

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Tensiones y encuentros entre las Bases Curriculares y las políticas de desarrollo profesional docente en Chile

Carlos Arriagada-Hernández^a, Felipe Caamaño-Navarrete^a, Gerardo Fuentes-Vilagrón^a y Oscar Ovidio Calzadilla-Pérez^b

Universidad Autónoma de Chile^a. Universidad Católica de Temuco^b, Chile

Recibido: 23 de septiembre 2024 - Revisado: 04 de diciembre 2024 - Aceptado: 10 de enero 2025

RESUMEN

El artículo analiza la coherencia entre las Bases Curriculares, el Marco para la Buena Enseñanza y la política de Desarrollo Profesional Docente, generando la reflexión para identificar elementos factibles a incorporarse en el diseño de políticas curriculares, especialmente en el presente escenario de actualización curricular en Chile. Al respecto, se realizó una investigación cualitativa con un diseño hermenéutico para la interpretación de documentos curriculares y políticas. El análisis fue realizado mediante la Teoría Fundamentada con la utilización de Atlas.ti (versión 23). Los resultados identificaron dos dimensiones centrales, *desarrollo integral* y *desarrollo profesional*, que resaltan la importancia entre la autonomía profesional, el trabajo colaborativo y la flexibilidad curricular, con tensiones propias del desarrollo de esta política educativa. Concluyendo que se revela una compleja relación entre las Bases Curriculares y las políticas de desarrollo profesional docente, las cuales deben estar alineadas para promover una educación de calidad fortalecidas con su implementación innovadora y contextualizada.

Palabras Clave: Análisis de contenido; análisis cualitativo; formación profesional; desarrollo del currículum; desarrollo de la educación.

*Correspondencia: ocalzadilla@uct.cl (O.O. Calzadilla-Pérez).

 <https://orcid.org/0000-0002-6707-6451> (carlos.arriagada@uautonoma.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-6884-589X> (felipe.caamano@uautonoma.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-8924-7821> (gerardo.fuentes@uautonoma.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-4322-3098> (ocalzadilla@uct.cl).

Tensions and meeting between the Curricular Bases and teacher professional development policies in Chile

ABSTRACT

The article analyzes the coherence between the curricular bases, the framework for good teaching and the policy of professional development of teachers, generating reflection to identify feasible elements to be incorporated in the design of curricular policies, especially in the current scenario of curricular update in Chile. In this regard, a qualitative investigation was carried out with a hermeneutic design for the interpretation of curricular and policy documents. The analysis was carried out through the theory based on the use of Atlas.ti (version 23). The results identified two central dimensions, integral development and professional development, which highlight the importance between professional autonomy, collaborative work and curricular flexibility, with tensions of the development of this educational policy. Concluding that a complex relationship is revealed between curricular bases and professional development policies of teachers, which must be aligned to promote quality education strengthened with its innovative and contextualized implementation.

Keywords: Content analysis; qualitative analysis; professional development; curriculum development; pedagogical development.

1. Introducción

El currículum educacional como concepto polisémico tiende a definirse como un conjunto de experiencias de aprendizaje que se planifican e implementan en el contexto educativo. Mediante este, cada establecimiento desarrolla sus sellos característicos en virtud de las necesidades formativas de los estudiantes, el contexto sociocultural, la demografía, los niveles y modalidades de enseñanza (Hurtado, 2020; Osorio y López, 2016; Sales et al., 2019).

En este contexto durante las últimas décadas, el diseño curricular ha reflejado un cambio de paradigma (Espejo et al., 2020; Jalixto et al., 2022; Ortega, 2020; Villalobos-Abarca et al., 2021), desde un currículum estandarizado centrado en el contenido, memorístico y homogéneo, hacia un currículum basado en el aprendizaje centrado en el estudiante, con el uso de tecnologías digitales y el desarrollo de competencias, en los ámbitos de inclusión y equidad educativa (Stabback, 2016). Esto potencia el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad, en una sociedad donde la creación de conocimientos es dinámico y complejo (Casado y Checa-Romero, 2023; García y Gavari, 2009).

A nivel occidental, el currículum ha estado en transformación por diversos factores, como los cambios sociales y valóricos que actualmente se relacionan con el reconocimiento de las diversidades de género, la conciencia racial y la justicia social, con un enfoque marcado por la sostenibilidad (Opazo et al., 2020). También, los objetivos de la Organización de las Naciones Unidas en la que se destaca la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible incluye Objetivos de Desarrollo Sostenible orientados hacia la calidad de la educación, la inclusión y la promoción de un desarrollo sostenible y equitativo para las naciones (De la Rosa et al., 2019; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016). Por otra parte, la pandemia por Covid-19 tuvo impactos en diversos ámbitos, entre ellos la

educación, provocando suspensiones temporales de actividades presenciales, que condujeron a una acelerada adopción de nuevas tecnologías (Barrientos-Báez et al., 2021; Cárdenas et al., 2021; García-Leal et al., 2021) y efectos colaterales en el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales (Castro et al., 2020; Gervacio y Castillo, 2022; Labos et al., 2021; Narváez et al., 2021). En la actualidad dichos efectos impactan en los sistemas educativos y la sociedad, en general (Miguel, 2020; Palavecino-Figueroa y Calzadilla-Pérez, 2022; Ramírez-Gil et al., 2022).

Los antecedentes descritos han influido en todos los niveles de la gestión del currículum, en virtud de las necesidades formativas y contextuales diversas en las que se requirió priorizar bajo el principio de flexibilidad (Moreira-Arenas et al., 2022). Dichos desafíos han generado cambios a nivel curricular, los que se han desarrollado a través de diseños con enfoque basados en competencias (Álvarez et al., 2023). Esto ha permeado dimensiones como el mercado laboral (Ramírez-Díaz, 2020), el emprendimiento y la innovación (Vélez-Romero y Ortiz-Restrepo, 2016) y otras necesidades conducentes a un currículum holístico, complementado con enfoques asociados a los ámbitos socioformativos y culturales (Crespo-Cabuto et al., 2021), que permitan promover y resguardar el desarrollo integral.

Por otra parte, los cambios sociales y culturales han significado la actualización de políticas educativas que, en no pocos casos, han conducido a resistencias en la praxis (León De Herd y Zerpá, 2022), ya sea por necesidades formativas de los docentes o el cambio cultural que esto implica. Asimismo, las transformaciones educacionales requieren de transformaciones culturales, políticos y sociales; por ejemplo, en el caso chileno, en sus orígenes el currículum fue una instancia influenciada por corrientes pedagógicas europeas, principalmente alemanas y francesas, con un enfoque tradicional y centrado en el desarrollo de contenidos en las disciplinas como lenguaje, ciencias y matemáticas (Serrano y de León, 2018).

En décadas posteriores, desde el 1920 hasta el 1973, el desarrollo de reformas significaron el contar con Educación Básica obligatoria, el aumento de la cobertura, el fortalecimiento de la educación pública, la creación de modalidades de enseñanza científico-humanista y técnico-profesional de forma diferenciada, con la creación de planes y programas de estudios, la profesionalización de la carrera docente con un currículum centrado en la adquisición de elementos mínimos que permitieran la movilidad e integración social (Castañeda y Castañeda, 2022).

Posteriormente, en los '80 se implementó una profunda reforma educativa, que significó la descentralización de los establecimientos, cambios en el financiamiento y a nivel curricular con enfoque de estandarización basado en el rendimiento escolar, y cambios en la regulación de la profesión y formación docente (Castañeda y Castañeda, 2022). En la transición desde los '90 hacia el siglo XXI estas reformas significaron un quiebre social económico y educativo en Chile, la cual a través de la Ley Orgánica de Enseñanza (LOCE) (Ley No. 18.962) (Congreso Nacional de Chile [CNCh], 1990) cimentó un sistema escolar centrado en la privatización teniendo como consecuencia la segregación, la falta de equidad y, por ende, la carencia de oportunidades en el sistema educativo (Cox, 2012). Por otra parte, con la descentralización y la privatización del sistema aumentó la cobertura escolar, sin elementos mínimos que asegurarán su calidad.

Desde inicios del siglo XXI, el país a nivel educativo ha sido reflejo del malestar social y sostenidas desigualdades, que trajeron consigo, movimientos estudiantiles (Revolución Pingüino), los que desencadenaron en un devenir de reformas educativas. En primer lugar, el reemplazo de la LOCE por la Ley General de Educación (Ley No. 20.370) (CNCh, 2009), la cual estableció un marco regulatorio del sistema, creando instituciones como la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de Educación, con sus respectivos roles de supervisión y evaluación.

Asimismo, con la Ley No. 20.370 (CNCh, 2009) se generaron cambios curriculares con foco en la estandarización y la evaluación basada en resultados académicos con énfasis en contenidos específicos y la orientación hacia el desarrollo integral de competencias y habilidades transversales (Ruz-Fuenzalida, 2020). Sin embargo, la evaluación y la rendición de cuentas del currículum sigue siendo una constante que heredó la Agencia de Educación con el Sistema de Evaluación; aunque, los informes denoten limitaciones en la relación entre: los resultados del rendimiento escolar y los índices de las pruebas estandarizadas (Vergara y Peredo, 2020). A su vez, la Agencia en los últimos años muestra un cambio de paradigma centrado en la evaluación más integral y para el aprendizaje, lo que manifiesta en la creación misma por el Ministerio de Educación de la Política para el Fortalecimiento de Evaluación en el Aula (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018).

En la actualidad el currículum está adoptando cambios en el plano estructural, con énfasis en los objetivos de aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) y su proyección por el desarrollo integral como un eje transversal de las bases culturales. Esto intenciona que los estudiantes participen de experiencias de aprendizaje similares y un bagaje cultural compartido para la cohesión e integración social (MINEDUC, 2012). Además, promueve la necesidad del saber sobre el currículo que permita la implementación consciente de acciones de flexibilización y adecuación curricular, que antes de la pandemia por Covid-19, se consideraban generalidades donde primaba la cobertura curricular que se relaciona con un currículum amplio, rígido y denso (Venegas, 2021).

En el año 2014 se impulsaron reformas educativas significativas, que tuvieron como premisa brindar mayor calidad y equidad en el sistema educativo. En primer lugar, la Ley de Inclusión Escolar (Ley No. 20.845) (CNCh, 2015) implicó la construcción de acciones basadas en potenciar los niveles de acceso y oportunidades a la educación, con la eliminación del copago y la selección arbitraria, promoviendo el foco en la inclusión y el acceso universal (Saura y Mateluna, 2020). Esta política ha significado un desafío a nivel curricular, como al aumento de la diversidad en las salas de clases, significando una complejidad para el rol docente y la gestión curricular, quienes, ante estos desafíos, presentan limitaciones formativas, de tiempo y recursos para flexibilizar y adaptar el currículum (Benavides-Moreno et al., 2021). Esto apunta a la necesidad de fomentar el empleo de nuevas metodologías y estrategias que aporten al progreso de los aprendizajes del estudiantado.

En el año 2016 se promulgó la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley No. 20.903) (CNCh, 2016), con el propósito de generar una nueva carrera profesional docente basada en mayores requisitos para el ingreso a la profesión y, por ende, oportunidades de desarrollo profesional. La implementación de dicha política y su evaluación supuso el reajuste de los desempeños pedagógicos más pertinente y conducentes a la mejora de las prácticas docentes y al aprendizaje de los estudiantes (Mancilla et al., 2024), y con ello la actualización del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (MINEDUC, 2021).

En relación con lo anterior, la importancia de este estudio radica en las definiciones y actualizaciones del currículum educacional en el contexto chileno respecto de los cambios a nivel social, cultural y tecnológicos (Cartes, 2024). Sumándose a ello, la necesidad para el MINEDUC de contar con políticas de desarrollo docente que establezcan parámetros o estándares mínimos para el aseguramiento de la calidad de la enseñanza (MINEDUC, 2024). El origen de esta investigación da continuidad a estudios previos referentes a las percepciones del currículum y sus énfasis por los profesores del sistema escolar chileno (Arriagada y Calzadilla-Pérez, 2018; Carrillo y Martínez, 2021; Castillo-Retamal et al., 2023; Loor-Aldás y Auscapiña-Sandoval, 2020). En las investigaciones de base a dichas publicaciones, se identificó como elemento en común el establecimiento de relaciones entre los diseños curriculares y las políticas educativas que tienen como propósito el mejoramiento de la praxis pedagógica, a través de la implementación del currículum escolar.

Al respecto, el análisis hermenéutico se basó en el estudio documental de las Bases Curriculares de primero a sexto Básico (MINEDUC, 2012), Bases Curriculares de séptimo básico a segundo Medio (MINEDUC, 2015), la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley No. 20.903) (CNCh, 2016) y Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021).

El objetivo de este estudio es analizar la coherencia entre las Bases Curriculares (BBCC), la política de Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (MINEDUC, 2021). Para ello, resulta necesario indagar y reflexionar sobre las relaciones que se establezcan entre las políticas educativas, propuestas curriculares y marcos orientadores de la praxis docente. Asimismo, este estudio es relevante para identificar y proponer a la política de actualización curricular, los elementos que deben incorporarse en el nuevo diseño y las políticas educativas relacionadas al quehacer pedagógico.

2. Diseño metodológico

El estudio es de enfoque cualitativo (Denzin y Lincon, 2012), el diseño hermenéutico permite la interpretación de textos (Quintana y Herminda, 2019). El artículo se centró en el desarrollo de un análisis documental (tabla 1) desde un enfoque cualitativo de alcance descriptivo (Flores, 2018) basado en la interpretación de textos, para ello se seleccionaron las Bases Curriculares de primero a sexto básico (MINEDUC, 2012), Bases Curriculares de séptimo básico a segundo medio (MINEDUC, 2015), la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley No. 20.903) (CNCh, 2016) y Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021).

Tabla 1

Muestra documentos del estudio.

Título	Tipo de documento	Descripción	Páginas
Bases Curriculares de primero a sexto básico (MINEDUC, 2012).	Documento ministerial	Este documento proporciona los objetivos de aprendizaje, principios ordenadores y definiciones curriculares para los niveles de primero a sexto año Básico.	414
Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio (MINEDUC, 2015).	Documento ministerial	Este documento proporciona los objetivos de aprendizaje y principios ordenadores y definiciones curriculares desde séptimo Básico hasta segundo Medio.	402
Ley No. 20.903 (CNCh, 2016), crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.	Ley	Ley cuyo objetivo es aportar al mejoramiento de la calidad de la educación mediante el desarrollo profesional docente, desde la formación inicial y continua, con un sistema de evaluación y de reconocimiento profesional.	73
Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021).	Documento ministerial	Es un marco actualizado, orientador, que describe las competencias y prácticas que los profesores deberían desarrollar para promover los aprendizajes curriculares.	87

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los documentos expuestos en la tabla 1 se realizó mediante la localización de información, la lectura comprensiva y reflexiva de documentos ministeriales y legislaciones, los que fueron analizados por medio de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin 2016), utilizando el software Atlas.ti (versión 23). En primer lugar, se realizó el proceso de codificación abierta, permitiendo la generación de códigos, de los cuales se seleccionaron los códigos principales y se agruparon en las dimensiones *desarrollo integral* y *desarrollo profesional*. En segundo lugar, se generó un análisis con la utilización del diagrama de Sankey, que generó la visualización de la relevancia de las co-ocurrencias de códigos y los vínculos que se producen entre estas (Pérez, 2023). Por último, se creó un análisis mediante la codificación axial, en la que se establecieron relaciones entre los códigos y las dimensiones ya nombradas, conformándolas como ejes centrales en las redes semánticas producidas.

3. Resultados

Con relación a los resultados y sus hallazgos, se abordan desde las dimensiones centrales de *desarrollo integral* y *desarrollo profesional* generados con el uso de Atlas.ti, mediante el cual, se logró identificar y categorizar diversos códigos que reflejan las interconexiones y relevancias de los códigos y las dimensiones centrales (tabla 2). Estas muestran relaciones representativas mediante la visualización y selección de códigos y categorías por su significancia y enraizamiento dentro de las dimensiones de *desarrollo integral* y *desarrollo profesional*, lo que permitió evidenciar una base sólida para interpretar los patrones y co-ocurrencias representados en las figuras que se presentan a continuación.

Tabla 2

Dimensiones, códigos y enraizamiento.

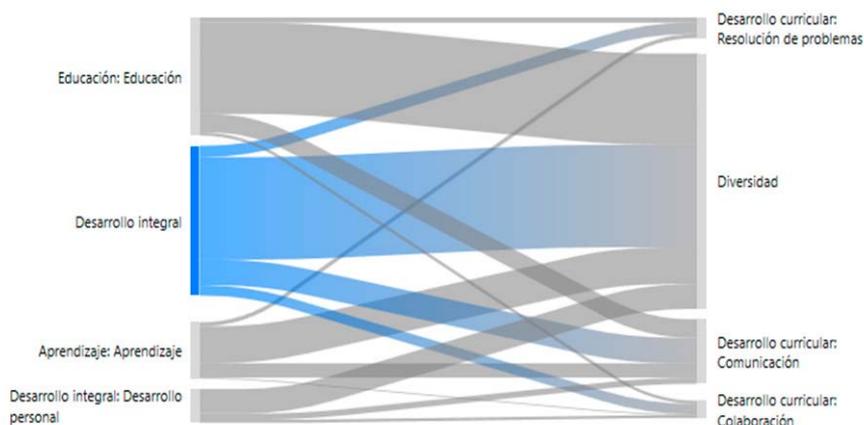
Dimensiones	Códigos	Enraizamiento
Desarrollo Integral	Aprendizaje	240
	Actitudes	170
	Habilidades	248
	Diversidad	406
	Conocimientos	72
	Pensamiento	91
	Desarrollo Cognitivo	66
	Metacognición	40
Desarrollo Profesional	Habilidades Docentes	302
	Investigación	87
	Liderazgo	84
	Aprendizaje entre pares	183
	Trabajo colaborativo	19
	Aprendizaje continuo	11
	Planificación	24
	Adaptabilidad	36
Interdisciplinariedad	68	
	Flexibilidad	31

Fuente: Elaboración propia.

En la presente tabla 1 se ilustraron los códigos que representan mayor significado y enraizamiento, de acuerdo con las dimensiones *desarrollo integral* y *desarrollo profesional*, a los que se asocian códigos relevantes dentro del análisis realizado. Al respecto, la figura 1 representa la co-ocurrencia de códigos respecto de la dimensión *desarrollo Integral*, destacándose las relaciones que se dan al interior de dicha dimensión. Esto proporcionó comprensiones profundas sobre cómo interactúan los códigos en los documentos inherentes al currículum escolar, Ley de Desarrollo Profesional Docente y Marco para la Buena Enseñanza vigente.

Figura 1

Co-ocurrencia Desarrollo Integral.



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti (versión 23).

La interpretación de las co-ocurrencias en el diagrama de Sankey revela patrones significativos en la interrelación de diversos códigos analizados. En primer nivel, el código “*Desarrollo integral*”, presenta una alta co-ocurrencia con el código “*diversidad*”, siendo estos elementos centrales en el análisis de las BBCC. Por otra parte, el código “*desarrollo integral*”, presenta una menor co-ocurrencia con los códigos “*desarrollo curricular: resolución de problemas*”, “*desarrollo curricular: comunicación*” y “*desarrollo curricular: colaboración*”, siendo estos elementos curriculares transversales en las BBCC y sus distintas asignaturas.

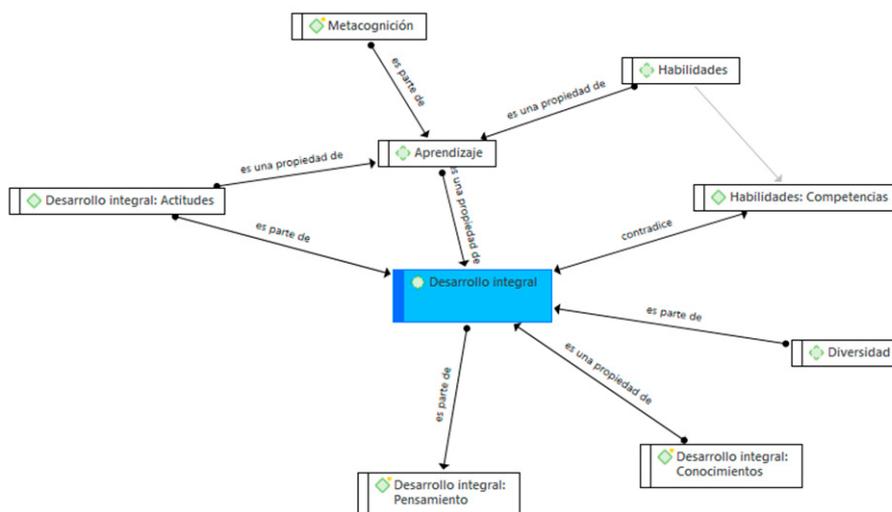
En segundo lugar, se destacan los códigos “*educación*” y “*aprendizaje*” que presentan co-ocurrencias elevadas y, además, se integran explícitamente con el código “*diversidad*”. El código “*educación*” es altamente significativo y se relacionan con los códigos “*desarrollo curricular: resoluciones de problemas*”, “*diversidad*” y “*desarrollo curricular: comunicación*”. Por último, se observa una alta co-ocurrencia entre el código “*aprendizaje*” y los códigos “*desarrollo curricular: resolución de problemas*” “*diversidad*”, y una menor co-ocurrencia con los códigos “*desarrollo curricular: comunicación*” y “*desarrollo curricular: colaboración*”. Estas relaciones son coherentes con los principios y objetivos de aprendizaje propuestos por las BBCC, los cuales se visualizan como componentes importantes del currículum nacional, alineados con la Ley General de Educación (Ley No. 20.370) (CNCh, 2009) y sus propuestas curriculares.

La figura 2 representa las relaciones entre códigos respecto de la dimensión “*desarrollo integral*” significándose que los términos más próximos al centro cuentan con el mayor enraizamiento de carga semántica. En este caso el código más próximo es “*aprendizaje*”, asociando

a este “*metacognición*”, “*habilidades*” y “*actitudes*”, la segunda muestra una asociación por sinonimia, aunque con cierto aislamiento con el código “*competencias*”. Por otra parte, “*pensamiento*” y “*diversidad*” se consideran parte del desarrollo integral, lo que apunta a una mirada más holística y contextualizada de las investigaciones y las políticas públicas en materia de inclusión educativa y el fortalecimiento del desarrollo integral asociado a las habilidades del siglo XXI.

Figura 2

Red semántica “desarrollo integral”.



Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas.ti (versión 23).

Sin embargo, la categoría “*desarrollo integral*” se tensiona en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, la que debe responder al desarrollo de experiencias de aprendizaje con elementos innovadores y prácticos. Visto así queda en evidencia la falta de componentes integrales y holísticos que se asocian al desarrollo y aprendizaje integral del estudiante.

El “*desarrollo profesional*” docente surge como categoría central asociado a los códigos representados en la figura 3.

Figura 3

Co-ocurrencia “desarrollo profesional”.



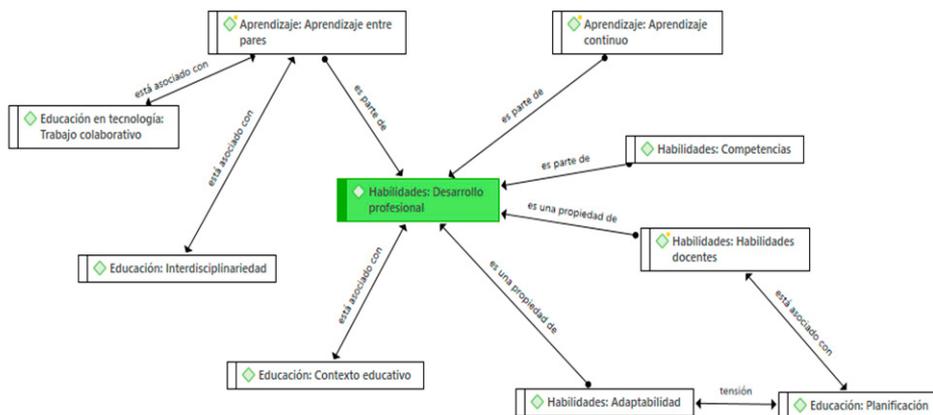
Fuente: Elaboración propia, a partir del software Atlas.ti (versión 23).

La figura 3 representa, en un primer nivel, la co-ocurrencia más fuerte se distingue entre el código “*habilidades: desarrollo profesional*” y “*aprendizaje: aprendizaje entre pares*”, la cual tiene relación con la importancia que recae en la colaboración e intercambio de conocimientos y experiencias entre pares, siendo un recurso importante para el desarrollo docente. Por otra parte, el código “*habilidades: desarrollo profesional*” tiene una alta co-ocurrencia con los códigos “*desarrollo curricular: investigación*”, “*habilidades: habilidades docentes*”, y en menor grado con el código “*habilidades: adaptabilidad*”. En segundo nivel, con niveles de co-ocurrencias más débiles se identifica el código “*educación: liderazgo*”, que se relacionan en menor grado con los códigos “*habilidades: habilidades docentes*”, “*habilidades: adaptabilidad*” y, con un mayor nivel, con el código “*aprendizaje: aprendizaje entre pares*”, asumiéndose que el trabajo entre pares es importante, aunque depende de las capacidades y organización en los centros educativos.

La figura 4 representa la red semántica construida a partir del software Atlas.ti respecto de la categoría central “*desarrollo profesional*”. En esta red semántica se establecen relaciones con la categoría “*desarrollo profesional*”, que evidencia la articulación con códigos relevantes, enriqueciendo la interpretación de esta categoría central. En primer lugar, la “*adaptabilidad*” emerge como código relacionado con el contexto educativo, debido a los cambios inherentes que surgen en la dinámica escolar y la capacidad adaptativa. Esto se potencia con el desarrollo de “*habilidades docentes*” y competencias profesionales de tipo pedagógicas y disciplinares, las que se perfeccionan a través de la experiencia y el ejercicio docente, tal como potencia la Ley del Desarrollo Profesional Docente (Ley No. 20.903) (CNCh, 2016) y el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021).

Figura 4

Red semántica “desarrollo profesional”



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti (versión 23).

Bajo esta última relación surge el “*aprendizaje continuo*” como un código de importancia para la labor docente que, a su vez, fortalece el aprendizaje entre pares a través del intercambio de experiencias y conocimientos. Asimismo, los códigos “*trabajo colaborativo*” y la “*interdisciplinariedad*” se definen como pilares importantes para promover el desarrollo profesional. Finalmente, se visualiza una tensión entre la “*adaptabilidad*” y la “*planificación*”, en el sentido de la experiencia y el nivel de adaptación que el docente genera a través una gestión curricular poco flexible. Esto último dada la estructura y las políticas de desarrollo docente, tiende a ser restrictivos en el uso del tiempo no lectivo, sumándose la constante rendición de cuentas del profesorado a través de la evaluación docente.

4. Discusión

El análisis crítico de los resultados condujo a la identificación de hallazgos respecto de los cuales se construyó esta discusión. En primer lugar, los diagramas de Sankey ofrecen una visión detallada y resignificada de las interrelaciones entre los códigos analizados, representando al código “*aprendizaje*” con la co-ocurrencia más elevada. Esto se debe, en gran medida a su esencialidad conceptual y operativa en referentes, tales como las BBCC y el propio MBE; además de su presencia como desafío permanente en políticas, como la Ley General de Educación, la Ley de Inclusión Escolar y la Ley de Desarrollo Profesional Docente. No obstante, tanto en los referentes como en las leyes, se recalca la importancia de los principios pedagógicos que dan coherencia a la acción educativa y favorecen la gestión continua de la calidad, basado en la evidencia fundamentada y la toma colaborativa de decisiones que implica a los colectivos pedagógicos y las comunidades. Sin embargo, Valdés y Guerra (2023) mencionan que deben existir propuestas que se articulen organizacionalmente potenciándose el desarrollo del profesorado y el liderazgo educativo (Calzadilla-Pérez, 2022; Palavecino-Figueroa y Calzadilla-Pérez, 2022, 2023).

En relación con el análisis de las BBCC y las políticas derivadas de la Ley de Desarrollo Profesional Docente se devela una interacción compleja dada la tensión y los puntos de encuentro entre ellas. En primer lugar, las BBCC proponen principios de flexibilidad y adaptabilidad curricular (MINEDUC, 2012) aplicable desde la autonomía docente. Sin embargo, el principio de flexibilidad se tensiona con su implementación en el aula, según Benavides-Mo-

reno, [Ortiz-González y Reyes-Araya \(2021\)](#) para trabajar dicho principio en un aula diversa, con otros elementos subyacentes, como es el caso de la disponibilidad de recursos educativos y su manejo pedagógico, lo que supone el dominio de competencias disciplinares en el plano didáctico por los docentes. Por otra parte, la estandarización de los procesos formativos y de desarrollo docente tensionan la dinámica pedagógica, por medio de un sistema que burocratiza la docencia y dificulta la mejora ([Oyarzún-Maldonado y Soto-González, 2021](#)). Asimismo, en los establecimientos educativos a nivel microcurricular, la flexibilidad curricular es escasa, debido al predominio de aspectos motivacionales, de tiempo y contexto, entre un manejo rígido del currículum que incide en la preparación y desarrollo de la enseñanza ([Carrillo y Martínez, 2021](#)).

Por otra parte, a la categoría “*desarrollo profesional*” (figuras 3 y 4) subyace el concepto de *adaptabilidad*, entendida como la capacidad de los profesores para adecuarse a diversos contextos de trabajo desde las diferencias a nivel de inclusión y accesibilidad ([Castro, 2020](#)). Asimismo, la planificación es una herramienta vital en el logro de procesos de enseñanza efectivos ([Espinoza-Freire et al., 2022](#)) que se sustenta en la flexibilidad como principio y, que, a su vez, se sostiene en un enfoque inclusivo y diversificado de la educación. Entre otros elementos en la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley No. 20.903) ([CNCh, 2016](#)) y el MBE ([2021](#)) relevan el trabajo entre pares y trabajo colaborativo como componentes esenciales para la gestión curricular y el aprendizaje, lo que se tensionan por la carga administrativa y la falta de tiempo ([Oyarzún-Maldonado y Soto-González, 2021](#)), diferencias en la formación del profesorado, tipo de establecimiento y nivel de liderazgo, siendo factores que influyen directa e indirectamente en los resultados de aprendizaje y elementos formativos que requieren la identificación y contextualización desde los espacios sociales ([Pérez-Norambuena y Castelli, 2024](#)).

Las figuras 2 y 3 respecto de su representación visual de las co-ocurrencias y relaciones semánticas entre desarrollo integra en el currículum y el desarrollo profesional docente, destacan la importancia entre el aprendizaje integral (conocimientos, habilidades y actitudes) y las habilidades docentes para el logro de dicho desafío. Sin embargo, [Arriagada y Calzadilla-Pérez \(2018\)](#) afirman que los docentes asocian la enseñanza del currículum a contenidos/conocimientos por sobre el desarrollo integral. Esto explica la necesidad de potenciar el dominio disciplinar en la profesión docente, con foco en el currículum y, con ello, promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes ([Arriagada et al., 2023](#)). En dichos aspectos se actualizó el contenido del MBE ([MINEDUC, 2021](#)) en el Estándar 2 “Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar”, al promover que el docente demuestre comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña ([MINEDUC, 2021](#)). Asimismo, [Gómez \(2023\)](#) resaltó la importancia de la gestión curricular para la implementación efectiva con enfoques pedagógicos y métodos que promuevan el aprendizaje de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Para su consecución, es necesario la revisión y actualización del docente que asegure la implementación de las BBCC, debido a la brecha imperante entre el currículum escolar y la praxis educativa desde las normativas actantes ([Condori, 2019](#)).

Desde el desarrollo profesional docente, el liderazgo pedagógico se considera una capacidad relevante para el desarrollo del aprendizaje. Este se fortalece mediante el trabajo colaborativo, a partir de las relaciones entre directivos y docentes, más aún si se basan en la confianza, favoreciendo un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje ([Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019](#)). El trabajo colaborativo potencia la creación de ambientes de co-construcción que permite el aprendizaje entre pares al socializar y construir experiencias pedagógicas ([Gutiérrez, 2020](#)). Para [Monroy-Correa y García \(2021\)](#) el trabajo colaborativo es una herramienta que permite el desarrollo docente a través del intercambio de conocimientos, desa-

rollando nuevas habilidades y estrategias que colaborativamente suman más que el trabajo individual (Palavecino-Figueroa y Calzadilla-Pérez, 2023).

Finalmente, uno de los desafíos derivado de lo expuesto subyace en el desarrollo de la docencia para la gestión educativa (en dos de sus dimensiones sustantivas: el trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico). Esto supone la actualización del contenido de las políticas institucionales y de las estrategias pedagógicas con vistas a generar transformación endógena en los establecimientos desde el potencial profesional de sus cuerpos docentes, quienes en definitiva, son los responsables de contextualizar el currículo nacional y hacer cumplir las políticas, apoyados en propuestas innovadoras, diversificadas, inclusivas y potenciadoras de agentes y agencias implicadas.

5. Conclusiones

El presente estudio adquiere relevancia para aportar a la discusión en el escenario de actualización del currículum nacional. En este contexto, es relevante la interpretación de las experiencias de aula construidas en las etapas de priorización curricular durante y después de la pandemia por Covid-19. Por una parte, las políticas de desarrollo profesional docente han sido diseñadas para gestar una carrera profesional, con énfasis en la estandarización docente, lo que comienza en la formación inicial, sigue en la educación continua y el postgrado y se prolonga al sistema de evaluación docente para las y los profesores insertos en establecimientos públicos, municipales y particulares subvencionados. Estas políticas de desarrollo profesional docente se tensionan y, a la vez, generan puntos de encuentro con la gestión curricular.

En las BBCC la flexibilidad y la adaptación curricular buscan responder a la inclusión y la diversificación de la enseñanza en contextos culturalmente cambiantes. Sin embargo, estas posibilidades se restringen al limitar al ejercicio profesional docente autónomo en la capacidad de generar adaptaciones profundas y significativas, dado que el currículum se contextualiza a las prácticas de gestión educativa a nivel institucional tienen a limitar la innovación en la realidad del aula.

El desarrollo de las prácticas docentes se está generando desde la formación inicial docente a nivel universitario, y posteriormente a través del sistema desarrollo profesional docente, el cual propende a mejorar la calidad educativa desde la enseñanza. En este sentido, dentro de los aspectos relevantes a destacar en las políticas y marcos orientadores del desarrollo docente analizados está el potenciamiento de las prácticas colaborativas, el trabajo entre pares y el tiempo no lectivo para gestar dichas estrategias. Asimismo, las posibilidades que brinda el currículum para adaptarse a los contextos están incorporadas en los documentos de la profesión docente, que permiten promover la inclusión en el aula y la posibilidad de flexibilizar el currículum, a través de la planificación de clases que es responsabilidad y autonomía del profesor.

Por último, en las actualizaciones curriculares y las políticas educativas un desafío inminente apunta a potenciar la sincronía entre el desarrollo profesional docente y la calidad educativa. Esto significa contar con instrumentos curriculares y marcos orientadores del desarrollo docente, que no estén sufriendo constantes actualizaciones por el desfase que se produce al momento de su implementación, ya sea en la evaluación docente o simplemente su desarrollo en el aula.

Referencias

- Álvarez, C., Villaroel, M., Avilés, C., Fernández, E., Vergara, M., y Pérez, H. F. (2023). Diseño curricular complejo con enfoque de competencias. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 6(2), 41-71. <https://dx.doi.org/10.46954/revistages.v6i2.119>.
- Arriagada, C. y Calzadilla-Pérez, O. (2018). Percepción de las bases curriculares de la Educación Básica multigrado en La Araucanía, Chile. *Praxis & Saber*, 9(20), 75-95. <https://dx.doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8296>.
- Arriagada, C., Duclos-Bastías, D., Del Val Martín, P., y Fuentes, G. (2023). School Curriculum for Undergraduate Application, Chile. *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10(2), 558-565. <https://dx.doi.org/10.15379/ijmst.v10i2.1315>.
- Barrientos-Báez, A., González-Suazo, L. y Caldevilla-Domínguez, D. (2021). Nuevos escenarios educativos a partir del Covid-19 en la educación universitaria. *Perspectivas de la comunicación*, 14(2), 149-170. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48672021000200149>.
- Benavides-Moreno, N., Ortiz-González, G., y Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia. *Cuadernos de Pesquisa*, 51, 06806. <https://dx.doi.org/10.1590/198053146806>.
- Calzadilla-Pérez, O.O. (2022). Bases neuroeducativas del estrés y su relación con el rendimiento académico. *EduSol*, 22 (79), 208-221. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912022000200208&lng=es&tlng=en.
- Cárdenas, M.P., Carranza, W.D., Plua, K., Solís, M. y Morales, M. (2021). La educación virtual en tiempos del Covid-19: una experiencia en la Maestría de Educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 243-251. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000300243&lng=es&tlng=es.
- Cartes, R. (2024). Estado actual del currículo educativo en Chile: una revisión de la literatura académica año 2024. *Pedagogy, Culture and Innovation*, 1(1), 83-94. <https://www.mls-journals.com/pedagogy-culture-innovation/article/view/2919>.
- Carrillo, M., y Martínez, B. (2021). Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso. *Revista Educación*, 46(1), 137-154. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45086>.
- Castañeda, P., y Castañeda, M. (2022). Significados de calidad de la educación pública chilena de promociones estudiantiles interformas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 123-148. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.007>.
- Casado, R., y Checa-Romero, M. (2023). Creatividad, pensamiento crítico y trabajo en equipo en educación primaria: un enfoque interdisciplinar a través de proyectos STEAM. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 629-640. <https://dx.doi.org/10.5209/RCED.79861>.
- Castillo-Retamal, F., LLanos-Pavez, A., Faúndez-Castro, F., Arzola-Valdés, J., Abarca-Catalán, N., y Bastías-Galaz, M. (2023). Percepción de profesores de Educación Física en relación con los contenidos priorizados en tiempos de pandemia y el retorno a clases presenciales. *Retos*, 49, 666-673. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96436>.
- Castro, L. (2020). Formación de profesores de matemáticas en contextos de diversidad. *Ciencia e Interculturalidad*, 26(01), 35-48. <https://doi.org/10.5377/rci.v26i01.9882>.
- Castro, L. K., Nuñez, L. F., Tapia, E. J., Bruno, F., y De Leon, C. A. (2020). Percepción social del Covid-19 desde el malestar emocional y las competencias socioemocionales en mexicanos. *Acta Universitaria*, 30, 1-16. <https://doi.org/10.15174/au.2020.2879>.
- Condori, J.L. (2019). Racionalidades, creencias y prácticas pedagógicas en la implementación del currículo escolar. *Educación*, 25(1), 99-106. <https://dx.doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1775>.

- Congreso Nacional de Chile. (1990, 7 de marzo). Ley 18.962. *Establece la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>.
- Congreso Nacional de Chile. (2009, 17 de agosto). Ley 20.370 de 2009. *Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.BBCCn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>.
- Congreso Nacional de Chile. (2015, 29 de mayo). Ley 20.845. *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.BBCCn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>.
- Congreso Nacional de Chile. (2016, 4 de marzo). Ley 20.903. *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.BBCCn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100002.
- Crespo-Cabuto, A., Mortis-Lozoya, S., y Herrera-Meza, S. (2021). Gestión curricular holística en el modelo por competencias: un estudio exploratorio. *Formación Universitaria*, 14(4), 3-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400003>.
- De la Rosa, D., Giménez, P., y De la Calle, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, (25), 179-202. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2709>.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: manual de investigación cualitativa*. Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631#volumen78368>.
- Espejo, R., Romo, V. y Cárdenas, K. (2020). Desarrollo académico y diseño curricular en la educación terciaria: una sinergia necesaria para mejorar la calidad de la educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46 (2), 7-23. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200007>.
- Espinoza-Freire, E., Quinde-Zambrano, D., Morocho-Iñaguazo, E., y Ordoñez-Ayavaca, M. (2022). La planificación de clases, herramienta fundamental para la enseñanza efectiva. *Revista Portal de la Ciencia*, 3(1), 48-59. <https://dx.doi.org/10.51247/pdlc.v3i1.310>.
- Flores, G. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista latinoamericana de psicoterapia existencial*, 17, 17-23. https://www.academia.edu/download/58457909/metodologia_para_la_investigacion_cualitativa_fenomenologica_y_o_hermeutica.pdf.
- García, M. y Gavari, E. (2009). *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI*. Ediasa.
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J.A., Romero-Rojas, J.C., y Bertrún-Castañón, L.N. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2), 1-15. <http://scielo.sld.cu/pdf/ric/v100n2/1028-9933-ric-100-02-e3436.pdf>.
- Gervacio, H. y Castillo, B. (2022). Impactos socioemocionales, estrategias y retos docentes en el nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *CONDUCIR. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12 (24), e010. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1133>.

- Gómez, Y. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores*, 8(3), 581-594. https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N3%20-%2007%20-%20AC%20-%20APARICIO_RADE-MAPFRE.pdf.
- Gutiérrez, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14. <https://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>.
- Carrillo, M.T., y Martínez, B.B. (2021). Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso. *Revista Educación*, 46(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45086>.
- Hurtado, F. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 5(2), 1-8. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2928>.
- Jalixto, H.M., Ponce, J.E., Chiri, P.C., y Asmad, G.R. (2022). Currículo por competencias en tiempos de virtualidad en estudiantes universitarios. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1768-1778. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.452>.
- Labos, E., Zabala, K., Renato, A., Trojanowski, S., Del Rio, M., Fustinoni, O. y Vázquez, N. (2021). Restricción cognitiva durante la cuarentena por COVID-19. *Medicina (Buenos Aires)*, 81(5), 722-734. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802021000500722&lng=es&tlng=es.
- Leiva-Guerrero, M., y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>.
- León, R., y Zerpa, M.M. (2022). Socioformación y el diseño curricular en la construcción de saberes. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 8(15), 85-105. <https://dx.doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.4>.
- Loor-Aldás, M., y Auscapiña-Sandoval, S. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(8), 1056-1078. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7554326>.
- Mancilla, M., Álvarez, B., y Díaz, J. (2024). Prácticas de retroalimentación y su alineamiento con el nuevo Marco para la Buena Enseñanza 2021: un estudio de caso. *Revista Realidad Educativa*, 4(1), 62-90. <https://dx.doi.org/10.38123/rre.v4i1.335>.
- Ministerio de Educación. (2018). *Política para el Fortalecimiento de Evaluación en el Aula*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89337_archivo_01.pdf.
- Ministerio de Educación. (10 de diciembre 2024). *Sistema de Desarrollo Docente: Información sobre el incremento del tiempo no lectivo, uso y asignación*. <https://www.cpeip.cl/informativo-respecto-al-incremento-del-tiempo-no-lectivo-que-establece-la-ley-20-903-uso-y-asignacion/>.
- Monroy-Correa, G., y García, L. D. (2021). Trabajo colaborativo y evaluación en el marco de buen desempeño docente: un estudio con profesores de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13125-13136. https://dx.doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1311.
- Moreira-Arenas, A., Ferreira-Pinto, I., Obregón-Reyes, J., y Quiero-Bastías, M. (2022). Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (74), 53-72. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5310>.

- Miguel, J.A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 13-40. <https://dx.doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>.
- Narváez, J.H., Obando-Guerrero, L.M., Hernández-Ordoñez, K.M., y Cruz-Gordon, E.K. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad y Salud*, 23 (3), 207-216. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.234>.
- Opazo, H., Castillo, J., y Carreño, Á. (2020). Los desafíos de la Meta 4.7 de la Agenda 2030 para América Latina y el Caribe: Un análisis de evidencias desde UNESDOC. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 49-73. <https://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15402>.
- Palavecino-Figueroa, D.W. y Calzadilla-Pérez, O.O. (2022). Rol colaborativo del fonoaudiólogo en la estimulación del lenguaje verbal oral en párvulos. *Luz*, 21(3), 36-50. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1814-151X2022000300036&lng=es&tlng=es.
- Palavecino-Figueroa, D. y Calzadilla Pérez, O.O. (2023). Liderazgo prácticas de estimulación del lenguaje verbal oral mediante trabajo colaborativo entre educación parvularia y fonoaudiología. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(2), 243-265. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22742>.
- Pérez-Norambuena, S., y Castelli, L. F. (2024). Los valores en la Formación Inicial Docente: ¿Qué dice el futuro profesorado de una Universidad Chilena? *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(52), 181-194. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2423>.
- Pérez, R.N. (2023). El análisis cualitativo con ATLAS.ti 22 en ciencias sociales: nuevas herramientas y aplicaciones concretas. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 23, 1-10. <https://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/4324>.
- Ramírez-Díaz, J.L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.23>.
- Ramírez-Gil, E., Reyes-Castillo, G., Rojas-Solís, J.L., y Fragoso-Luzuriaga, R. (2022). Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Ciencias de la Salud*, 20(3), 1-26. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11664>.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2020). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio. *Revista Saberes Educativos*, (4), 22-36. <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/download/55896/63079/202842>.
- Sales, A., Traver-Martí, J. y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>.
- Saura, G., y Mateluna, H. (2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. *Educar*, 36, e75918. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75918>.
- Serrano, S., y de León, M. P. (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. (Vol. 3). Taurus.

- Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. <https://r.issu.edu.do/RV9>.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. https://www.academia.edu/29601295/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa_T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_teor%C3%ADa_fundamentada.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- Ortega, J. D. (2020). El diseño curricular. Sus desafíos en la época actual de cambio de paradigmas científicos. *Revista Cognosis*, 5(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.33936/cognosis.v5i1.2327>.
- Osorio, K., y López, A. (2016). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30. <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.1.001>.
- Oyarzún-Maldonado, C., y Soto-González, R. (2021). La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: Un análisis desde Chile. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.08>.
- Quintana, L., y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80. <https://r.issu.edu.do/pk>.
- Valdés, Y., y Guerra, P. (2023). Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un contexto de políticas de mercado y accountability: El caso de Chile. (2023). *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(49), 321-346. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1515>.
- Vélez-Romero, X., y Ortiz-Restrepo, S. (2016). Emprendimiento e innovación: Una aproximación teórica. *Dominio de Las Ciencias*, 2(4), 346-369. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802889>.
- Venegas, C. (2021). Priorización curricular en contexto de pandemia: Oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. *Foro educacional*, (37), 69-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8238522>.
- Vergara, G., y Peredo, H.L. (2020). Relación inconsistente entre puntajes del Sistema de Medición de Calidad de la Educación y el promedio de notas en estudiantes de octavo básico en Chile. *Revista Educación*, 44(1), 140-157. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37569>.
- Villalobos-Abarca, M.A., Herrera-Acuña, R.A., Contreras-Véliz, J.L., y Varas-Contreras, M.P. (2021). Diseño curricular: un esfuerzo de diez años de una red de universidades en Chile. *Formación Universitaria*, 14(2), 25-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200025>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).