



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Análisis de la toma de decisiones curriculares preactivas de una profesora experimentada de Educación Básica de la Región Metropolitana de Santiago, Chile

**Tamara Paola Caballero Guichard**

Universidad Iberoamericana Puebla  
[tamara.caballero@iberopuebla.mx](mailto:tamara.caballero@iberopuebla.mx)

Área temática 05. Currículo.

Línea temática: Currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



### Resumen

En esta ponencia se presentan parte de los resultados de una investigación cualitativa más amplia sobre la toma de decisiones curriculares áulicas de dos profesoras de educación básica en Santiago Chile. Propiamente se presentan los resultados correspondientes al análisis de la toma de decisiones curriculares preactivas del caso de una profesora de educación básica de la Región Metropolitana con 14 años de experiencia docente. Los datos reportados se obtuvieron de entrevistas en profundidad y análisis de las planificaciones, así como de bitácoras de clase. Los resultados indican que la toma de decisiones curriculares preactivas de la profesora si bien está constreñida por las presiones institucionales y del mismo currículum prescrito, gracias al sentido que la profesora le da, como un proceso creativo, ético y centrado en el contexto y sus alumnos, y que desarrolla en un formato propio de planificación, hace de su toma de decisiones curriculares preactivas un proceso de adaptación y reconstrucción curricular que permite dotar de mayor pertinencia al currículum nacional prescrito.

**Palabras clave:** currículum escolar, currículum lexible, desarrollo curricular, docencia, educación básica.

## Introducción

Un principio central de la política curricular chilena actual, “Bases Curriculares”, es la flexibilidad que el currículum oficial garantiza a las escuelas (Mineduc, 2012). En el marco de este principio oficial, se espera que cada comunidad escolar construya planes y programas propios, que reflejen y permiten una toma de decisiones curriculares docentes pertinentes a alumnos singulares como relevantes para los propósitos de aprendizaje del currículum oficial (Mineduc, 2012).

Manríquez (2014) y Espinoza (2014) señalan que las *Bases Curriculares* centran el trabajo pedagógico en el logro y desarrollo de aprendizajes esperados a través del planteamiento de Objetivos de Aprendizaje (OA). Acentuando con ello una postura que surge desde los 90’s en la que se sugiere que los docentes desarrollen una toma de decisiones pedagógicas diferenciadas, adaptadas y centradas en el aprendizaje de un alumnado singular y heterogéneo (Manríquez, 2014). Poniendo sobre la mesa el papel que juegan los y las docentes en el desarrollo pertinente del currículum oficial.

Sin embargo, en este intento de la política actual, por expresar con mayor claridad y exactitud los aprendizajes a lograr, autores señalan que los objetivos de aprendizaje presentados en las *Bases Curriculares de Educación Básica*, resultan excesivos en cantidad y tienden a reducirse a actividades a realizar con un enfoque operacional e instrumental (Espinoza, 2014; Magendzo et al., 2013; Osandón et al., 2018). En este sentido plantean que el campo de decisión de profesor termina siendo aún más reducido por las presiones administrativas que se generan desde la prescripción curricular.

Con base en lo antes expuesto, se desarrolló una investigación titulada “la toma de decisiones curriculares a nivel aula de dos profesoras de educación básica pertenecientes a escuelas municipales en la región metropolitana de Santiago Chile”, producto de la tesis de maestría presentada en la Pontificia Universidad Católica de Chile en 2020. En esta ponencia se presentan los resultados correspondientes al análisis de la toma de decisiones curriculares preactivas sobre el caso de una de las dos profesoras estudiadas, de la profesora experimentada. En específico se presentan los resultados del caso que responden a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo es la toma de decisiones curriculares de la profesora experimentada al momento de planificar su enseñanza respecto del currículum escolar oficial? ¿Cómo vive su toma de decisiones curriculares preactivas en la planificación? ¿Cuáles son los aspectos que considera para su toma de decisiones curriculares preactivas? ¿Cuáles son los grados de autonomía curricular que presenta en este proceso de decisión curricular preactivo?

## Desarrollo

### Referentes teóricos

El currículum escolar, en este trabajo es entendido, como una selección cultural, de fines y contenidos educativos que tiene un carácter subjetivo e intersubjetivo en el que se “entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que de forma compleja dan significado al mismo” (Gimeno, 2000, p. 150). Asimismo, en tanto selección cargada de significados, enmarca y regula la experiencia escolar de estudiantes y educadores (Deng & Luke, 2008; Gimeno, 2000) quienes la experimentan situacional y relacionalmente y a su vez la cocrean y recrean (Schwab, 1974, Aoki, 2005 [1986-1991]).

En este marco curricular, que posiciona a los docentes como actores de currículum, su toma de decisiones curriculares, representa un proceso multidimensional y, por ende, complejo, que remite al proceso ideológico, político-ético, técnico-pedagógico y contextual (Boschman, McKenney y Voogt, 2014; Cox, 2018, Magendzo; 2008). A través del cual los docentes reaccionan sobre una situación educativa singular y seleccionan una forma de actuar tanto respecto de, un conjunto de propósitos y contenidos educativos, como de unos sujetos particulares, situados en un contexto sociocultural específico, que pone ciertas demandas y expectativas sobre su labor (Biesta, 2014; Aoki, 2005 [1986-1991]).

En concreto, el nivel de decisión curricular en que el docente juega un papel principal corresponde al aula. Tanto en lo que refiere a la *fase preactiva*, donde el docente toma decisiones como parte de un proceso de planificación o anticipación de lo que el docente aspira a que ocurra en el aula al momento de la clase. Como en la *fase interactiva* que sucede durante la interacción profesor-alumnos en aula (Jackson, 1998). Para autores como Aoki (2005 [1986/1991]), el docente se encuentra situado en una especie de tierra media, constreñido entre las pretensiones que se prescriben curricularmente desde niveles superiores (a nivel de la escuela, del país y de los organismos internacionales) y lo que acontece en la interacción de clases con sus alumnos. Propiamente, la fase preactiva, donde se centra este trabajo es considerada “guía, eje vertebrador [de la práctica]. Como un puente sutil tendido entre la provisionalidad del conocimiento y la incertidumbre de la situación educativa (...) es nuestra hipótesis de trabajo (...)” (Gvirtz & Palamidessi, 2005, p. 25).

En esta fase de planificación, dependiendo la facultad del profesor para actuar con independencia de la normatividad previa al momento de la toma de decisiones (Guzmán, 2011), las decisiones curriculares preactivas del docente pueden ser clasificadas en tres tipos (Bolívar, 1999; Guzmán, 2011; Shawer, 2017; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992):

- Reproductivas: Aoki (2005[1986/1991]) se refiere a este tipo de actuaciones como las que ocurren bajo una lógica de “fidelidad” a la prescripción en que, ni los fines, ni los contenidos, ni los contextos (de clase del centro escolar, de la comunidad y la sociedad), se plantean como problemáticos, sino como ámbitos dados de la realidad en la que el docente actúa.

- Adaptativas: En estas decisiones los docentes adecuan los materiales y contenidos curriculares, agregando nuevos contenidos y objetivos o dejando fuera elementos que se vuelven irrelevantes para responder pertinentemente a las necesidades manifestadas por los estudiantes (Shawer, 2017). Aquí las decisiones sí buscan hacer cambios en los materiales curriculares existentes, pero conservando el eje orientador previo (Guzmán, 2011, Snyder et al. 1992).
- Constructivas: Implican la generación de cambios sustantivos en el currículum prescrito a partir de la interacción emergente con los alumnos (Guzmán, 2011). Redefinen la dirección prescrita del currículum teniendo como fuente directa las relaciones en aula, más que la normativa previa (Doyle, 1992). Estas decisiones curriculares permiten problematizar situaciones cotidianas de las clases (Aoki, 2005 [1984]).

## Metodología

Lo que aquí se reporta es una parte de una investigación más amplia sobre toma de decisiones curriculares a nivel aula (preactivas e interactivas) de docentes en Santiago Chile. El enfoque de investigación fue cualitativo, pues este respeta la naturaleza compleja de la toma de decisiones curriculares, al centrarse “en la descripción rigurosa y contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos” (Pérez, 2000, p. 29).

En el marco de este enfoque, el método de esta investigación fue el *estudio de casos*. Este método se centra en “la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, p.11). En este método se aborda cada caso particular como un “sistema integrado, es decir, como un conjunto de elementos que se relacionan de forma compleja y dinámica” (Stake, 2005, p. 16). Para conformar los casos del estudio se consideró una muestra intencionada de dos profesoras (Corbetta, 2003)

Los resultados que aquí se presentan corresponden al caso de estudio de la toma de decisiones curriculares preactivas de la profesora experimentada. Los datos reportados fueron obtenidos a partir de dos entrevistas semiestructuradas de final abierto; el análisis de la planificación de seis sesiones de clases en su propio formato y el análisis de una bitácora semiestructurada que se le pidió que realizará sobre dichas sesiones. Los datos de estas tres fuentes, se analizaron a través del modelo de Análisis de contenido cualitativo de Miles, Huberman y Saldaña (2014).

### *El caso de estudio analizado en esta ponencia*

Se trató de una profesora con formación en Educación Básica y Mención en Trastornos de Aprendizaje, de 34 años de edad. Ella egresó en el año 2007 de una universidad privada de Santiago de Chile. En ese mismo año comenzó a trabajar como tallerista de Matemática, con niños desde Educación Parvularia hasta 4° año de Educación Básica, en una escuela municipal de Cerro Navia. Dicho taller era parte de un proyecto que la ONG Wolrdvision desarrolló en esa comuna y se enfocaba en la protección de las infancias en condiciones

socioculturales y educativas desventajadas. Posteriormente, en el año 2011, esta profesora fue contratada en una escuela de Cerro Navia, en la que trabaja hasta el día de hoy, para enseñar en Educación Básica las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Tecnología y Música. El estudio se centra en su ejercicio decisional en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

## Resultados y discusión

### Proceso de toma de decisiones curriculares preactivas

El proceso de planificación que reportó la profesora experimentada se organiza en dos etapas que se tensionan mutuamente. En una primera etapa, demandada por su escuela, la profesora realiza una planificación mensual por unidad en un formato institucional, en el que, primero señala y desarrolla los conocimientos y habilidades a lograr y, posteriormente, señala una selección de Objetivos de Aprendizaje tomados de las *Bases Curriculares* con sus respectivos indicadores. La profesora describió esta etapa como un proceso en el que se ejerce mucha presión sobre su quehacer y que tiene un carácter meramente burocrático:

Me exigen entregar planificaciones mensuales. Esto está destinado por horas, esto es lo que deberías hacer en la unidad uno, todos estos objetivos más todos estos, tu deberías hacerlo en ese tiempo. Es una presión terrible (EIC2-02-08-2019).

En una segunda etapa, la profesora, por propia iniciativa, día a día realiza una planificación de sus distintas clases en formato libre, en un cuaderno personal que considera como una herramienta propia, orientada a una práctica reflexiva: "... yo igual planifico clase a clase, en mi cuaderno, porque eso es como mío" (EIC2-02-08-2019). En este cuaderno, ella realiza una amalgama entre lo que había declarado oficialmente a su Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica, en la planificación mensual por unidad y lo que sucede *in situ* en su clase.

Mira, el papel aguanta, yo puedo poner maravillas como que he pasado todos los objetivos de la vida y nadie va a cachar que no lo hice, pero es una cuestión moral, no puedo seguir adelante. (EFC2-21-08-2019).

Para mí el cuaderno es fundamental porque es como yo me ordeno, todo lo que pienso lo pongo ahí: "no, esta cuestión no la hice" o la rayo [porque] no me dio el tiempo. Y yo siento que es como una bitácora de los *profes*, es como una herramienta que en el fondo es para que te ordenes y para que tú veas ahí, *in situ*, para donde apuntas (EFC2-21-08-2019).

### Aspectos considerados para la toma de decisiones curriculares preactivas

El análisis de las fuentes de la planificación relevó que esta profesora realiza una articulación entre instrumentos curriculares oficiales y otras fuentes de su propia elección (por ejemplo, libros de lenguaje, contenido de internet, guías didácticas para profesores, entre otras). La profesora enfatizó que lo prescrito en

las *Bases Curriculares* no le parece suficiente para su curso, ya que considera que hay otros aspectos que tiene que incluir tanto en términos conceptuales como referidos al contexto de los alumnos.

*Filo*, en la unidad 1 tengo esto, pero no me puedo quedar tranquila porque la realidad es que no es suficiente. ¿Es más pega? Sí, ¿hay que revisar más? Sí, ¿hay que hacer más material? Sí. Pero esas son las decisiones consientes que tiene que tener uno. El libro de clase, yo lo ocupó, pero poco, trato de buscar distintas fuentes de información, pero apegarme a las más fidedignas en el fondo (EIC2-02-08-2019).

Para la información (...) tengo descriptores, porque está el currículum así, pero para mí eso no es suficiente, busco muchísima información, (...) y yo voy seleccionando lo que tiene que ver con mi curso” (EPC2-05-08-2019).

Asimismo, respecto de las preocupaciones prácticas que incidieron en su planificación, la profesora del caso 2 consideró: el contexto sociocultural local, las condiciones socioafectivas, nivel y necesidades de aprendizaje de sus alumnos como sus intereses, así como aspectos más puntuales referidos a tiempo y recursos disponibles para cada clase. En este sentido, la profesora indicó:

El contexto de los niños es muy importante. No están en la casa, están en las calles, harto *callejoneo*. No hacen tarea, no traen el cuaderno, no traen lápiz, papás ausentes. Y todo eso hay que tenerlo clarito cuando tú enseñas (EIC2-02-08-2019).

Considerando que tienen carencia de vocabulario, consideré que era más significativo hacer una investigación sobre un tema familiar y que pudieran hacer la entrevista a alguien de la casa (BCC2-13-08-19).

Sentido de su toma de decisiones curriculares preactivas

Dicho lo anterior, la educadora experimentada percibe el sentido del proceso de planificación como preponderantemente desafiante, creativo, crítico y reflexivo. Adicionalmente, la profesora reconoce un componente moral, inherente al proceso de planificación de la enseñanza (Aoki, 2005 [1984]; Espinoza, 2014; Gvirtz & Palamidessi, 2005). Dicho aspecto, dice relación con la responsabilidad de diseñar y ofrecer una docencia que no sólo responda de forma relevante a lo mandatado por el currículum oficial, sino que asimismo resulte pertinente para sus estudiantes singulares, con realidades y necesidades específicas muy problemáticas. Acerca del sentido último de su proceso de planificación, la profesora señaló que:

Para mí es un espacio creativo (...) no es latear, no es como “uy chuta ahí viene la unidad no sé qué”. Es un desafío de cómo le voy a hacer. (EFC2-21-08-2019).

Entonces cuando tú tomas una decisión pedagógica, debe ser consciente, no funciona como que el currículum me dice eso y tengo que hacer tantas horas, no puede ser así, podría ser, pero es poco ético, es una cuestión moral. Tú tienes una realidad compleja aquí (EIC2-02-08-2019).

## Decisiones curriculares preactivas y grados autonomía

Según el grado de autonomía curricular docente, las decisiones preactivas tomadas por la profesora experimentada al planificar la subunidad analizada Textos no literarios, fueron predominantemente adaptativas e inclusive llegaron a aproximarse a un grado más constructivo (Bolívar, 1999; Guzmán, 2011; Shaver, 2017; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992).

En primer término, las decisiones adaptativas de la profesora fueron sobre aspectos curriculares sustantivos del alcance del currículum oficial (Ornstein & Hunkins; 2009; Schiro, 2008), ya que tanto los objetivos y contenidos prescritos en las *Bases Curriculares* y en los *Programas de Estudio* fueron adaptados.

En lo que respecta a las decisiones sobre los objetivos de aprendizaje, la docente realizó una selección y amalgama específica de habilidades y de OA's prescritos en las Bases curriculares, considerando la relevancia que estos elementos poseen en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Asimismo, vinculó estos objetivos con otras asignaturas como Tecnología, Artes e historia. Además, en dos sesiones adicionó objetivos de su propia construcción, relacionados con aspectos puntuales de las necesidades de aprendizaje específicas que identificó en sus alumnos. La profesora señaló en este sentido:

Seleccioné objetivos que son importantes y que después se pueden volver a ver, y que están de base en todos los cursos, estos objetivos los tengo que cruzar con artes y tecnología. Los elegí precisamente porque son los más importantes (EPC2-05-08-2019).

Acerca de sus decisiones sobre la selección de contenidos clase a clase, la profesora consideró las orientaciones sobre el contenido implícito en los OA's y habilidades que seleccionó para cada sesión, pero también revisó y seleccionó diferentes y variadas fuentes, así como insumos que la interacción con sus alumnos le brindó (Schwab, 1974). Respecto de ello dijo:

Para mí la selección de contenidos fue clave, de repente me he equivocado, de repente he hecho una cuestión que es *fome* para ellos, pero ellos mismos me dan el insumo de que no, necesitan una guía diferente (EPC2-05-08-2019).

La Tabla 4.4 permite comparar un extracto de la planificación de una sesión de clase, con la propuesta del Programa de Estudio, ejemplificando la amalgama de diferentes OA's y contenidos que esta educadora realizó, los cuales son tanto de trasfondo teórico-conceptual como vivenciales (De Zubiría, 2006):

Tabla 4.4 Extracto matriz analítica de la planificación de la profesora caso 2, sesión 3

Decisiones curriculares identificadas textualmente en la planificación	Integración de OAs. Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación 6° Básico (Mineduc, 2013)
Objetivo: Comprender relatos históricos analizando aspectos relevantes.	OA6. Leer independientemente y comprender textos no literarios para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión. OA4. Analizar aspectos relevantes de las narraciones leídas para profundizar su comprensión.
Redactar un relato histórico.	
Interactuar con las convenciones sociales a la hora de presentar el relato.	OA28. Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones.
Contenido: Características de los relatos históricos.	
Utilidad de los relatos históricos.	
Historia de mi escuela.	Actividad sugerida para el OA 6: País sísmico ¿Cómo se producen los terremotos? (p. 129).
Historia de mi comuna. Historias de familiares del terremoto. Concepto de terremoto y de tsunami.	
Formalidad de la presentación oral.	
Elaboración propia	

Como se observa en la tabla precedente, la profesora seleccionó sus contenidos basándose en fuentes complementarias al *Programa de Estudio* del que tomó solo un elemento, que fue la pregunta sobre terremotos y la desarrolló enfocada en la experiencia de los estudiantes y sus familias.

Asimismo, acerca de las actividades de aprendizaje diseñadas, la profesora planteó un ordenamiento interno, es decir una secuencia (Ornstein & Hunkins; 2009; Schiro, 2008), con la siguiente lógica: de lo práctico a lo teórico y de lo más simple a lo más complicado, buscando que esta secuencia despertara el interés de sus alumnos en la clase, permitiera relevar el valor del objetivo y contenido planteados, y que, finalmente, dicha secuencia estuviera efectivamente relacionada con el nivel aprendizaje de los alumnos. En este sentido, ella declaró que: “en el desarrollo trato de ser práctica, concreta y luego voy de lo más sencillo a lo más complicado” (EPC2-05-08-2019).

Adicionalmente, se observó que la planificación entre clases no fue lineal, ni reprodujo una trayectoria preestablecida a partir de los instrumentos oficiales. Por el contrario, en el marco de una lógica adaptativa, la planificación diaria de la profesora experimentada se nutrió de lo que iba sucediendo en sus encuentros con sus alumnos. De hecho, la progresión (Ornstein & Hunkins; 2009; Schiro, 2008) entre clases fue planificada en respuesta a los aprendizajes logrados por sus alumnos día a día, así como a su interés: “Me di cuenta en la práctica que no habían comprendido. Y a pesar de que ya estábamos en otro tipo de texto decidí volver en mi planificación” (BCC2-08-08-2019).

## Conclusiones

Para la profesora experimentada, la planificación, a pesar de ser un proceso con altas presiones burocráticas, tiene un sentido de proceso reflexivo, creativo y desafiante en el que inclusive reconoce un componente ético inherente (Aoki, 2005 [1984]; Gvirtz & Palamidessi, 2005), que refuerza la responsabilidad y alcance que ella asume en su proceso de planificación diaria, como puente o mediadora entre el currículum oficial y las necesidades de sus alumnos (Aoki, 2005[1986/1991]). De la mano de esto, la profesora exhibió su propio modelo y formato de planificación individual (cuaderno personal o *Bitácora*), que resultó más flexible y cercano a su práctica docente diaria, así como al sentido que tiene para ella esta fase preactiva de su docencia. Lo que fue acompañado de una selección de un corpus ecléctico de fuentes (Schwab, 1974). En relación con esto, sus decisiones curriculares en las sesiones analizadas fueron predominantemente adaptativas. En tanto la profesora realizó un ejercicio interpretativo del currículum oficial centrado en la situación de su aula (Aoki, 2005 [1984]), lo que a su vez permitiría considerar que su toma de decisiones curriculares preactivas dotó de mayor pertinencia al currículum oficial prescrito.

Lo anterior lleva a concluir que el ejercicio decisorial docente y los grados de autonomía curricular que este adquiere, se encuentran fuertemente mediatizados por la propia subjetividad profesional de los educadores. Marco desde el que otorgan sentido a su toma de decisiones curriculares y desde el cual desarrollan formas propias y cercanas a su práctica para organizarse, crear y reflexionar. Esta constatación resalta la relevancia de indagar sistemáticamente en la génesis y conformación de la subjetividad profesional del docente, antes que únicamente en las condiciones contextuales y/o de gestión, en las que los educadores se hayan insertos y que tienden a constreñir su ejercicio decisorial.

## Referencias

- Aoki, T. (2005 [1984]). Curriculum Implementation as Instrumental Action and as Situational Praxis. En T. Aoki, W. Pinar, & R. Irwin, Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki, (pp. 111-125). (pp. 367-376). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Aoki, T. (2005[1986/1991]). Teaching as Indwelling Between Two Curriculum Worlds. En: T. Aoki, W. Pinar, & R. Irwin, Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki (pp. 159-165). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Boschman, F., McKenney, S. & Voogt, J. (2014). Understanding decision making in teachers' curriculum design approaches. *Educational Technology Research and Development*, 62, 393-416. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9341-x>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill,
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En A. Arratia, L. Osandón (Editores), *Políticas para el*

- desarrollo del currículum. *Reflexiones y propuestas* (p. 119-154). Santiago: Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Madrid: Editorial Magisterio.
- Deng, Z. & Luke, A. (2008). Subject Matter: Defining and theorizing school subjects. En: F. M. Connelly, M. He. & J. Phillion. *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 66-87). Los Angeles: Sage Publications.
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación, Santiago*, (18), 1-10.
- Gimeno, J. (2000). El currículum ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno Sacristán; Á. Pérez Gómez, A. (Comps.), *Comprender y transformar la enseñanza* (p.137-170). Madrid: Morata.
- Guzmán, M. (2011). Interacciones emergentes: una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 29 (2), 319-340.
- Gysling, J. (2005). Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed.), *Políticas educaciones en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 213- 252). Santiago: Universitaria.
- Gvirtz, S. y M. Palamidessi (2005) *El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE Editores.
- Jackson P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago de Chile: LOM.
- Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., Astorga, B., Osandón, L. y Cabaluz, F. 2013. *Las nuevas Bases Curriculares para la Educación Básica ¿Continuidad, reorientación, rupturas?: un análisis de sus supuestos ideológicos, políticos, culturales y pedagógicos*. (Informe Final. Concurso proyectos Núcleo Temático de Investigación 2012-2013). Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Manríquez, L. (2014). Algunos códigos curriculares de la actual enseñanza básica chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 427-440. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300025>
- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Londres: Sage Publications.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2011). *Bases Curriculares de Educación Básica*. Santiago: MINEDUC.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon
- Pérez, A. (2000). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno; Á. Pérez, A. (Comps.), *Comprender y transformar la enseñanza* (p.115-136). Madrid: Morata.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: Ateneo.
- Schiro, S. (2008) *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. California: SAGE Publications.
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching & Teacher Education*, 63296-313. doi:10.1016/j.tate.2016.12.017 119
- Schultz, B., & Oyler, C. (2006). We make this road as we walk together: Sharing teacher authority in a social action curriculum project. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 424e451. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00365.x>.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402e435). Nueva York: Macmillan.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.