

PERCEPCIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS SOBRE LA GESTIÓN DEL CURRÍCULUM EN ESCUELAS CHILENAS DE BAJO DESEMPEÑO

MARÍA VERÓNICA LEIVA-GUERRERO / OMAR ARAVENA KENIGS / BERNARDITA SEPÚLVEDA-EGAÑA

Resumen:

Este estudio tiene como objetivo indagar la percepción de equipos directivos sobre la gestión del currículum en escuelas chilenas de bajo desempeño. Participaron directivos de 25 escuelas categorizadas en nivel insuficiente, quienes fueron entrevistados sobre los factores que obstaculizan la gestión del currículum a nivel macro, meso y micro. Los resultados indican que los equipos directivos tienden a identificar barreras para la gestión del currículum en aspectos ajenos a sus prácticas de liderazgo, atribuyendo la responsabilidad de los resultados a la gestión pedagógica docente y al desempeño del estudiantado. Se concluye que es necesario fortalecer el liderazgo pedagógico y la implicación de las y los líderes escolares para asegurar la coherencia entre las orientaciones del currículum prescrito y su implementación situada y flexible en virtud de los contextos y necesidades de las escuelas.

Abstract:

The purpose of this study was to investigate how management teams perceive curriculum management in low-performing Chilean schools. School principals from 25 institutions considered poorly performing were interviewed about the factors that hinder curriculum management at the macro, medium, and micro levels. The findings show that the executive teams tend to identify barriers to curriculum management in aspects unrelated to their leadership practices and attribute the responsibility for the results to the pedagogical management of teachers and student performance. The conclusion is that it is necessary to strengthen pedagogical leadership and the involvement of school leaders to ensure consistency between the guidelines of the required curriculum and its flexible and situated implementation according to the contexts and needs of the schools.

Palabras clave: liderazgo; currículo; directores; aprendizaje; estudiantes de bajo rendimiento.

Keywords: leadership; curriculum; principals; learning; low-achieving students.

María Verónica Leiva-Guerrero: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Viña del Mar, Chile. CE: veronica.leiva@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0002-7641-0087>

Omar Aravena Kenigs: profesor de la Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación. Temuco, Chile. CE: oaravena@uct.cl / <https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>

Bernardita Sepúlveda-Egaña: doctoranda de la Universidad de Barcelona, Facultad de Educación. Barcelona, España. CE: bernardita.sepulvedaegana@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9881-5659>

Introducción

Diversas investigaciones reconocen la gestión del currículum como un proceso clave para impulsar prácticas que favorezcan el mejoramiento sostenido de las escuelas (Fullan, 2020; Leithwood, Harris y Hopkins, 2020; Robinson, 2022). En tal sentido, la gestión del currículum desafía a los equipos docentes y directivos a ejercer un liderazgo pedagógico que asegure la coherencia entre los lineamientos de la política educativa, el desempeño docente en el aula y el logro de los aprendizajes por parte del estudiantado (Chaucono y Mellado Hernández, 2024; Ulloa y Gajardo, 2017). Este proceso conlleva un ejercicio reflexivo en el que docentes y directivos interpretan conjuntamente el currículum prescrito con la finalidad de que se materialice en prácticas pedagógicas y experiencias de aprendizaje pertinentes con los proyectos educativos de las escuelas.

Si bien dentro del proceso educativo se reconoce la práctica pedagógica en el aula como el principal factor que afecta el aprendizaje del estudiantado (Bolívar, 2020; Fullan, 2020), en los últimos años el liderazgo pedagógico de los equipos directivos se ha posicionado como la segunda variable intraescuela que incide en los resultados educativos (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010; Robinson, 2022; Weinstein, Cuellar, Hernández y Flessa, 2015). En ese contexto, las recientes políticas del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) se han orientado a implicar y fortalecer la influencia de los equipos directivos en los procesos pedagógicos de las escuelas. Dentro de estas iniciativas, destaca la actualización del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) y la publicación de los nuevos Estándares Indicativos de Desempeño (Ministerio de Educación, 2020a). Ambos instrumentos orientan el desarrollo de prácticas de liderazgo pedagógico con foco en el monitoreo de la gestión curricular y el acompañamiento al profesorado en aula como procesos esenciales para favorecer el logro de aprendizajes de calidad en el estudiantado.

Precisamente, las investigaciones sobre escuelas efectivas destacan que los equipos directivos de estos establecimientos dedican gran parte del tiempo a monitorear y evaluar la implementación del currículum, por sobre el desarrollo de tareas de tipo burocráticas-administrativas (Leiva-Guerrero, Sanhueza-Mansilla, Soto-Calderón y Muñoz-Lameles, 2022; Pashiardis y Johansson, 2020). Entre otras características, conocen lo que sucede en

las aulas, retroalimentan constantemente el desempeño del profesorado y dialogan permanentemente con el estudiantado respecto de qué y cómo aprenden (Fullan, 2019; Clarke y O'Donoghue, 2017). Por tanto, son líderes que influyen deliberadamente en las condiciones, motivaciones y capacidades del profesorado, procuran propiciar escenarios desafiantes de aprendizaje vinculados a los intereses y necesidades de niñas, niños y jóvenes.¹

Sin embargo, a pesar de los avances de las políticas educativas respecto de las orientaciones focalizadas en fortalecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos, aún existen tensiones que condicionan los procesos de gestión curricular al interior de las escuelas. Una de estas dificultades tiene relación con la visión que docentes y directivos poseen sobre el concepto de calidad educativa *versus* los mecanismos centralizados con los que se evalúan a las escuelas. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2020b), el concepto de calidad se traduce en el resultado de procesos educativos oportunos, significativos, pertinentes, flexibles y suficientes para que las personas desarrollen sus potencialidades y proyectos de vida. En esta misma línea, Torche, Martínez, Madrid y Araya (2015) plantean que el profesorado comprende la calidad educativa como logro de aprendizajes integrales (cognitivos, sociales, afectivos, etc.). No obstante, la tensión radica en que los efectos de las reformas educativas en la calidad de la educación tienden a ser analizadas desde políticas de rendición de cuentas de altas consecuencias para las escuelas (Bellei y Muñoz, 2023).

En el contexto educativo chileno, el organismo encargado de evaluar a las escuelas es la Agencia de Calidad de la Educación. Uno de los principales mecanismos para ello es la aplicación de una prueba estandarizada denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que mide el logro de los objetivos de aprendizaje del currículum prescrito en estudiantes de cuarto y sexto año básico de primaria. De acuerdo con los resultados obtenidos en el SIMCE y en indicadores de desarrollo personal y social, las escuelas son clasificadas en categorías de desempeño: alto, medio, medio-bajo e insuficiente. Según datos de la Agencia de la Calidad de la Educación (2019), el 12% de las escuelas chilenas se encuentran en la categoría de desempeño insuficiente. Esto quiere decir que un gran porcentaje de estudiantes no han logrado desarrollar los aprendizajes elementales del currículum nacional.

En atención a estas tensiones, el presente estudio tiene como objetivo indagar la percepción de los equipos directivos de escuelas con desempeño insuficiente sobre los factores que obstaculizan la gestión curricular, considerando sus distintos niveles de implementación (nacional, establecimiento, curso y estudiante). De esta manera, la investigación busca contribuir al conocimiento del liderazgo pedagógico y los factores que afectan las trayectorias de mejoramiento de estas escuelas.

Asimismo, el estudio pretende aportar a la reflexión sobre las implicaciones de los equipos directivos en la gestión del currículum, en tanto sus decisiones y prácticas tienen directa influencia en la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación, 2015). Lo anterior cobra especial relevancia en el contexto pospandemia, puesto que el estudiantado de las escuelas chilenas vio afectado sus aprendizajes, dado el escenario sanitario y la no presencialidad en las escuelas, por lo que el Mineduc debió definir un proceso de priorización curricular, donde el liderazgo pedagógico de los equipos directivos fue un factor determinante para su adecuada gestión e implementación.

Liderazgo pedagógico para la gestión del currículum escolar

Para el Ministerio de Educación (2020c), la gestión pedagógica constituye el eje articulador del quehacer educativo de las escuelas, en tanto comprende el conjunto de políticas, procedimientos y prácticas para que el estudiantado logre los objetivos de aprendizaje del currículum nacional. Por su parte, la gestión curricular se entiende como una subdimensión de la gestión pedagógica, en la cual los equipos directivos y docentes se encargan de coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, asegurando la cobertura curricular y efectividad de la labor educativa (Ministerio de Educación, 2020c:33).

Al respecto, López Jiménez (2016) agrega que la gestión del currículum es un proceso complejo que desafía a las escuelas a definir qué se entenderá por un aprendizaje de calidad, considerando los elementos propios de sus contextos sociales, territoriales y culturales. Por su parte, Cox (2018) se refiere a ella como una construcción multidimensional que implica comprender el currículum como un “puente” entre los requerimientos de la política educativa y la realidad de los centros escolares. En consecuencia, la gestión curricular se puede considerar como un tejido entre los principios y objetivos declarados en el currículum nacional, el contexto de las escuelas

y las particularidades de los proyectos educativos (Clarke y O'Donoghue, 2017; Ministerio de Educación, 2016; OECD, 2019).

Desde esta lógica, diversos estudios plantean que la gestión del currículum precisa crear espacios sistemáticos de reflexión que permitan a los profesionales de la educación discutir el alcance de las políticas educativas y su materialización en procesos pedagógicos de calidad en las aulas (Marzano, Pickering y Heflebower, 2012; Pereira-Valdez, Romero, Panchi, Panchi *et al.*, 2022). Por consiguiente, liderar el currículum precisa comprenderlo para resguardar la coherencia entre prácticas clave, como el diseño de la enseñanza, su implementación en aula y la evaluación de los aprendizajes (Weinstein, Cuellar, Hernández y Fernández, 2016).

Desde esta perspectiva y entendiéndose la relevancia de la gestión curricular, emerge el liderazgo pedagógico como un factor que condiciona la calidad de este proceso, dada la influencia que las prácticas de los líderes poseen en las condiciones, motivaciones y el desarrollo de capacidades del profesorado (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020) y, por consiguiente, en el logro de aprendizaje del estudiantado (Bolívar, 2020; Fullan, 2020). Inclusive, se ha comprobado que los efectos de un buen liderazgo pedagógico son aún mayores en establecimientos situados en contextos de alta vulnerabilidad (Díaz-López y Pinto-Loría, 2017; Mourshed, Chijioké y Barber, 2010). Por tanto, es muy difícil que los centros escolares de bajo desempeño y condiciones complejas mejoren en ausencia de un sólido liderazgo centrado en el aprendizaje (Fullan, 2019; Aravena Kenigs, Villagra, Troncoso y Mellado, 2023).

En atención a la relevancia del liderazgo directivo para avanzar hacia una efectiva gestión pedagógica de la escuela, el Mineduc, a través del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) y los recientes Estándares Indicativos de Desempeño (Ministerio de Educación, 2020a), propone y articula un conjunto de prácticas que orientan la efectiva gestión del currículum, como se detalla en la tabla 1.

De acuerdo con las prácticas descritas en la tabla 1, el Ministerio de Educación (2015) plantea la necesidad de asegurar el monitoreo de la “tríada curricular”, es decir, la coherencia entre lo prescrito, lo implementado y lo aprendido por los estudiantes. En esta lógica, Volante, Bogolasky, Derby y Gutiérrez (2015) diseñaron un modelo que contribuye a generar consistencia entre los niveles macro, meso y micro de la gestión curricular, favoreciendo el vínculo entre las políticas nacionales y los procedimientos

a nivel de establecimiento. Este modelo busca que el currículum prescrito sea efectivamente aplicado y que todo el estudiantado desarrolle los aprendizajes clave en un tiempo determinado.

TABLA 1

Elementos de la política educativa en liderazgo escolar

Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar	Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos
Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica	Coordinan la implementación efectiva de las bases curriculares y los programas de estudio
Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas	Acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum;
Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes	Acompañan a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases.
Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño	Coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas
Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento	Gestionan la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza- aprendizaje

Fuente: elaboración propia, con base en Ministerio de Educación, 2015, 2020a.

Al momento de implementar este modelo es importante considerar algunos nudos críticos reportados por la investigación. Respecto de la gestión curricular desde el nivel macro destacan como elementos obstaculizadores los diseños del currículo centralizados y la tendencia a la homogeneización, en los que se omite la diversidad social y regional de las escuelas (Figuerola y Araya-Cortés, 2023; Venegas, 2021). Esta postura es avalada por Bellei y Muñoz (2023), quienes mencionan que la estandarización de los niveles educativos y la priorización de ciertas áreas del conocimiento en el currículum

dificultan la autonomía de los centros escolares para implementar la enseñanza desde una perspectiva situada y contextual.

De acuerdo con Carrasco-Aguilar, Ortiz, Verdejo y Soto (2023), otro elemento obstaculizador es la lógica verticalista de las reformas educativas, dado que en muchas oportunidades se exige al profesorado asumir nuevos modelos curriculares de forma prescriptiva. Por otra parte, la aplicación de pruebas estandarizadas y la lógica de rendición de cuentas a la que se enfrentan las escuelas tiene consecuencias directas en la forma en que el profesorado comprende e implementa el currículum (Mujica-Johnson, 2020; Silva-Quiroz y Maturana-Castillo, 2017). Esta lógica de rendición de cuentas limita los procesos de reflexión e innovación pedagógica y restringe la oportunidad para gestionar los procesos educativos desde las particularidades del contexto y las necesidades del estudiantado. Por consiguiente, aunque los documentos de la política enfatizan en el liderazgo pedagógico del director, las condiciones que hacen posible su efectividad dependen también de las orientaciones y requerimientos que emanan desde los gobiernos municipales o del liderazgo de nivel intermedio (Donoso-Díaz y Benavides-Moreno, 2018; Galdames, Montecinos, Campos, Ahumada *et al.*, 2017).

En cuanto a la gestión curricular a nivel de establecimiento o nivel meso, Arrieta de Meza y Meza Cepeda (2001) la definen como el conjunto de normas institucionales y valores de la comunidad educativa que configuran las prácticas para su implementación en el aula. Por tanto, esta gestión a nivel de establecimiento, invita a los líderes escolares y profesorado a conocer cómo aprenden sus estudiantes, con la finalidad de vincular las prácticas pedagógicas a sus necesidades e intereses (Elmore, 2010; Ministerio de Educación, 2020a). En tal sentido, uno de los principales desafíos para la gestión curricular tiene relación con la capacidad de los equipos directivos para lograr un adecuado balance entre las tareas de gestión administrativa y las prácticas de liderazgo pedagógico que aseguren el aprendizaje del estudiantado (López y Gallegos, 2014).

Lo expuesto anteriormente cobra especial relevancia, en tanto se ha demostrado que los directores de escuelas chilenas utilizan mayor tiempo en funciones de tipo administrativo (31.3% de su tiempo) por sobre el dedicado al monitoreo e implementación del currículum (Weinstein *et al.*, 2016). Por tanto, se requiere establecer tiempos y procedimientos para que el profesorado focalice sus prácticas en el aula en el efectivo logro de los aprendizajes (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020; Bolívar, 2020).

Finalmente, el nivel micro de la gestión curricular está representado por el trabajo en el aula y los contenidos aprendidos por el estudiantado. Para Nercellas (2016), el logro en este nivel es el más complejo de determinar y requiere implementar procesos de evaluación permanente que den cuenta de la coherencia y consistencia de la triada curricular, para la toma de decisiones de docentes y equipos directivos. En esta línea, una investigación realizada por Beltrán-Véliz (2014) en 10 centros escolares chilenos establece como principales obstáculos de la gestión curricular la ausencia de liderazgo pedagógico, así como competencias y prácticas evaluativas centradas en el proceso educativo. En cuanto a las barreras reportadas para la implementación del currículum a nivel de aula, algunos estudios dan cuenta, principalmente, de la prevalencia de prácticas docentes que responden a racionalidades técnicas del currículum, caracterizadas por su implementación rígida y escasos o nulos espacios para la contextualización de los contenidos y participación del estudiantado (Figueroa y Araya-Cortés, 2023).

Otra variable reportada por la investigación que obstaculiza la adecuada implementación curricular a nivel de aula radica en las bajas expectativas del profesorado sobre las capacidades de sus estudiantes (Ulloa y Gajardo, 2017). Tales concepciones estarían directamente relacionadas con el estrato socioeconómico al que pertenecen las escuelas, resultando más bajas en aquellas de mayor complejidad social y económica (Figueroa y Araya-Cortés, 2023; Rodríguez, Saavedra y Castillo, 2015). En este sentido, se ha demostrado que el profesorado tiende a segmentar el currículum focalizando la reproducción de contenidos y tareas de bajo nivel cognitivo (Rojas-Bravo, Mendoza-Mardones, Ulloa-Garrido y Zúñiga, 2024).

En síntesis, la evidencia empírica y teórica ha demostrado que la gestión del currículum está condicionada por una serie de factores estructurales y culturales que los equipos directivos deben gestionar. De esta forma, el liderazgo pedagógico y la percepción de los factores que obstaculizan la adecuada implementación curricular resultan clave para asegurar reales oportunidades de aprendizaje de calidad para todo el estudiantado.

Metodología

Diseño y preguntas de investigación

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo de alcance exploratorio-descriptivo (Maxwell, 2005). Los datos reportados en este artículo se obtuvieron en el contexto del programa Sumo Primero en Terreno,

cuyo propósito era instalar capacidades de liderazgo que favorecieran la gestión curricular en escuelas categorizadas en desempeño insuficiente por la Agencia de la Calidad de la Educación. Los datos fueron obtenidos a través de una entrevista grupal reflexiva a los equipos directivos de 25 escuelas. La pregunta que orientó el estudio fue: ¿cuáles son los factores obstaculizadores para la gestión del currículum en la escuela en los niveles nacional, establecimiento, curso y estudiantes?

Participantes

En este estudio participaron equipos directivos conformados por directoras(es) y jefas(es) de Unidad Técnico-Pedagógica de 25 escuelas clasificadas como insuficientes por la Agencia de la Calidad de la Educación de las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, O'Higgins, Maule, Biobío, Los Ríos y Aysén. Pertenecen a escuelas localizadas en 10 de las 16 regiones de las divisiones territoriales superiores del país y a 23 comunas del país, como se detalla de manera específica en la tabla 2.

TABLA 2

Caracterización de escuelas en las cuales que se desempeñan los equipos directivos

N	Región	Comuna	Nivel educativo impartido	Años insuficiente (2017-2019)
1	Tarapacá	Iquique	Educación básica	3
2	Antofagasta	Antofagasta	Educación básica	2
3	Coquimbo	Punitaqui	Educación básica	2
4	Coquimbo	Illapel	Educación básica	2
5	Valparaíso	La Calera	Educación básica	2
6	Valparaíso	Quilpué	Educación básica y media	2
7	Valparaíso	Valparaíso	Educación básica	2
8	O'Higgins	Mostazal	Educación básica y media	2
9	Maule	Talca	Educación básica	3
10	Maule	San Clemente	Educación básica	2
11	Maule	Villa Alegre	Educación básica	2
12	Biobío	Los Ángeles	Educación básica	3
13	Los Ríos	Los Lagos	Educación básica	2

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

N	Región	Comuna	Nivel educativo impartido	Años insuficiente (2017-2019)
14	Aysén	Lago Verde	Educación básica	1
15	Metropolitana	Talagante	Educación básica	1
16	Metropolitana	La Granja	Educación básica	2
17	Metropolitana	La Cisterna	Educación básica y media	2
18	Metropolitana	La Cisterna	Educación básica y media	1
19	Metropolitana	La Cisterna	Educación básica y media	1
20	Metropolitana	Independencia	Educación básica	2
21	Metropolitana	Lo Prado	Educación básica	2
22	Metropolitana	Pudahuel	Educación básica	3
23	Metropolitana	Til Til	Educación básica	2
24	Metropolitana	Buín	Educación básica	2
25	Metropolitana	Melipilla	Educación básica	2

Fuente: elaboración propia.

Instrumento y procedimiento

En una primera instancia fue contactado el director de la escuela por correo electrónico y telefónicamente con el fin de acordar la fecha de entrevista en la cual debía participar todo el equipo directivo. Debido a la emergencia sanitaria por covid-19, se efectuó en modalidad virtual, a través de Google Meet. Las entrevistas se realizaron entre abril y mayo de 2020, cada una tuvo una duración promedio de 45 minutos y fueron grabadas con el sistema que posee dicha plataforma para su posterior transcripción. Antes de iniciar la entrevista se solicitó la firma de consentimiento informado a los participantes, para luego abordar los factores obstaculizadores de la gestión del currículum considerando los niveles de análisis: *a)* nacional, *b)* establecimiento, *c)* curso y *d)* estudiantes.

Análisis de los datos

Los datos extraídos de la entrevista se sometieron a un análisis de contenido (Mayring, 2000), en función de los cuatro niveles propuestos en el instrumento (nacional, establecimiento, curso y estudiante). Para la transcripción y el registro de información de las entrevistas se utilizaron las orientaciones

de McLellan, MacQueen y Neidig (2003). Una vez transcritos y segmentados los relatos, se levantaron categorías emergentes al interior de cada nivel según las ideas recurrentes declaradas por los equipos directivos para explicar los factores que obstaculizan la gestión del currículum. Posteriormente, se obtuvo la frecuencia de dichas categorías y subcategorías que permitieron profundizar en la información de los distintos niveles en función de la percepción de los obstaculizadores que los equipos directivos declararon frente al proceso de gestión curricular como se observa en la tabla 3.

TABLA 3

Identificación categorías y conceptos recurrentes según nivel de gestión del currículum

Nivel	Categoría	Subcategorías
Nacional	Demandas del contexto	Contexto social Emergencia sanitaria Presiones externas
	Políticas educativas	Evaluaciones estandarizadas Políticas educativas Prescripción del currículum
Establecimiento	Desarrollo profesional del profesorado	Competencias profesionales Dominio del currículum Proceso enseñanza-aprendizaje
	Gestión del tiempo	Estudiantes Evaluaciones Factores externos
	Visión compartida	Recursos Lineamientos institucionales / pedagógicos
Curso	Gestión pedagógica docente	Dominio docente del currículum Proceso enseñanza aprendizaje Profesores
	Procesos para el aprendizaje	Entorno para el aprendizaje Recurso del aula Diversidad de estudiantes
Estudiante	Perfil del estudiante	Alta vulnerabilidad Capital cultural Diversidad Motivación y expectativas

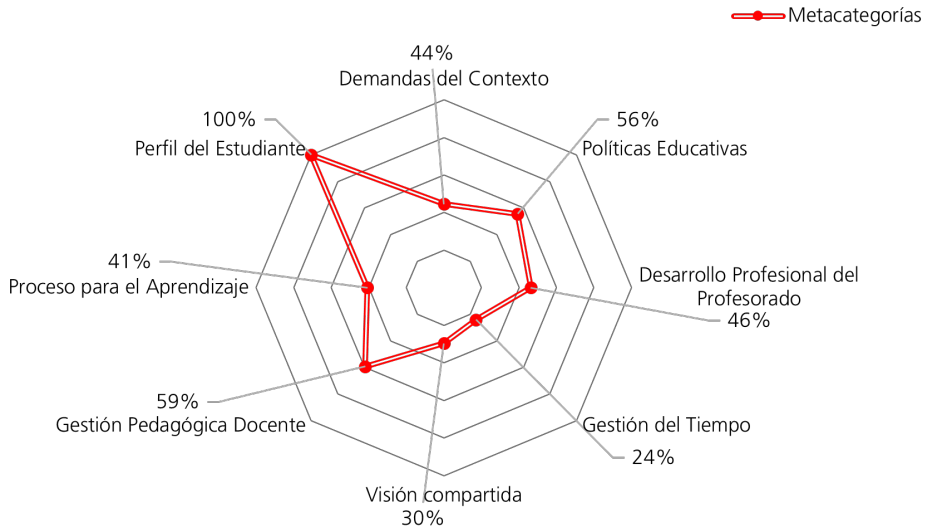
Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

A partir de la pregunta de investigación sobre los factores obstaculizadores de la gestión del currículum desde la percepción de los equipos directivos, en la figura 1 se presentan los principales hallazgos de las categorías y subcategorías surgidas con base en la frecuencia de respuestas en las entrevistas reflexivas.

FIGURA 1

Categorías recurrentes respecto de los obstaculizadores para de la gestión curricular



Fuente: elaboración propia.

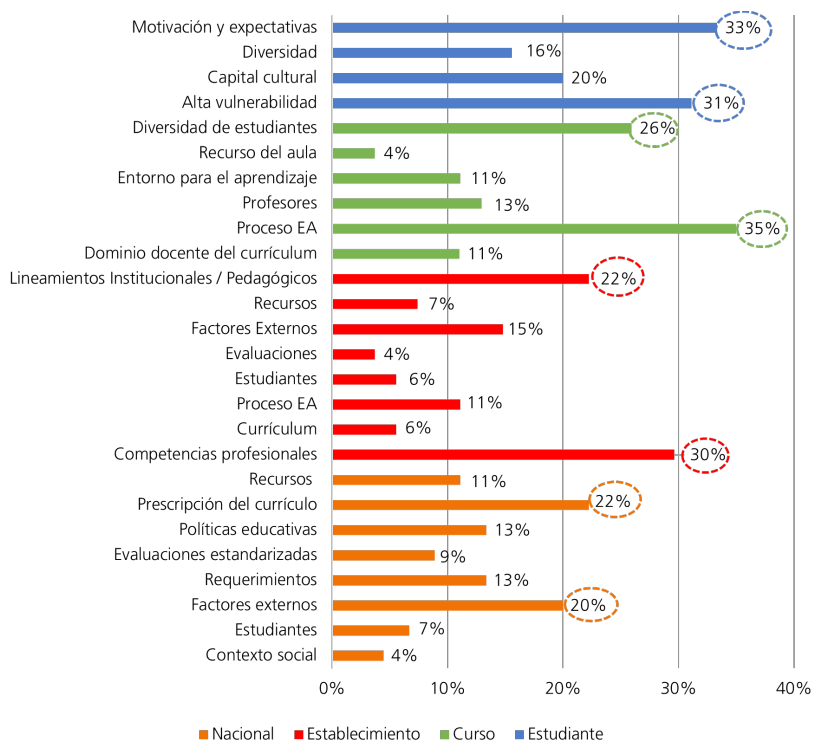
La figura 1 muestra las recurrencias de las categorías asociadas a los distintos niveles de análisis de la gestión curricular. En tal sentido, se aprecia que el 100% de los directivos consideró el perfil del estudiante como una variable que afecta la adecuada gestión curricular. Por otra parte, durante las entrevistas el 59% identificó la gestión pedagógica del profesorado como un factor que obstaculiza la adecuada implementación del currículum, mientras que el 46% reconoció el escaso desarrollo profesional del profesorado como una variable que afecta la gestión curricular. Por otra parte, el 56% reconoce las políticas educativas como un nudo crítico, en tanto consideran que su estandarización no favorece la autonomía de las escuelas para liderar sus propios proyectos.

Estos resultados reflejan que existen desafíos para los equipos directivos, asociados a implementar prácticas de liderazgo efectivas para articular el currículum prescrito con flexibilidad y pertinencia al proyecto de la escuela (López Jiménez, 2016), así como avanzar hacia un liderazgo pedagógico que impacte en el desarrollo profesional situado del profesorado (Aravena Kenigs *et al.*, 2023; Bolívar, 2020).

En segundo lugar, al profundizar en las categorías descritas se pueden distinguir subcategorías que se relacionan con obstaculizadores internos y externos. Así, se establece que los de carácter externo corresponden a las categorías definidas desde la gestión curricular nacional y los internos se refieren a las delineadas a nivel de establecimiento, curso y estudiante. De esta manera, en la figura 2 se desprenden las frecuencias establecidas por cada una de estas, diferenciadas por los niveles de la gestión curricular.

FIGURA 2

Obstaculizadores de la gestión del currículum por nivel



Fuente: elaboración propia.

A nivel de la gestión curricular correspondiente a *estudiante*, en la subcategoría sobre su perfil se identifican como los principales obstaculizadores la baja motivación y expectativas frente al aprendizaje (33%), la alta vulnerabilidad socioeconómica (31%) y el bajo capital cultural (20%). Estos nudos críticos percibidos por los equipos directivos se explicitan en las siguientes textualidades:

Creo que un aspecto que limita la gestión del currículum es la desmotivación de nuestros estudiantes, porque se utiliza mucho tiempo tratando de nivelar a los grupos que se quedan atrás, imposibilitando al profesor poder abordar todos los contenidos curriculares (ED.18).

Es difícil motivar a los estudiantes a aprender, generalmente ellos y sus familias tienen bajas expectativas de futuro, por ejemplo, asistir a la universidad o continuar estudios superiores. Entonces, gestionar el currículum con esas condiciones se vuelve una tarea muy desafiante y desgastadora (ED.02).

Uno de los aspectos obstaculizadores es que nuestros estudiantes llegan con grandes falencias y vacíos en sus aprendizajes. Hay que considerar que el capital cultural de las familias no es muy alto, entonces si uno les exige demasiado, los resultados evidentemente no serán los esperados (ED.13).

Las textualidades, dan cuenta de la necesidad de que la escuela asuma su responsabilidad frente a la construcción de procesos que se traduzcan en un aprendizaje de calidad para todos sus estudiantes. Al respecto, Díaz-López y Pinto-Loría (2017) señalan que la gestión del currículum implica que los centros escolares diseñen e implementen respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todo el alumnado, independientemente de las limitaciones de su origen familiar o social. De esta manera, el rol de los líderes escolares debería enmarcarse desde la representación y el compromiso de generar una cultura de aprendizaje y altas expectativas en todos sus estudiantes (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2023; Leiva-Guerrero *et al.*, 2022).

Por su parte, a nivel *curso*, los obstaculizadores identificados por los equipos directivos corresponden a la gestión pedagógica del cuerpo docente, que se ve expresada en la subcategoría proceso de enseñanza aprendizaje (35%). Los nudos críticos percibidos por los directivos son prácticas de

enseñanza sustentadas en la reproducción de información por sobre las metodologías activas de aprendizaje, diseños e implementación de clases poco motivadores, escasa evaluación formativa y retroalimentación durante el aprendizaje. Esto se reafirma en las siguientes expresiones:

Un nudo crítico que hemos detectado es que las actividades que se desarrollan en la sala de clases responden generalmente al desarrollo de conocimientos de tipo memorístico. Es decir, nos hemos dado cuenta de que los profesores basan sus prácticas en la transmisión de contenidos, lo que perjudica la cobertura y el logro total de los objetivos de aprendizaje (ED.2).

Una de las dificultades en la gestión del currículum es la diversidad de estudiantes que tenemos en el aula. Es muy difícil avanzar a la par con todos, hay muchos niños y niñas que tienen dificultades de aprendizaje, entonces hay que ajustar las actividades, lo que impide abordar totalmente los objetivos de aprendizaje (ED.18).

Estos relatos hacen ver una desconexión entre las estrategias de enseñanza y la forma de aprender del estudiantado. Asimismo, se evidencia dificultad por parte de las escuelas para gestionar el currículum en coherencia con las necesidades, intereses y contexto del alumnado. De acuerdo con Mujica-Johnson (2020) y Bolívar (2020), la gestión curricular es el núcleo central de un liderazgo para el aprendizaje e implica situar al estudiantado y sus contextos como eje articulador de las decisiones curriculares. Desde esta perspectiva, la gestión curricular debe focalizarse en ofrecer una tarea educativa desafiante así como variadas oportunidades para que los estudiantes demuestren lo que han aprendido (Chaucono y Mellado Hernández, 2024; OECD, 2019).

Posteriormente, a nivel *establecimiento* los mayores obstaculizadores para la gestión curricular manifestados por los equipos directivos son: las competencias profesionales del profesorado (30%) y la ausencia de una visión compartida sobre lineamientos institucionales y pedagógicos comunes (22%). Respecto de las competencias pedagógicas docentes se aprecia baja apropiación del currículum prescrito y la evaluación de su implementación. Asimismo, escasas instancias de reflexión pedagógica entre los equipos docentes y directivos y falta de autonomía en la toma de decisiones curriculares y pedagógicas. Tal como se expresa en los siguientes textos:

Considero que la gestión del currículum se ha visto afectada por la baja apropiación curricular de los profesores y profesoras. Hemos detectado que las actividades de clases son poco coherentes y alineadas con el currículum (ED.21).

Una dificultad de la gestión curricular es que no hemos implementado procesos y lineamientos institucionales para asegurar un monitoreo eficaz del cumplimiento de la cobertura curricular en función del aprendizaje logrado por los estudiantes. Los procesos que teníamos implementados evaluaban la cobertura, pero solo en función de lo declarado por el profesor, lo que no se correspondía con los aprendizajes logrados por los estudiantes (ED.10).

Como colegio, en cuanto a la gestión del currículum, está claro que debemos mejorar su sistematicidad, puesto que no es una práctica instalada. Muchas veces nos juega en contra el exceso de trabajo administrativo, las demandas externas, cumplimiento en el diseño de protocolos..., pero realmente no existe un monitoreo mediante observación de clases que sea un apoyo a los docentes, falta seguimiento técnico que permita evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje sistemáticamente, detectando fortalezas debilidades, avances y déficit para el mejoramiento de la enseñanza (ED.17).

Un aspecto que afecta nuestro proceso de implementación y gestión curricular es que analizamos muy poco los datos con los profesores a nivel de colegio. Hacemos jornadas esporádicas, pero no usamos la información para tomar decisiones pedagógicas (ED.12).

Lo anterior evidencia la necesidad de liderar la visión compartida sobre el proyecto curricular entre equipo directivo, docentes y estudiantes, de modo que se puedan construir comprensiones que aseguren la pertinencia entre lo prescrito, lo implementado y lo aprendido. En este contexto, trabajos como la investigación realizada por Volante *et al.* (2015) pone en énfasis la tarea que realizan los líderes escolares como actores clave para analizar resultados, retroalimentar la enseñanza y verificar el grado de alineamiento curricular en función del uso de datos.

En síntesis, los resultados nos muestran, por una parte, un insuficiente involucramiento en la gestión del currículum de los equipos directivos, asumiendo escasa implicación en esta labor de crear capacidades y moti-

vaciones para que el profesorado pueda aprender y desarrollarse profesionalmente y así solucionar la falta de competencias que se indican. Además, es necesario generar los espacios para problematizar la vulnerabilidad del alumnado y lo que significa ser profesor y estudiante de una escuela categorizada como insuficiente. Sobre este punto, Fullan (2020) confirma que los líderes escolares son el motor para salir o continuar con la condición de insuficiencia de las escuelas. Por otra parte, el control administrativo del currículo al dar prioridad al dato estadístico de la cobertura de contenidos y no a lo que realmente aprenden los estudiantes, así como a la rendición de cuentas y la vigilancia, generan como consecuencia una separación entre la administración y la enseñanza que limita las posibilidades de ejercer un liderazgo pedagógico y promover cambios reales en las escuelas (Rojas-Bravo *et al.*, 2024).

Finalmente, en el nivel *nacional*, la prescripción del currículum (22%), respecto de su extensión, centralidad, contextualización local y tendencia a la estandarización constituyen los principales obstaculizadores percibidos por los equipos directivos, tal y como se expresan en los siguientes términos:

El problema es que tenemos un currículum estandarizado y centralizado, que no considera la diversidad multicultural de contextos de las escuelas y de sus estudiantes..., hay que aplicarlo para todos igual (ED.3).

El mayor obstáculo para la gestión del currículum es que las escuelas debemos responder a evaluaciones estandarizadas como el SIMCE. Esto es un problema, porque aun cuando dicen que el currículum es flexible, finalmente si los estudiantes no rinden en una prueba estandarizada, la escuela cae en un nivel de desempeño bajo, entonces, no hay muchas opciones de innovar (ED.10).

El currículo nacional es demasiado extenso en cuanto a las unidades que se imparten, por más que uno quiera, las dinámicas de las escuelas hacen que no se logre la cobertura total en un año. Me refiero a las dinámicas de las escuelas como los actos, feriados, jornadas, inasistencia de los estudiantes, licencias médicas de los profesores (ED.6).

De acuerdo con estos relatos, parece existir una alta dependencia hacia el currículum prescrito que se tensiona con las necesidades y exigencias del

contexto. En otras palabras, predomina un enfoque centrado en la estandarización del currículum y en la rendición de cuentas hacia las evaluaciones estandarizadas. Así, en lo que se entiende por gestión curricular, los expertos señalan que se debe partir por comprender el tipo de estudiante que se tiene al inicio del proceso de aprendizaje y centrar los esfuerzos en generar experiencias de aula que tributen al desarrollo de aprendizajes integrales y pertinentes en el alumnado, por sobre las demandas externas a la escuela (Marzano, Pickering y Heflebower, 2012; Silva-Quiroz y Maturana-Castillo, 2017).

Ante esto, la invitación está en cuestionarse, de una vez, la estructura curricular por disciplinas y el énfasis en contenidos conceptuales desconectados y disociados de una realidad que debe mirar desde la interdisciplinariedad para abordar y solucionar los problemas actuales y futuros de la sociedad, “con currículos flexibles, de código abierto, situados, que permitan la construcción de trayectorias personales para aprender, el tránsito entre escenarios formales e informales, presenciales e híbridos” (Díaz-Barriga-Arceo y Barrón-Tirado, 2020:3).

Conjuntamente, a nivel nacional se evidencian como los principales obstaculizadores los factores externos a la escuela (20%), vinculados principalmente a la crisis sanitaria generada por la covid-19 y al estallido social; al respecto los participantes declaran:

Desde mi parecer, la implementación curricular en la escuela se ha visto afectada desde el estallido social del mes de octubre del año 2019, porque los estudiantes no podían asistir a clases y no estábamos preparados para brindar educación remota como ahora, por tanto, la cobertura curricular y el aprendizaje de los estudiantiles no ha sido óptima (ED.20).

Sin duda la crisis sanitaria covid-19 ha condicionado fuertemente el logro de la implementación curricular, incluso de los objetivos de aprendizaje priorizados..., básicamente porque el tiempo en el que los profesores están frente al estudiante se han limitado, además, no todos los estudiantes cuentan con el apoyo de sus familias en el proceso pedagógico..., es muy difícil gestionar el currículum en estas condiciones (ED.3).

La contingencia nacional que vivimos producto de la pandemia ha afectado mucho la gestión curricular... En primer lugar, las escuelas hemos desarrollado

un exceso de trabajo administrativo, actualización de protocolos, etcétera, lo que nos ha desviado de lo pedagógico. Otro factor que ha afectado la gestión del currículum en este contexto es que no todos los profesores manejan la tecnología para implementar adecuadamente las clases y los estudiantes carecen de condiciones como conectividad (ED.8).

Finalmente, los relatos expuestos explicitan las dificultades que las escuelas han sufrido producto del escenario social, político y sanitario. En tal sentido, surge la necesidad de asumir liderazgos que posibiliten la rápida adaptación de las escuelas y de su currículum; la gestión debe concebirse como un proceso dinámico que debe dar respuesta a las transformaciones sociales que enfrentan las escuelas y sus familias para asegurar aprendizajes más profundos y duraderos en el estudiantado.

Conclusiones

En atención a los resultados del estudio, se puede concluir que los equipos directivos de escuelas en categoría insuficiente perciben como obstaculizadores de la gestión curricular principalmente la gestión pedagógica docente y las características de sus estudiantes, sin asumir obstaculizadores que pueden estar en sus propias prácticas de liderazgo pedagógico. Es por ello, que la capacidad de gestión pedagógica de los líderes escolares debe transitar hacia la creación de condiciones y nuevas arquitecturas curriculares situadas al contexto y territorio, asumiendo un compromiso real con la igualdad de oportunidades para aprender de sus estudiantes, independiente de la condición de vulnerabilidad y categorización del centro escolar (Díaz-Barriga-Arceo y Barrón-Tirado, 2020; Figueroa y Araya-Cortés, 2023). Gestionar el currículum no se trata de replicar lo que el grupo social-político imperante establece como conocimiento, tampoco de responsabilizar al estudiantado como el obstáculo para avanzar hacia una adecuada concreción curricular en sus escuelas o al profesorado, de no implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes al perfil de sus estudiantes, sino de liderar para reorientar y transformar con y para la comunidad el currículum escolar (López Jiménez, 2016; Nercellas, 2016).

Si bien los hallazgos encontrados en este estudio son coherentes con investigaciones que relacionan las bajas expectativas de los directivos y docentes hacia estudiantes provenientes de contextos de alta compleji-

dad social y económica (Beltrán-Véliz, 2014; Vanni, Bustos, Valenzuela y Bellei, 2018) con la ausencia de reflexión crítica sobre la influencia del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes –lo que condiciona las trayectorias educativas de las escuelas (Rojas-Bravo *et al.*, 2024; Fullan, 2020; Marzano, Pickering y Heflebower, 2012)–, se releva la importancia del ejercicio de un liderazgo pedagógico de los equipos directivos para modelar el desarrollo de prácticas que favorezcan la colaboración docente y una cultura de altas expectativas, a través de la reflexión crítica de las prácticas áulicas y del real aprendizaje alcanzado por el estudiantado (Elmore, 2010).

Sobre los obstaculizadores de la política educativa, a nivel macro, los equipos directivos reconocen que la extensión y el carácter prescrito del currículum nacional dificultan su adecuada implementación, puesto que no reconoce los contextos específicos de sus escuelas. En tal sentido, perciben que la aplicación de pruebas estandarizadas (como el SIMCE) es un factor que condiciona las prácticas educativas, las que se ajustan a responder a indicadores de logro externo, más que al desarrollo de aprendizajes integral de sus estudiantes (Darling-Hammond, Cook-Harvey, Flook, Gardner *et al.*, 2018; Díaz-Barriga-Arceo y Barrón-Tirado, 2020). Por tanto, se evidencia un racionalismo técnico del currículum, obviando las oportunidades de flexibilizar y adecuarlo a las necesidades e intereses del centro educativo, lo que también se traduce en el desafío de fortalecer las capacidades directivas orientadas a la construcción de una visión amplia y articulada de las políticas educativas que aseguren la pertinencia y comprensión compartida entre los diferentes actores para su adecuada implementación.

Finalmente, los equipos directivos perciben que la adecuada gestión del currículum se ve afectada por obstaculizadores emergentes, que escapan a las posibilidades de su gestión y liderazgo. Entre ellos, la constante pérdida de tiempo real de clases, debido a problemáticas sociales y sanitarias (estallido social, pandemia de covid-19, violencia escolar) que impiden abordar la totalidad de objetivos de aprendizaje en los tiempos estipulados. Esta falta de control de variables externas parece permear la gestión interna del establecimiento, dado que los equipos directivos asumen estas dificultades como barreras irreversibles para lograr dar respuesta al currículum nacional y no como una oportunidad para reflexionar e innovar en la gestión

curricular (Figueroa y Araya-Cortés, 2023; Pashiardis y Johansson, 2020). Este desafío implica asumir un giro epistemológico que propicie una conceptualización y práctica del aprendizaje profundo y situado a un contexto socio-histórico-cultural concreto, para no someterse a la estandarización y rendición de cuentas del currículum nacional.

En cuanto a las limitaciones de este estudio somos conscientes de la necesidad de ampliar la muestra con escuelas categorizadas en niveles más altos de desempeño, con el fin de tener una perspectiva comparada de los resultados. Como proyecciones de este estudio, se visualiza la pertinencia de proponer investigaciones sobre las reales oportunidades de aprendizajes que está brindando el currículum para una rendición de cuentas orientada por el desafío de equidad, respecto de la labor de los niveles micro, meso y macro del currículum escolar y del sistema educativo nacional.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación (2019). “Categoría de desempeño de los centros escolares”, *Agencia de la Calidad de la Educación* (sitio web). Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/categoria-de-desempeno/>
- Aravena Kenigs, Omar; Villagra, Carolina; Troncoso, Carolina y Mellado, María Elena (2023). “Autoevaluación del liderazgo pedagógico: una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela”, *Perspectiva Educacional*, vol. 62, núm. 1, <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1396>
- Arrieta de Meza, Beatriz y Meza Cepeda, Rafael (2001). “El currículum nulo y sus diferentes modalidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 25, núm. 1, pp. 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie2513143>
- Bellei, Cristian y Muñoz, Gonzalo (2023). “Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case”, *Journal Education Change*, vol. 24, pp. 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Beltrán-Véliz, Juan Carlos (2014). “Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades Técnico Pedagógicas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, pp. 939-961. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461014>
- Bolívar, Antonio (2020). “Liderazgos que transforman la escuela”, *Aula de Innovación Educativa*, vol. 290, pp. 10-13.

- Carrasco-Aguilar, Claudia; Ortiz, Sebastián; Verdejo, Tabisa y Soto, Alexandra (2023). "Teacher professional development: Catalysts and barriers in teaching careers in Chile", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 31, núm. 56, pp. 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Chaucono, Juan Carlos y Mellado Hernández, María Elena (2024). "Resignificando el liderazgo pedagógico de líderes escolares para favorecer la transformación de sus prácticas directivas", *Autoctonía*, vol. 8, núm. 1, pp. 595-622. <https://doi.org/10.23854/autoc.v8i1.324>
- Clarke, Simon y O'Donoghue, Tom (2017). "Educational leadership and context: A rendering of an inseparable relationship", *British Journal of Educational Studies*, vol. 65, núm. 2, pp. 167-182. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1199772>
- Cox, Cristián (2018). "Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza", en A. Arratia y L. Osandón (eds). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*, Santiago: Ministerio de Educación de Chile/Unesco, pp. 1-22.
- Darling-Hammond, Linda; Cook-Harvey, Channa; Flook, Lisa; Gardner, Madelyn y Melnick, Hana (2018). *With the whole child in mind: Insights and lessons from the coming school development program*, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Díaz-Barriga-Arceo, Frida y Barrón-Tirado, María Concepción (2020). "Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva", *Revista EDUCARE*, vol. 24, núm. 1, pp. 7-11. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.3>
- Díaz-López, Carmita y Pinto-Loría, María de Lourdes (2017). "Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico", *Praxis Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Donoso-Díaz, Sebastián y Benavides-Moreno, Nibaldo (2018). "Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23, pp. 1.28. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>
- Elmore, Richard (2010). "El núcleo pedagógico" en C. Díaz, *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile, pp. 17-35.
- Figuerola, Jorge y Araya-Cortés, Alexis (2023). "Contextualización curricular para una educación inclusiva: representaciones y experiencias docentes" *Revista INTEREDU*, vol. 1, núm. 8, pp. 11-50. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083056>
- Fullan, Michael (2019). "Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar", *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 13, núm. 1, pp. 58-65. <https://doi.org/10.14244/198271993074>
- Fullan, Michael (2020). *Liderar en una cultura de cambio*, Madrid: Morata.
- Galdames, Sergio; Montecinos, Carmen; Campos, Fabián; Ahumada, Luis y Leiva, María Verónica (2017). "Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 46, núm. 2, pp. 318-338. <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>

- Leithwood, Kenneth; Harris, Alma y Hopkins, David (2020). "Seven strong claims about successful school leadership revisited", *School Leadership y Management*, vol. 40, núm. 1, pp. 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leiva-Guerrero, María Verónica; Sanhueza-Mansilla, Jimena; Soto-Calderón, María Paz y Muñoz-Lameles, María (2022). "Monitoreo de aprendizajes en escuelas públicas chilenas en contexto covid-19", *Alteridad*, vol. 17, núm. 1, pp. 89-102. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.07>
- López Jiménez, Nelson Ernesto (2016). "La construcción curricular: espacio de libertad y autonomía institucional", *Paideia Surcolombiana*, núm. 5, pp. 88-99. <https://doi.org/10.25054/01240307.945>
- López, Pablo y Gallegos, Verónica (2014). "Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 1, pp. 163-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100010>
- Marzano, Robert; Pickering, Debra y Heflebower, Tammy (2012). *El aula muy comprometida*, Bloomington: Laboratorio de Investigación Marzano.
- Maxwell, Joseph Alex (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*, 2ª ed., Thousand Oaks: SAGE.
- Mayring, Phillip (2000). "Qualitative content analysis", *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 1, núm. 2. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- McLellan, Eleanor; MacQueen, Kathleen y Neidig, Judith (2003). "Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription", *Field Methods*, vol. 15, núm. 1, pp. 63-84. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239573>
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*, Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento y Experimentación Docente. Disponible en: https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/201511131613560.MBDLE_2015.pdf (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones, Jornadas de Planificación Establecimientos Educativos*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/01/Orientaciones-J-de-planificación-1-y-2-Marzo-EE..pdf>
- Ministerio de Educación (2020a). *Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos y sus Sostenedores*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>
- Ministerio de Educación (2020b). *Plan de Aseguramiento de la Calidad 2020-2023*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14503>
- Ministerio de Educación (2020c). *Orientación al sistema escolar en contexto Covid-19*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf
- Mourshed, Mona; Chijioke, Chinezi y Barber, Michael (2010). *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?*, Santiago de Chile: McKinsey y

- Company. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Resumen_ejecutivo_McKinsey2010.pdf
- Mujica-Johnson, Felipe (2020). “Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social”, *Revista EDUCARE*, vol. 24, núm. 1, pp. 472-485. <https://dx.doi.org/10.15359/rec.24-1.25>
- Nercellas, Marta (2016). “La noción de cobertura curricular y su impacto en la visión del aprendizaje y de la evaluación”, *Educarchile* (sitio web). Disponible en: <https://www.educarchile.cl/articulos/la-nocion-de-cobertura-curricular-y-su-impacto-en-la-vision-del-aprendizaje-y-de-la>
- OECD (2019). *TALIS 2018 results (Volume 1): Teachers and school leaders as lifelong learners*. París: OECD Publishing.
- Pashiardis, Petros y Johansson, Olof (2020). “Successful and effective schools: Bridging the gap”, *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 49, núm. 5, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1177/1741143220932585>
- Pereira-Valdez, Martha; Romero, Milton; Panchi, William; Panchi, Roberto y Gualpa, Silvia (2022). “Liderazgo pedagógico: una visión del currículo con énfasis en competencias”, *Revista EDUCARE*, vol. 26, núm. 2, pp. 362-375. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1691>
- Robinson, Viviane (2022). ¿Cambiar la escuela o mejorarla?, Ciudad de México: Lectio.
- Rodríguez, Carlos; Saavedra, Ricardo y Castillo, Víctor (2015). “Expectativa, cobertura y dominio curricular: percepciones del profesorado en la enseñanza de la matemática”, *Revista Paradigma*, vol. 36, núm. 2, pp. 177-21. Disponible en: <http://ve.scielo.org/pdf/pgd/v36n2/art09.pdf>
- Rojas-Bravo, Jorge; Mendoza-Mardones, Ana; Ulloa-Garrido, Jorge y Zúñiga, Daniela (2024). “Liderazgo para el aprendizaje profundo: una experiencia de resignificación de la visión de aprendizaje”, *Páginas de Educación*, vol. 17, núm. 1, e3722. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3722>
- Silva-Quiroz, Juan y Maturana-Castillo, Daniela (2017). “Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior”, *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 73, pp. 117-131. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117
- Torche, Pablo; Martínez, Javiera; Madrid, Javiera y Araya, Javier (2015). “¿Qué es ‘educación de calidad’ para directores y docentes?”, *Calidad en la Educación*, núm. 43, pp. 103-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200004>
- Ulloa, Jorge y Gajardo, Jorge (2017). *Gestión de la implementación curricular*, Informe Técnico 5, Santiago de Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Disponible en: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT5_JU_L1.pdf
- Vanni, Xavier; Bustos, Nicole; Valenzuela, Juan Pablo y Bellei, Cristian (2018). “The role of leadership in low-performing schools: The Chilean case”, en C. Meyers y M. Darwin (eds.), *School turnaround and reform: Vol. 2. International perspectives on leading low-performing schools*, Charlotte: Information Age Publishing.

- Venegas, Cristián (2021). “Priorización curricular en pandemia: oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile”, *Foro Educativo*, núm. 37, pp. 69-100. <https://doi.org/10.29344/07180772.37.2855>
- Volante, Paulo; Bogolasky, Francisca; Derby, Fabián y Gutiérrez, Gabriel (2015). “Hacia una teoría de acción en gestión curricular: estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática”, *Psicoperspectivas*, vol. 14, núm. 2, pp. 96-108. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-445>
- Weinstein, José; Cuellar, Carolina; Hernández, Macarena y Flessa, Joseph (2015). “Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, pp. 23-46. <https://doi.org/10.35362/rie69094>
- Weinstein, José; Cuellar, Carolina; Hernández, Macarena y Fernández, Magdalena (2016). “Directo (a) por primera vez: un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile”, *Revista Calidad en la Educación*, núm. 44, pp. 12-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>

Artículo recibido: 20 de febrero de 2024

Dictaminado: 25 de junio de 2024

Segunda versión: 26 de julio de 2024

Aceptado: 8 de agosto de 2024