que le aporte al estudiante lo que después el estudiante necesita. Puede generarse alguna discriminación. Porque puede haber lugares donde salen estudiantes muy bien preparados y en otros que no. Cuando se da mucha libertad se corre el riesgo de qué se hace con esa libertad”.

También la UA9 manifiesta cierta desconfianza: “De hecho si estamos convencidos, puede dar, pero también puede dar para cualquier cosa. Porque tenemos que estar como abriendo el ojo”. Este profesor desarrolla este sentimiento de desconfianza en su respuesta a la pregunta final, por lo que se vuelve al punto en la próxima categoría.

La UA7 al igual que estos profesores advierte estos riesgos pero también reflexiona acerca de cómo minimizarlos: “Para mí debe haber contenidos macro, uniformes para todos, porque hay contenidos básicos que todos tiene que manejar. Pero que también se incorporen a las exigencias o realidades del centro educativo. Algo mixto. Lo macro tiene que estar porque hay contenidos, conocimientos y elementos que son centrales y que tiene que tenerlo el chico que está en Tranqueras como el que está acá”. También la UA11: “Capaz que con ciertas pautas o lineamientos generales compartidos. Y ahí si adecuar esos lineamientos generales a cada centro.”

Por último la UA8 asume una posición que se presenta como intermedia, pero que es coincidente con lo que se viene analizando: “Ni uno ni lo otro (...) A veces se generan hábitos en los chiquilines a partir de decir pobrecitos, bajemos el nivel porque ellos no pueden alcanzarlo (...) Los programas tienen que venir de afuera. Pero hay que ver cómo los de afuera planean ese programa (...) ver si hay realmente una adecuación (...) La educación se instaura por políticas educativas atrás (...) Quizás los docentes en nuestro cotidiano no lo vemos. Pero hay políticas de investigación”. En síntesis, en su discurso se reflejan los mismos

reparos: riesgo de romper con un *curriculum* general y la desconfianza respecto del sistema. Cabe destacar que el propio profesor, liga a un hecho puntual que aconteció en el liceo, esa desconfianza con el centro y la visión sesgada que se le pueden imprimir a las propuestas cuando éstas surgen del propio centro para sus estudiantes.

3.3.3 Percepción sobre condiciones para asumir un papel profesional autónomo para el desarrollo de sus propias propuestas curriculares

Para investigar las percepciones de los profesores sobre este punto se elaboraron tres grandes categorías teóricas: condiciones al interior de la escuela y externas (Marcelo, 1999), límites a la participación efectiva del profesorado en un modelo de desarrollo profesional docente (DPD) basado en la escuela (Elbaz, en Fernández, 2004) y el trípode conformado por un *curriculum* fuertemente clasificado, la formación especializada de los profesores y la organización de los puestos de trabajo (Terigi, 2012).

Los aspectos identificados por Marcelo (1999), que pueden facilitar o dificultar el desarrollo profesional de los profesores para un desarrollo curricular basado en la escuela, se organizaron en condiciones al interior de la escuela y externas. Entre las condiciones internas se encuentran: una gestión democrática y participativa, liderazgo docente y cultura colaborativa. Por su parte las condiciones externas se relacionan con la autonomía de gestión institucional y autonomía para organizar el *curriculum*.

3.3.3.1 Condiciones al interior de la escuela

Es recurrente en las declaraciones de los profesores las dificultades para lograr una cultura colaborativa entre los docentes. La UA10 alude a este tema como una debilidad de la formación docente en general: “La debilidad en la formación está en el trabajo en equipo. Los docentes no trabajamos en equipo, no sabemos trabajar en equipo”. Mientras que la UA3 lo visualiza en relación a la asignatura educación social y cívica: “nuestra asignatura de por sí es muy fragmentaria, no tendemos a trabajar en la unión. Estamos mirando siempre lo que hace el otro, hay un nivel de competitividad muy grande, cada uno está en su “chacrita””. Incluso alude a una fragmentación que tiene sus orígenes ya en la formación docente inicial de la especialidad, donde como afirma se diferenciaban diversos grupos: “los que hacen Facultad,

los de Sociología, los de Derecho”. Esta alusión remite a las raíces de la formación docente en la especialidad que supo formar en ambas disciplinas: Derecho y Sociología (hoy son dos especialidades separadas). Y la particularidad de contar entre los alumnos con profesionales y estudiantes universitarios.

Pero más recurrente aún en los discursos docentes son las referencias a la falta de interés y/o compromiso por parte de los profesores. Esto es relevante para la investigación porque se relaciona con el liderazgo entre los docentes en el sentido atribuido por Marcelo (1999): “una red interna a la escuela que funcione como impulsora de cambios e innovaciones” (p.159)

La UA8 es muy clara al respecto: “Hay poca gente que se interesa. Lo veo en nuestra asignatura. Porque en otras como Inglés discuten y traen cosas nuevas. Nosotros con el tiempo nos volvemos más tradicionales. Si uno no tiene esa interna linterna, esa cosita en la cabeza que le dice esto fue demasiado tradicional [se ríe]”.

La UA9, también refiere al interés y el compromiso pero con otro enfoque: “Si vos estás comprometido con lo que hacer no hay vuelta. Pero eso no lo estamos viendo (...) Porque desde que empezamos trabajamos de una manera y ahora cambiar genera como un ¿y esto cómo lo asimilo?, ¿cómo lo hago? (...) no es una resistencia en pos de velar por la buena educación (y no nos traigan cosas importadas) sino, que hay un no tengo tiempo para esto porque tengo setenta mil horas más familia.”

Ambos concluyen en que esa falta de interés o compromiso conduce a una actitud de resistencia a los cambios por parte de los profesores. Lo refieren desde enfoques que podrían resultar coincidentes en cuanto ambos podrían analizarse a la luz de las condiciones del subsistema de enseñanza secundaria para el desarrollo curricular y la innovación. Por eso resulta conveniente retomar este punto en el análisis de las siguientes categorías.

Las UA2, UA10 y UA11 en sus discursos incorporan otro elemento al análisis del eventual interés y compromiso de los profesores en el desarrollo curricular: el sentimiento de pertenencia al centro vinculado a la estabilidad docente. La UA2 lo expresa de manera contundente: “Yo creo que actualmente no nos estamos sintiendo ni pertenecientes al sistema educativo. Sentimos que estamos como medio de paso. Hacés lo que querés, me encanta esto,

me gusta, estoy con mis estudiantes y apporto esto o lo otro (...) Y el año que viene no sé ni cuantas horas ni dónde las voy a tener”

Por último surge de las entrevistas, aunque en menor medida, la necesidad de una gestión democrática y participativa en la que otros actores educativos (en especial los Directores), generen las condiciones para el liderazgo y la participación docente en la toma de decisiones para el desarrollo de proyectos curriculares y de mejora del centro. La UA4 reflexiona sobre esta necesidad y la forma de implementación: “...para un emprendimiento de este tipo se necesita alguien que esté allí y articule. Un pienso, un equipo de Dirección o de coordinadores, de PCP (Profesor Coordinador Pedagógico) o de no sé de quién, pero que articulen más allá de los docentes de aula”.

Por su parte la UA9 advierte de los riesgos de una eventual autonomía de los centros: “A veces cuando se dan ciertas libertades a las autoridades ha servido para el clientelismo o descuidos. Pero si se consideraran verdaderamente las ventajas, y se hiciera con ética, puede ser un aporte”. Si bien no lo expresa directamente, y tomando en cuenta el contexto de la entrevista, podría interpretarse de sus dichos que teme que como consecuencia de la autonomía se atribuya a los centros la competencia para seleccionar su propio profesorado.

3.3.3.2 Condiciones externas

Dentro de las condiciones externas se incluye la autonomía de los centros. Según Marcelo (1999) esto significa: “que la escuela cuente con autonomía suficiente como para tomar sus propias decisiones de enseñanza, organizativas, profesionales, etc.” (p.159)

Los profesores reconocen que para plantearse un escenario de desarrollo curricular basado en la escuela deberían producirse cambios a nivel de política educativa. Como lo señala la UA2: “Una primera condición sería que la autonomía del centro estuviera amparada legalmente”. La UA4 también se expresa en el mismo sentido: “sin lugar a duda debería ser una decisión de política educativa que bajara a los centros”.

Por otra parte la UA1 realiza una observación muy interesante respecto de algunas limitaciones para la implementación del modelo de desarrollo curricular propuesto: “Me

parece que ahora estamos atados a la división por asignaturas y por los programas de asignatura. Y también el REPAG (Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado) (...) si vamos a trabajar en colectivo pero tenemos Inspección por Asignatura, es un contrasentido”.

También resulta muy interesante la reflexión de la UA7 sobre las limitaciones al modelo: “... Porque por intereses político-partidarios, por intereses económicos o filosóficos, cuesta ponerse de acuerdo (...) Yo a veces pongo de ejemplo, que tampoco es la panacea, (...) la educación en los países escandinavos (...) O de EEUU, donde hay un marco general, pero hay elementos que son propios de los centros (...) Incluso entra todo el tema de presupuesto a partir de los resultados que se logran, que no quiero entrar en esa discusión que es muy debatible”. Este profesor introduce el tema del poder y los intereses que se pondrían en disputa, así como, al mencionar algunas experiencias internacionales trae a colación otro tema espinoso: la autonomía financiera o presupuestal de los centros.

Otra condición que identifican los profesores para asegurar la viabilidad de una propuesta de desarrollo curricular, y que es resorte de la política educativa, es la estabilidad del plantel docente. Al respecto la UA6 refiere concretamente al sistema de elección de horas docentes del CES: “Tiene una dificultad que discutimos en las ATD (Asambleas Técnico Docente), y es que los docentes elegimos todos los años. Y tampoco estamos de acuerdo en general de elegir por más”.

También la UA9 identifica otra condición relacionada con el reconocimiento de la profesionalidad del docente: “Si somos profesionales de la educación y el control pasara por otro lugar, no que cambies de grado por el pasaje del tiempo. Tampoco que sea muy subjetivo, acomodados, ni nada”. El profesor refiere a un sistema de pasaje de grado en el que no se priorice la antigüedad en la función. Algo que también requeriría voluntad política y modificaciones al Estatuto del Funcionario Docente.

Por último otra condición recurrente, y que está asociada al profesionalismo, es la retribución económica, en el sentido de creación de espacios de trabajo colectivo remunerado en cada centro para diseñar las propuestas curriculares. La UA9 lo resume así: “También tiene que ver con lo material. Porque un trabajo profesional necesita un pienso. ¿Y en qué momento podés pensar? Si hay docentes que toman y toman horas (...) Y te lo digo porque yo supe trabajar

mil horas y hoy tengo 25. Pero hoy conozco a mis alumnos, puedo pensar, puedo actualizarme”.

3.3.3.3 Límites a la participación efectiva del profesorado en un modelo de DPD basado en la escuela

En este punto se buscó investigar si los profesores perciben limitaciones para una efectiva participación en una propuesta de este tipo y, en tal caso, cuáles serían esas limitaciones. Para ello se desplegaron, siguiendo a Elbaz (en Fernández, 2004), las siguientes subcategorías: carencias en la formación docente para el desarrollo curricular, falta de tiempo material para el trabajo colaborativo y excesiva prescripción de los diseños curriculares.

La gran mayoría de los profesores coincide en que tienen carencias en competencias curriculares. Incluso la UA4 considera que en los institutos de formación docente no se forma en este tipo de competencias. También coinciden en que para diseñar propuestas curriculares los docentes deben tener una sólida formación en la disciplina. En este último punto las percepciones son diversas desde aquellos que entienden que dentro de la asignatura existe un buen nivel de formación inicial, hasta los que sostienen que los centros de formación docente aportan un primer acercamiento básico a la disciplina.

Una observación a destacar es la que realiza la UA11: “...En cuanto a conocer al estudiante, saber de dificultades, o adecuar los contenidos al grupo, o la evaluación, la forma de evaluar, ahí lo veo como una debilidad. Sobre todo las formas de evaluar que pueden perjudicar tanto a los estudiantes”. La puntualización es relevante en cuanto distingue la formación en contenidos disciplinares (que podría denominarse académica), de la formación didáctico-pedagógica. Y advierte que la competencia curricular es compleja, por lo que requiere tanto de formación disciplinar como didáctico-pedagógica.

En cuanto a la subcategoría excesiva prescripción de los diseños curriculares, no surgieron datos de las entrevistas que confirmen percepciones docentes en este sentido más allá de lo analizado desde de la perspectiva del objetivo 2.

Para sistematizar el análisis se consideró pertinente analizar la falta de tiempo material para el trabajo colaborativo, de forma conjunta con el trípode tomado de Terigi (2012): un *curriculum* de nivel fuertemente clasificado, reclutamiento y formación de profesores basados en el principio de la especialidad disciplinar y organización del puesto de trabajo espejado a la carga horaria de los planes de estudio.

Según Terigi (2012) este trípode referido a la escuela secundaria argentina, pero que es perfectamente trasladable a la escuela secundaria uruguaya, constituye una poderosa razón por la cual resulta difícil introducir cambios estructurales en este nivel.

La UA1, como se mencionó, advierte la limitación de un *curriculum* fuertemente clasificado: “Los programas por asignatura no admiten mucho margen de movilidad para hacer propuestas por centro (...) Me parece que ahora estamos atados a la división por asignaturas y por los programas de asignatura”.

Como señala Terigi (2012) esta fuerte clasificación del *curriculum* fundada sobre el principio de profundidad/especialidad, explica en buena medida estos compartimentos estancos denominados asignaturas. A su vez, agrega que esa correspondencia entre *curriculum* clasificado y docentes especializados, quedó confirmada por el sistema de reclutamiento y formación de los profesores por especialidad.

Esta tradición formativa trae problemas para el trabajo colaborativo entre profesores de distinta especialidad. Así lo reconoce la UA1: “No tanto entre nosotros sino con otras asignaturas. Y también desde otras asignaturas cuesta trabajar colaborativamente. Pero eso creo que parte porque en el IPA se enseña por asignatura. Cuesta delinear equipos de trabajo que vayan más allá de las asignaturas. Que salgamos de mi materia, mi materia”.

Más allá de las dificultades para el trabajo colaborativo asociadas con la tradición formativa por especialidad, se encuentra la falta de tiempo material para el trabajo colaborativo. Esto último se vincula con la organización de los puestos de trabajo docente.

En relación a la falta de tiempo material para el trabajo colaborativo, los profesores refieren como limitantes: la sobrecarga de horas y el multiempleo. La UA6 con sus expresiones

refleja cierto malestar docente por la sobrecarga de responsabilidades no remuneradas: “También te genera tiempo extra para la coordinación (...) hay muchas cosas que se hacen con el esfuerzo del docente, que muchas cosas se hacen con el lomo del docente, siempre es sobre el lomo del docente”.

Las manifestaciones de la UA8 se podrían interpretar como orientadas en un sentido similar: “Si hubiera tiempo, si las horas de coordinación pudieran aprovecharse para eso, los profesores podrían pensar.”.

En definitiva, las declaraciones de estos profesores revelan la falta de espacios institucionales rentados para el trabajo colaborativo, que en parte se explicaría por lo que Terigi (2012) refiere como la lógica del *curriculum* mosaico.

Esta lógica del *curriculum* mosaico sumada a la formación por especialidad, determina según Terigi (2012), que los profesores sean profesores de matemáticas, de historia, de idiomas, etc. y que se formen como si las tutorías, las clases de apoyo, o cualquier otra iniciativa fuera del dictado de la asignatura en el aula, no fueran parte de su función docente.

Para finalizar presentamos la siguiente declaración de la UA2 que expresa de manera elocuente (y según sus propios términos, es el sentimiento de muchos docentes) pues se considera que debería ser al menos una alarma activada que no puede desestimarse ante cualquier pretensión de cambios curriculares, ni de cualquier otra naturaleza, en este nivel de enseñanza secundaria, como en cualquier nivel del sistema educativo: “¿Cómo puedo pensar en un futuro, cómo voy a armar algo para un liceo para el año siguiente si no se dónde voy a estar, ni siquiera sé si voy a estar en el sistema educativo. Porque los docentes de secundaria, y también los maestros, si pueden se inscriben en un concurso para trabajar como administrativos porque están hasta acá [se señala la frente indicando la sensación de hastío y desborde]”.

Capítulo 4: Conclusiones

4.1 Respecto al primer objetivo específico

El primero de los objetivos específicos propuestos refiere a la descripción y análisis de las decisiones de los profesores de educación social y cívica seleccionados, sobre el programa de su asignatura. En este sentido, la investigación ha permitido describir y analizar cuáles han sido las decisiones de estos profesores en relación a las siguientes dimensiones contempladas en los programas: objetivos, contenidos, cronograma, metodología, evaluación y bibliografía. La figura 17 recoge los principales hallazgos en relación a este objetivo específico.

Respecto de los objetivos del programa oficial se puede concluir que, si bien los profesores los toman en consideración al momento de planificar el curso, se plantean objetivos propios. Reconocen que los objetivos del programa les sirven de guía pero admiten la necesidad de objetivos más realistas y contextualizados.

En cuanto a los contenidos programáticos, estos profesores realizan una selección y/o jerarquización de contenidos en base a diversos criterios, no siempre explicitada en el plan anual. En la mayoría de los casos se trata de una simple selección de contenidos o temas por razones de tiempo o en las que el tiempo juega un rol preponderante. Sólo en algunos casos la selección responde a una verdadera jerarquización de contenidos en función de un marco teórico o centros de interés de los estudiantes.

También la mayoría de estos docentes siguen la secuencia de contenidos del programa. Si realizan cambios (que en general no lo registran, ni justifican) los mismos consisten en pequeñas modificaciones como alterar el orden temático dentro de una unidad o módulo del programa o adelantar algún tema previsto en otra unidad o módulo posterior.

Del estudio surge que la planificación del tiempo, a diferencia de lo que manifiesta la Inspección de la Asignatura, no resulta un problema para los profesores. La Inspección visualiza un problema en los docentes en el manejo del tiempo y el incumplimiento en la práctica de los cronogramas planificados. Por el lado de los docentes, el cronograma

propuesto en el plan anual, o la carga horaria sugerida por el programa para cada unidad, se toman a modo de guía y se asumen con la flexibilidad de una planificación tentativa.

Tanto en la planificación de la metodología como en la evaluación, los profesores explicitan los recursos y estrategias didácticas y formas de evaluación en términos muy genéricos, muchas veces reproduciendo las pautas del programa oficial y/o remitiéndose al REPAG. A pesar de ello, se concluye que la mayoría planifica una metodología propia y diversa que integra metodologías tradicionales con otras más innovadoras.

Pero es, en relación a la evaluación, donde más se evidencia que no todas las decisiones que los profesores realizan sobre el programa se registran en sus planificaciones anuales. Algunas de esas decisiones se registran en otros documentos como la Libreta del Profesor y otras carecen de registro. En un futuro estudio podría investigarse la planificación docente en la línea del pensamiento del profesor, indagando los procesos mentales internos de los docentes que tienen lugar mientras ellos dicen que están planificando, empleando como metodología el diario del profesor.

A similares conclusiones se puede arribar en cuanto a la bibliografía consultada por los docentes para planificar y su incorporación al plan anual. Si bien la mayoría incorpora bibliografía a su planificación, ésta no siempre coincide con la declarada en las entrevistas. Aún entre aquellos profesores que manifiestan consultar además de la bibliografía específica de la asignatura, bibliografía de otras disciplinas, no siempre la referencian en sus planes.

A una conclusión análoga, sobre la falta de registro de muchas de las decisiones docentes, se arriba con respecto al requerimiento administrativo de la evaluación diagnóstica inicial, y que habilita a cuestionarse sobre aquello que los profesores cumplen como formalidad (para otros), y lo que perciben como útil para su práctica docente.

De los datos recogidos a partir del discurso de los docentes es posible identificar dos realidades: la de la planificación (lo formal, lo que surge de los documentos) y la de la práctica (lo fáctico, lo que surge de la práctica docente). Esta distancia entre una y otra realidad abre una serie de interrogantes que exceden los objetivos de la presente investigación, como: ¿Es un problema de competencias a nivel de planificación, una debilidad

de estos docentes, como surgiría de la interpretación de Inspección? ; ¿O se relaciona con el valor o utilidad que le atribuyen los docentes a la planificación escrita?; ¿La planificación anual escrita y registrada en la libreta del profesor funciona como un organizador de la práctica docente o se transforma en un mero cumplimiento burocrático destinado a un superior jerárquico? ; ¿Es el desinterés de los docentes que los lleva a un cumplimiento formal?, o ¿Es la especificidad de la asignatura y el dinamismo de sus contenidos que exige un constante esfuerzo por hacer relevante el *curriculum* y los conduce a centrar sus energías en la planificación diaria?

Figura 17. Principales hallazgos respecto del Objetivo Específico 1: las decisiones de los profesores sobre el programa oficial de la asignatura



Fuente: elaboración personal

4.2 Respeto al segundo objetivo específico

El segundo de los objetivos propuestos en la investigación refiere a identificar en los profesores estudiados perfiles docentes en relación al *currículum*, según sus decisiones sobre el programa de la asignatura. Al respecto se adaptó la clasificación de Tejada (1998): profesor ejecutor, profesor implementador y profesor agente curricular. En la figura 18 se presentan los principales hallazgos respecto de este objetivo.

La investigación demuestra que las UA1, UA2 y UA3 y UA6 son quienes manifiestan un mayor apego al programa oficial expresado en los resultados de las categorías analizadas: los objetivos propuestos, la rigidez en la planificación del tiempo, el seguimiento de los contenidos programáticos, la valoración del cumplimiento total del programa, cumplimiento formal de las salas y coordinaciones docentes, replanificación como ajuste al cronograma inicial o ajustes a la extensión o profundidad de los contenidos para dar cumplimiento total al programa, y una planificación anual rutinaria.

Es principalmente en la metodología, evaluación y bibliografía donde la Inspección de la Asignatura advierte características en los planes anuales de los profesores que se asocian al perfil ejecutor. El presente estudio no es del todo concluyente en este aspecto. Dado que lo que sí se estaría confirmando, como uno de los hallazgos de esta investigación, es que gran parte de las decisiones que los docentes adoptan respecto del *currículum* prescripto no están consignadas en el plan anual, o en las replanificaciones, y muchas incluso carecen de otro tipo de registro. Confirmando la existencia de planes mentales.

Por otra parte, la evidencia recogida permite concluir que no existiría una excesiva vigilancia de la Inspección de Asignatura de los documentos requeridos en sus visitas a docentes que favorezca un perfil ejecutor.

Asimismo la investigación revela que la idea del cumplimiento total del programa oficial como mandato de la Inspección, es recurrente entre los docentes y que existe diversidad de percepciones entre éstos en cuanto a su vigencia. Se considera que indagar sobre la vigencia de este mandato y, eventualmente, su poder de predisposición a un perfil docente ejecutor podría ser un tema para una futura investigación.

Otra conclusión es que en las instancias institucionales colectivas, como salas y coordinaciones docentes, se profundiza una tendencia al perfil ejecutor de estos profesores. El estudio arroja que, lejos de existir una apropiación de los docentes de estos espacios, se reflejan los efectos del carácter obligatorio o prescriptivo de estas instancias que dejan en evidencia un tipo de docente cumplidor. Quedaría planteada la pregunta si ese perfil no estaría compensando una falta de competencia de los docentes de esta asignatura para el trabajo colaborativo.

Los profesores que manifiestan un perfil implementador son las UA4, UA7, UA8, UA9, UA10 y UA11. Algunos de ellos presentan además algunas características asociadas exclusivamente al perfil agente curricular. La evidencia recabada permite concluir que las UA4, UA7, UA8 y UA11 son las que más claramente presentan características del perfil docente implementador. En particular adecuando su plan anual al contexto de actuación a través de la jerarquización de contenidos del programa, propuesta metodológica e integración del proyecto de centro.

En consonancia con las conclusiones respecto del objetivo específico 1 que advierten una profundización del perfil ejecutor a nivel de salas y coordinaciones docentes, no hay indicios en estas instancias de coordinación de temáticas, metodologías o de tipos o instrumentos de evaluación diferenciados que atiendan a las necesidades del contexto.

Por último, de la investigación no surgen docentes que se asocien completamente al perfil agente curricular, por eso se prefiere referir a profesores con potencial para asumir este perfil. Ellos son la UA4, UA9 y UA11.

Son pocos los casos de profesores en la muestra realizada, que ejerzan un auténtico poder-autonomía para intervenir el programa de la asignatura en el sentido estudiado. La evidencia más clara refiere a una planificación anual en la que se intenta mejorar la relevancia de *curriculum*, estableciendo conexiones entre el programa oficial y la contemporaneidad, a través de la incorporación de temáticas de actualidad que no están dentro de los contenidos programáticos (pero que se logran integrar) y que podrían incluirse dentro de las denominadas “nuevas alfabetizaciones” (Terigi, 2012)

En el estudio, la predisposición al cambio asumida como una necesidad constante, resulta como consecuencia de la liberación de cumplimientos administrativos por parte del docente, del descubrimiento de una forma diferente de enseñar la asignatura o del reconocimiento de una población estudiantil diferente en el aula. En aquellos docentes que han sido profesores adscriptores de estudiantes de Formación Docente, aparece la figura del profesor practicante como un elemento motivador del cambio.

Aunque no todos los profesores que muestran esta predisposición al cambio la conectan a la necesidad de una formación constante. Aquellos que hacen explícita esta conexión manifiestan sentir la necesidad de una formación en temáticas de actualidad como el género o dificultades de aprendizaje.

La investigación pone de manifiesto que es en el trabajo colaborativo y la incorporación de tecnologías digitales donde los profesores más se distancian del perfil agente curricular. Al respecto, no se encontró evidencia de un trabajo colaborativo de los docentes en el que se realicen acuerdos que demuestren autonomía y que se concreten en decisiones sustantivas sobre el *currículum* como: incorporación de temáticas para mejorar su relevancia, nuevos enfoques intra o interdisciplinarios, metodología innovadora o propuestas de evaluación innovadoras y/o individualizadas.

Por otra parte, en lo que refiere a las tecnologías digitales, si bien existe una valoración positiva de su incorporación a la práctica de aula (principalmente para motivar a los estudiantes y salir de la rutina) y en las planificaciones anuales los docentes en general la incluyen dentro del repertorio de recursos didácticos, no surge una planificación del uso de esta herramienta que trascienda la mera sustitución de tecnologías tradicionales como el pizarrón o de recursos como los textos normativos. Y, menos aún, de experiencias de aprendizaje colaborativo entre estudiantes. Incluso en el único caso que se refiere al uso de la herramienta como forma de evaluación, la propuesta se planifica con el objetivo de lograr una motivación extrínseca en los alumnos, y no surge una intencionalidad de evaluar más que la recuperación de información por parte de los estudiantes.

En la investigación se pudo advertir que existen decisiones de los docentes respecto del *currículum* prescripto que están determinadas o responden a requerimientos de un plan de

estudio. Docentes que en un plan o, incluso nivel de enseñanza, reflejan un perfil más ejecutor, y en otro demuestran un perfil más implementador y hasta agente curricular. Por lo que podría concluirse que el perfil docente en relación al desarrollo curricular, ejecutor, implementador o agente curricular no está dado exclusivamente por las características personales y profesionales del docente como podría pensarse, o de la etapa en la carrera docente que esté transitando, sino que intervienen también factores institucionales o del sistema. Estos factores (no necesariamente vinculados a una excesiva prescripción, control o supervisión) pueden conducirlo a asumir, y a hasta a veces resignarse, a un perfil ejecutor. O como en otros casos, y por el contrario, desafiarlos a un perfil más implementador y hasta agente curricular.

En definitiva, la investigación arroja algo más de luz sobre esa red invisible entre determinaciones del *curriculum* y decisiones que lo configuran y que cita Marrero (2013).

En este sentido, podría pensarse en una línea de investigación que indagara sobre esos modelos docentes que los profesores perciben como funcionales al sistema y, en qué medida, estos modelos promueven u obturan un perfil docente coherente con los cambios y la innovación educativa.

Las conclusiones respecto del objetivo 3 podrían aportar alguna pista para futuras investigaciones sobre este tema.

También podría constituir un insumo importante para la formación docente inicial profundizar la línea de Fabietti (2015) replicando la presente investigación pero seleccionando profesores de las diversas áreas (ciencias naturales, matemáticas, lengua, artística). Con el propósito de indagar la presencia de los perfiles docentes estudiados en las distintas áreas de asignatura y su relación con el código educativo disciplinar incorporado por los profesores a lo largo de su formación.

Figura 18. Principales hallazgos respecto del Objetivo Específico 2: los perfiles docentes en relación al *curriculum*



Fuente: elaboración personal

4.3 Respecto al tercer objetivo específico

El tercer objetivo refiere a indagar y analizar las percepciones de los docentes estudiados en relación al papel del profesor en el desarrollo curricular. En este sentido la investigación ha

permitido indagar sus percepciones en tres aspectos: el papel asignado al profesor en el *curriculum* o ante innovaciones curriculares, las formas de participación docente en el desarrollo curricular y sobre las fortalezas, debilidades y condiciones para asumir un papel profesional autónomo para el desarrollo de sus propias propuestas curriculares. La figura 19 recoge los principales hallazgos respecto de este objetivo.

Se puede concluir que entre los profesores estudiados, predomina ampliamente la autopercepción como sujeto activo en la construcción y adaptación del *curriculum*. Asimismo, mientras la categoría profesor investigador- innovador es percibida por los docentes más como deseo que como meta, tienen claro que el modelo de profesor no puede ser el de mero consumidor ejecutor de directrices externas. De hecho no hay docentes que se perciban dentro de la categoría ejecutor, técnico, consumidor.

A nivel del papel asignado al docente en el programa oficial, es unánime la percepción que éste permite a los profesores márgenes de actuación o autonomía, por lo que estaría habilitando un papel docente activo. A nivel de supervisión, sin embargo, algún profesor deja entrever cierta ambigüedad o contradicciones entre el discurso y la práctica de supervisión. Estos profesores perciben que en el discurso la Inspección parecería promover un papel docente activo, constructor del *curriculum*, mientras que en la práctica parecería requerir un papel ejecutor, fiel al seguimiento del programa.

Si bien en los testimonios de los profesores en las entrevistas se percibe el *curriculum* como un espacio sujeto a control por parte de las jerarquías, también se reconocen espacios de autonomía en las decisiones sobre el programa, los que no siempre se ejercen efectivamente por los docentes.

En cuanto a las formas de participación docente en el desarrollo curricular el estudio es concluyente en que existe cierta unanimidad entre los profesores acerca de la necesaria participación activa en el desarrollo curricular, aunque con algunos matices. En algunos de estos docentes se advierte una tensión entre los de afuera y los de adentro de la escuela: especialistas y profesores, teoría y práctica. Esta tensión excede los objetivos de la investigación pero es claro que no se puede soslayar en cualquier discusión sobre la

participación en el *curriculum*. Y esta no es una excepción en cuanto surge de la propia evidencia recogida.

En el mismo sentido, algunos profesores refieren a que en las reformas curriculares no se consideran las acciones y saberes docentes, con lo cual se estaría percibiendo que el rol atribuido a los profesores es el de ejecutor del *curriculum*.

Sería interesante una vez en marcha el nuevo MCRN investigar en la línea de Elizondo y Villanueva (2016) posibles contradicciones entre la concepción que asume acerca de los profesores como intelectuales transformadores y profesionales reflexivos de la enseñanza y el rol que en definitiva les asigna en el *curriculum*.

Los matices se presentan en la competencia de los docentes para la participación y la instrumentación de formas efectivas de participación. En relación a la competencia curricular, los profesores la vinculan con la experiencia en el aula y el desarrollo profesional: docentes de aula, con experiencia en diversos contextos y en diferentes etapas de desarrollo profesional. Mientras que es recurrente la percepción de la complejidad de efectivizar formas de participación docente.

En cuanto al desarrollo curricular basado en la escuela, la investigación revela percepciones ambivalentes entre los profesores. La mayoría valora positivamente un desarrollo curricular desde la escuela que se ajuste a las demandas del contexto, pero algunos perciben ciertos riesgos. Sobre este punto se arriba a dos conclusiones: algunos docentes asocian la existencia de un *curriculum* general y uniforme a la calidad educativa (indirectamente, a la justicia curricular) y en algunos se percibe, además, desconfianza sobre el funcionamiento del sistema.

En definitiva se teme, que con la intención de generar propuestas adecuadas a la población y condiciones del centro, se pueda afectar la calidad educativa y la justicia curricular. Y que la propuesta termine en aquellos contextos vulnerables, volviéndolos más vulnerables, y generando mayor exclusión social.

En relación a las condiciones internas se puede concluir que los profesores perciben las dificultades que tienen los docentes para el trabajo colaborativo, lo cual vinculan con la formación docente en general, pero también con la formación específica en la asignatura educación social y cívica.

También perciben, en otros colegas de asignatura, una falta de interés y/o compromiso con la tarea, que lejos de promover el liderazgo, se presenta como una resistencia ante cualquier cambio o innovación. Aunque para algunos profesores esta falta de interés no siempre implicaría falta de compromiso profesional, sino que podría estar relacionada con una sobrecarga horaria del docente y el multiempleo.

Por último perciben necesario para generar las condiciones de liderazgo y, una eventual participación docente en la toma de decisiones para el desarrollo de proyectos curriculares y de mejora del centro, una gestión democrática de otros actores, en especial los Directores, así como generar sentimiento de pertenencia a partir de la estabilidad del plantel docente.

Estas percepciones junto con sus percepciones sobre la autonomía de los centros y la estabilidad docente, permiten concluir que para los profesores, las condiciones internas están íntimamente imbricadas con las condiciones externas a la escuela, fundamentalmente aquellas que son resorte de política educativa. Ya que, además de advertir que una propuesta de desarrollo curricular basada en la escuela demandaría dotar de autonomía (al menos funcional) a los centros, entienden que requeriría modificar ciertas cuestiones vinculadas al reconocimiento de la profesionalidad docente: la estabilidad en el centro, espacios de trabajo colaborativo rentados y un sistema de pasaje de grado en el que se priorice el desarrollo profesional.

La investigación concluye que la estabilidad docente en el centro es percibida de manera positiva, en tanto permitiría una mayor dedicación de los profesores en un doble sentido: al optimizar los tiempos materiales y contribuir a generar sentimiento de pertenencia.

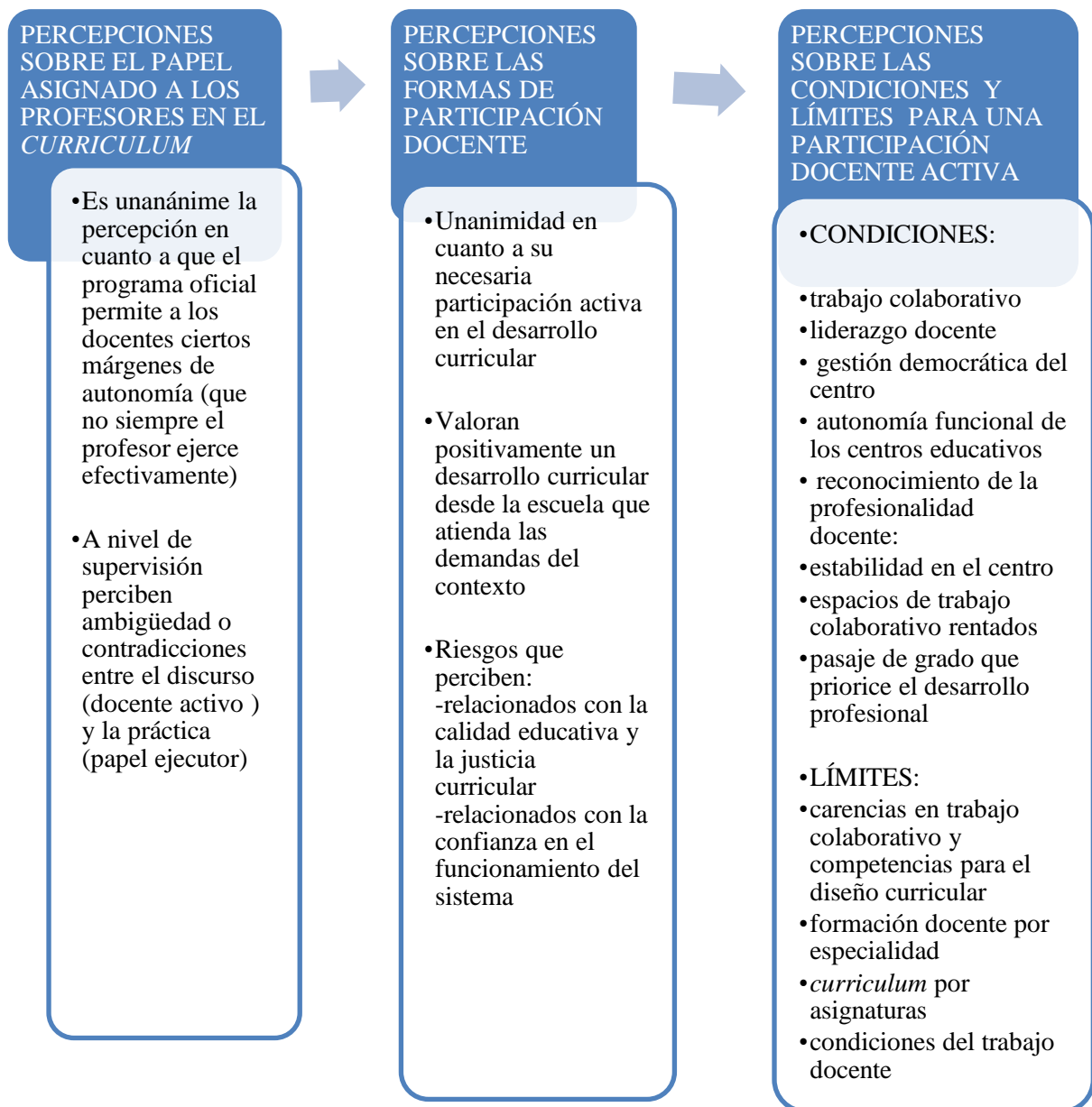
Por último, los profesores coinciden en que tienen carencias en competencias curriculares. También coinciden en que para diseñar propuestas curriculares los docentes deben tener una

sólida formación en la disciplina. Algunos reconocen que además se requieren saberes didáctico-pedagógicos.

Otro de los límites percibidos por parte de los profesores a la participación efectiva de los docentes en el desarrollo de propuestas curriculares, confirmaría el trípode utilizado por Terigi (2012) como explicación de la dificultad para introducir cambios estructurales a nivel de enseñanza secundaria. Por un lado, reconocen que la tradición de un *curriculum* fuertemente clasificado y una formación docente por especialidad, no contribuye a la formación de una cultura colaborativa entre docentes de diferentes asignaturas. A esto se le suma, la falta de tiempo material para el trabajo colaborativo, lo que es percibido por los docentes como consecuencia de las condiciones y forma de organización del trabajo escolar y que Terigi (2012) refiere como *curriculum* mosaico.

En este punto los profesores refieren indirectamente a la designación de horas docentes espejadas a la carga horaria de los planes de estudio lo que dificulta la coordinación de espacios de trabajo colaborativo entre docentes, o toda actividad que no sea la de dar clase.

Figura 19. Principales hallazgos respecto del Objetivo Específico 3: percepciones de los docentes en relación al papel del profesor en el desarrollo curricular



Fuente: elaboración personal

En relación al análisis de la muestra por etapas de la carrera docente, se puede afirmar que del estudio no surgieron diferencias contundentes que justifiquen conclusiones asociadas a este nivel de heterogeneidad. Por otra parte, existe evidencia de características docentes vinculadas por Huberman (1990) a la etapa en la que se encuentran, por lo que no se puede desechar la utilidad del modelo teórico.

Para finalizar se entiende que la investigación contribuyó a aportar algunas claves para hacer una lectura de las posibilidades de un cambio educativo en el que se dé lugar a la discusión curricular dentro de la escuela y los profesores asuman un papel curricular.

Entre estos aportes interesa volver sobre aquellos que se presentan como alarmas que se activan ante la posibilidad de un cambio en este sentido.

Una primera alarma deberían ser los planes mentales de los profesores y los planes de cumplimiento burocrático, en los que la planificación es percibida por el docente como un instrumento de control, antes que una herramienta de trabajo.

Pensar un profesor con un papel curricular es pensar en un profesor planificador de un proyecto. Un proyecto curricular es un proyecto colectivo, compartido y concebido dentro de un marco institucional. Por lo que requiere de acuerdos y planificación. Para que la planificación tenga un sentido institucional necesita estar documentada, requiere de un soporte escrito que la haga exteriorizable, con posibilidades de ser discutida, revisada, evaluada y sostenida en el tiempo.

Una segunda alarma, los profesores no tienen formación como diseñadores. Si bien tienen claro que el modelo de profesor no puede ser el de mero consumidor ejecutor de directrices externas, perciben el perfil agente curricular como un deseo o una meta, más que una realidad. Entre otras cosas porque su práctica ha sido siempre como consumidores de propuestas curriculares. Por lo que habría que pensar en un modelo de desarrollo profesional a través del desarrollo y la innovación curricular.

Una tercera alarma, es el sentido individualista de la acción del profesor. Pensar a los docentes como codesarrolladores del *curriculum* supone entender que los docentes solos y aislados en sus aulas no hacen *curriculum*. El desarrollo del *curriculum* se concibe en términos de centro, de colectivo docente y, por qué no de comunidad escolar. La formación curricular exige una formación en el trabajo colectivo. Por eso la escuela necesita asumir también un papel curricular como unidad básica del desarrollo curricular.

Una cuarta alarma, la sobrecarga o sobredemanda que perciben los docentes. Embarcarse en un proceso de localización curricular exige la necesidad de asumir responsabilidades adicionales y nuevos roles. Se hace necesario formas de acompañamiento para evitar o reducir las resistencias, frustraciones o situaciones estresantes que se generen en los profesores. Pero, principalmente y ante todo, formas de reconocimiento de la profesión docente.

El nudo a desarmar

Si queremos una escuela y profesores con papeles curriculares, necesitamos centros educativos con capacidad de autonomía en la toma de decisiones y docentes que apuesten por ser codiseñadores y gestores de su trabajo en el aula. Para ello se requieren definiciones políticas claras, que determinen hasta dónde llegarán las decisiones que se toman fuera del aula y a partir de qué momento se permite que el aula asuma esa tarea. Una articulación de los niveles macro y micro del sistema, en especial, marcos de intervención definidos entre el nivel de centro y el nivel de aula y marcos de entendimiento entre los actores sobre las nuevas demandas.

Pero sobre todo, la clave está en desarticular aquellos aspectos estructurales del sistema que instauran la lógica del *curriculum* mosaico. Y así generar las condiciones que permitan trascender el malestar de los docentes y capitalizar sus diversos recorridos y experiencias para la creación de propuestas curriculares situadas que den respuesta a los desafíos pedagógicos actuales. Éste es, en palabras de Terigi (2012), el nudo a desarmar.

Referencias bibliográficas

- ANEP-CODICEN. (2016). *Documento base para la consulta. Marco Curricular de Referencia Nacional*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/adjuntos/2_Documento_Base_MCRN.pdf
- ANEP-CODICEN. (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional. MCRN. Una construcción colectiva*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Arte y Ciencias Sociales.
- Aristimuño, A. (2016). *Renovación curricular*. Trabajo presentado en el Seminario Una educación secundaria para todos. Desafíos de una educación para el siglo XXI organizado por el CES, Montevideo, Uruguay
- Beltrán, F. (2013). El currículum formal: Legitimidad, decisiones y descentralización. En J. Gimeno Sacristán. (Comp), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.205-220). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Bustamante, M., Lapo, M., Oyarzún, C., & Campos, R. (2017). Análisis de la percepción docente en tres Universidades Chilenas tras la Implementación del Currículum Basado en Competencias. *Revista Formación Universitaria*, 10 (4), 97-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373552294009>
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw Hill.

- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 12-34. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/144/174>
- Creswell, J. (2005). *Diseño de investigación, Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*, Buenos Aires, Argentina: SAGE.
- Díaz, C., Ruiz-Tagle, D., Tagle, T., & Alarcón, P. (2016). Planificación de la enseñanza y desempeños docentes de estudiantes de pedagogía en inglés: una radiografía preliminar en tres universidades chilenas. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12 (1), 15-28. Recuperado de: <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v12n1/v12n1a03.pdf>
- Díaz Barriga, A. (1995). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Díaz Barriga, A. (1999). *Didáctica y currículum*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 5 (2). Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83>
- Elizondo, R y Villanueva, O. (2016). El currículo de educación secundaria y los saberes docentes. *Innovaciones Educativas*, 18 (24),73-85. Recuperado de: <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/innovaciones/article/view/1508>
- Estévez, E. (2014). Entramado del currículo y desarrollo de innovaciones en educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (63), 1291-1295. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400014

- Fabiatti, M. (2015). Profesores del ciclo básico según percepción de la “Nueva propuesta curricular provincial”. *Cuadernos de educación*, 13 (13), 1-14. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11483>
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y Escuela*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Feldman, D., Palamidessi, M., Armendáriz, C., Del Río, A., Costanzo, M. & Gild, M. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*, Montevideo, Uruguay: INEE. Recuperado de: www.ineed.edu.uy/images/pdf/continuidad-cambio-curriculum.pdf
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Butlletí LaRecerca*, 7. Recuperado de: <http://ub.academia.edu/LisetteFernandezNunez>
- Fernández, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-20. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf>
- Ferrer, G. y Caldani, F. (2015). *Análisis de los procesos de formulación curricular en Uruguay durante el período 2006-2008: subsistemas de educación primaria, secundaria y técnica*. Montevideo, Uruguay: INEE. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/formulacion-curricular.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (1989). Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 7, 3-21. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59173/Profesionalidad%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (2011). ¿Qué significa el currículum?. En J. Gimeno Sacristán, R. Feito Alonso, P. Perrenoud, y M. Clemente Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp 25-47). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación Social*. México D.F, México: Mac Graw Hill.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, (2), 139-159.
- INEEd (2018). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Montevideo, Uruguay: INEEd. Recuperado de:
<https://aristas2017.ineed.edu.uy/InformeAristas2017.pdf>
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, España: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Marrero, J. (2013). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno Sacristán. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.221-245). Madrid, España: ediciones Morata.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4 (5), 165-180. Recuperado de:
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851>

- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1 (1), 47-60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- Molina, I. (2012). La reflexión docente frente a los desafíos del currículum. *Revista Razón y Palabra*, 17 (79), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199524411068>
- Monarca, H, y Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cuadernos de Pesquisa*, 46 (159), 212-233. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143374>
- Opertti, R. (2011). Hacia la reforma de la educación media: temas, desafíos y propuestas. *Páginas de educación*, 4 (1), 1-33. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v4n1/v4n1a02.pdf>
- Opertti, R. (2013). *Visión del currículo y debates curriculares: Una perspectiva interregional*. Recuperado de: http://www.campanaderechoeducacion.org/secundaria/wp-content/uploads/2013/05/Debates-curriculares_articulo-Renato-Opertti.pdf
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2006). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social. Teorías y ejercicios*. Madrid, España: Editorial Paraninfo.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga-España: Aljibe.

- Terigi, F. (2012). La cuestión curricular en la educación secundaria. En E. Tenti Fanfani (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp.55-75). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Terigi, F. (2012). *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Vallés, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/747/74711353004/>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de Investigación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Zabalza, M. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea.
- Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 653-657. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/140/14001905/>

Anexos

Anexo 1. Carta de solicitud de autorización al Consejo de Educación Secundaria para la realización de la investigación

Montevideo, 18 de junio de 2018.

**Consejo de Educación Secundaria
Sra. Directora General
Profa. Ana Olivera**

Por la presente quien suscribe Profa. Roxana Di Pizzo Mateus, C.I 3851322-3, estudiante de Maestría en Educación en la Universidad ORT de Uruguay, se dirige a usted en procura de obtener autorización para llevar a cabo el trabajo de campo relativo a la investigación correspondiente a la Tesis final. La mencionada docente se desempeña en el subsistema como profesora efectiva de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología, y esta investigación forma parte de un proceso personal de desarrollo profesional en diversos temas de la agenda educativa. El proyecto de investigación tiene por objetivo conocer la relación entre los docentes de educación social y cívica y el currículum, así como sus percepciones acerca del papel del profesor en los procesos de innovación curricular desde un enfoque de desarrollo profesional. La metodología será cualitativa por lo que se realizarán entrevistas y observación documental y se estudiará una muestra de profesores de Montevideo seleccionados por su antigüedad funcional. El diseño metodológico requerirá el trabajo de campo en diversos centros por lo que se solicita se autorice el ingreso como investigador a cualquier liceo de Montevideo.

La investigación proyectada podría aportar a un nuevo marco curricular a partir de la comprensión del papel de los profesores en el currículum. Comprender la interacción entre el currículum escolar y los profesores, determinar cómo intervienen sobre el mismo, puede contribuir a prevenir eventuales tensiones entre diseño e implementación de un modelo alternativo y servir para pensar estrategias de anticipación que aseguren su viabilidad y sostenibilidad. Por otra parte, el cambio curricular depende de que todos los grupos involucrados tengan la capacidad de desarrollar o adoptar una visión compartida. Teniendo en cuenta que el desarrollo de capacidades constituye una parte central de este entendimiento común y que los docentes son actores clave para el éxito del cambio curricular, la investigación podría generar insumos para el diseño de iniciativas de formación de profesores que se desempeñarán o ya se desempeñan en el Consejo que usted dirige.

En caso de contar con la correspondiente autorización desde ya se asume el compromiso conforme a la ética de la investigación: de informar al CES en primer lugar de todos sus hallazgos y mantener la confidencialidad de la información y de la identidad de los participantes.

Se adjunta comprobante de estudios de la Universidad y se pone a disposición el proyecto de investigación aprobado por el comité académico de dicha universidad. Durante el proceso se contará con el apoyo de la tutora Dra. Claudia Cabrera, docente e investigadora, profesora efectiva de Didáctica de la Biología, con dedicación exclusiva en el Centro Regional de Profesores del Centro y docente en la Universidad ORT Uruguay. Sin otro particular y esperando respuesta afirmativa:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roxana Di Pizzo', enclosed within a large, loopy oval flourish.

Saluda atentamente: Prof. Roxana Di Pizzo

Anexo 2. Resolución del CES autorizando la investigación



A N E P

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Acta N° 57

Res. N° 38

Exp. N°3/6474/2018

Montevideo,

24 OCT. 2018

VISTO: la nota de fecha 18 de junio de 2018, remitida por la Prof. Roxana DI PIZZO MATEUS, C.I.: 3.851.322-3, docente efectiva en la asignatura Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología;

CONSIDERANDO: I) que por la misma, solicita autorización para llevar adelante un Proyecto de Investigación en Liceos Oficiales de la ciudad de Montevideo, en el marco de su Tesis de Maestría en Educación que cursa en la Universidad ORT del Uruguay;

II) que dicho Proyecto tiene como objetivo conocer la relación entre los docentes de Educación Social y Cívica y el currículum, así como sus percepciones acerca del papel del profesor en los procesos de innovación curricular desde un enfoque de desarrollo profesional;

III) que a tales efectos, se prevé la realización de observación documental y entrevistas a una muestra de profesores de Montevideo, que serán seleccionados por su antigüedad funcional en el Organismo;

IV) que con fecha 25 de junio de 2018, la Inspección de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología toma conocimiento de la solicitud efectuada por la Prof. DI PIZZO y manifiesta su apoyo a toda iniciativa de investigación, actualización y perfeccionamiento docente, ya que los mismos son actores claves para el éxito en el cambio curricular, y estima de vital importancia el trabajo propuesto por la docente, no oponiendo reparos para su realización;

ATENCIÓN: a lo expuesto;

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESUELVE:

1) Autorizar a la Prof. Roxana DI PIZZO MATEUS, C.I.: 3.851.322-3, a llevar adelante el Proyecto de Investigación acerca de la relación entre los docentes de Educación Social y Cívica y el currículum, en Liceos Oficiales del departamento de Montevideo, en el marco de su Tesis de Maestría en Educación que cursa en la Universidad ORT del Uruguay.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Consejo de Educación Secundaria
DPTO. DE SECRETARÍA - SEC. RESOLUCIONES
PROY/Aut. Investigación Prof. DI POZZO MATEUS - ORT Uruguay

RT/GAF/ef
18/10/18

2) Encomendar a la Inspección de Institutos y Liceos las coordinaciones pertinentes con la Inspección de Asignatura, la responsable del Proyecto y las Direcciones Liceales involucradas, a efectos de evitar en las entrevistas entorpecer el normal desarrollo de los cursos, no pudiendo implementar las mismas durante las horas de clase curriculares.

3) Disponer que la Asesoría Letrada realice las gestiones pertinentes para la suscripción de un Acuerdo de Confidencialidad con la Lic. DI POZZO, quien, una vez notificado de la presente, deberá contactarse con dicha Asesoría a fin de coordinar la firma del respectivo Acuerdo.

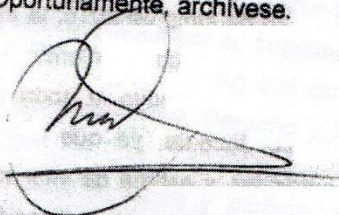
4) Establecer que una vez culminado el Proyecto y previo a cualquier publicación o difusión que los resultados de la investigación que se tenga previsto realizar, se deberá elevar a la Inspección de Institutos y Liceos un informe incluyendo las evaluaciones realizadas y las resultancias obtenidas, así como las pertinentes devoluciones a los Liceos que resultan campo de estudio del mismo.

Comuníquese a Inspección General Docente, a la Inspección Regional Metropolitana I, y por su intermedio, notifíquese a la interesada, a la Inspección de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología, a la Inspección de Institutos y Liceos correspondiente y las Direcciones Liceales involucradas.

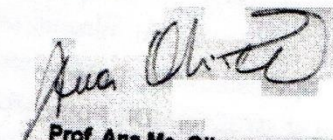
Pase a la Asesoría Letrada a sus efectos.

Cumplido, remítase a la Inspección Regional Metropolitana I, quien mantendrá en reserva las presentes actuaciones hasta tanto se dé cumplimiento a lo dispuesto en el Numeral 4).

Oportunamente, archívese.



Insp. María Reyna Torres
Secretaría General del CES



Prof. Ana Ma. Olivera Recarte
Directora General
Consejo de Educación Secundaria

29 OCT. 2018

Anexo 3. Acuerdo de confidencialidad complementario a la autorización del CES



ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD.-

En la ciudad de Montevideo, a los 19 días del mes de noviembre del año 2018, la profesora Roxana DI PIZZO MATEUS, titular de la cédula de identidad número 3.851.322-3, cumpliendo funciones como profesora efectiva en el Consejo de Educación Secundaria, declara que asume el presente Acuerdo de Confidencialidad, que se regirá en general por la normativa vigente y en particular, por las siguientes estipulaciones:

PRIMERO: ANTECEDENTES. 1.- Por Ley 18.381 se establece que el acceso a la información pública es un derecho de todas las personas. 2.- Asimismo, la citada ley estableció las excepciones a dicho acceso, comprendiendo aquellas definidas como secretas, de carácter reservado o confidencial (Arts. 8 a 10). 3. Por Art. 10 lit.C de tal Ley, se establece que se considera información confidencial los datos personales, los que requerirán previo consentimiento del titular para difundirse. 4. Por su parte, la Ley General de Educación estableció que toda difusión de información referente a educación resguardará la identidad de los educandos, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización y discriminación. 5.- En este sentido CODICEN, resolvió advertir a los distintos servicios que integran el Ente de las limitaciones existentes para la difusión de información establecida en el Artículo 116 citado (Circular N°21/2013).

SEGUNDO: OBJETO DEL ACUERDO.- El objeto del presente Acuerdo consiste en garantizar el cumplimiento de la legislación vigente respecto a la protección de datos personales, en el marco de la solicitud de información realizada por la profesora Roxana DI PIZZO, para la implementación del Proyecto de Investigación en Liceos Oficiales de la ciudad de Montevideo, en el marco de su Tesis de Maestría en Educación que cursa en la Universidad ORT del Uruguay. Dicho

Proyecto tiene como objeto conocer la relación entre los docentes de Educación Social y Cívica y el currículum, así como sus percepciones acerca del papel del profesor en los procesos de innovación curricular desde un enfoque de desarrollo profesional. A tales efectos se prevé la realización de observación documental y entrevistas a una muestra de Profesores de Montevideo, que serán seleccionados por su antigüedad funcional en el Organismo.

TERCERO: ALCANCE DEL COMPROMISO.-

- 1.- Por Art.6° de la Ley 18.381 se dispone que es responsabilidad de los sujetos obligados a la custodia de la información a su cargo, siendo el personal que administre, manipule, archive o conserve información pública, responsable con la autoridad de la dependencia a la que pertenece dicha información, por sus acciones u omisiones en la desmembración de la misma.
- 2.- El Decreto N°232/2010 reglamentario de la ley citada establece la obligación de los sujetos obligados a “Disponer las medidas de seguridad que permitan la adecuada utilización y contralor de la información que se encuentra en sus archivos”.
- 3.- Por lo expuesto y conforme a lo previsto en el literal C del Art. 10 de la ley citada además de la información prevista como confidencial, se considerará también información confidencial toda aquella información o conocimiento a la que la firmante tuviere acceso o se genere en virtud de su vinculación con el CES, en el marco del proyecto de investigación académica en Liceos Oficiales del Departamento de Montevideo.
- 4- El presente Acuerdo no abarca información que: a) fuere de dominio público; b) fuere suministrada por el CES a la firmante y/o expresamente identificada como no confidencial, en cuyo caso se deberá comunicar esta situación al CES

con antelación suficiente a los efectos que éste pueda tomar todas las medidas pertinentes para asegurar un trato confidencial y que se limite el uso de la información revelada estrictamente para el propósito solicitado.

CUARTO: OBLIGACIONES PRINCIPALES.-

Se establecen las siguientes obligaciones principales que deberá cumplir la persona firmante:

- a) Mantener estricta y absoluta confidencialidad y reserva respecto de toda la información o conocimiento comprendida en la cláusula anterior;
- b) Adoptar las medidas de seguridad que sean razonables y prudentes para proteger la información referida y, en particular, aquella que se califique como reservada o confidencial, atendiendo a las disposiciones legales antes citadas;
- c) Utilizar la información confidencial solamente para el fin establecido, quedando prohibido todo uso o reproducción para su beneficio propio o de terceros, así como todo retiro de la misma de los locales del CES ya sea en soporte papel, electrónico, vía fax o e-mail, o por cualquier otro medio.
- d) Advertir a toda persona a la que se revele información confidencial, con la debida autorización, de su naturaleza confidencial y de los términos del presente Acuerdo;
- e) Reportar al CES toda divulgación de información confidencial no autorizada de la que tuviera conocimiento.-

QUINTO: VIGENCIA. Las obligaciones de confidencialidad asumidas en el presente Acuerdo se mantendrán mientras dure el vínculo de la firmante con el proyecto de investigación académica.

SEXTO: RESPONSABILIDAD.- La firmante será responsable de toda violación del presente Acuerdo de Confidencialidad, sea que tal violación ocurra como resultado de una acción u omisión, tanto propia como de cualquier persona que hubiera adquirido información confidencial por o a través del firmante sin el previo consentimiento expreso y por escrito del CES.

El CES se reserva el derecho de auditar y controlar el cumplimiento de las obligaciones asumidas en virtud del presente Acuerdo, así como de supervisar las actividades que involucren el manejo de información confidencial.

SEPTIMO: SANCIÓN POR INCUMPLIMIENTO.- En caso de incumplimiento del presente Acuerdo, el CES queda facultado para disponer las medidas legales y reglamentarias que por derecho correspondan. Asimismo, el incumplimiento será considerado falta grave, facultando al CES a iniciar el proceso disciplinario de la firmante, sin perjuicio de las acciones civiles y penales que por derecho le correspondiere.


Sin perjuicio de lo expuesto, la firmante exonerará al CES de cualquier responsabilidad ante eventuales violaciones a la información obtenida en actividades de este acuerdo, incluyendo la divulgación o mal uso de la misma durante su desarrollo.

OCTAVO: PROPIEDAD DE LA INFORMACIÓN CONFIDENCIAL.- La firmante declara que reconoce y acepta que la información confidencial a la que tenga acceso en virtud de su vinculación con el CES no es de su propiedad, quedán-

dole vedada toda forma de divulgación ajena a la finalidad para la cual la misma fue obtenida.

Asimismo, la firmante cede en forma ilimitada y exclusiva, a favor del CES, los derechos patrimoniales sobre la información confidencial en cuya generación o desarrollo pudiera intervenir en virtud de su participación en el proyecto de investigación en Liceos Oficiales de la ciudad de Montevideo, siendo el CES el único autorizado para decidir sobre su divulgación, así como para ejercer los derechos sobre la misma.

En señal de conformidad, se suscriben dos ejemplares del mismo tenor, en lugar y fecha arriba indicados.-

Firma: 

Aclaración: Roxana D. Paro

C.I: 3.851.322-3

Anexo 4. Guión de entrevista a profesor de educación social y cívica

Fecha Hora

Breve introducción sobre el objetivo de la investigación y valoración de su participación.
Referencia a confiabilidad, anonimato, autorización para la grabación y duración de la entrevista.

PREGUNTA 1 ¿Qué relevancia le otorga en el momento de planificar, a los objetivos establecidos en el programa?

PREGUNTA 2 ¿Sigue la secuencia de contenidos del programa? En caso negativo: ¿Por qué? ¿Lo justifica en el plan?

PREGUNTA 3 ¿Jerarquiza contenidos? En caso de respuesta afirmativa: ¿En base a qué criterios?

PREGUNTA 4 ¿Con qué criterio distribuye el tiempo entre los contenidos del programa?

PREGUNTA 5 ¿Qué metodología propone en su plan anual?

PREGUNTA 6 ¿De qué forma propone evaluar a los estudiantes en su plan anual?

PREGUNTA 7 ¿Sugiere bibliografía para los estudiantes? En caso afirmativo: ¿qué bibliografía?

¿Consulta bibliografía para realizar la planificación anual del curso? En caso afirmativo: ¿qué tipo de bibliografía? ¿La incluye en su plan anual?

PREGUNTA 8 ¿Qué piensa acerca del cumplimiento total del programa?

PREGUNTA 9 ¿Qué directivas o pautas sobre el programa reciben de Inspección de Asignatura?

PREGUNTA 10 ¿El liceo tiene proyecto de centro?

En caso afirmativo: ¿Cómo se relaciona su asignatura con el proyecto?

¿Incorporó a su plan anual algún elemento del proyecto?

En caso de respuesta negativa: ¿Por qué?

En caso de respuesta afirmativa: ¿Cuál/es?

PREGUNTA 11 ¿Existen acuerdos de sala de su asignatura? En caso afirmativo:

¿En qué medida incorpora a su planificación los acuerdos de sala de asignatura?

PREGUNTA 12 ¿Incorporó los resultados de la evaluación diagnóstica en su plan anual?

En caso de respuesta negativa: ¿Por qué?

En caso afirmativo:

¿Qué aspectos de los resultados de la evaluación diagnóstica le sirvieron para planificar el curso?

PREGUNTA 13 ¿Realiza ajustes a la planificación inicial? En caso afirmativo: ¿Qué tipo de ajustes? ¿Cuándo los realiza?

PREGUNTA 14 ¿Hay alguna/s parte/s de la planificación en la que sintió que debía apegarse más al programa? En caso de respuesta afirmativa: ¿Podría señalarla/s?

¿Y alguna/s parte/s dónde se sintió en mayor libertad? En caso de respuesta afirmativa: ¿Cuál/es?

PREGUNTA 15 ¿Ha tenido la necesidad de “buscarle la vuelta” (no es muy académica la expresión) o manipular o “tironear” del programa para incorporar temáticas más actuales o relevantes para los estudiantes?

En caso de respuesta afirmativa: ¿Podrías mencionar un ejemplo?.

PREGUNTA 16 ¿Qué evaluación haría de sus experiencias de coordinación por asignatura? ¿En coordinación por asignatura se abordan temas de planificación? ¿Se toman decisiones sobre el programa?

En caso afirmativo: ¿de qué tipo?

¿Ha planificado con docentes de otras asignaturas? En caso afirmativo: ¿De qué asignatura/s?

PREGUNTA 17 ¿En estos últimos años ha tenido que realizar cambios o ha sentido la necesidad de hacer cambios en su planificación? ¿Cuáles? ¿Por qué?.

PREGUNTA 18 ¿Ha tenido oportunidad de participar en este último tiempo de cursos, seminarios, congresos o jornadas de desarrollo profesional?

En caso de respuesta negativa ¿Por qué?

En caso de respuesta afirmativa: ¿Sobre qué temática? ¿Temas de la disciplina, de pedagogía y/o de didáctica?

PREGUNTA 19 ¿Qué piensa sobre la incorporación de la tecnología a las prácticas de aula? ¿La incluye como recurso didáctico en su planificación?

En caso afirmativo: ¿Qué recursos tecnológicos planificó emplear? ¿Tiene planificado usar estos recursos fuera del aula?

PREGUNTA 20 ¿Qué opción elegirías de las siguientes?: Ante el programa y las pautas sobre su cumplimiento, me siento como:

un actor que recita un libreto, como un actor que interpreta un guión o como un actor que interpreta un guión y, a veces, puede improvisar ¿Por qué?

PREGUNTA 21 ¿Considera que desde su planificación puede introducir cambios o innovaciones al *curriculum*?

En caso afirmativo podría mencionar ejemplos.

PREGUNTA 22 ¿Considera que el profesor debe tener participación en la formulación de propuestas o innovaciones curriculares

En caso de respuesta afirmativa:

¿Por qué debería participar? ¿En qué instancias: de diseño de implementación o en ambas? ¿En qué consistiría concretamente su participación?

PREGUNTA 23 ¿Las propuestas curriculares deberían diseñarse fuera o dentro de la escuela (centros educativos: liceo)?

PREGUNTA 24 ¿Imagina como posible un escenario en que los profesores pudieran diseñar sus propias propuestas curriculares para los estudiantes de su centro educativo?

En caso de respuesta negativa: ¿por qué? **Tanto en caso de respuesta afirmativa como negativa:**

¿Qué condiciones a nivel institucional (de centro) y de política educativa deberían darse?

¿Qué fortalezas y qué debilidades tendrían los profesores de educación social y cívica para diseñar propuestas curriculares?

Fuente: elaboración personal

Anexo 5. Guión de entrevista a informante clave

Fecha Hora

Breve introducción sobre el objetivo de la investigación y valoración de su participación.
Referencia a confiabilidad, anonimato, autorización para la grabación y duración de la entrevista.

PREGUNTA 1.- En su visita a los profesores ¿qué documentos les solicita?

PREGUNTA 2.- ¿Cómo estructuran el plan anual los docentes? ¿En base a qué puntos lo estructuran? ¿Concuerdan con la estructura del programa de asignatura? ¿En qué medida? ¿Son todos, algunos, o muy pocos?

PREGUNTA 3.- ¿Podría decir que en general los profesores presentan sus planes con una estructura similar o existe gran variedad de modelos? **Si responde con una estructura similar:** ¿Cómo caracterizaría esa estructura? **O si entiende que hay gran variedad:** ¿Puede identificar alguna tipología?

PREGUNTA 4.- ¿Los profesores planifican en base a los objetivos del programa? ¿En qué medida? ¿Son todos, algunos, o muy pocos?

PREGUNTA 5.- ¿Un profesor que se aparta de la secuencia de contenidos del programa o selecciona determinados contenidos debería justificarlo en su planificación? **En caso afirmativo:** ¿Hacen esa justificación los profesores? ¿Son todos, algunos, o muy pocos?

PREGUNTA 6.- ¿Cómo considera usted que los profesores manejan el tiempo en sus planes?

PREGUNTA 7.- ¿Los profesores justifican en sus planes la metodología y/o los recursos didácticos que emplean? ¿Son todos, algunos, o muy pocos?

PREGUNTA 8.- ¿Los profesores proponen en sus planificaciones el uso de recursos tecnológicos? **En caso afirmativo:** ¿Qué tan frecuente lo hacen?

PREGUNTA 9.- ¿Observa coherencia entre la metodología propuesta por el docente en su planificación y la metodología que sugiere el programa y la Inspección?

PREGUNTA 10.- ¿Los profesores incluyen en sus planes cómo van a evaluar los aprendizajes de los estudiantes? **En caso de respuesta afirmativa:** ¿Observa coherencia entre el tipo de evaluación propuesta por el docente en su planificación y la modalidad de evaluación que sugiere el programa y la Inspección?

PREGUNTA 11.- ¿Los profesores incluyen bibliografía en sus planificaciones? **En caso afirmativo:** ¿Qué bibliografía presentan los profesores en sus planificaciones? ¿Refieren a bibliografía exclusivamente de la disciplina o también de pedagogía y/o didáctica? ¿Con qué niveles de actualización? ¿Sugieren bibliografía para los estudiantes? ¿Con qué niveles de actualización?

PREGUNTA 12.- ¿Los profesores incorporan los resultados de la evaluación diagnóstica inicial a sus planificaciones? ¿Toman decisiones en su planificación anual del curso en base a estos resultados? ¿Son todos, algunos, o muy pocos?

PREGUNTA 13.- ¿Los profesores incluyen en sus planes instancias de planificación colaborativa entre pares? ¿Son todos, algunos, o muy pocos?

PREGUNTA 14.- ¿Existen pautas de Inspección sobre el cumplimiento del programa de la asignatura? **En caso de respuesta afirmativa:** ¿Cuáles? ¿Están documentadas?

PREGUNTA 15.- ¿Qué postura tiene la Inspección sobre el grado de cumplimiento del programa?

PREGUNTA 16.- ¿Cuáles son los criterios que tiene la Inspección para evaluar la planificación de los docentes? En otras palabras, ¿Qué debe contener a su juicio (o a juicio de la Inspección) una buena planificación?

PREGUNTA 17.- ¿Reflejan las planificaciones, a su juicio, conocimiento y/o reflexión personal del docente sobre los fundamentos del programa?

PREGUNTA 18.- ¿Qué dice acerca de un docente su forma de planificar el curso?

PREGUNTA 19.- Según su experiencia en la Inspección ¿qué fortalezas y debilidades identifica en los profesores de su asignatura para planificar el curso?

PREGUNTA 20.- ¿Existen diferencias entre la planificación de los docentes novatos y los más experimentados? **En caso de respuesta positiva** ¿A qué las atribuye o cómo las interpreta?

PREGUNTA 21.- ¿Y (Existen diferencias entre la planificación de) los mejores calificados en la visita y los que reciben menos puntaje?

PREGUNTA 22.- ¿Los profesores reclaman a Inspección (o transmiten la necesidad de) cambios en el *curriculum*? **En caso afirmativo**, ¿qué tipo de cambios? ¿Con qué frecuencia?

PREGUNTA 23.- ¿A quién le corresponde la formulación del *curriculum* o diseño de innovaciones curriculares? ¿Qué papel considera que deben tener los profesores a nivel de formulación del *curriculum* o diseño de innovaciones curriculares?

Fuente: elaboración personal

Anexo 6. Pauta de análisis de planificaciones anuales

PLANIFICACIÓN ANUAL	
Estructura del plan	Coincidencia con la estructura del programa oficial
Objetivos del plan	Coincidencia con los objetivos del programa oficial
Contenidos programáticos	Coincidencia con los contenidos programáticos
	Coincidencia con el orden o secuenciación de los contenidos del programa oficial
Cronograma del plan	Planificación del uso del tiempo
	Relación de la asignación realizada en el plan con la carga horaria sugerida en el programa oficial
Metodología propuesta (recursos y estrategias didácticas)	Planificación de recursos o estrategias didácticas
	Coherencia entre la metodología propuesta en el plan y la sugerida en el programa oficial
Evaluación propuesta en el plan	Planificación de la finalidad, tipo y modalidad de evaluación a los estudiantes
	Coherencia entre la evaluación propuesta en el plan y la sugerida en el programa oficial
Bibliografía	Tipo de bibliografía (específica de la asignatura y/o de otras disciplinas) incorporada al plan
	Relación entre la bibliografía propuesta en el plan y las sugerencias bibliográficas del programa oficial

Fuente: elaboración personal

Anexo 7. Pauta de análisis de replanificaciones

REPLANIFICACIÓN	
Estructura	Estructura o formato
Objetivos	Replanificación de objetivos
Contenidos	Selección, jerarquización, reducción y/o simplificación de contenidos y explicitación de los criterios
Cronograma	Ajustes al cronograma inicial y explicitación de los motivos o fundamentos
Metodología	Cambios en la metodología (recursos y/o estrategias didácticas) Y explicitación del fundamento
Evaluación	Cambios en la propuesta de evaluación inicial y su fundamento
Bibliografía	Incorporación, nuevas sugerencias o cambios en la bibliografía

Fuente: elaboración personal