



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación
Magister en Educación
Mención Currículum Escolar

EVALUACIÓN DE LA COHERENCIA CURRICULAR EN UNA INSTITUCIÓN ESCOLAR: EJE TEMÁTICO, PLANIFICACIÓN Y CLASE

Por

MARÍA ALEJANDRA ÁLVAREZ MOLINA

Proyecto de magíster presentado a
la Facultad de Educación de la
Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado de Magister en Educación
mención en Currículum Escolar

Profesora guía: Mg. Andrea Salas

Abril 2017
Santiago, Chile
© 2017 María Alejandra Álvarez Molina

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Conicyt por haberme becado y haberme permitido profundizar mis conocimientos como profesora para servir de una mejor manera al país.

A la Pontificia Universidad Católica de Chile por haberme becado y confiado en mi capacidad profesional.

A mi profesora guía de proyecto de magíster Andrea Salas por haberme entregado los mejores lineamientos profesionales para desarrollar el trabajo de tesis, por su gran cariño, empatía y comprensión.

A mi amiga Claudia Drago por su cariño, apoyo y ayuda incondicional.

A mi esposo e hijas por su cariño, apoyo y comprensión.

A mis padres y hermanas por su aliento, cariño y confianza.

A mi abueli, que desde otra dimensión, acurrucó con amor cada uno de mis sueños.

ÍNDICE

Resumen	9
Introducción	11
Capítulo 1: Antecedentes y problematización.	
1.1. Antecedentes del proyecto	14
1.2. Problematización	21
1.3. Relevancia del proyecto	22
1.4. Objetivos generales y específicos	25
Capítulo II: Marco teórico	
2.1. Paradigma curricular	27
2.2. Contexto educacional de la reforma de las Bases Curriculares de enseñanza básica	33
2.3. Proyecto Educativo Institucional	36
2.4. Concepto de transversalidad	40
2.5. Concepto de coherencia	47
2.6. Concepto de eje temático transversal	48
2.7. Planificaciones de aula	52

Capítulo III: Metodología

3.1.	Paradigma y enfoque	58
3.2.	Tipo de estudio	65
3.3.	Descripción del caso.	67
3.4	Procedimientos de generación de información	69
3.4.1.	Entrevistas	72
3.4.2.	Rúbricas	74
3.4.3.	Pautas de observación	76
3.4.3.1.	Pautas de observación de clases	76
3.4.3.2.	Pauta de observación de Consejo Docente	77
3.5.	Matriz de especificaciones de procedimientos	79
3.6.	Procedimientos de análisis de la información	80
3.6.1.	Análisis de contenido	82
3.6.1.1.	De entrevistas	87
3.6.1.2.	Pauta de observación de clases	94
3.6.1.3.	Pauta de observación de Consejo Docente	97
3.6.2.	Análisis documental	101
3.6.2.1	Análisis del P.E.I.	102
3.6.2.2.	Planificaciones.	103

3.7.	Criterios de rigor	105
------	--------------------	-----

Capítulo IV: Resultados obtenidos.

4.1.	Análisis de entrevistas	111
4.1.1.	Análisis de entrevista a directora	111
4.1.2.	Análisis de entrevista a jefa de UTP	116
4.1.3.	Análisis de entrevista a docente	119
4.2.	Interpretación de observaciones de clases	122
4.2.1.	Interpretación de clases de Ciencias Naturales	123
4.2.2.	Interpretación de clases de Matemáticas	129
4.2.3.	Interpretación de clases de Historia y Ciencias Sociales	133
4.3.	Interpretación de Consejo Docente	137
4.4.	Análisis documental del PEI	140
4.5.	Análisis documental de planificaciones.	142
4.6.	Discusión de los Resultados	148

Capítulo V: Conclusiones y proyecciones.	165
---	-----

Bibliografía.	178
----------------------	-----

Índice de cuadros y esquemas.

Cuadro 1: Paralelo entre métodos, fuentes de información e instrumentos.	75
Cuadro 2: Pauta de observación de Consejo Docente	86
Cuadro 3: Pauta de observación de planificaciones	89
Esquema N° 1: Proceso cualitativo, según Hernández Sampieri.	56

Anexos (en CD adjunto)

N° 1 Protocolo entrevista a Directora.	5
N° 2 Protocolo entrevista a Jefa de UTP.	6
N° 3 Protocolo entrevista a docente.	7
N° 4 Entrevista a directora.	9
N° 5 Entrevista a jefa de UTP.	13
N° 6 Entrevista a docente.	16
N° 7 Matriz entrevista a directora.	18
N° 8 Matriz interpretativa Entrevista Directora.	24
N° 9 Vaciado entrevista 2: UTP.	43
N° 10 Matriz interpretativa entrevista UTP.	47
N° 11 Vaciado entrevista 3: Docente.	58
N° 12 Matriz interpretativa entrevista 3: Docente.	59
N° 13 Matriz interpretativa de las 3 entrevistas.	62

N° 14 Pauta de observación de clases.	87
N° 15 Pauta de observación de clases Ciencias 1.	89
N° 16 Vaciado pauta de observación de clases Ciencias 1.	93
N° 17 Matriz interpretativa clase de Ciencias 1.	97
N° 18 Pauta de observación de clases de Ciencias 2.	102
N° 19 Vaciado pauta de observación de clases Ciencias 2.	106
N° 20 Matriz interpretativa clase de Ciencias 2.	111
N° 21 Pauta de observación de clases 1 Matemáticas	118
N° 22 Vaciado pauta de observación de clases matemática 1.	121
N° 23 Matriz interpretativa clase de Matemáticas 1.	124
N° 24 Pauta de observación de clase Matemática 2.	130
N° 25 Vaciado pauta de observación de clases Matemática 2.	133
N° 26 Matriz interpretativa clase 2 de Matemáticas.	135
N° 27 Pauta de observación de clase 1 de Historia.	139
N° 28 Vaciado pauta de observación de clase Historia 1.	141
N° 29 Matriz interpretativa clase 1 de Historia.	143
N° 30 Pauta de observación de clase 2 de Historia.	146
N° 31 Vaciado pauta de observación de clase Historia 2.	149
N° 32 Matriz interpretativa clase de Historia 2.	151

N° 33 Protocolo pauta observación consejo docente.	155
N° 34 Pauta observación consejo docente desarrollada	157
N° 35 Vaciado pauta observación consejo docente	160
N° 36 Matriz Interpretativa del Consejo Docente	163
N° 37 Evaluación eje temático	168
N° 38 Proyecto Educativo Institucional	169
N° 39 Matriz interpretativa de análisis documental del PEI	180
N° 40 Rúbrica planificación docente	182
N° 41 Planificaciones Ciencias Naturales	184
N° 42 Planificaciones Matemáticas.	188
N° 43 Planificaciones Historia.	194
N° 44 Carta consentimiento investigación.	196

Resumen

Este proyecto de indagación está centrado en un estudio de caso intrínseco específico de la investigación cualitativa, que tiene como propósito analizar la coherencia curricular entre un eje temático transversal, la planificación y su implementación en el aula de una institución escolar a través de un análisis de contenido y documental. La información generada se realizó a través de entrevistas, pautas de observación de clases, análisis de planificaciones y del PEI y una participación del investigador en un consejo docente.

Los resultados centrales permitieron reconocer que la docente logra integrar el eje temático con los objetivos de aprendizaje de las asignaturas en la planificación e implementarlo en el aula. Sin embargo, es necesario que la docente conozca con mayor profundidad tanto los Programas de Estudio de las Nuevas Bases Curriculares de un sexto básico como de los objetivos de los ejes temáticos que desarrolla transversalmente la institución para lograr una adecuada integración.

Palabras claves: Eje temático, transversalidad y coherencia curricular.

Abstract

This investigation project is centered in a study of a specific intrinsic case of qualitative investigation, that it has as a purpose to analyze the curricular coherence among the cross curricular subject, the planning and its implementation in the classroom of a school through a content analysis and a documental. The produced information was made by interviews, observation guidelines, planning analysis and the PEI and also the participation of the investigator in a teachers' council.

The central results allowed recognizing that the teacher reaches to incorporate the cross curricular subject with the learning aims of the subjects in the planning and put them

into practice in the classroom. Nevertheless, it is necessary that the teacher knows deeply the 'Programas de Estudio de las Nuevas Bases Curriculares' of a sixth grade as well as the aims of the cross curricular subjects that the institution develops transversely to achieve the correct integration.

Key words: Cross Curricular subject, transversality and curricular coherence.

Introducción

En los últimos años (1990 y 1998), se establecieron los actuales fundamentos curriculares de nuestro país, identificando el "marco curricular" y los "programas y planes de estudio", los que determinan los aprendizajes mínimos que cada estudiante debe obtener en cada institución escolar a nivel nacional y una propuesta temporal, metodológica y evaluativa de cómo ordenarlos y/o llevarlos a cabo. Esta propuesta ofrece la posibilidad de desarrollar un proyecto educativo, en donde cada institución escolar pueda contextualizarse a partir de sus características y necesidades.

Este marco curricular sufrió modificaciones en el transcurso del tiempo, actualizándose en el año 2009 con una nueva Ley General de Educación y la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad, llevado a cabo a través de dos organismos estatales: Agencia de la Calidad de Educación y la Superintendencia de Educación. A partir de esta nueva ley surgen los siguientes cambios sustanciales: se definen estándares de aprendizaje (precisión de lo que se espera que aprenda cada estudiante), los que permitirán visualizar a los establecimientos educativos de acuerdo al logro de aprendizaje de sus estudiantes y el cumplimiento de aquéllos, explicitados en las nuevas Bases Curriculares del año 2012; se plantea un cambio en la prescripción curricular de Objetivo Fundamental (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) a Objetivo de

Aprendizaje (OA); se establece una nueva estructura escolar (seis años a la Educación Básica y Enseñanza Media) y se fija el tiempo de libre disposición.

Sin embargo, a pesar de plantearse cambios sustanciales, estas Bases Curriculares continúan explicitando a las escuelas, la libertad de expresar su diversidad y necesidades a través de su propio proyecto educativo, tomando en cuenta las horas de libre disposición para ejercer dicha propuesta. Esta posibilidad es coherente con la libertad de enseñanza indicada en la Constitución y con los principios que inspiran la Ley General de Educación (LGE) que tienen relación específicamente con el principio de autonomía de los establecimientos educativos y el de diversidad que, por un lado, plantea promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos y, por otro, la diversidad cultural, religiosa y social de personas que incorpora y atiende el sistema escolar (Bases Curriculares, 2012).

Hoy en día es un gran desafío para una institución escolar poder reflexionar en comunidad en torno al tipo de proyecto educativo que ha considerado como base para su proyección a nivel discursivo, tomando en cuenta las características, necesidades y valores de la comunidad a la cual se ofrece un espacio educativo, porque implica construir un sentido colectivo de la educación, ofrecer espacios ciudadanos de parte de comunidades educativas, crear instancias de reflexión permanente con todos los integrantes de la escuela, lograr acuerdos, comprometerse con ellos y llevarlos a cabo en

el ámbito pedagógico y ético. Este desafío se valora porque pasa a ser una herramienta que otorga identidad a la vida escolar y se sabe que requiere de mucha perseverancia, compromiso, profesionalismo y aprendizaje por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa para poder concretarlo. Por tanto, este estudio se enmarca en un proyecto de indagación y su relevancia tiene relación con observar y analizar una realidad educativa, y desentrañar sus fortalezas y debilidades en el ámbito pedagógico para contribuir a la mejora de su concreción.

Específicamente, dilucidar si la escuela, a partir de su PEI con sus directivos y un docente, logra integrar el eje temático transversal de Sobrevivencia con los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares de las asignaturas de Historia, Ciencias y Matemática de un 6º básico, con las planificaciones y de qué manera, todo aquello, se concreta en la clase.

En el primer capítulo de este proyecto de investigación se desarrollará el planteamiento del problema, sus antecedentes, objetivos y relevancia. El segundo capítulo incorporará el marco teórico que apoya el proyecto de indagación. El tercer capítulo profundizará en el ámbito metodológico que se llevó a cabo para recopilar y analizar la información. En el capítulo cuarto se explicitarán los hallazgos obtenidos y en el capítulo 5 se presentarán las conclusiones y proyecciones del proyecto. Todos los anexos se encuentran en un disco aparte adjunto al final del trabajo.

Capítulo I: Antecedentes y problematización

1.1 Antecedentes

Entre 1990 y 1998 se establecen los fundamentos del currículum nacional de Chile, produciéndose actualizaciones y modificaciones el año 2009 a través de la nueva Ley General de Educación y la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad a través de nuevos organismos estatales como la Agencia de la Calidad y la Superintendencia, quienes establecen definir los estándares de aprendizaje para ordenar a los establecimientos educacionales de acuerdo al logro de aprendizaje de los alumnos y al grado de cumplimiento de estos estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas Bases Curriculares.

Sin embargo, es importante describir en términos generales, de qué manera se fueron dando los cambios desde el Ajuste del 2009 hasta la reforma curricular con la incorporación de las nuevas Bases Curriculares que en la actualidad rigen desde 1º básico hasta 8º básico, aumentando un nivel por año.

Paralelamente al diseño del Ajuste Curricular del año 2009, se origina un movimiento estudiantil el año 2006, el cual originó que se derogara la LOCE y se creara la Ley

General de Educación (LGE) que, según Espinoza (2014) "contempla nuevos organismos como la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación; y posteriormente, la Ley de Aseguramiento de la Calidad y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización." (p. 4). Esta ley produjo grandes cambios, como por ejemplo, el Consejo Nacional de Educación asume un rol importante con respecto a sancionar propuestas curriculares; la ley determina además, la modificación de la estructura del sistema educacional, volviendo a seis años para la Educación Básica y seis años para la Educación Media porque, según la autora, la formación disciplinar de los docentes del segundo ciclo básico es débil, especialmente en Matemática y Ciencias. Otra modificación fundamental que se produce es que cambia la matriz curricular planteada en la L.O.C.E., es decir, desde una estructura de Marco Curricular, la cual explicita Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, a Bases Curriculares en las que se presentan Objetivos de Aprendizaje. Este cambio se focaliza, según la autora, en fortalecer una "mayor especificación de los aprendizajes a lograr por los estudiantes." (p.5).

Por otra parte, la ley 20.529 crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, lo cual incluye además, la elaboración de estándares de aprendizajes, los cuales serán un referente, según Espinoza

(2014), "para la evaluación del logro de aprendizajes de los estudiantes y de la calidad de los establecimientos educacionales." (p. 5).

La L.G.E. plantea realizar los cambios ocho años después de la entrada en vigencia de la ley, es decir, en el año 2017. Sin embargo, la reforma del currículum de Educación Básica comenzó a producirse en el 2010, provocándose según Espinoza (2014), una superposición con el proceso de Ajuste del 2009 que se hallaba en pleno desarrollo.

A pesar de esta superposición de procesos, en las Bases Curriculares se mantienen los "requerimientos, los principios valóricos y las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje -definidos en el marco de los principios de la Constitución Política, el ordenamiento jurídico y la Declaración Universal de los Derechos Humanos." (Bases Curriculares 2012, p.12). Con respecto a estos últimos, los que se han mantenido se refieren a que "el reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas impone al Estado el deber de garantizar una educación de alta calidad en todos sus niveles escolares, que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable." (Bases Curriculares. 2012, p.12).

Se incorporan también los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), cruzando todos los ciclos y los Objetivos de Aprendizaje (OA) porque en ellos permanece la visión sobre el hombre, sociedad y el rol de la educación al cual aspira hoy nuestra sociedad. Es importante agregar además que los OAT tienen su base en el documento de los DDHH, siendo también el soporte de las nuevas Bases Curriculares.

La Ley General de Educación, además, fijó la descentralización del currículum, es decir, plantea que deben existir Bases Curriculares comunes a todas las instituciones educativas, pero con la salvedad que éstas puedan formular y aplicar sus propios Programas de Estudio, atendiendo al tipo de estudiante, a su realidad, su zona geográfica, su cultura e identidad. Es decir, que la ley establece que las nuevas Bases deben respetar el 30% del tiempo de trabajo escolar de libre disposición para los colegios que trabajen con Jornada Escolar Completa (JEC), de tal manera de garantizar la libertad para trabajar con sus propios programas de estudio y proyectos educativos si lo decidiesen.

Es por ello que la formulación del Proyecto Educativo Institucional en una escuela, cobra real importancia ya que es en él en donde se puede concretar "un sentido colectivo de la educación y construcción de espacios ciudadanos de parte de las comunidades educativas." (MINEDUC, 2013, p. 2).

Sin embargo, el estudio de análisis de proyectos educativos de los establecimientos educacionales en Chile del año 2013, revela una realidad contradictoria, ya que por una parte, el PEI se valora como una herramienta central de la gestión institucional pero, por otra, se devela que en diversos casos, el documento es más bien una recopilación de datos sin mayor ilación o coherencia (p. 9) .

Por ejemplo, en la dimensión de participación de los actores en el diagnóstico, los resultados fueron los siguientes: directores 21%, docentes 26,5%, estudiantes 20,1%, padres y apoderados 18,9%, asistentes de la educación 10,2%, sostenedores 5,4% y otros 2,8%. (p. 4). Esto revela que la formulación del PEI recae principalmente en manos de los directores, docentes, padres y apoderados y estudiantes, habiendo una mínima participación de asistentes y sostenedores.

Con respecto a la dimensión de la gestión estratégica de orientaciones políticas y filosóficas de la escuela, de la sub-dimensión: principios, la que implica, específicamente, lo ético en los ámbitos de actuación individual, social, religiosa y trascendente, revela que sólo un 59,3% lo enuncian (p. 4). Lo que implica que es necesario continuar el desarrollo de dicha dimensión ya que en ella se explicitan los aspectos éticos que deben constituir el sujeto que la institución se ha propuesto formar.

Otro aspecto relevante que es importante mencionar para el desarrollo de este proyecto, tiene relación con el concepto de transversalidad, ya que se incorpora en Chile al currículum oficial a través de los Objetivos de Aprendizaje Transversales y pretende identificar un conjunto de aprendizajes que responden según Magendzo (2003) a las necesidades de formación que la sociedad demanda a la educación en la actualidad. Es decir, que dichos objetivos no son exclusivos de una asignatura sino que conforman toda la experiencia escolar (clases, recreos, fiestas escolares, ritos, normas de la escuela, símbolos, modales, ejemplos de los adultos, dinámicas de participación y convivencia, entre otras). Esto significa que deben ser promovidos a través del conjunto de las actividades educativas durante el proceso de la Educación General Básica y Media.

Es así como existen diversas maneras de desarrollar la transversalidad en una institución escolar propuesta por las Bases Curriculares, ya sea a través de objetivos de aprendizaje transversales, de los ejes seleccionados por cada asignatura y/o a nivel institucional con ejes temáticos, unidades, contenidos, actividades centrales u otras formas insertas en la cultura escolar.

Por ejemplo, en Inglaterra y Gales, según Webb (1996), citado por Magendzo, se identificó como parte del Currículum Nacional, durante la reforma del año 1988, tres asignaturas nucleares y siete fundacionales; sin embargo, éstas no conformaban ni representaban todo el currículum, lo que resultó incluir “elementos que cruzan el

currículum” (p. 20), los que se agruparon en dimensiones transversales. En España se identificaron temas transversales, llamados ejes, enseñanzas o materias transversales que se incorporaron en el currículum y, para cada tema, se establecieron conexiones con los distintos sectores de aprendizaje, pero no se establecen conexiones entre los mismos temas. En Francia un conjunto de competencias (actitudinales, construcción de conceptos fundamentales y metodológicas) pasan a ser transversales. En Argentina la transversalidad se relacionó con contenidos curriculares transversales, incorporados a los contenidos de los programas de las diversas asignaturas de los planes de estudio (2003, p. 20-21).

El proyecto que se desarrollará es de indagación, ya que se trabajará en profundidad con una situación educativa acotada, específicamente, en un caso de un contexto educativo, que se caracteriza según Sandín (2003) “por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio” (p.174), utilizando reflexivamente el conocimiento acumulado y/o generando nueva información relevante para el campo curricular a partir de una realidad natural particular.

El proyecto que se llevará a cabo se refiere a investigar de qué manera un eje temático transversal (Sobrevivencia) declarado por el PEI, como uno de los pilares de la formación de los estudiantes de un colegio particular subvencionado de enseñanza básica, se refleja en el diseño de planificaciones y en el desarrollo de clases.

1.2 Problematicación

La problemática general de esta investigación tiene relación con la siguiente pregunta: ¿Existe coherencia entre la integración del Eje Temático Transversal de Sobrevivencia y los OA de Historia, Ciencias y Matemática de un 6º básico, con las planificaciones y la implementación de éstos en la clase? y para poder responderla, es necesario develar en una primera etapa las siguientes interrogantes: ¿el docente logra integrar el Eje Temático de Sobrevivencia con los OA de las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia de las Bases Curriculares de un 6º básico?, ¿logra el docente, la coherencia entre el Eje Temático de Sobrevivencia y las planificaciones de las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia?, ¿El docente logra una coherencia entre lo planificado y su implementación en la clase?.

Por otra parte, es importante, saber que los Ejes Temáticos que trabajan los docentes están definidos por la institución escolar, ellos solo deben elegir el Eje Temático mensual del que estarán a cargo y planificar propuestas de actividades para todos los niveles, por otro lado, los docentes en conjunto con dirección, definen a través de qué asignaturas abordarán el Eje Temático del mes, y en este caso, definieron trabajar el Eje Temático de Sobrevivencia desde la Ciencia, Matemática e Historia.

1.3 Relevancia del proyecto

El currículum es uno de los instrumentos esenciales en la proyección social del saber, ya que en él se fijan los Objetivos de Aprendizajes a enseñar en cada nivel y en las instituciones del sistema educativo. Es en él en donde se define el tipo de contenido a enseñar a partir de su relevancia y tradiciones de nuestra cultura. Sin embargo, según Gvirtz y Palamidessi (2005) "el conocimiento de las disciplinas académicas es sólo una parte de las culturas y las tradiciones públicas que se consideran útiles para las tareas de la formación" (p. 42). Por tanto, según los autores, es necesario también la incorporación de "los problemas sociales y personales actuales" (p. 42).

Las Bases Curriculares de hoy en día, intentan superar una visión académica y especializada de la realidad, incorporando los OAT y desarrollando los Objetivos de Aprendizaje, los cuales se encargan, según las Bases Curriculares (2012) de relacionar en forma más explícita "las habilidades, los conocimientos y las actitudes y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo" (p. 14). Pero todavía en la educación general predomina un enfoque del conocimiento especializado y organizado en disciplinas separadas. Por tanto, nace la necesidad de incorporar el saber para resolver problemas y para ello se requiere la integración de los saberes.

Por otro lado, nos enfrentamos a dos problemas que tienen relación con pensar, por un lado, una educación con formación más integral y crítica, pero seguimos desarrollando una educación fragmentaria y repetitiva y, por otro, de qué manera formamos a docentes menos especializados y más interdisciplinarios. Es por esto que continuamente nace el reto de pensar una educación más integrada.

Hoy en día es un gran desafío para una institución escolar poder reflexionar en comunidad en torno al tipo de proyecto educativo que ha considerado como base para su proyección a nivel discursivo, tomando en cuenta las características, necesidades y valores de la comunidad a la cual se ofrece un espacio educativo, ya que eso implica construir un sentido colectivo de la educación, ofrecer espacios ciudadanos de parte de comunidades educativas, crear instancias de reflexión permanente con todos los integrantes de la escuela, lograr acuerdos, comprometerse con ellos y llevarlos a cabo en el ámbito pedagógico y ético. Este desafío se valora porque pasa a ser una herramienta que otorga identidad a la vida escolar y se sabe que requiere de mucha perseverancia, compromiso, profesionalismo y aprendizaje por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa para poder concretarlo.

Situarse en este caso particular para investigar, tiene relevancia porque a partir de una realidad específica se puede observar cómo hoy en día se intenta llevar a la práctica aspectos pedagógicos explicitados en un PEI, cómo los lineamientos pedagógicos son

comprendidos por los docentes, de qué manera éstos en conjunto con el cuerpo directivo los concretizan en el aula con los estudiantes, integrándolos además con Objetivos de Aprendizaje prescritos en las Bases Curriculares. Por otro lado, se podrá además observar qué tipo de docente requiere esta institución escolar para llevar a cabo dicho proyecto y si los que están cumplen con lo solicitado y de qué manera. En cuanto a los estudiantes, podremos develar si ellos conocen los Ejes Temáticos transversales explicitados en el PEI que trabajan mensualmente, si logran percibir la integración del Eje Temático con los Objetivos de Aprendizaje de las respectivas asignaturas y si reconocen la importancia del Eje Temático en su formación personal.

Otra razón por la cual es relevante desarrollar este proyecto es que invita a las otras escuelas a vivir el desafío de concretar su PEI con la participación activa de su cuerpo docente y directivo y comunidad educativa, en donde cada uno propone, discute, concreta en la práctica, reflexiona y evalúa sobre su práctica pedagógica con la finalidad de llevar a cabo una educación coherente con lo propuesto.

Por tanto, la relevancia de este proyecto tiene relación con observar y analizar una realidad educativa que se propone este desafío y ayudar a desentrañar sus fortalezas y debilidades en el ámbito pedagógico para contribuir a la mejora de su concreción. Específicamente, dilucidar si la escuela con sus directivos y sus docentes logran integrar

los ejes temáticos transversales expuestos en el PEI junto a las Bases Curriculares en las planificaciones y de qué manera se concreta en la clase.

1.4 Objetivos que orientan el proyecto

Objetivo General

Evaluar la coherencia entre el eje temático de Sobrevivencia, declarado en el PEI, con los OA de las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia, las planificaciones y la implementación de aquél en la clase de 6° básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida.

Objetivos Específicos

a) Identificar la integración entre el eje temático de Sobrevivencia y los objetivos de aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares de 6° básico en las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia.

b) Identificar la coherencia entre el eje temático de Sobrevivencia y las planificaciones realizadas por la docente de 6° básico en las asignaturas de Ciencias, Matemáticas e Historia.

c) Identificar la coherencia entre las planificaciones realizadas por la docente de 6° básico en las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia y su implementación en la clase.

Capítulo II: Marco teórico

Los referentes teóricos que se investigarán en profundidad en esta propuesta serán: paradigma curricular práctico, contexto general de la Reforma Educacional, el Proyecto Educativo Institucional, el concepto de transversalidad y coherencia curricular, la idea de eje temático y la planificación.

2.1 Paradigma Curricular

El currículum, según Gvirtz y Palamidessi (2005), es un modelo a desarrollar y puede tomar diversas formas y cada una expresa "diferentes concepciones acerca de la naturaleza y organización del contenido y de los diversos modos de influir sobre los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje" (p. 55).

Este proyecto de investigación se basará en la teoría curricular de Grundy (1991) quien explicita tres paradigmas curriculares: el Técnico, Práctico y Crítico o Emancipador.

El paradigma Curricular Técnico representa las ideas pedagógicas en términos mecánicos y tecnológicos. Es decir, surge una visión reproductiva del currículum en donde el docente debe reproducir en los estudiantes las orientaciones y proposiciones

representadas en diversos documentos curriculares sin producir un cambio en las mejoras sociales, sino en continuar reproduciendo la división de clases en la sociedad capitalista (Grundy, p. 47). En esta construcción curricular el foco está puesto en los objetivos preestablecidos, son ellos los que controlan la educación, ya que en la medida en que éstos son transmitidos por el docente a los estudiantes tal cual están indicados, se obtendrá una educación exitosa (Grundy, p. 53-54). Estos objetivos impuestos están formulados por un experto ajeno y alejado del docente que debe llevarlos a la acción en el aula, mientras más especificado esté el diseño de ellos, más previsible será el resultado de su puesta en acción (Grundy, p. 54).

Por tanto, el interés del docente está centrado en el control, ya que por un lado debe controlar el desarrollo del currículum y, por otro, debe controlar a los estudiantes para que cumplan con el diseño curricular establecido. Para que el docente logre llevar a cabo estas exigencias, debe ser preparado en la aplicación de destrezas durante el desarrollo de la clase.

En cuanto a la evaluación, esta es vista como un acto mecánico, en otras palabras, el profesor aplica un currículum -como producto- establecido por otros a los estudiantes -que se objetivan- y, posteriormente, se mide el éxito y/o resultado por el docente o por agentes externos, permitiéndose las posibilidades de mejora, pero sin la posibilidad de crear una instancia de reflexión sobre la práctica. Asimismo, según Grundy (1991): " la

calidad del trabajo del profesor se juzgará en relación con los productos de sus acciones, lo que tiene sus consecuencias respecto a la naturaleza y la categoría de su trabajo" (p. 63). Por lo que se verá sometido a presión por cumplir con lo establecido sin tener la posibilidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica con los demás docentes para mejorarla en caso de no cumplir con lo estipulado.

Por otro lado, existe el paradigma Curricular Práctico, que se caracteriza por centrarse en el acto y el actor, en vez de en el resultado de la acción como en la concepción Técnica. Según Grundy (1991): "genera una acción entre sujetos, no sobre objetos" (p. 95) porque a partir de la deliberación o reflexión se intenta comprender o dar sentido a alguna situación educativa y en esta situación educativa también cobran incidencia las decisiones que tienen relación con los objetivos, el contenido y la dirección del currículum. Según Grundy (1991) esta reflexión constante se "inicia cuando un profesor examina y perfecciona o modifica su práctica de manera sistemática" (p.106). Stenhouse (2003) enfatiza la idea anterior indicando que: "el profesor debería ser crítico, y no un simple calificador" (p. 139).

Desde este enfoque, la interpretación es fundamental, por lo que el currículum como texto debería ser analizado por el docente en interacción con los estudiantes y buscarle un propio significado ya que, según Grundy (1991): "se trata de un currículum en el que nunca se da por supuesto el contenido. Siempre debe justificarse éste en términos de

criterios morales relativos al "bien", no sólo desde el punto de vista cognitivo" (p. 110). El docente se preocupa más del aprendizaje que del resultado o producto y debe hacer posible que los estudiantes se comprometan activamente en la construcción del significado de sus experiencias de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación según Grundy (1991): "los participantes, profesores y alumnos, quedarán comprometidos en la evaluación de las experiencias curriculares emprendidas en calidad de actividad práctica, pues los significados e interpretaciones de todos los participantes han de tenerse en cuenta en la interacción humana" (p. 102) , pero no significa que sea una evaluación totalmente subjetiva, sino que también presenta criterios compartidos de juicios tanto del docente como de los estudiantes. Otra característica de la evaluación en este enfoque es que ella está presente también en el proceso educativo en su conjunto.

Finalmente, tenemos el paradigma curricular Crítico o Emancipador, que se caracteriza por presentar un estudiante y profesor activos y creadores del saber, en donde se presenta además una transacción entre enseñanza y aprendizaje. En cuanto al aprendizaje, este se hace significativo, para Grundy (1991) una experiencia será significativa cuando "en un proceso de liberación de la educación, el significado es cuestión de negociación entre profesor y alumno desde el principio de la experiencia educativa" (p.143). Esta negociación para ser emancipadora, debe contar con reflexiones

continuas por quienes están interviniendo en el proceso pedagógico y este proceso debe reconocerse como problemático, ya que a partir del planteamiento de problemas reales de sus existencias (alumno-profesor) y de sus relaciones, se producirá la necesidad de responder a los desafíos que nazcan.

El concepto de praxis es relevante en este enfoque porque corresponde al mundo de la interacción de la acción y la reflexión, Freire (1974) lo define como la "reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo." (p. 3).

Grundy (1991) cita a Freire diciendo que la praxis se lleva a cabo en la realidad por lo que al plantear un programa de contenido en la educación, debe situarse en el presente y recoger los anhelos o aspiraciones de las personas y al recoger dichos anhelos se construye o reconstruye el mundo social a partir de la reflexión. Por tanto, desde esta perspectiva el currículum no es un conjunto de planes para implementar, sino que, según Grundy (1991), se "constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso" (p. 160). En otras palabras el currículum es considerado como praxis social en donde se construye a partir de situaciones de aprendizaje reales y con estudiantes reales y activos, en donde la enseñanza y el aprendizaje son considerados una relación dialógica y no autoritaria entre profesor y alumno (p. 161). El profesor pasa a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los alumnos y éstos quienes también enseñan considerando

al estudiante. Sin embargo, es importante destacar que el docente no puede dejar de ser quien selecciona el saber que se debe estudiar. En cuanto a la evaluación, esta se centra en la situación de aprendizaje de los participantes (estudiantes y profesores) como grupo y se basa en los siguientes criterios: comprensibilidad, verdad, autenticidad, corrección y adecuación. Grundy (1991) cita a Habermas, quien nos dice con respecto a la evaluación de una práctica crítica: "'Así, los hechos se transforman en estados que pueden o no coincidir, y las normas se transforman en recomendaciones y cautelas que pueden ser correctas y adecuadas, pero también incorrectas o inadecuadas" (p. 177).

Este proyecto de investigación se centrará en el paradigma Práctico, en donde la profesionalización del docente implica la búsqueda de fines esencialmente morales, en este caso los Ejes Temáticos basados en los Derechos Humanos y que tienen como desafío integrarse a los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares, y está conducido su interés a la comprensión de las interacciones humanas, además su foco está en la deliberación ante las experiencias concretas de las prácticas de enseñar y de aprender en vez de centrarse en aspectos teóricos porque, según Castro et al. (2004), el foco no son los resultados del aprendizaje sino la comprensión del proceso de aprendizaje y la forma en que se logra construir significados y sentido a las cosas y acciones.

Se basará en esta perspectiva además, porque es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Por tanto, reflexionar en el currículum, es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe independiente de la interacción humana.

El caso a indagar revela que el rol de los actores educativos (directivos y docentes) es protagónico, ya que los directivos proponen lineamientos pedagógicos para desarrollar currículum en la escuela, denominados Ejes Temáticos, y los docentes los incorporan transversalmente en las unidades didácticas mensuales de todas las asignaturas, exceptuando la de inglés, y en todos los niveles con el propósito de mejorar aprendizajes a través de diversas actividades pedagógicas.

Por tanto, para contextualizar dicho paradigma Práctico, es necesario conocer aspectos relevantes de la Reforma Curricular en Chile de la Educación Básica del año 2012.

2.2 Contexto educacional de la Reforma Curricular en Chile de la Educación Básica de 2012

Entre 1990 y 1998 se establecen los fundamentos del currículum nacional de Chile como lo conocemos hoy a través del instrumento "marco" que establece en forma amplia los aprendizajes mínimos de cada nivel y los Programas de Estudio que ordenan

temporalmente los aprendizajes durante el año. También incorpora la posibilidad de complementar los aprendizajes mínimos a través del 30% de las horas de libre disposición en donde las instituciones educativas con jornada escolar completa pueden definir su diversidad a través de propuestas propias que expliciten sus necesidades y características por medio de un proyecto educativo (PEI).

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) define los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que todas las escuelas deben llevar a cabo. Sin embargo, este Marco Curricular ha estado sujeto a numerosos cambios y mejoras producto de la nueva Ley General de Educación (LGE) y la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. Este Sistema establece, según las Bases Curriculares, (2012) "que se deben definir estándares de aprendizaje que permitirán ordenar a los establecimientos educativos de acuerdo al logro de aprendizaje de los alumnos y al grado de cumplimiento de estos estándares" (p. 12). Es así como se precisa con claridad lo que se espera que los estudiantes aprendan.

La LGE establece además una redefinición de la Educación Básica, modificando en parte objetivos generales e indica que ya no debe durar 8 años sino 6. Por otro lado, adapta sin romper su continuidad, el Marco Curricular de 1996, denominándolo Bases Curriculares, manteniendo los principios de "la Constitución Política y la concepción

antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos" (p. 11).

La Ley General de Educación N° 20370 establece una nueva prescripción curricular, reemplaza los CMO por "Objetivos de Aprendizaje" los que definen los propósitos y logros del proceso y establecen "cuáles serán los desempeños del alumno que permitirán verificar el logro del aprendizaje" (p. 11) a través de habilidades, conocimientos y actitudes explícitos. Se profundizan y especifican aún más las habilidades de cada asignatura y se detalla la progresión de ellas en cada nivel.

Se mantienen los Objetivos Transversales incluidos en el Marco Curricular 2009, "los nombres de las asignaturas y la organización de los contenidos en torno a ejes temáticos verticales que se relacionan con los conocimientos y habilidades principales, que se desarrollan en cada asignatura" (p. 12).

Es así como estas Bases Curriculares continúan y reafirman: "el sentido que tiene toda educación, es contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. De este modo, podrán realizar su potencial y vivir su vida en forma plena, participando activamente en una

sociedad libre, democrática y pluralista, y contribuyendo responsablemente al desarrollo del país" (p. 16).

Cabe destacar que estas Bases Curriculares contribuyen a que cada institución escolar pueda formular un Proyecto Educativo Institucional (PEI), en donde se pueda plasmar de manera colectiva, reflexiva y responsable, una propuesta educativa de querer formar a los estudiantes, tomando en cuenta su ámbito espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, entre otros aspectos.

2.3 Proyecto Educativo Institucional

Otro concepto fundamental para desarrollar este proyecto de investigación es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) porque es un instrumento que "ordena y da sentido a la gestión del establecimiento educativo" (MINEDUC, 201, p. 2). Se dice que ordena porque todas las acciones, normas, estructuras y procesos de la escuela tienen que ser coherentes con lo que propone el proyecto y da sentido porque explicita el tipo de formación que quiere ofrecer. Es decir, define la persona que proyecta formar la institución educativa.

La Ley General de Educación artículo 9, establece que el propósito compartido por toda la escuela se expresa en el PEI, ya que la finalidad es colaborar "a la formación y el logro de aprendizajes de todos los y las estudiantes para asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico" (p. 2).

Existen diversas definiciones de PEI, pero en general es considerado como un instrumento que da lineamientos del quehacer del establecimiento escolar, definiendo una propuesta formativa y especificando de qué manera se realizará.

Es necesario que cada establecimiento educacional tenga un PEI y en la medida que éste se conoce y se asume, el colegio tendrá una impronta que lo define y en la medida que se asume generará "adhesión y sentido de pertenencia en sus miembros" (p. 3). Después de definido, indicará una dirección clara hacia donde se dirige, señalando tanto la vía y el objetivo que desea alcanzar toda la comunidad educativa.

El PEI elaborado y/o revisado por todos los integrantes de la institución (alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, docentes, directivos y sostenedores), creará las condiciones necesarias para la participación, la gestión institucional y curricular, y las formas de convivencia que se desean (p. 3).

Este proyecto (MINEDUC: 2013) entrega lineamientos del quehacer escolar tanto dentro como fuera de la sala de clases; las normas y reglamentos, los proyectos con los que se compromete la escuela y las actividades extracurriculares.

En cuanto a su estructura básica, (MINEDUC: 2013) no existe una única forma, pero deben contener los siguientes aspectos básicos: visión, contexto, ideario, misión, enfoque pedagógico y gestión.

De acuerdo al MINEDUC (2013) para la elaboración del PEI, el Sostenedor debe generar un ante-proyecto y presentarlo al Cuerpo Directivo, después de revisado y consensuado, hay que compartirlo con el Consejo Escolar para que también entregue indicaciones si fueran necesarias, posteriormente el Consejo se lo presenta al Centro de Padres y Apoderados/as y al Centro de Alumnos/as para que también lo estudien, analicen y entreguen opiniones y/o sugerencias. Más adelante, el Director revisa las propuestas de todos los estamentos con el Consejo de Profesores y Asistentes de la Educación para, posteriormente, una comisión inter-estamental, dirigida por el Director, revise las propuestas y sugerencias y precisa lo que se debe integrar en el ante-proyecto.

Finalmente, se le entrega el ante-proyecto al Sostenedor con todos los aspectos incorporados y corregidos para ser sometido a juicio y pertinencia y en caso de realizar

alguna modificación debe ser devuelto a todos los centros para ser consultado, y cuando ya esté todo aprobado, el Sostenedor con el Equipo Directivo y el Apoyo Escolar deben ponerlo en práctica.

El caso que se investiga en este proyecto forma parte de una institución educativa que ha desarrollado en términos generales un PEI, el cual plantea lineamientos generales que tienen relación con proponer Ejes Temáticos mensuales que cruzan, integran o permean los Objetivos de Aprendizajes (OA) de las distintas asignaturas de las nuevas Bases Curriculares propuestas en el año 2012 y que se desprenden de los Derechos Humanos para favorecer en los estudiantes, en una primera instancia, el desarrollo de lo ético. Por tanto, el PEI legitima los valores que demanda el currículum vigente porque tanto el PEI como los OAT de las Bases Curriculares se desprenden de los DDHH, como bien lo plantean las Nuevas Bases Curriculares del 2012, específicamente, en el capítulo de los principios valóricos que la sustentan: " consideran, en primer lugar, los principios de la Constitución Política y el ordenamiento jurídico de la nación, y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país" (p.18).

Es así como el concepto de transversalidad asume un rol preponderante en este proyecto educativo, ya que son los Ejes Temáticos los que van entregando las señales de cómo

debe ser la formación que reciban los estudiantes y, en este caso particular, la intención es integrar lo disciplinario con lo formativo para que la educación sea más integral.

2.4 Concepto de transversalidad

En el contexto curricular chileno, la idea de transversalidad, según Magendzo (2003), es definida como “las conexiones o puntos de encuentro entre lo disciplinario y lo formativo, de manera de lograr ‘el todo’ del aprendizaje” (p.17), ya que la experiencia escolar es vista como la posibilidad de que los aprendizajes, tanto cognoscitivos como formativos, se integren, de tal manera que su impacto no sea sólo al currículum oficial sino también sistémico (cultura escolar, actores de la educación, entre otros.).

Orsini (2005) complementa la idea de transversalidad, explicitando, por un lado, que los temas transversales surgen de una necesidad o problema que se identifica a nivel local, regional o mundial, ya sea dentro de la escuela, en el entorno o en la comunidad y que éstos necesariamente están conectados a la formación de valores éticos que intenten solucionar los problemas o necesidades identificados y, por otro, que los temas transversales deberán ser trabajados desde la idea de “interdisciplinariedad”, entendida como “cruzamiento o interacción entre las diferentes disciplinas” lo que implicará

desarrollar una educación más integral porque su foco está en desarrollar tres áreas de la personalidad humana: la cognoscitiva, la conativa o afectiva y la biológica (p.101).

De la Vega (2011) al igual que Orsini (2005), plantea que el concepto de transversalidad es aquel contenido, tema, objetivo o competencia que atraviesa todo el proceso de enseñanza aprendizaje porque busca establecer conexiones entre lo disciplinario y lo formativo para lograr aprendizaje. Al presentar este objetivo, la transversalidad interpela no sólo al currículum oficial, sino también a la cultura escolar y los actores que forman parte de ella. La idea es proponer una mirada sistémica, que pueda apoyar la equidad de la educación. Por tanto, según De La Vega (2011), la transversalidad es un enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa, buscando evitar la fragmentación de las áreas del conocimiento, a partir del desarrollo de una visión holística, que promueva además la aprehensión de valores, la formación de actitudes, la expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico. Todos estos elementos se asocian a la necesidad social de introducir las preocupaciones de la sociedad tanto en el diseño como en las prácticas educativas.

El concepto de transversalidad en la educación chilena, se relaciona con los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) mencionados en las actuales Bases Curriculares de la Educación Básica y su relevancia alude tanto al desarrollo personal y social de los estudiantes como al desarrollo relacionado con el ámbito del conocimiento y la cultura.

Por lo tanto, estos objetivos no están sujetos a ser desarrollados en asignaturas específicas, sino que deben cruzar todas las experiencias del sistema escolar.

Según Magendzo (2003) la transversalidad opera en dos niveles: curricular e institucional. La curricular refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes que están presentes en todas las asignaturas y que no pertenecen a sólo una de manera exclusiva y la institucional compromete a toda la comunidad educativa de una institución a través de la convivencia escolar, el clima escolar, las definiciones, valores y anhelos estipulados en el proyecto educativo institucional (PEI) y no sólo al docente de aula en particular.

Los objetivos de aprendizaje transversales, según las Bases Curriculares (2012), han respondido a la necesidad de favorecer una identidad formativa que promueve valores e ideales nacionalmente compartidos y la Ley General de Educación (LGE) define un concepto de educación de acuerdo al cual:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para

convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (p. 26).

Así mismo las Bases Curriculares clasifican los OAT en ocho dimensiones:

DIMENSIONES DE LOS OAT
1- Física
2- Afectiva
3- Cognitiva
4- Socio-cultural
5- Moral
6- Espiritual
7- Proactividad
8- Tecnologías de información y comunicación (TICs)

Cuadro de las dimensiones de los OAT. (Elaboración Propia)

Estas dimensiones suman 32 OAT en total, los que se deben tener presente en el desarrollo escolar ya que los estudiantes no sólo necesitan reforzar y/o desarrollar la dimensión cognitiva, sino también las otras dimensiones para lograr formar seres integrales.

Una institución escolar también debe definir y acordar en conjunto con la comunidad, cuáles serán los énfasis que desarrollará en su PEI en relación con las normas de convivencia y la vida democrática entre sus integrantes. Según Magendzo (2003), la cultura escolar nos habla de “las creencias y valores que mantiene la comunidad educativa y el conjunto de los profesores, las relaciones sociales que se establecen entre ellos y las normas y valores que comparten de forma explícita o implícita” (p. 155). Esta cultura escolar no es neutra, ya que al explicitar sus énfasis nos está hablando de su identidad institucional. Por tanto, según Magendzo (2003), “la construcción del PEI está cruzada y sustentada por las orientaciones y supuestos de la transversalidad. Es a la luz de la construcción del proyecto educativo, donde la comunidad discute, reflexiona y genera consenso en torno a la concepción de hombre y de mujer que orientará la formación de los niños, niñas y jóvenes” (p. 157).

En lo que respecta a la escuela en particular, el concepto de transversalidad juega un papel relevante porque su PEI establece que en cada mes se trabajará un eje temático transversal, que se desprende de los Derechos Humanos, y que tiene por finalidad

colaborar en la formación ética de sus estudiantes, en donde cada docente de kínder a 6º básico debe integrarlo mensualmente con los Objetivos de Aprendizaje de las respectivas asignaturas que lo sustentan.

El Eje Temático que se abordará en esta investigación, se denomina Sobrevivencia, el cual es trabajado en el mes de noviembre con el propósito de mostrarle a los estudiantes distintos medios ambientes o espacios físicos (montaña, campo, playa, entre otros.), reconocer en ellos: los riegos, flora, fauna, zona climática, tipo de vestimenta que requiere, tipo de alimentación que debe consumir y desarrollar en ellos la autonomía y el cuidado del medioambiente a través de una serie de actividades de campamentos externos a la escuela.

En cuanto al trabajo pedagógico del docente en relación al Eje Temático de Sobrevivencia, presenta dos instancias relevantes, la primera, tiene relación con que debe conocer con cuál o cuáles asignaturas del Programa de Estudio -planteadas por el cuerpo directivo- se deberá abordar el Eje- en este caso con Ciencias, Matemática e Historia- y, la segunda, deberá revisar el Programa de Estudio y seleccionar los OA o ejes de la asignatura que se podrían integrar con el Eje Temático y, además, plantear actividades, sugerencias metodológicas y de evaluación. Posteriormente, deberá decidir cuántas clases necesita para cumplir con lo planificado durante el mes. En esta segunda instancia pedagógica, es relevante hacer mención que la escuela da la posibilidad de que

el docente desarrolle su capacidad creativa, su flexibilidad y profesionalismo al tener que plantearse una planificación en donde logre integrar el Eje Temático con OAs de diversas asignaturas, tomando en cuenta: el curso, sus intereses, la asignatura, las propuestas de los docentes a cargo del Eje, el PEI, entre otros elementos.

Por tanto, el concepto de transversalidad se evidencia, tanto en el trabajo anual de los Ejes Temáticos mensuales, los cuales deben cruzar la mayoría de las asignaturas del currículum a través de los OAs como también en los OAT, ya que por el hecho de desprenderse de los DDHH, en estos últimos también se evidencia la transversalidad.

El Eje Temático mensual de Sobrevivencia se podría relacionar con los Objetivos Generales de la Educación Básica del Art. 29 (Ley General N° 20.370) de las Bases Curriculares, específicamente en el ámbito del Conocimiento y la Cultura, letra h, el cual plantea: "Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano y tener hábitos de cuidado del medioambiente (Bases Curriculares, 2012, p.17).

A partir de lo planteado, podríamos indicar que, según las Bases Curriculares(2012) el Eje Temático de Sobrevivencia se relaciona estrechamente con el OAT de la dimensión Socio-cultural N°16: "Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano" (p.30).

Ahora bien, nace otro desafío para la escuela, sus docentes y para este proyecto, y consiste en conocer de qué manera se podrá lograr una coherencia entre las planificaciones- con los OA integrados con un Eje Temático mensual- y su implementación en la clase. Por tanto, es necesario definir de qué manera se entenderá en este estudio, el concepto de coherencia.

2.5 Concepto de coherencia

En relación al concepto de coherencia curricular, Garduño (1999) plantea que puede ser reemplazado por el de congruencia porque se refiere a la existencia de la adecuada “correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos” (p.101).

Debido que la propuesta de proyecto de investigación es realizar una evaluación curricular en donde se debe la coherencia entre las planificaciones desarrolladas por el docente en las distintas asignaturas, el eje temático mensual propuesto por el cuerpo directivo y la implementación de dichas planificaciones en la clase, entenderemos por coherencia a la correspondencia adecuada o grado de interacción lógica entre las

planificaciones, el eje temático transversal integrado con los objetivos de aprendizaje de cada asignatura y la implementación en el aula.

Para conocer la correspondencia entre estos tres elementos (planificación, eje temático integrado con el OA y la implementación en el aula), es necesario desarrollar el concepto de eje temático transversal.

2.6. Concepto de eje temático transversal

Para comprender la importancia que tiene la transversalidad en el ámbito curricular, es necesario conocer las tres fuentes de inspiración y fundamentación que surgen a nivel nacional e internacional.

Según Magendzo (2003), la primera de ellas tiene relación con la creación de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990. En esta declaración se planteó satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos los niños, jóvenes y adultos. Estas necesidades básicas son considerar las destrezas cognitivas, valores y actitudes como también los conocimientos sobre temas determinados.

La segunda, es el llamado "Informe Delors", redactado para la UNESCO por la Comisión de Educación para el siglo XXI, el año 1996. Este informe constituye el marco filosófico de reformas que entregan pautas que guiarán la reestructuración de los sistemas educacionales de América Latina y el Caribe. Entre las pautas planteadas, expone que para que exista una educación de calidad, flexible y dinámica debe sustentarse en cuatro pilares del aprendizaje: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. A partir de éstos se podrá abordar los ámbitos cognitivos, morales y culturales como también superar obstáculos y aprovechar oportunidades del proceso de globalización.

Así mismo la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación en el año 1995, explicitó un marco valórico para la educación básica y media chilena que hoy es la base de los "Objetivos Transversales".

Estas fuentes, según el autor, responden a las demandas actuales de la sociedad en el ámbito escolar en cuanto a preparar a los alumnos y alumnas para enfrentar desafíos y fortalecer una sociedad democrática. Por tanto, los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes tanto personales, sociales, valóricos como cognitivos, forman el llamado "currículum para la vida" (p. 17).

Magendzo (2003), define eje temático transversal como “aquel contenido, tema, objetivo o competencia que “atraviesa” todo proceso de enseñanza aprendizaje” (p.17).

Para el autor la transversalidad puede presentarse en diversas opciones curriculares. La primera de ellas tiene relación con los **temas o ejes transversales**, éstos pueden ser contenidos emergentes o integradores que no pueden ser desarrollados en sólo una asignatura, ya que dada su amplitud permiten abrir el currículum prescrito y la escuela, invitando a los estudiantes a conocer, analizar y reflexionar sobre problemáticas sociales emergentes de carácter ético, económico, tecnológico o cultural que la sociedad nacional e internacional está viviendo en la actualidad, o bien, enfrentarse a situaciones y problemas que se relacionan con los procesos de modernización, como por ejemplo, derechos humanos, medio ambiente, problemáticas de género, la tecnología, los medios de comunicación, la multiculturalidad, entre otros. La segunda nos habla de los **contenidos transversales** y consiste en visualizar demandas, problemas sociales, comunitarias y laborales y relacionarlos con temas, procedimientos y actitudes de interés general. Para tratarlos necesitan del aporte de varias asignaturas y distintos niveles de complejidad según la mirada o enfoque de la escuela, se consideran contenidos transversales: la ciudadanía, la salud, la democracia, la paz, el medio ambiente, la no discriminación, el consumismo, el mundo laboral. la educación sexual, entre otros. En algunos casos éstos "se organizan en categorías, ejes o temas transversales, deben estar clara y diferenciadamente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, o en talleres interdisciplinarios, o a través de proyectos

especiales" (p. 19). La tercera propuesta plantea el desarrollo de **las habilidades o competencias transversales** que ayudan a construir conceptos secuenciados de aprendizaje y competencias metodológicas como la memoria, métodos de trabajo y cómo tratar la información. En general los currículum consideran relevante trabajar: la resolución de problemas, cuantificar, planificar, otorgar significados, trabajar de manera autónoma y en equipo, socializar con los otros, ser flexible, adaptativo, comunicativo, saber trabajar con el computador, entre otras. La cuarta propuesta curricular nos habla de las **actitudes y valores transversales**, los que refieren a disposiciones y valores éticos y ciudadanos que los estudiantes deben incorporar para aprender a incorporarse a la vida (social, familiar, laboral, cotidiana). También apunta a la internalización del discernimiento ético, compromiso, responsabilidad de la búsqueda de la verdad, promover el bien, la paz, la justicia, la solidaridad, la libertad, el respeto por la dignidad, la sensibilidad estética, adquirir la autonomía, la responsabilidad, respeto por reglas y normas, la tolerancia, saber atender, cooperar, entre otras. Por último, en la quinta propuesta, el autor nos presenta los **objetivos de aprendizaje transversales**, los que hacen referencia a los fines generales de la educación y que se estipulan en el currículum nacional, explicitando los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes internalicen en el ámbito personal, intelectual, moral y social. Son los que conectan todas las asignaturas de las Bases Curriculares y permean la cultura escolar (Magendzo, p. 20).

En síntesis, la transversalidad en el currículum chileno, según el autor, trasciende lo interdisciplinario ya que su propósito final es integrar lo formativo con lo cognitivo para que los estudiantes "puedan explorar el conocimiento desde una mirada crítica, relacionándolo con su desarrollo personal y el entorno social y cultural, planteándose dilemas éticos y morales, siendo creativos en proponer soluciones o alternativas frente a éstos, respetando y promoviendo los valores democráticos y ciudadanos" (p. 23).

En conclusión, los ejes temáticos que explicita el proyecto educativo institucional de la escuela, específicamente el de Sobrevivencia, son transversales ya que se desprenden de los Derechos Humanos por lo que la mayoría coinciden con los fines generales de la educación chilena, y, por ende, con los objetivos de aprendizaje transversales (OAT).

Para identificar la transversalidad propuesta por la institución, es necesario conocer de qué manera el cuerpo directivo y los docentes operacionalizan y anticipan dicha propuesta, y para ello, es relevante conocer la forma en que planifican o diseñan el aprendizaje para luego llevarlo a la práctica con los estudiantes.

2.7 Planificaciones de aula

Para Gvirtz y Palamidessi (2005) la planificación o diseño es "una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica" (p. 177), es decir, es una representación situada

que orienta la acción de la enseñanza y esta acción siempre es concreta, social e histórica. Para llevarla a cabo es necesario mirar la realidad y ordenar elementos y acciones implicados de manera anticipada; después de aplicada, se contrasta de manera permanente con la realidad con la finalidad de mejorar o ajustar lo diseñado. Como señalan las autoras, las decisiones que se tomen para mejorar o ajustar la planificación no sólo son de carácter técnico sino también de orden político, ético y personal. Además requieren de un constante análisis antes, durante y después de concretarla. Ahora bien, surgen dudas, como por ejemplo, ¿por qué es necesario planificar? o ¿cómo hacerlo? Por un lado, es necesario realizarlo porque lo exige el propio sistema educativo con la finalidad de representar la complejidad del proceso para anticipar como se llevará a cabo, manteniendo siempre el carácter de intento (p. 178) y la manera en que se realizará, dependerá de múltiples factores que se hayan definido, como por ejemplo, el contenido, el currículum, el aprendizaje, las comunicaciones en el aula, la enseñanza, la evaluación, entre otros. Estos factores ya definidos sitúan al docente en un margen estrecho para tomar decisiones, sin embargo, no implica que el docente no tenga autonomía profesional ya que su autoridad se instala en un lugar intermedio entre las presiones externas y la propia práctica en la escuela. Los docentes que se adscriben al paradigma técnico reciben las planificaciones desarrolladas previamente sin ser contextualizadas, por lo tanto, no perciben esta problemática, pero los que pertenecen al paradigma práctico sí tienen la posibilidad y obligación de llevar a cabo una reflexión en cuanto a sus decisiones profesionales.

Para que un docente planifique, debe tener en cuenta diversos factores, por un lado, el currículum que ha definido el sistema educativo de un país, por otro, la escuela, la que se ve regulada tanto por el currículum nacional como por su propio proyecto que asume particularidades propias. También influyen las decisiones que debe tomar el docente en cuanto al tipo de enseñanza que desarrolla en el aula y, por último, los textos y materiales que debe utilizar para desarrollar su enseñanza.

Es necesario y fundamental asumir la planificación como un instrumento enriquecedor para analizar, repensar y mejorar la práctica de la enseñanza y no mirarla como un obstáculo, control o una carga burocrática.

Otro aspecto importante que se debe tomar en cuenta en el momento de planificar, es que no debería ser desarrollado por el docente en solitario (como lo es hoy en la mayoría de las escuelas) ya que en dicho acto se están tomando numerosas decisiones que tienen relación con la vida de las demás personas, por lo que se hace imprescindible incorporar la participación de otros docentes, padres y alumnos para enriquecer dicho proceso.

Gvirzt y Palamidessi (2005) plantean un modelo básico para llevar a cabo la planificación, es decir, aspectos básicos que el docente debería tomar en cuenta en el momento de planificar. Ellos son: "las metas, objetivos o expectativas de logro; la

selección de los contenidos; la organización y secuenciación de los contenidos; las tareas y actividades; la selección de materiales y recursos; la participación de los alumnos; la organización del escenario; la evaluación de los aprendizajes" (p. 188).

Flórez (2005) clasifica la planificación desde dos ámbitos: tiempo invertido o modelo pedagógico. En cuanto al tiempo, explica Flórez (2005), pueden planificarse de manera anual, a partir de una unidad didáctica o clase a clase. Las anuales contienen numerosas unidades didácticas que son coherentes entre sí. La de unidad didáctica es más breve que la anterior y cada docente le atribuye un tiempo específico (uno o dos meses generalmente) y la planificación clase a clase es más específica que la basada en una unidad didáctica, ya que detalla y organiza la secuencia de aprendizaje diario.

En cuanto al modelo pedagógico, Flórez (2005) define cuatro modelos: planificación en T, planificación heurística, planificación en trayecto y planificación "en sábana".

La planificación en T se estructura en cuatro secciones: capacidades-destreza, valores-actitudes, procedimientos-estrategias y contenidos conceptuales. Se utiliza tanto para el modelo cognitivo (habilidades adquiridas) como en el constructivista (forma de adquirir las habilidades).

La planificación heurística se asocia al modelo cognitivo, para llevarla a cabo hay que formular una pregunta central para resolverla con los estudiantes y al lado de ella se escribe todo lo que tenga relación con el desarrollo conceptual que se requiere para responderla, al otro lado de la pregunta se escribe lo relacionado con la metodología que permitirá llevar a cabo los conceptos.

La planificación en trayecto se relaciona con el modelo cognitivo y constructivista y en ella se deben completar cuatro casilleros: aprendizaje esperado, contenidos, actividad y evaluación; más bien se utiliza para planificar unidades didácticas similares a los Programas de Estudio.

La planificación "en sábana" corresponde a un modelo pedagógico tradicional o academicista, define los objetivos generales y específicos, los contenidos y las pruebas sin explicitar los indicadores de aprendizaje.

El proyecto de investigación centrará su evaluación en el formato de planificación "en sábana" porque este es el formato que utiliza el colegio particular subvencionado, en él los docentes planifican unidades didácticas mensuales, basadas en los objetivos de aprendizaje de los Programas de Estudio de distintas asignaturas que se desprenden de las Bases Curriculares del año 2012. En forma paralela, el PEI de la escuela propone

desarrollar cada mes un eje temático, lo que implica que los docentes deben integrar a dichas unidades didácticas planificadas, el eje temático estipulado cada mes por la escuela.

Por tanto, a través de este instrumento curricular se observará de qué manera se lleva a cabo la implementación de la integración del eje temático con los objetivos de aprendizaje en el aula.

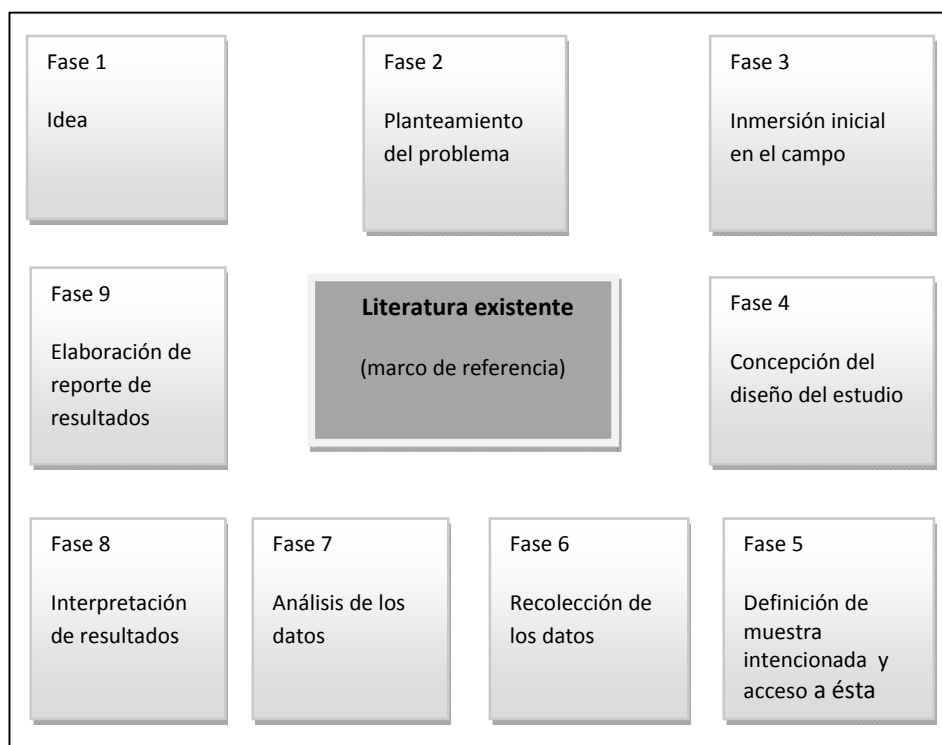
Capítulo 3: Metodología: Instrumentos y procedimientos de intervención.

3.1 Paradigma y enfoque

Este estudio se instala dentro del paradigma de la **investigación cualitativa** ya que el proyecto de investigación que se llevó a cabo fue **de indagación** en donde se trabajó en profundidad con un **caso** o situación educativa acotada que se caracteriza según Sandín (2003) por realizar un "examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio" (p.174), utilizando reflexivamente el conocimiento acumulado y/o generando nueva información relevante para el campo curricular a partir de una realidad natural particular.

El enfoque cualitativo, según Hernández Sampieri (2010) puede desarrollar preguntas o hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Estas actividades sirven para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después para refinarlas y responderlas.

La acción indagatoria es **dinámica** porque oscila entre los hechos y su interpretación, de proceso **circular** porque puede variar según el estudio en particular como lo grafica el esquema 1 del proceso cualitativo, que a continuación se presenta.



Esquema 1: Proceso cualitativo (Hernández Sampieri, 2010)

Según Hernández Sampieri (2010) existe una revisión inicial de la literatura, pero ésta puede complementarse en cualquier etapa del proceso cualitativo expuesto en el esquema 1.

Todas las fases presentadas no llevan un orden estricto, ya que durante el proceso pueden surgir modificaciones y regresar a etapas previas. La fase de inmersión inicial en el campo significa sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo el estudio, identificar informantes que aporten datos y verificar la factibilidad del estudio.

En cuanto a las fases 4, 5, 6 y 7 corresponden al proceso cualitativo en donde se explora, describe y luego se generan perspectivas teóricas y constantemente se van refinando nuevas hipótesis conforme se recaban más datos que surgen en el proceso. Estos datos cualitativos son descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. El proceso de indagación es más flexible y su propósito consiste en "reconstruir" la realidad tal como es observada por los actores, es decir, este enfoque evalúa el desarrollo natural de los sucesos sin ninguna manipulación ni estimulación, sólo se pretende entender e interpretar el significado de las acciones activas de los seres humanos y sus instituciones. Por lo que convergen varias "realidades": la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores (p.8-9).

Según Hernández Sampieri (2010), la investigación se caracteriza además, por basarse en una lógica y en un **proceso inductivo** ya que va de lo particular a lo general. Es decir, la investigación va de caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general. El enfoque se realiza a través de la recolección de datos no estandarizados ni predeterminados, con ellos se obtienen las perspectivas y puntos de vista de los participantes; aquéllos también surgen de interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador realiza preguntas abiertas, recolecta datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales son descritos y analizados, y los convierte en temas que relaciona, reconociendo sus tendencias

personales. El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como por ejemplo, la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupos, entre otras. El proceso de indagación es **flexible** y su propósito consiste en "reconstruir" la realidad, tal como es observada, siendo considerada como un "todo" sin reducirla al estudio de sus partes, es decir, es **holística**. Tampoco la realidad es manipulada ni estimulada sino que se estudia según su contexto o ambiente natural, es decir, es **naturalista**. Se fundamenta en una perspectiva interpretativa y se centra en lograr entender el significado de las acciones de los seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (p.9-10).

El enfoque de este proyecto de investigación es **descriptivo** ya que se intenta observar y detallar la presencia de la coherencia entre el eje temático mensual (Sobrevivencia) explicitado en el PEI, la planificación - con la integración del eje temático y el objetivo de aprendizaje de las asignaturas- y la implementación en la clase.

Las cinco primeras fases del proceso cualitativo descritas en términos generales en el esquema 1, se detallan de manera específica a continuación:

Fase 1 Idea: A partir de la revisión inicial de la literatura, surgió la idea de realizar un proyecto de investigación cualitativa de indagación, específicamente, describir

detalladamente un caso particular de un establecimiento educativo, el cual se caracteriza por poseer una propuesta pedagógica innovadora, en donde proponen integrar Ejes Temáticos mensuales basados en Derechos Humanos y estipulados en su PEI, con los Objetivos de Aprendizajes planteados por las Bases Curriculares de algunas asignaturas que sustentan un Eje Temático mensual. En este caso el Eje Temático de Sobrevivencia y las asignaturas de Matemática, Ciencias e Historia.

Fase 2 planteamiento del problema: A partir de la Fase 1 se planteó el problema, el cual consistió en determinar la coherencia entre un Eje Temático seleccionado: Sobrevivencia y la integración de éste con los Objetivos de Aprendizaje de las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia planteados en las nuevas Bases Curriculares del año 2012 y observar además, si la integración ya enunciada, se daría en la planificación del docente a cargo y en la implementación en el aula de un 6º básico. Si bien, en esta fase se plantea cuál es el problema, este fue modificándose según replanteamientos que surgían durante el proceso de la investigación.

Fase 3 inmersión inicial en el campo: En esta etapa se visitó el establecimiento particular subvencionado para sensibilizarse con el ambiente o entorno, se solicitó una entrevista con la Directora para obtener el permiso de llevar a cabo el proyecto de investigación a través de una carta con consentimiento, en donde se explicitaron los aspectos generales que se requerían desarrollar, se identificaron los informantes que

aportarían información relevante para levantar el proyecto, tales como: la Directora, jefa de UTP y el Docente a cargo del sexto básico y de las 3 asignaturas.

Fase 4 concepción del diseño del estudio: En esta etapa se diseñó en términos generales el proyecto de investigación, explicitando el tipo de investigación, definiendo el tipo de caso y los instrumentos que servirían para recoger la información.

Fase 5 definición de la muestra del estudio y acceso a ésta: Se definió el nivel en donde se focalizaría el estudio, en este caso, en Educación Básica porque el colegio sólo posee ese nivel y, por otro lado, se definió el curso, en este caso sería el sexto básico por ser el curso de término de la Educación Básica del colegio y además, por ser el curso que ha trabajado aproximadamente seis años en el proceso de implementación de cada eje temático. En cuanto a las asignaturas, se trabajó con Ciencias, Matemática e Historia, observándose dos clases de las asignaturas seleccionadas, es decir, seis en total. Las asignaturas con las cuales se trabajó, fueron seleccionadas por la Directora del establecimiento, indicando que ellas son la base central para desarrollar el Eje Temático de Sobrevivencia. En cuanto a los participantes del proyecto, se seleccionó a la Directora por ser la gestora del Proyecto Educativo Institucional, la Jefa de UTP por ser quien está a cargo de monitorear y dirigir todo lo relacionado con el ámbito curricular de la escuela y la Profesora Jefa del sexto básico ya que es la profesora jefa y titular de las tres asignaturas seleccionadas.

En cuanto al Eje Temático de Sobrevivencia, se trabajó en él ya que correspondía al eje que se estaba llevando a cabo en la época en que se desarrolló el trabajo de campo. Este eje, según la Directora del establecimiento, se desprende de los Derechos Humanos y posee como objetivos principales: mostrarle a los estudiantes los distintos espacios físicos y/o geográficos que existen en su entorno, que reconozcan en ellos los espacios de riesgos y el espacio como medio ambiente (flora, fauna, zona climática, tipos de vestuario según las necesidades y el tipo de alimentación que deben consumir según el lugar habitado o visitado). También tiene como propósito desarrollar la autonomía y el cuidado del medioambiente en los estudiantes a través del desarrollo de actividades de campamentos externos al colegio desde primero básico hasta sexto básico, sin apoderados (sólo con docentes) a lugares como playas, termas, cordilleras, y reconocer las necesidades requeridas (qué llevar, cómo cuidarse).

Este Eje Temático se desarrolla en todos los niveles (desde kínder a sexto básico). En el nivel de pre-kínder y kínder se realizan los campamentos al interior de la escuela, pero sin los apoderados, de tal manera de ir desarrollando paulatinamente sus primeras experiencias de autonomía.

Por otra parte, se seleccionaron, crearon y se revisaron por expertos los instrumentos con los cuales se recogió la información.

3.2 Tipo de estudio

El tipo de estudio que se desarrolló en este proyecto de investigación corresponde a un **estudio de caso** ya que para algunos autores, según San Fabián (2012), su relevancia radica en tener la capacidad de generar hipótesis y orientar la toma de decisiones. Para Stake (2005), la distinción del estudio de casos radica en la comprensión de la realidad como objeto de estudio, ya que "el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 11). Desde una mirada interpretativa, Pérez Serrano (1994) nos plantea que "su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia" (p. 81). Otro autor como Yin (1989) le brinda importancia a la contextualización del objeto de investigación, al explicarnos que un estudio de caso es una investigación empírica direccionada a investigar un fenómeno contemporáneo al interior de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto. Walker (1983) nos refuerza la idea anterior planteando que un estudio de casos: "es el examen de un ejemplo en acción" (p. 45). Continuando con la definición de estudio de casos, Pérez Serrano (1994) lo define como "una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos" (p. 85).

Por tanto, a partir de los diversos autores leídos, podemos concluir las siguientes características generales de un estudio de casos, que en sí se diferencia de otros tipos de métodos de investigación. Según Stake (2005) existen tres tipos de estudios de caso: intrínseco, instrumental y colectivo. En esta ocasión el proyecto de investigación se focalizará en el tipo de estudio de caso **intrínseco** ya que este tipo de estudio pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto, específicamente, observar un colegio particular subvencionado en donde se intenta describir densamente de qué manera se integra el eje temático mensual de Sobrevivencia basado en los DDHH explicitado en su PEI con los objetivos de aprendizaje de las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia de un 6º básico, de qué manera, posteriormente, se implementa en la clase y si existe coherencia entre lo establecido en el nivel meso y micro de la institución observada.

Este estudio de caso corresponde a un método de investigación para el análisis de la realidad educativa social y sus rasgos esenciales, según Pérez Serrano (1994), son: ser particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

3.3 Descripción del caso.

La indagación se realizará en un colegio particular subvencionado de educación básica (pre-kínder a 6° básico) de la comuna de La Florida que en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) declara que se “adhiera y trabaja con los Planes y Programas del Ministerio de Educación. Enfatiza sus aspectos formativos en los denominados Objetivos Transversales y diseña su aplicación a través de Ejes Temáticos Mensuales” (p. 4). Es decir, que en forma paralela y transversal, los y las docentes deben planificar unidades didácticas para todos los cursos basadas en las nuevas Bases Curriculares y en asignaturas que, según la entrevista informal realizada a la Directora, se vinculan fuertemente con cada eje temático que abordará la investigación.

El colegio nace en el año 1990 como Sala Cuna y Jardín Infantil, más tarde, en el año 2000 (a petición de Padres y Apoderados) se extiende el proyecto a la educación básica y en el año 2008 obtiene el reconocimiento del Ministerio de Educación bajo la resolución N° 108 del 23 de enero del mismo año. El PEI explicita que su propósito es “contribuir a la construcción de una cultura para la paz, enfatizando el respeto entre los seres humanos y el cuidado y protección del medio ambiente natural” (p. 1).

El establecimiento hoy en día cuenta con 135 estudiantes, atiende un nivel por curso desde pre-kínder a 6° básico, es mixto y su organización está a cargo de la Directora y de la Jefa Técnica Pedagógica (UTP); cuenta con 11 docentes, 3 asistentes de educación y 2 auxiliares. Cada docente está a cargo de un curso, realizando todas las asignaturas, excepto: Música, Educación Física e Inglés.

La institución escolar se caracteriza por trabajar un eje temático específico por cada mes, durante todo el año, es decir, nueve en total. El primer semestre desarrolla los siguientes ejes: Identidad y Autonomía, Pertenencia, Organización y Raíces Culturales; en el segundo semestre desarrolla los ejes de: Literatura, Folclore, Descubrimiento de América, Sobrevivencia y Derechos Humanos.

Esta investigación se centrará sólo en el eje temático del segundo semestre y, específicamente, en el eje de: Sobrevivencia (noviembre) y en las asignaturas que más se asocian a dicho eje, según lo estipulado por dirección, que son: Historia, Ciencias y Matemática (Sobrevivencia); y en el 6° básico por ser el curso que egresa de la escuela y que, además, ha vivido el desarrollo pedagógico de los ejes temáticos en un máximo de seis años.

3.4 Procedimientos de generación de información

El análisis de este estudio se centra principalmente en el PEI, la planificación de tres asignaturas: Ciencias, Matemática e Historia, la implementación de estas en la clase, entrevistas realizadas a la Directora, jefa de UTP y un Docente y la observación no participante de un consejo docente en donde se planifica y/o evalúa el Eje Temático de Sobrevivencia del mes de noviembre integrado con los OA de las Nuevas Bases Curriculares.

Para llevar a cabo el procedimiento de generación de información se aplicó el esquema del proceso cualitativo expuesto en el esquema 1 presentado en la página 59, específicamente a partir de la Fase 6.

Fase 6 recolección de los datos: Para llevar a cabo la generación de información se realizó lo siguiente:

- Se redactó una carta con consentimiento (Ver Anexo N°44) informado a la Directora del colegio, explicitando los objetivos del proyecto de investigación. Más adelante se crearon los instrumentos para generar la información: entrevistas, escala de apreciación y rúbricas, luego fueron llevados a juicio de un experto, en este caso, fueron revisados y

aprobados por una académica con grado de magíster en Currículum y Evaluación; finalmente se solicitó el permiso en el establecimiento para aplicarlos, presentando con antelación una carta de parte de la Universidad en donde se explicitó todo lo que se realizará para recoger la información, de esta manera se llevaron a cabo los resguardos éticos.

Para ello los instrumentos creados fueron los siguientes:

- Rúbrica para las planificaciones (Ver Anexo N° 29).
- Registro anecdótico y pauta de observación para las clases (Ver Anexo N° 10).
- Registro anecdótico y pauta de observación del consejo docente (Ver Anexo N° 23).
- Entrevista semi-estructurada dirigida a la jefa de UTP (Ver Anexo N° 2) y a la docente de 6° básico (Ver Anexo N° 3).
- Entrevista libre dirigida a la Directora del establecimiento (Ver Anexo N° 1).

Además, se solicitó al establecimiento:

- El Proyecto Educativo Institucional (Ver Anexo N° 27).

- Seis planificaciones de 6° básico. Dos de la asignatura de Historia, dos de Ciencias y dos de la asignatura de Matemática (Ver Anexos N° 31 a 32).
- La Pauta de Evaluación del Eje Temático de Sobrevivencia mes de noviembre del 6° básico utilizada en el consejo docente (Ver Anexo N° 26).
- Se entrevistó a la Directora.
- Se entrevistó a la jefa de UTP.
- Se entrevistó a la profesora a cargo del 6° básico y de las tres asignaturas anteriormente indicadas.
- Se realizó una observación no participante del investigador en el consejo de docentes en donde el Docente, seleccionado para la investigación, evaluó la implementación del Eje Temático de Sobrevivencia en el mes de noviembre. En cuanto a la observación del consejo docente, se tuvo que realizar un ajuste, porque en él no se realizó la evaluación del eje, según como lo indicó el cuerpo directivo (exponiendo cada docente en forma detallada la evaluación de su pauta respondida), sino que primero se remitió a tratar temas no curriculares y solo, al término de éste (menos de 15 minutos), los docentes respondieron oralmente una pauta relativa a la evaluación del Eje de Sobrevivencia (Ver Anexo N° 37). Por lo tanto, el procedimiento realizado del consejo docente se adecuó, según lo visto en ese corto tiempo.
- Se realizó una observación no participante del investigador de 6 clases: dos clases de Matemática, dos de Ciencias y dos de Historia.

A continuación se describen los instrumentos aplicados en este proyecto de investigación:

3.4.1 Entrevistas:

Según Hernández Sampieri (2010) la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Se define como "una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)" (p. 418). En ella se logra una comunicación a través de preguntas y respuestas, en donde se construyen significados respecto a un tema.

Según Hernández Sampieri (2010), las entrevistas se clasifican en: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas.

Las entrevistas abiertas (Hernández, 2010) se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para conducirla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido).

Las semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de incorporar preguntas adicionales para refinar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, por tanto, no todas las preguntas están predeterminadas.

Para desarrollar el proyecto de investigación se crearon dos entrevistas semiestructuradas y una abierta, luego fueron llevadas a juicio de expertos y finalmente, después de tener la carta de los resguardos éticos, se aplicaron dichos instrumentos.

La entrevista libre fue dirigida a la Directora del establecimiento, en donde la temática central tiene relación con el origen y desarrollo de los Ejes Temáticos estipulados en el PEI (Ver Anexo N° 9).

En cuanto a las entrevistas semi-estructuras, una fue dirigida a la Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y la otra, a la Docente a cargo del 6° básico y de las tres asignaturas seleccionadas.

La dirigida a la UTP se centró, en una primera instancia, en recoger información relacionada con la manera en que pedagógicamente orienta a los docentes en el proceso

de la planificación, implementación y evaluación del desarrollo del Eje Temático, y en una segunda instancia, conocer de qué manera valoraba la UTP el trabajo de los Ejes Temáticos al interior de la escuela (Ver Anexo N° 13).

La entrevista dirigida a la Docente recogió información con respecto a la forma en que planifica, incorporando el Eje Temático; conocer el tipo de apoyo pedagógico que recibe por parte de dirección y de qué manera evalúa y retroalimenta el trabajo con el Eje Temático con sus estudiantes (Ver Anexo N° 16).

Se seleccionó la entrevista como instrumento para recabar información, porque es más íntimo, flexible, abierto y es una buena técnica para conocer y valorar el trabajo de cada uno de los individuos.

3.4.2 Rúbrica:

Navarro García et al. (2014) plantea que en el nuevo paradigma de la educación, se ha venido desarrollando un nuevo recurso para evaluar de manera integral y formativa y además como un instrumento de orientación y de la práctica educativa. Nos referimos a las rúbricas o matrices de valoración.

Según el autor mencionado, una rúbrica o matriz de valoración se define como "una herramienta de puntuación que enumera los criterios específicos para valorar un trabajo complejo" (p. 8). Sotomayor et al. (2015) agrega que las rúbricas son instrumentos que definen dimensiones, criterios y niveles y que específicamente contribuyen, por un lado, a recopilar información de un modo eficiente y, por otro, detallan aspectos que se logran y los que se necesitan mejorar.

Para recoger información sobre las planificaciones elaboradas por el Docente de 6º básico, se realizó una rúbrica (Ver anexo N° 40) que indaga si la planificación realizada incorpora el Eje Temático de Sobrevivencia, si éste es integrado con los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares de cada asignatura seleccionada, si la planificación es coherente con la clase observada y si en alguna instancia de la planificación se evalúa el Eje Temático.

Se seleccionó este instrumento porque nos ayuda a evaluar de manera integral y formativa y, además, nos entrega orientaciones de cómo se está llevando a cabo la práctica educativa.

3.4.3 Pautas de observación:

La observación, es una de las estrategias fundamentales de la investigación social, según Fernández-Ballesteros (1980): “Observar supone una conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis” (p. 135 en Benguria: 2010).

En cuanto a la información que se registra, esta puede guardarse según suceden los sucesos o a partir de sucesos o registros anteriores y puede ser tanto estructurada como no estructurada.

Según Alvarado y Ramírez (S/F), todas las pautas de observación se componen de indicadores y una escala de calificación, y se pueden dividir en Pauta de Cotejo y Pauta o Escala de Apreciación. La Pauta de Cotejo detecta presencia o ausencia de un indicador y no determina calidad; en cambio, la Pauta de Apreciación tiene escala que califica el desempeño de alguien.

3.4.3.1 de clases:

Para recoger la información de las clases, se utilizó una Escala de apreciación

conceptual. Esta consiste, según Alvarado y Ramírez (S/F) en presentar un listado de rasgos o características acompañadas de una o varias escalas en donde se establece el grado o medida en que dicha característica o rasgo se presenta en un sujeto. Para ello, el observador debe apreciar o estimar la intensidad de dicha conducta a lo menos en tres categorías.

Para recoger información sobre la observación de clases, se realizó una pauta con nueve indicadores, explicitando si dichos indicadores están presentes, medianamente o no están presentes. Éstos se centran en indagar si la clase observada fue planificada, si la clase explicita tanto el objetivo de la clase como el Eje Temático de Sobrevivencia, si la clase presenta al menos una actividad y una evaluación relacionada con el Eje Temático. Los indicadores de la pauta de observación de clases se pueden ver en el anexo N° 87.

3.4.3.2 De observación de consejo docente:

La Pauta de Apreciación, según Alvarado y Ramírez (S/F) es un instrumento que sirve para recoger información y consiste en incorporar una lista de características o rasgos acompañados de una o varias escalas con las que se establece el grado o medida en que dicha característica o rasgo está presente en el sujeto o acción. El observador aprecia o

estima la intensidad de dicha conducta a lo menos en tres categorías, según el objetivo planteado (p. 5).

Benguria et al. (2010) plantea que la Escala de Apreciación "es una relación de acontecimientos concretos o categóricos. La respuesta se realiza mediante un código de valoración preestablecido que nos indica el grado de presencia de la conducta objeto de estudio" (p. 31). Agrega además que existen tres tipos de escalas: numérica, gráfica y descriptiva.

Esta investigación aplicará la descriptiva, la cual se caracteriza por, según la autora anterior, expresar "de forma clara y del modo más exacto posible la característica o rasgo que va a ser observado" (p. 31).

Para recoger información sobre el consejo docente, se realizó una Escala de Apreciación (Ver anexo N° 34) en donde los indicadores se focalizan en observar si el cuerpo directivo del establecimiento presenta algún instrumento a los docentes para planificar el Eje Temático trabajado; si el cuerpo directivo genera instancias de intercambio de ideas durante el consejo docente con respecto a la planificación del Eje Temático mensual; si los docentes planifican en equipo el Eje Temático del mes correspondiente durante el consejo docente; si el cuerpo directivo respeta las opiniones de los docentes; si el cuerpo

directivo orienta actividades pedagógicas a los docentes para desarrollar el Eje Temático; si el cuerpo directivo presenta alguna instancia a los docentes para evaluar constructivamente el Eje Temático desarrollado el mes anterior; si el cuerpo directivo ofrece el espacio para reflexionar pedagógicamente con respecto a lo planificado en relación al Eje Temático; si el cuerpo directivo entrega lineamientos pedagógicos para integrar el Eje Temático con la Unidad de Aprendizaje planificada, basada en los OA de las nuevas Bases Curriculares y si el consejo docente entrega lineamientos de cómo evaluar en el aula a los estudiantes, basándose en el Eje Temático y en la Unidad de Aprendizaje.

3.5. Matriz de especificaciones de procedimientos:

La matriz o red se utiliza, según Hernández et al. (2010) "como un soporte informático para gestión de información y análisis cualitativo, en donde se exponen los datos seleccionados o reducidos y organizados" (p. 15).

Este instrumento tuvo como finalidad principal construir los protocolos siguiendo determinadas categorías para generar información con los diversos procedimientos, para finalmente, poder triangularla. En este sentido, permitió ajustar los instrumentos para la triangulación.

Dicha matriz (Ver Anexo N° 44) está conformada por las siguientes columnas:

- a) Categoría: En esta columna se presentan los temas generales que se abordarán en la investigación.
- b) Fuentes: Columna que explicita a los sujetos que generarán la información.
- c) Instrumentos: Las demás columnas indican los instrumentos que se utilizarán para llevar a cabo la generación de información: entrevistas, observación consejo docente, rúbrica de planificaciones y observación desarrollo de clases.

3.6. Procedimientos de análisis de la información.

En la etapa de análisis de la información recopilada, se trabajó las fases 7, 8 y 9 de la metodología.

El cuadro 2 muestra una síntesis del paralelo entre fuentes, instrumentos y metodología de análisis llevadas a cabo para desarrollar la investigación.

FUENTES	INSTRUMENTO	METODOLOGÍA DE ANÁLISIS
Planificación docente	Rúbrica	Análisis documental
Clase docente	Registro anecdótico Pauta de observación de clases	Análisis de contenido

Consejo docentes	Registro anecdótico	Análisis de contenido
	Pauta de observación del consejo	
Jefa UTP	Entrevista semi-estructurada	Análisis de contenido
Proyecto Educativo Institucional (PEI)	_____	Análisis documental
Docente	Entrevista semi-estructurada	Análisis de contenido
Directora	Entrevista libre	Análisis de contenido

Cuadro 1: Paralelo entre metodología de análisis, fuentes de información e instrumento. Elaboración propia.

Fase 7 análisis de los datos: Las técnicas de análisis que se utilizaron en el desarrollo del proyecto de investigación fueron:

- Análisis de contenido por medio de un análisis categorial emergente.
- Análisis documental.

Fase 8 interpretación de los resultados: En esta fase se interpretaron los resultados.

Fase 9 elaboración del reporte de los resultados: En esta fase se realizó un reporte al establecimiento sobre los resultados del análisis con el objetivo de reforzar las fortalezas de la práctica pedagógica a partir de lo planteado en el PEI y reflexionar sobre las debilidades que se detectaron, de tal manera de lograr una mejora y real coherencia entre lo que plantea el PEI, el cuerpo directivo, las Bases Curriculares y la implementación por parte del docente de la institución.

3.6.1 Análisis de contenido

La metodología del análisis de contenido, según Porta (2003) nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso y además, analizar los materiales de la comunicación humana, pudiendo emplear cualquier instrumento que recopile datos como lo indica Holsti en Porta, por ejemplo, en agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, tests proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión (p. 8).

Krippendorff (1980) define el Análisis de Contenido como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (p. 28). Esta técnica, según el autor mencionado, ubica al investigador en relación a la realidad en una triple perspectiva:

- Los datos tal y como se comunican al analista.
- El contexto de los datos.
- La forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad.

Por tanto, el “Análisis de Contenido” se configura como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad con posibilidades de generalización. Para Krippendorff

(1990) el análisis de contenido es un método científico que ofrece inferencias a partir de datos que pueden ser verbales, escritos, simbólicos, entre otros.

Para realizar un análisis de contenido se deben llevar a cabo siete pasos según Porta (2003):

1- Determinar los objetivos que se pretenden alcanzar, definir el universo que se va a estudiar y realizar una elección de los documentos que se analizarán.

2- Elaborar indicadores o definición de unidades de análisis:

- Unidades Genéricas
- Unidades de Contexto
- Unidades de Registro

3- Categorizar los elementos de un conjunto a partir de ciertos criterios previamente definidos.

4- Clasificar las categorizaciones a través de un pre-análisis y de una exploración del material.

5- Codificar a través de la asignación de un símbolo o código a cada una de las categorías para luego analizar la información.

6- Realizar el inventario el cual está formado por las unidades de significado que conforman el contenido de las categorías de valor y anti valor.

7- Realizar una exploración del material categorizado, comprobar la fiabilidad y la validez del estudio y, finalmente, reducir los datos a través de operaciones estadísticas, síntesis y selección de los resultados para realizar, posteriormente, las interpretaciones que den lugar a las conclusiones para luego interpretar y realizar una consolidación teórica.

Estos pasos fueron considerados como una referencia base para desarrollar el análisis, pero se realizaron ajustes a su propuesta de acuerdo a los requerimientos específicos de la investigación.

En un primer paso se transcribieron las entrevistas en profundidad, realizando un proceso de análisis de contenido para lo cual se realizaron los siguientes pasos:

a) Se agrupó la información generada según las categorías pre-definidas que se derivaron de la Matriz de Especificaciones que se construyó a partir del marco referencial.

Las categorías de análisis pre-establecidas en la Matriz de Especificaciones con las cuales se trabajó son:

- *Referentes para definir o seleccionar ejes temáticos.*
- *Articulación de eje temático con objetivo de aprendizaje de la asignatura.*
- *Coherencia entre planificación, basada en el eje temático y el objetivo de aprendizaje y su implementación en el aula.*
- *Organización de los docentes en el proceso de planificación basada en el eje temático.*
- *Evaluación del eje temático trabajado en el mes.*

b) En segundo lugar, se determinaron sub-categorías para cada categoría pre-definida de la Matriz de Especificaciones con la finalidad de dirigir aún más la agrupación de la información.

c) En tercer lugar, se identificaron las unidades de sentido, es decir, se especificaron aún más las unidades básicas que contenían una idea con sentido al interior de las transcripciones realizadas.

d) En un cuarto lugar, se llevó a cabo un análisis de cada una de las unidades de sentido identificadas, sin transgredir el sentido dado por los informantes.

e) Posteriormente, se clasificó y organizó la unidad analizada con la categoría predefinida o emergente según correspondiera.

f) Finalmente, después de clasificar y organizar la unidad analizada, se realizó un análisis interpretativo en donde se identificó la coherencia entre lo explicitado en el PEI, las planificaciones y la implementación en el aula del Eje Temático de Sobrevivencia integrado con los OA de las Bases Curriculares de las 3 asignaturas que ayudaban como soporte al desarrollo del ET.

Por tanto, para lograr lo anteriormente indicado, se realizó análisis de contenido de los siguientes instrumentos: las tres entrevistas, la pauta de observación de seis clases y la pauta de la observación del consejo docente.

3.6.1.1 Entrevistas

Para desarrollar el análisis de contenido de las entrevistas se realizó en una primera instancia una lectura detallada de la entrevista de la Directora, de la Jefa de UTP y la de la Docente. Posteriormente, se realizó un vaciamiento de cada entrevista en una matriz en donde se identifican las unidades de sentido de cada entrevista y las categorías predefinidas y las emergentes, para luego realizar una segunda matriz en donde se clasifica cada unidad de sentido en las categorías correspondientes.

a) Entrevista Directora

En el Anexo N° 9 se presenta la entrevista aplicada y contestada por la Directora, luego el investigador revisó la Tabla de Especificaciones (Anexo N° 7) y seleccionó las categorías predefinidas en una tabla de doble entrada en donde realiza un vaciamiento de las unidades de sentido. Posteriormente se realizó una matriz de interpretación en donde se clasifican las unidades de sentido en las categorías respectivas y, posteriormente, se interpreta cada categoría.

En una primera etapa se realizó un vaciado de la entrevista, en donde se identifican las Unidades de Registro/Sentido con el código E-1 (Entrevista Directora), posteriormente,

se le adjudica un N° a cada Unidad de Registro/Sentido, por ejemplo: E1-1, finalmente, se agrupan todas las Unidades de Registro/Sentido que tengan relación con las categorías predefinidas y emergentes. Por ejemplo:

Unidad de Registro/Sentido	Categoría Predefinida y/o Emergente
E1-1	Referentes para definir o seleccionar ejes temáticos: E1-2, E1-3, E1-21...
E1-2	Articulación de eje temático con objetivo de aprendizaje de la asignatura: E1-7
E1-3...	Origen del PEI y los Ejes Temáticos: E1-1, E1-9, E1-11...

Las categorías que se desprenden de ella son:

- *Referentes para definir o seleccionar ejes temáticos*
- *Origen del PEI y los Ejes Temáticos*
- *Secuencia de los Ejes Temáticos en el PEI*
- *Ejes Temáticos que se trabajan en el Establecimiento*
- *Forma en que se trabajan los Ejes Temáticos en el Establecimiento*
- *Objetivos pedagógicos mensuales de los Ejes Temáticos planteados por el Establecimiento*

- Planificación que desarrolla el docente con los Ejes Temáticos

En una segunda etapa, se realiza una Matriz Interpretativa de cuatro columnas, en donde se especifica: la categoría, la subcategoría, la unidad de registro y la interpretación. Por ejemplo:

Categoría	Sub-categoría	Unidad de Registro	Interpretación
Referentes para definir o seleccionar ejes temáticos	a) PEI	E1-36, E1-37, E1-38, E1-73	Según la entrevistada el referente para definir o seleccionar los Ejes Temáticos que forman parte del PEI y que se trabajan en el establecimiento, han sido los DDHH ya que complementan y enfatizan los valores formativos de los estudiantes. Por tanto, se deduce que el foco del PEI está puesto en la formación valórica. Los ET han sido elegidos por la misma Directora, aspecto que deja entrever que no hubo participación de la comunidad educativa en la elección de éstos.
	b) DDHH	E1-10	El paradigma de los DDHH es transversal en el PEI y complementan y enfatizan una formación valórica en

			los estudiantes.
--	--	--	------------------

b) Entrevista UTP

En el Anexo N° 5 se presenta la entrevista semi-estructurada contestada por la Jefa Técnica Pedagógica, luego se revisó la Matriz de Especificaciones y se seleccionaron las categorías definidas y las sub-categorías, posteriormente se leyó la entrevista y se realizó un vaciamiento de las unidades de sentido en una tabla de doble entrada, identificando categorías emergentes. Luego se clasificó cada unidad de sentido en las categorías seleccionadas y se interpretaron.

En una primera etapa se realizó un vaciado de la entrevista, en donde se identifican las Unidades de Registro/Sentido con el código E-2 (Entrevista UTP), posteriormente, se le adjudica un N° a cada Unidad de Registro/Sentido, por ejemplo: E2-4, finalmente, se agrupan todas las Unidades de Registro/Sentido que tengan relación con las categorías predefinidas y emergentes. Por ejemplo:

Unidad de Registro/Sentido	Categoría Predefinida o Emergente
E2-4 "Se organiza y planifica el año escolar durante la etapa de diagnóstico"	Organización de los docentes de manera individual y/o grupal en el proceso de planificación basada en el eje temático: E2-2, E2-3, E2-4, E2-5, E2-6, E2-7, E2-8, E2-13, E2-14, E2-15, E2-16, E2-17, E2-18, E2-19. Categoría emergente.

Las categorías que se desprendieron de ella fueron:

- *Referentes para definir o seleccionar Ejes Temáticos.*
- *Organización de los docentes en el proceso de planificación basada en el Eje Temático.*
- *Evaluación por parte de UTP hacia los docentes del Eje Temático trabajado en el mes.*
- *Valoración de UTP al incorporar el docente el Eje Temático en el ámbito curricular.*
- *Objetivos a lograr con los Ejes Temáticos.*

En una segunda etapa, se realiza una Matriz Interpretativa de cuatro columnas, en donde se especifica: la categoría, la subcategoría, la unidad de registro y la interpretación. Por ejemplo:

Categoría	Subcategoría	Unidad de Registro	Interpretación
Referentes para definir o seleccionar Ejes Temáticos	PEI	E2-1	Según la entrevistada, los ET están diseñados de acuerdo a la misión planteada en el PEI.

c) Entrevista a docente.

En el Anexo N° 6 se presenta la entrevista semi-estructurada contestada por el Docente, luego se revisó la Matriz de Especificaciones y se seleccionaron las categorías definidas y las sub-categorías, posteriormente se leyó la entrevista y se realizó un vaciamiento de las unidades de sentido en una tabla de doble entrada, identificando categorías emergentes. Luego se clasificó cada unidad de sentido en las categorías seleccionadas y se interpretaron.

En una primera etapa se realizó un vaciado de la entrevista, en donde se identifican las Unidades de Registro/Sentido con el código E-3 (Entrevista Docente), posteriormente, se le adjudica un N° a cada Unidad de Registro/Sentido, por ejemplo: E3-2, finalmente, se agrupan todas las Unidades de Registro/Sentido que tengan relación con las categorías predefinidas y emergentes. Por ejemplo:

Unidad de Registro/Sentido	Categoría predefinida o emergente
(en cuanto al apoyo pedagógico que recibe al planificar) E3-2 " La orientación es de tipo pedagógica ya que las encargadas de cada eje entregan las actividades a realizar para anclarlas en las planificaciones"	Articulación de eje temático con objetivo de aprendizaje de la asignatura: E3-3, E3-4

Las categorías que se desprenden de ella son:

- *Articulación de eje temático con objetivo de aprendizaje de la asignatura.*
- *Organización de los docentes en el proceso de planificación basada en el eje temático.*
- *Evaluación del eje temático trabajado en el mes con los estudiantes.*
- *Evidencia de la internalización del Eje Temático en los estudiantes.*
- *Retroalimentación del docente hacia sus estudiantes cuando el Eje Temático se desarrolla adecuadamente.*

En una segunda etapa, se realiza una Matriz Interpretativa de cuatro columnas, en donde se especifica: la categoría, la subcategoría, la unidad de registro y la interpretación. Por ejemplo:

Categoría	Subcategoría	Unidad de registro	Interpretación
Articulación de eje temático con objetivo de aprendizaje de la asignatura	Articulación ET con OA de la asignatura:	(en cuanto al Eje Temático y al OA) E3-3 " Se integran" (en cuanto a la forma en que integra ET con OA) E3-4 "Incorporando actividades y objetivos de los ejes relacionándolos directamente con los OA de las asignaturas pertinentes"	A partir de lo dicho por la entrevistada al planificar en el establecimiento, las docentes integran el ET con el OA de la asignatura pertinente, incorporando actividades. Por tanto, el docente debe seleccionar cuidadosamente el OA de la asignatura pertinente, la actividad y conectarlo con el ET mensual de tal manera de lograr un trabajo integrado y coherente.

3.6.1.2 Pauta de observación de clases.

Para desarrollar el análisis de contenido interpretativo de las seis clases observadas, se completó la pauta de observación de clases, luego se realizó un análisis descriptivo de lo observado, posteriormente se vació la información en una matriz de doble entrada, para finalmente, agrupar e interpretar cada unidad de sentido en otra matriz con sus respectivas categorías pre-definidas y emergentes de la Matriz de Especificaciones.

Etapas del análisis de contenido:

a) Se completa pauta de observación de clase

b) Se realiza un análisis descriptivo de lo observado

c) Se realiza un vaciado de la información en una matriz de doble entrada, en donde, por ejemplo, la sigla POCC1 significa Pauta Observación Clase Ciencias 1, POCC2: Pauta Observación Clase Ciencias 2, POCH1: Pauta Observación Clase Historia 1, POCH2: Pauta Observación Clase Historia 2, POCM1: Pauta Observación Clase Matemática 1 y POCM2: Pauta Observación Clase Matemática 2. Ejemplo:

Categoría predefinida o emergente	Unidad de registro/sentido
Coherencia entre la planificación basada en el Eje Temático y el Objetivo de Aprendizaje y su implementación en el aula	POCC1-1: "La clase presenta una planificación escrita y revisada por UTP."

d) Se realiza una matriz interpretativa de cada clase y asignatura, por ejemplo:

- *Coherencia entre la planificación basada en el Eje Temático y el Objetivo de Aprendizaje y su implementación en el aula. (sub-categorías: Planificación, Eje Temático y OA e implementación aula)*
- *Organización de los docentes en el proceso de planificación basada en el Eje Temático.*
- *Evaluación del Eje Temático trabajado mensualmente.*

3.6.1.3 Pauta de Apreciación del consejo docente, respecto de la implementación del Eje Temático.

En cuanto a la observación del consejo docente, se tuvo que realizar un ajuste, porque en él no se realizó la evaluación del eje, según como lo indicó el cuerpo directivo (exponiendo cada docente en forma detallada la evaluación de su pauta respondida), sino que primero se remitió a tratar temas no curriculares y solo, al término de éste (menos de 15 minutos), los docentes respondieron oralmente una pauta relativa a la evaluación del Eje de Sobrevivencia (Ver Anexo N° 37). Por lo tanto, el procedimiento realizado del consejo docente se adecuó, según lo visto en ese corto tiempo.

Para realizar el análisis de contenido del consejo docente, específicamente, de la percepción de los docentes de cómo desarrollaron el Eje Temático de Sobrevivencia, primero respondieron la pauta (Ver cuadro N° 2), luego se realizó un análisis descriptivo

de dicha pauta contestada, posteriormente se identificaron las categorías definidas en la Matriz de Especificaciones Emergentes; más adelante, se realizó el vaciamiento de la información (Ver Anexo N° 35) y, finalmente, se clasificó y analizó la interpretación según las categorías identificadas (Ver Anexo N° 36).

INDICADORES	SIEMPRE	FRECUENTEMENTE	ALGUNAS VECES	NUNCA
Dirección y UTP presentan algún instrumento a las docentes para planificar el Eje Temático ya trabajado y el del mes siguiente.				
Dirección y UTP presentan algún instrumento a las docentes para evaluar el Eje Temático ya trabajado y el del mes siguiente.				
Dirección y UTP presentan la posibilidad a las docentes de intercambiar ideas durante el consejo, con respecto a la planificación del Eje Temático mensual siguiente.				
Las docentes planifican en equipo el Eje Temático mensual durante el desarrollo del consejo docente.				
Dirección y UTP respetan las opiniones pedagógicas de las docentes.				
Dirección y UTP orientan actividades pedagógicas a los docentes para desarrollar el Eje Temático.				
Dirección y UTP presentan la instancia de evaluar constructivamente, por parte de los docentes, el Eje Temático del mes pasado.				
El consejo docente es un espacio que propicia la reflexión pedagógica en cuanto a mejorar lo planificado con respecto al Eje Temático.				
Dirección y UTP entregan lineamientos pedagógicos para integrar el Eje Temático con la Unidad de Aprendizaje planificada, basada en los OA de las nuevas Bases Curriculares.				
El consejo docente entrega lineamientos de cómo evaluar en el aula a los				

estudiantes, basándose en el Eje Temático y en la Unidad de Aprendizaje.				
--	--	--	--	--

Cuadro 2: Pauta de observación consejo docente. Fuente: Elaboración propia.

En relación al vaciamiento de la información, se utilizó el código POCD (pauta de observación del consejo docente), luego se identifican las categorías emergentes y, finalmente, se relacionan con cada una de las unidades de registro/sentido, por ejemplo:

Categoría pre-definida o emergente	Unidad de registro/sentido
Articulación de eje temático con objetivo de aprendizaje de la asignatura	POCD-4, POCD-10, POCD-11, POCD-12, POCD-13, POCD-14, POCD-15

Categorías que se identificaron y desprenden de la pauta anterior:

- *Articulación de eje temático con objetivo de aprendizaje de la asignatura.*
- *Organización de los docentes en el proceso de planificación basada en el eje temático.*
- *Evaluación del eje temático trabajado mensualmente.*

Finalmente, se construye la matriz interpretativa, incorporando 4 columnas: categoría, sub-categoría, análisis (se comienza con el puesto que corresponde a la nota de campo de la investigadora) e interpretación, por ejemplo:

Categoría	Sub-categoría	Análisis (*)	Interpretación
Articulación de eje temático con objetivo de aprendizaje de la asignatura		POCD-4, POCD-10, POCD-11, POCD-12, POCD-13, POCD-14	Los docentes a cargo de la planificación del Eje Temático mensual deben articular el ET del mes correspondiente con OA de las asignaturas que lo sustentan, por tanto, la función de aquellos es revisar previamente los Programas de Estudio y OA de las asignaturas de todos los cursos que ese mes sustentan el ET y redactar para todos los cursos (kínder a 6° básico) una actividad central, ya que el propósito es que tanto el OA como el Eje Temático mensual se beneficien y se produzca un aprendizaje significativo y formativo en los estudiantes. En el caso del ET de Sobrevivencia, las asignaturas que lo sustentan son: ciencias, matemática e historia. Por tanto, se desprende que es necesario que cada docente a cargo de planificar algún ET, debe tener la capacidad de proponer actividades centrales para cada curso y además que éstas estén articuladas con OA de algunas asignaturas y el ET correspondiente. Esto implica realizar un rastreo de todos los Programas de Estudio de Kínder a 6° básico e identificar OA que se puedan conectar con el ET del mes y así generar aprendizajes coherentes con la propuesta pedagógica de la escuela. Por lo que podemos deducir que el docente que trabaje en ella debe ser creativo, flexible, con apertura y desarrollar una mirada panorámica de cómo lograr que el ET sea verdaderamente transversal a los objetivos de aprendizaje de distintas asignaturas

3.6.2 Análisis documental

Otra de las técnicas de análisis de información aplicada en el estudio, corresponde al análisis documental, el cual según Quintana (2006) constituye el punto de entrada hacia la investigación e incluso en él se origina el tema o problema de investigación (p. 65).

Los documentos, según el autor anterior, pueden tener una fuente diversa, pueden ser personales, institucionales, formales o informales. A través de ellos se puede obtener información valiosa para desarrollar la investigación ya que nos pueden ayudar a describir acontecimientos, problemas, reacciones, conocer nombres e identificar roles de personas claves, revelar intereses y perspectivas de comprensión de la realidad.

El análisis documental se desarrolla en cinco acciones según el autor: "**rastrear e inventariar** los documentos existentes y disponibles; y **clasificar** los documentos identificados; seleccionar los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; **leer en profundidad** el contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; **leer en forma cruzada y comparativa** los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente

realizados, a fin de construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada" (p. 66).

En este proyecto de investigación se realizó un análisis documental del PEI y de las planificaciones de las tres asignaturas especificadas anteriormente.

3.6.2.1 Análisis PEI

Con respecto al análisis documental del PEI, este fue leído minuciosamente y, posteriormente, se fueron identificando unidades de sentido que tenían relación con las categorías definidas en la Matriz de Especificaciones. El código del documento analizado es PEI-1 y el N° que lo acompaña indica qué parte del proyecto educativo se relaciona con la categoría preestablecida. Finalmente se clasificaron e interpretaron en una matriz (Ver Anexo N° 39). Por ejemplo:

Categoría preestablecida y/o emergente	Sub-categoría	Unidad de registro/sentido	Interpretación
Referentes para definir o seleccionar ejes		PEI-1, PEI-2	La escuela articula la visión y misión de su PEI desde el paradigma de la filosofía humanista, enfatizando por un lado, la

temáticos			formación valórica que presenta la declaración de los Derechos Humanos y, por otro, la conciencia ecológica. Incorporando además los Planes y Programas del MINEDUC. Los Ejes Temáticos que incorpora el PEI para trabajarlos mensualmente, presentan un diseño que tiene relación con la formación valórica de los estudiantes, por tanto, se relacionan estrechamente con los Derechos Humanos y con los Objetivos Transversales propuestos por el MINEDUC. Se desprende que los Ejes Temáticos planteados por la escuela tienen como propósito formar personas en valores y con conciencia ecológica, valores transversales que se desprenden fundamentalmente de los Derechos Humanos y que pretenden además, ser integrados por los docentes con los OA de las Bases Curriculares de las distintas asignaturas.
-----------	--	--	---

La categoría definida y emergente que se desprendieron son las siguientes:

- *Referentes para definir o seleccionar ejes temáticos (categoría definida)*
- *Características del perfil del docente (categoría emergente)*

3.6.2.2 Planificaciones

Para realizar el análisis documental de las planificaciones, primero se completó la rúbrica que se adjunta en el cuadro 3 con la revisión de las planificaciones realizadas por el docente.

Categoría	Bien (2)	Regular (1)	Por mejorar (0)	Puntaje
Planificación-Eje Temático	La planificación presenta y desarrolla el Eje Temático mensual.	La planificación enuncia el Eje Temático, pero no lo desarrolla.	La planificación no evidencia ni desarrolla el Eje Temático mensual.	
-Planificación -Integración Eje Temático y Objetivo (s) de Aprendizaje.	La planificación escrita evidencia la integración del Eje Temático mensual con el Objetivo (s) de Aprendizaje de la asignatura.	La planificación escrita evidencia el Eje Temático y el Objetivo (s) de Aprendizaje, sin embargo no se integran.	La planificación escrita evidencia el Eje Temático de la asignatura, sin embargo no lo desarrolla ni integra a la asignatura.	
Planificación coherencia clase observada	La planificación escrita, basada en el Eje Temático mensual e integrado con el Objetivo (s) de Aprendizaje, es coherente con la clase observada.	La planificación escrita, basada en el Eje Temático mensual y el Objetivo (s) de Aprendizaje, presenta sólo una parte coherente con la clase observada y esta solo tiene relación con el Objetivo (s) de Aprendizaje.	La planificación escrita, no se basa en el Eje Temático mensual ni en el Objetivo (s) de Aprendizaje, por tanto no se evidencia coherencia entre lo planificado y la clase	
-Planificación -Evaluación relacionada con la integración del Eje Temático y el Objetivo (s) de Aprendizaje	La planificación escrita, presenta al menos un tipo de evaluación y esta se relaciona con la integración del Eje Temático mensual con el Objetivo (s) de Aprendizaje.	La planificación escrita, presenta al menos un tipo de evaluación, pero sólo se relaciona o con el Eje Temático mensual o con el Objetivo (s) de Aprendizaje, sin evidenciar integración.	La planificación escrita no presenta ningún tipo de evaluación.	

Cuadro 3: Pauta observación de planificaciones.

Fuente: elaboración propia.

Después, se realizó una descripción interpretativa, tomando en cuenta las categorías definidas en la rúbricas:

1- Planificación - Eje Temático.

2- Planificación - Integración Eje Temático y Objetivo (s) de Aprendizaje (OA).

3- Planificación- coherencia- clase observada.

4- Planificación- Evaluación relacionada con la integración del Eje Temático y el Objetivo (s) de Aprendizaje (OA)

3.7 Criterios de rigor

Los criterios de rigor garantizan la calidad, rigurosidad y veracidad del estudio de caso que se ha investigado y para ello se aplicaron los siguientes criterios:

a) Según Noreña et al (2012) el criterio de **validez** tiene relación con la interpretación correcta de los resultados, es decir, que el investigador sea cuidadoso con la manera de recoger los datos, de captar los sucesos y las experiencias desde distintos puntos de vista, de analizar e interpretar la realidad y de revisar permanentemente los hallazgos de tal manera que cada acción dé cuenta de una fidelidad rigurosa y un cuidado exhaustivo del proceso metodológico de modo que la investigación sea creíble.

Para ello se utilizó el método de **triangulación de datos**, que según Sampieri (2010), define como " la utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección" de los datos (p. 439).

Para este estudio por tanto, se consideró en primera instancia la selección y entrevista de tres participantes o informantes claves de la escuela ya que poseían un conocimiento más profundo del fenómeno a investigar: Directora del establecimiento, Jefa Técnica Pedagógica y una Docente a cargo de la planificación y la implementación de dichas planificaciones en el aula y, por otra parte, la utilización de métodos de recolección de la información con marcos concretos y sistemáticos que ayudaron a recolectar y a tratar los datos de la mejor manera. En este caso la observación de las seis clases de tres asignaturas distintas, la observación de un consejo docente, el análisis de 6 planificaciones, análisis del PEI, entrevistas y rúbricas.

b) El **consentimiento informado** es un rigor que, según Noreña et al. (2012) responde a una ética en donde los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo. Por tanto, los participantes del estudio deben estar de acuerdo con ser informantes y además, deben conocer sus derechos y responsabilidades al interior de la investigación.

Fue así como antes de recolectar la información al interior de la escuela, se envió una carta a la Directora (Ver Anexo N° 45), explicitando lo que se quería investigar, quiénes necesitábamos que participaran, los recursos y materiales que se necesitarían para recolectar la información, los instrumentos que se necesitarían aplicar y el compromiso de retroalimentar los resultados de la investigación a la escuela con la finalidad de crear un espacio de reflexión en post de una mejora en el ámbito pedagógico.

c) El **criterio de transparencia** según Krause (1995), alude a "la posibilidad que tendría que tener el lector de entender cómo se llegó a los resultados" (p. 18). En la práctica implica incorporar información precisa y muy clara de todo el proceso que se llevó a cabo en el ámbito metodológico, es decir, desde la manera de seleccionar la muestra hasta la presentación de los resultados.

En el caso de esta investigación, el criterio que se aplicó fue transversal en todo su desarrollo ya que en él se explicitó cada paso que se llevó a cabo de manera minuciosa, evidenciando las modificaciones que se realizaron paso a paso, según la reflexión de la investigadora.

d) Otro criterio de rigor que se llevó a cabo, fue solicitar el **juicio de un experto** en la etapa de validación de los instrumentos: entrevistas, rúbricas y pautas de observación,

que posteriormente, se aplicaron para recoger la información. Para ello se le solicitó a una académica con grado de magíster en Currículum y Evaluación que revisara cada uno de los instrumentos, entregando observaciones para luego aplicar las pautas definitivas.

e) El criterio de **suficiencia** se refiere según Rodríguez et al. (1996), a la cantidad de datos obtenidos más que al número de sujetos que puedan brindar información, esto es, lograr la "saturación informativa", de tal manera que la nueva información que se encuentre ya no entregue nada nuevo.

Por lo que al seleccionar los participantes, siempre se tuvo presente que eran los más adecuados ya que poseían un gran conocimiento de la realidad que se investigaría y, por otro lado, garantizarían una saturación efectiva en cuanto a las categorías que se investigarían, obteniendo información de gran calidad.

f) El criterio de **adecuación de los datos**, según el autor antes mencionado, se refiere a la capacidad de seleccionar la información, según las necesidades teóricas del estudio y el modelo.

Capítulo IV: Resultados obtenidos y Discusión

El presente capítulo tiene como propósito presentar el análisis de la información generada a través de todos los procedimientos aplicados: entrevistas, observación de clases, observación de consejo docente, rúbrica planificación de clases y análisis documental del PEI.

Estos procedimientos fueron interpretados a través de un análisis de contenido y documental.

En el caso del análisis de contenido, las unidades de sentido fueron identificadas, luego vaciadas en matrices de doble entrada, posteriormente clasificadas según las sub-categorías y categorías definidas y emergentes y, finalmente, interpretadas, según lo detallado anteriormente.

En el caso del análisis documental de las planificaciones y del PEI, se extrajo de la Matriz de Especificaciones las categorías definidas y se realizó una lectura acuciosa de cada documento, vaciando la información en una tabla (Ver Anexos N° 39 y N° 40).

En el anexo N° 44 se presenta la tabla final con sus respectivos análisis de cada procedimiento utilizado en los dos tipos de análisis

4.1 Análisis de entrevistas (análisis de contenido)

4.1.1 Entrevista Directora (Ver Anexo N° 7)

A partir del análisis de contenido de la entrevista dirigida a la Directora, se desprendieron 7 categorías, las cuales plantearon lo siguiente:

a) En relación a la categoría *Referentes para definir o seleccionar ejes temáticos*, se desprenden 2 sub-categorías, una que tiene relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la otra, tiene relación con los Derechos Humanos (DDHH). Por tanto de la primera sub-categoría se concluye, según la Directora, que el referente para definir o seleccionar los Ejes Temáticos que forman parte del PEI y que se trabajan en el establecimiento, han sido los DDHH ya que complementan y enfatizan los valores formativos de los estudiantes. Por tanto, se deduce que el foco del PEI está puesto en la formación valórica. Los ET han sido elegidos por la misma Directora, aspecto que deja entrever que no hubo participación de la comunidad educativa en la elección de éstos. En relación a la segunda sub-categoría, se concluye que el paradigma de los DDHH es transversal en el PEI y complementan y enfatizan una formación valórica en los estudiantes.

b) En relación a la categoría *Origen del PEI y los Ejes Temáticos*, se desprendieron 2 sub-categorías: PEI y Eje Temático.

En el Proyecto Educativo Institucional se plantea que surge en el año 1999 cuando la entrevistada trabajaba como educadora de párvulos junto a otras docentes, con ellas se propusieron realizar un proyecto educativo para el área de párvulos que fuera un aporte a la sociedad y en donde se respetaran los derechos de las personas, posteriormente se extendió para la educación básica porque los apoderados del jardín infantil querían que el proyecto propuesto tuviera continuación.

El establecimiento crea un PEI basado en una filosofía humanista, en los DDHH y con un énfasis en lo ecológico y en las raíces culturales. En una primera instancia se creó para estudiantes pequeños con los que se trabajaba desde la experiencia, lo emocional y los sentimientos; hoy incluye a alumnos de educación básica, por lo tanto, se trabajará desde la experiencia y lo emocional, pero incorporando el ámbito cognitivo. Esto da cuenta que desde sus orígenes el PEI se ha focalizado en desarrollar de manera transversal valores en DDHH tanto para párvulos como para estudiantes de educación básica.

En relación con la sub-categoría de los Ejes Temáticos, la Directora plantea que en el año 2000 se incorporan en el PEI los Ejes Temáticos, pero sólo enunciados de una manera general ya que a partir de los cambios que fuesen surgiendo en el transcurso de

reformas educacionales, estos tendrían que tener relación con los contenidos y/u objetivos, por lo tanto, son flexibles.

c) En relación a la categoría *Secuencia de los Ejes Temáticos en el PEI*, la entrevistada plantea que la secuencia de los Ejes Temáticos está relacionada con el inicio del año escolar por un lado, y por otro, condicionado por las características medioambientales anuales, por ejemplo, con las estaciones del año, por lo tanto, son muy flexibles.

d) En relación a la categoría *Ejes Temáticos que se trabajan en el Establecimiento*, la Directora plantea que en marzo se trabaja el Eje de Identidad y Autonomía; en abril, el de Pertenencia; en mayo, Organización; en junio y julio, Raíces Culturales; en agosto, Literatura; en septiembre, Folclore; en octubre, el Descubrimiento de América; en noviembre, Sobrevivencia y en diciembre, Derechos Humanos.

e) En relación a la categoría *Forma en que se trabajan los Ejes Temáticos en el Establecimiento*, la Directora planteó que la escuela posee un profesor de Educación Básica a cargo de un curso y debe intentar trabajar el Eje Temático mensual en todas las asignaturas, exceptuando en las asignaturas de educación física, música e inglés para los que poseen Jornada Escolar Completa, quedando el desafío de incorporar el Eje Temático para los docentes de especialidad. Por lo tanto, el docente debe planificar el

Eje Temático del mes con los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares, y el desarrollo de cada uno dependerá del enfoque que le dé el docente a cargo, tomando en cuenta la misión, visión del proyecto educativo. Por tanto, el rol del docente es relevante en este ámbito porque el desarrollo de cada ET estará sujeto tanto al docente de educación básica que realiza casi todas las asignaturas como también para el docente de especialidad. Además el docente se verá desafiado pedagógicamente ya que tendrá que relacionar interdisciplinariamente el ET de cada mes con la mayoría de las asignaturas con las cuales trabaja.

f) En relación a la categoría *Objetivos pedagógicos mensuales de los Ejes Temáticos planteados por el Establecimiento*, solo se seleccionó de la Matriz interpretativa, los objetivos del Eje Temático de Sobrevivencia planteados por la Directora, ya que la investigación apunta directamente al trabajo desarrollado por dicho Eje. Por tanto, la Directora plantea que el Eje Temático de Sobrevivencia tuvo como objetivo principal en una primera instancia, mostrarle a los estudiantes los distintos espacios físicos y reconocer en ellos los espacios de riesgos, posteriormente, el objetivo se amplió y se pretendió que reconocieran el espacio como medio ambiente (flora, fauna, zona climática, tipo de vestuario- según las necesidades- y el tipo de alimentación que deben consumir - según el lugar habitado o visitado) y desarrollar la autonomía a través de actividades de campamentos externos al colegio, sin apoderados (solo con docentes) a lugares como playas, termas, cordillera, y ver las necesidades requeridas: qué llevar, cómo cuidarse, etc. En los niveles de pre-kínder y kínder se realizan los campamentos,

pero solo al interior de la escuela y sin apoderados, de tal manera que paulatinamente inicien sus primeras experiencias de autonomía.

Ya desde 1º a 6º básico los campamentos se realizan fuera del colegio.

g) En relación a la categoría *Planificación que desarrolla el docente con los Ejes Temáticos*, la entrevistada plantea que el docente debe planificar sus clases incorporando los OA de las Bases Curriculares y el ET del mes correspondiente y el desarrollo de cada ET dependerá del enfoque que le dé el docente a cargo, tomando en cuenta la visión y misión del PEI. Por tanto, se deduce que el trabajo pedagógico de los ET es flexible y que sólo se exige que el trabajo que se realice con ellos debe estar sujeto a los OA de las Bases Curriculares y al PEI.

Por lo que se puede concluir que todos los ET que se desarrollan en el establecimiento son "potencialmente" transversales a todas las asignaturas, forman parte de los Derechos Humanos, ayudan a formar los valores de los estudiantes, son coherentes con lo que propone el PEI, son abordables de manera flexible y desafían al docente en términos pedagógicos.

4.1.2 Entrevista Jefa Técnica Pedagógica (Ver Anexo N° 10)

A partir de la entrevista de la Jefa Técnica Pedagógica, se desprenden las siguientes categorías:

a) De la categoría *Referentes para definir o seleccionar Ejes Temáticos*, surgió la sub-categoría: PEI, planteando UTP que los ET están diseñados de acuerdo a la misión planteada en el PEI.

b) De la categoría *Organización de los docentes en el proceso de planificación basada en el Eje Temático*, UTP plantea que organiza y planifica anualmente con los docentes y también a principios de año durante la etapa del diagnóstico. En esta etapa los docentes se inscriben en el trabajo del ET, tomando en cuenta que las actividades a desarrollar deben estar de acuerdo con las Bases Curriculares y deben insertarlas en la planificación con los ET y asignaturas pertinentes. En el consejo técnico, UTP orienta cómo deben ser los recursos metodológicos y las actividades lúdicas para todos los cursos del establecimiento. También se acuerdan los recursos, metodologías y estrategias pertinentes para aplicar con los estudiantes; los objetivos de cada ET se socializan para aplicarlos transversalmente, permitiendo determinar los objetivos específicos de acuerdo a los subciclos.

Por tanto, la entrevistada da cuenta que los docentes reciben orientación pedagógica por parte de ella, pero también tienen la posibilidad de: elegir el ET que trabajarán durante el año, dar su punto de vista frente a los demás integrantes de la escuela y acordar recursos y actividades lúdicas.

c) Según la categoría *Evaluación por parte de UTP hacia los docentes del Eje Temático trabajado en el mes*, UTP plantea que enfatiza la visión de PEI, desde una mirada humanista sobre la base de los DDHH, evaluando el trabajo pedagógico del ET con los docentes en el consejo técnico de manera socializada, incentivando sus logros, invitando a aprender de lo no logrado, socializando los objetivos generales de cada Eje y compartiendo las experiencias obtenidas en la aplicación y desarrollo de él. También evalúa de los docentes los aportes personales y cognitivos, el análisis, aplicación y resultados de los temas trabajados con el ET. Finalmente, en consejo técnico evalúa la participación de todos los estamentos del colegio, analizando los aspectos logrados y no logrados en donde cada docente expone la evaluación de las actividades realizadas en aula, mostrando evidencias en la muestra final o cierre del Eje. Las actividades generales del colegio también se evalúan por subciclo para medir los avances de los estudiantes, por ejemplo, si el alumno logra hacer preguntas, buscar información, etc.

La entrevistada da cuenta que su rol es importante en el grupo de docentes, ya que es capaz de dar instancias de reflexión con respecto al trabajo desarrollado por ellos, además potencia positivamente sus logros alcanzados y abre la oportunidad de mejorar

los desaciertos a partir de sus propias autoevaluaciones en instancias de consejos pedagógicos.

d) Según la categoría *Valoración de UTP al incorporar el docente el Eje Temático en el ámbito curricular*, UTP plantea que valora la incorporación de los ET en las planificaciones mensuales y semanales, en actividades de aula, de patio y en exposiciones de trabajos de cierre. Evalúa el aporte personal y cognitivo del docente, el análisis, desarrollo, aplicación y resultados de los temas trabajados en el eje temático. Además, valora los acuerdos que logran en relación a los recursos, metodologías y estrategias pertinentes a aplicar.

Por tanto, la entrevistada da cuenta que valora el trabajo pedagógico de sus profesores, reconociendo la forma en que ellos integran el ET a través de su planificación y sus aportes tanto personales como cognitivos.

e) En la categoría *Objetivos a lograr con los Ejes Temáticos*, se desprendieron 2 sub-categorías: con los estudiantes y relacionados con el Eje Temático de Supervivencia. En la primera sub-categoría, UTP plantea que la escuela tiene como propósito esencial que los Ejes Temáticos aporten desde todo ámbito a la formación de sus estudiantes, sobre todo a desarrollar su autonomía, su identidad, amar el saber y poseer la capacidad de adaptarse al mundo de hoy. A partir de la segunda sub-categoría, la entrevistada da

cuenta que los docentes son capaces de integrar el ET de Supervivencia con OA de las asignaturas de ciencias e historia de manera adecuada y que el ET refuerza en los estudiantes la valoración del entorno natural, el cuidado y respeto del medioambiente, lo que implica desarrollar mejores personas.

4.1.3 Entrevista Docente (Ver Anexo N° 12)

A partir de la entrevista de la Docente, se desprendieron las siguientes 5 categorías:

a) En la categoría *Articulación de eje temático con objetivo de aprendizaje de la asignatura*, la Docente plantea que debe seleccionar cuidadosamente el OA de la asignatura pertinente, la actividad y conectarlo con el ET mensual de tal manera de lograr un trabajo integrado y coherente.

b) En la categoría *Organización de los docentes en el proceso de planificación basada en el eje temático*, la Docente plantea que las docentes a cargo de planificar actividades complementarias mensuales, poseen orientación por parte de UTP ya que deben tener conocimientos en términos específicos de los OA de las Nuevas Bases Curriculares, las distintas asignaturas y niveles para que las demás docentes conecten en sus planificaciones dichas actividades con la asignatura y curso respectivo.

c) En la categoría *Evaluación del eje temático trabajado en el mes con los estudiantes*, la Docente plantea que los profesores evalúan el trabajo desarrollado del ET con sus estudiantes de diversas maneras, por ejemplo, formativa, en trabajos en equipo y con evaluaciones sumativas.

Se deduce por tanto, que el tipo de evaluación que se utiliza es coherente con lo solicitado en las Nuevas Bases Curriculares y que además al evaluar, se están registrando dos procesos: el trabajo con los OA de las asignaturas respectivas de los Programas de Estudio y el trabajo transversal con el ET mensual. Sin embargo, es importante, aclarar que "el trabajo en equipo" que declara la docente como forma de evaluación, no es tipo de evaluación sino una metodología.

d) En la categoría *Evidencia de la internalización del Eje Temático en los estudiantes*, la Docente declara que los docentes evidencian la internalización del trabajo pedagógico con el ET en sus estudiantes, a través de conversaciones que se generan en el círculo, en la asignatura de orientación y en el desarrollo de las actividades.

Por tanto, el ET internalizado en los estudiantes se evidencia de manera oral en los círculos, y en orientación y de manera escrita, en el desarrollo de actividades.

e) En la categoría *Retroalimentación del docente hacia sus estudiantes cuando el Eje Temático se desarrolla adecuadamente*, la docente indica que retroalimenta a los estudiantes cuando estos desarrollan adecuadamente el trabajo con el ET al inicio de cada asignatura. Sin embargo, al iniciar una asignatura sería muy difícil poder evidenciar que el trabajo con el ET mensual ha sido adecuado. Sólo se podría retroalimentar con la segunda actividad que plantea, que consiste en realizar una lluvia de ideas en la actividad de cierre del ET mensual.

4.2 Interpretación de Observación de Clases

La Pauta interpretada presenta los siguientes indicadores:

- a) La clase posee una planificación escrita y entregada a UTP*
- b) La clase observada está basada en el ET mensual y el OA de las Bases Curriculares*
- c) La clase observada es coherente con la planificación presentada*
- d) El docente presenta a sus estudiantes el objetivo de la clase*
- e) El objetivo de la clase que presenta el docente se relaciona con el ET mensual*
- f) Durante la clase observada, los estudiantes realizan al menos una actividad relacionada con el ET mensual y la asignatura*
- g) El docente realiza algún tipo de evaluación a sus estudiantes durante la clase*
- h) La evaluación que realiza el docente a sus estudiantes se relaciona con el ET mensual*

4.2.1 Interpretación Clase 1 de Ciencias (Ver Anexo N° 17)

a) La docente planifica la clase y es revisada por UTP. La actividad planificada consiste en que los estudiantes deben realizar una maqueta de flora y fauna del lugar del campamento y para llevarla a cabo, los alumnos/as deberán buscar información por internet de la flora y fauna del Cajón del Maipo, clasificar vegetales comestibles y la fauna en peligro de extinción.

b) Además, la docente planifica realizar un mini afiche de la flora y fauna y un collage. Por tanto, se observa que en la planificación se plantean diversas actividades y entre ellas, se organiza una que se conecta estrechamente con el Eje Temático del mes que es el de Sobrevivencia, ya que deben desarrollar una maqueta de la flora y fauna del Cajón del Maipo, lo que les permitirá conocer de manera previa y más completa sobre el entorno en donde organizarán su campamento.

Al observar la clase, la docente presenta el OA que plantean las Bases Curriculares de la asignatura de Ciencias, específicamente las actitudes que se solicitan desarrollar en esta área:

a) Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

b) Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente.

c) Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

Por lo que también es válido que el Eje Temático de Supervivencia, pueda ir conectado con actitudes que las Bases Curriculares proponen desarrollar en las diferentes asignaturas, en este caso, en la de Ciencias.

c) En cuanto a la implementación en el aula de la planificación junto con el Eje Temático es coherente.

d) Es así como la docente explicita el OA de la clase, planteando que los estudiantes deberán: Adquirir los conocimientos básicos de la flora y fauna del Cajón del Maipo para que conozcan los seres vivos del lugar donde acamparán.

e) La planificación evidencia organización y la integración del Eje Temático de Supervivencia, por lo tanto, el docente logra planificar incorporando el Eje Temático del mes.

f) La actividad que desarrolla, además es motivadora para los alumnos(as) ya que a través de ella podrán conocer el entorno del lugar en donde acamparán. Sin embargo, la

falta de tiempo para que los estudiantes la lleven a cabo es deficiente, solo alcanza la mayoría a buscar la información y tomar apuntes en sus cuadernos, unos pocos confeccionan el afiche, no logran clasificar los vegetales ni encontrar la fauna extinta de la localidad que investigan por lo que no se logra todo el objetivo propuesto para la clase ni tampoco darle un cierre a ésta.

g) La planificación escrita evidencia una evaluación de observación directa, esta se ejecuta. Sin embargo, de manera oral, la profesora indica que realizará una evaluación sumativa en donde promediará el afiche que deberán realizar en la clase más un dibujo en donde expliciten lo que les gustó del campamento y lo que les hubiera gustado hacer y no hicieron. Al participar en la observación de la clase, esta evaluación no se observa, ya que los estudiantes no logran terminar el desarrollo completo de la clase, por lo que solo se evidencia la evaluación de observación directa del proceso de desarrollo de la clase, pero en la práctica la docente improvisa numerosas evaluaciones sin indicar criterios de evaluación ni aprendizajes esperados.

h) Solo queda claro que al evaluar, lo realiza incorporando el Eje Temático de Sobrevivencia.

Finalmente, en cuanto al trabajo de la maqueta, la docente en ningún momento indica si será evaluado o no y si lo fuera qué tipo de instrumento utilizará ni los criterios que considerará.

Interpretación Clase 2 de Ciencias (Ver Anexo N° 20)

- a) La clase observada presenta una planificación escrita y revisada por UTP.

- b) En la planificación se explicita: el número de cada clase, un OA solo adecuado al Eje Temático de Sobrevivencia y no a algún OA del Programa de Estudios de las Bases Curriculares de la asignatura de ciencias, las habilidades y actitudes que el docente pretende desarrollar y una serie de actividades sin indicar de manera escrita el tipo de evaluación que se llevará a cabo. La docente logra organizar su proceso de planificación, incorporando actividades relacionadas estrechamente con el Eje Temático de Sobrevivencia, pero no objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares.

- c) La clase presenta ciertas incoherencias con respecto a la planificación escrita basada en el Eje Temático de Sobrevivencia y su implementación en el aula porque no coincide la actividad propuesta con lo realizado, ya que debían llevar a cabo una maqueta, sin embargo, solo dibujan. El OA de la asignatura de ciencias no es explicitado en la planificación sino que el investigador intenta relacionar algún OA de las Bases

Curriculares con el Eje Temático de Supervivencia, es así que logra relacionar el Eje con una actitud de la asignatura de ciencias planteada en el Programa de Estudios, el cual indica *Mostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural*.

d) La profesora antes de iniciar la clase presenta y escribe en la pizarra el objetivo de aprendizaje a los estudiantes en donde deben dibujar la flora y fauna vista en el campamento del Cajón del Maipo.

e) Continuando la clase, la docente les pregunta en qué momento del campamento vivieron una situación de supervivencia; los estudiantes responden que tuvieron que sobrevivir a la rapidez, por ejemplo, con que manejaba el chofer el bus y cuando tuvieron que prender fuego para cocinar y se les quemó un poco la comida.

f) Posteriormente, la docente les da las instrucciones de la actividad que deberán desarrollar: tomar una hoja blanca, separarla en 4 partes y dibujar en una parte lo que más les gustó de la flora y la fauna que observaron y conocieron en su campamento y lo que les habría gustado hacer y no hicieron. Si bien la actividad es coherente con el ET de Supervivencia, el nivel de exigencia de ella apela a desarrollar habilidades de nivel inferior, por lo que es importante no olvidar que se está trabajando con un 6º básico.

g) En cuanto a la evaluación, la docente indica oralmente que es un trabajo individual con nota parcial y que el dibujo se promediará con el afiche de la Flora y Fauna de la zona del Cajón del Maipo que debieron realizar y entregar la clase anterior.

No obstante, este aspecto en la planificación escrita se podría evaluar como deficiente ya que no se evidencia ningún tipo de evaluación, sin embargo, en la implementación de la clase sí se presenta una instancia de evaluación. Ahora bien, evaluar sin aviso no es negativo, el problema que se presenta es que la profesora indica que calificará el dibujo que solicita y que se promediará con el afiche realizado la clase pasada, pero lo esencial es que no se explicita con antelación el instrumento con el cual evaluará ni los criterios que incorporará en él.

h) En cuanto al trabajo del ET mensual con los estudiantes, podría evaluarse como muy bueno porque la profesora logra que ellos internalicen conocimientos básicos sobre la flora y fauna del lugar en que realizaron su campamento (Cajón del Maipo) e identificar momentos vividos de sobrevivencia.

Por tanto, se puede concluir que en esta clase la docente no logra en un 100% integrar el ET con algún OA de la asignatura en la planificación, no logra evaluar tal cual como lo propone en la planificación ni entrega el instrumento con indicadores de evaluación. Por lo que la incoherencia entre planificación, ET e implementación en el aula es evidente.

4.2.2. Interpretación de clase 1 de Matemáticas. (Ver Anexo N° 23)

a) La clase posee una planificación escrita y revisada por UTP del establecimiento. Presenta el objetivo fundamental transversal y el OA de la asignatura de matemática según lo que indican las Bases Curriculares. Sin embargo, es importante indicar que en las Bases Curriculares se habla de Objetivo de Aprendizaje Transversal (OAT) y no de Objetivo Fundamental Transversal, por lo que es importante destacar que la docente debe actualizarse en el manejo de los nuevos conceptos propuestos por las Nuevas Bases Curriculares. No obstante, a pesar de evidenciar una conceptualización errada, el OAT propuesto es coherente y se conecta con el ET de Sobrevivencia porque los OAT de las Nuevas Bases Curriculares son similares en su contenido a los del Ajuste Curricular del 2009.

b) El OA planteado en la planificación sí tiene estrecha relación con el Eje Temático de Sobrevivencia, ya que los estudiantes deben "Aplicar conocimientos adquiridos para realizar comparaciones y aplicar operatorias" y para lograrlo, los estudiantes deben "observar el número de población y de superficie de la R. Metropolitana, Provincia Cordillera y Cajón del Maipo" y luego representarlo a través de gráficos. Lo interesante es que analizan tanto la superficie como la población del lugar en donde realizaron su campamento.

c) La implementación de la planificación en la clase es coherente.

d) La docente inicia la clase, escribiendo el OA en la pizarra.

e) El OA presentado a los estudiantes se relaciona con el ET de Supervivencia.

f) Luego la docente les entrega una guía en donde aparecen los datos de la población y superficie de la RM, Provincia Cordillera, Cajón del Maipo; en ella deben analizar datos y transformarlos en gráficos. Para que los estudiantes logren el objetivo propuesto, realiza una clase expositiva en donde explica los siguientes conceptos: total, diferencia y gráfico de barras. Los alumnos/as toman apuntes y posteriormente se agrupan en parejas o en grupos más grandes y desarrollan la guía. Mientras tanto, la profesora comienza a recorrer la sala, monitoreando el trabajo de cada grupo.

g) En relación con la evaluación, esta se explicita en la planificación escrita y tiene relación con el desarrollo de la guía.

h) Dicha evaluación se relaciona estrechamente con el Eje Temático de Supervivencia por lo que es coherente con lo planificado y su posterior implementación en la clase. La docente no alcanza a cerrar la clase socializando en el curso el desarrollo de la guía,

aspecto necesario para comprobar si todos los estudiantes realizaron bien su actividad. Sin embargo, la docente explica que lo hará la próxima clase.

Por tanto, existe una coherencia entre lo planificado, la conexión del OA con el Eje Temático de Sobrevivencia y la implementación de aquélla en la clase.

Interpretación Clase 2 de Matemática (Ver Anexo N° 26)

a) La profesora planifica la clase con antelación y ésta es supervisada por UTP lo que se desprende que la docente no improvisa su clase y cumple con lo solicitado por la escuela ya que desarrolla de manera adecuada la planificación en formato sábana, incorporando: el número de la clase, especifica el Eje Temático de Sobrevivencia, el OA de matemática, las habilidades, actitudes, actividad y tipo de evaluación.

b) La docente logra integrar el ET de Sobrevivencia con un OA de las Bases Curriculares de la asignatura de matemática, ya que los estudiantes comparan superficie y población de lugares visitados a través de campamentos y de residencia.

c) La docente logra implementar en la clase la planificación y además, integrar el Eje Temático del mes con un OA de la asignatura de matemática. Cuando implementa la actividad en el aula, se destaca por monitorear de manera individual el trabajo solicitado. Sin embargo, en las dos ocasiones que desarrolla la actividad no logra darle un cierre socializado a la clase.

d) La docente le recuerda al curso que el OA de la clase, es similar al de la clase pasada.

e) El OA de la clase pasada se conecta con el ET de Sobrevivencia.

f) Los estudiantes realizan una actividad similar a la de la clase pasada, que consiste en desarrollar una guía de matemática en donde comparan superficie y población de su residencia y del lugar en donde acamparon.

g) La planificación escrita plantea realizar una evaluación de observación directa del desarrollo de cada guía relacionada con el ET de Sobrevivencia. Esto se concreta en la implementación del aula, sin embargo, al observar el investigador el desarrollo del cierre de la clase, hubiese sido necesario socializar con todos los estudiantes las dos guías para comprobar si hubo aprendizaje.

h) La evaluación que se llevó a cabo se relaciona con el ET de Supervivencia, ya que se evalúa el desarrollo de la guía.

4.2.3 Interpretación Clase 1 de Historia (Ver Anexo N° 29)

a) La docente en una primera instancia planifica de una manera, posteriormente la Directora le solicita que el curso vea la película "La Guerra del Fuego", por lo tanto, la cambia, siendo solo revisada por la Directora.

b) La nueva planificación posee una estrecha relación con el Eje Temático de Supervivencia, sin embargo, la docente no logra integrar algún OA ni habilidad planteados por la asignatura de Historia. Por tanto, en este aspecto se observa una debilidad tanto por parte de la docente como de la Directora de no percatarse que no hubo integración con algún OA de las nuevas Bases Curriculares.

c) En cuanto a la implementación de la planificación en el aula, esta fue totalmente coherente con lo planificado, ya que los estudiantes ven la película y toman apuntes relevantes de lo visto. El Eje Temático de Supervivencia se explicita muy bien en la

película, por lo que los estudiantes logran comprender muy bien la idea de Sobrevivencia.

d) La docente comunica al curso de manera oral el objetivo de la clase.

e) La docente les indica que verán la película "La Guerra del Fuego", película que se basa en el ET de Sobrevivencia.

f) Los estudiantes realizan la siguiente actividad relacionada con el ET mensual: ven la película y toman apuntes de lo que más les llama la atención.

g) La docente se realiza una evaluación de observación directa durante la clase, en donde monitorea que sus estudiantes, mientras observan la película, vayan tomando apuntes de lo más relevante y, posteriormente, socialicen sus apuntes en voz alta.

h) La evaluación realizada se relaciona con el Eje Temático de Sobrevivencia.

En conclusión, se observa una coherencia entre lo planificado y lo implementado en la clase.

Interpretación Clase 2 de Historia (Ver Anexo N° 32)

a) La planificación de esta clase es similar a la clase 1 de historia, ya que la Directora le solicita a la Docente que modifique la planificación realizada con antelación y que el curso vea la película "La Guerra del Fuego". En esta clase el curso ve la segunda parte de la película.

Se deduce que lo planificado en una primera instancia, desde el punto de vista de la Directora, no se conecta de una manera adecuada con el Eje Temático, ya que es ella quien solicita el cambio de lo planificado y sugiere que el curso vea la película que sí se conecta estrechamente con el Eje Temático de Supervivencia, sin revisar junto con UTP si se podría conectar con algún OA o habilidad de la asignatura de historia.

b) Con respecto a la integración del ET con el OA en lo planificado, la Docente no logra integrarlos, solo la actividad propuesta se conecta con el Eje Temático de Supervivencia.

Por lo tanto, se deduce que posiblemente el cambio de lo planificado se realizó con poco tiempo, lo que implicó no informarle al cuerpo directivo que no había integración con algún OA ni revisar si existía algún OA o habilidad de la asignatura que se pudiera integrar con el ET mensual.

c) En cuanto a la implementación de lo planificado, esta fue coherente ya que los estudiantes terminaron de ver la película. Posteriormente comentaron lo visto, se organizaron en grupos de a cuatro, respondieron una guía que tenía preguntas relacionadas con la película, siendo monitoreados por la profesora.

d) Al iniciar la clase el docente, le recuerda a sus estudiantes que seguirán viendo la película, por lo que no plantea explícitamente el Objetivo de la Clase.

e) La instrucción que da la docente al inicio de la clase tiene relación con el Eje Temático Mensual.

f) La docente le entrega a cada grupo de estudiantes (4) una guía con preguntas relacionadas con la película, por lo que la actividad se conecta con el ET mensual.

g) La guía es evaluada de manera formativa.

h) La evaluación realizada se relaciona con el ET mensual ya que la docente planifica realizar una evaluación formativa que consiste en desarrollar una guía de comprensión general basada en la película y su socialización de manera oral. Por lo tanto, se logra evaluar el Eje Temático mensual.

Se deduce que a pesar de haber sido cambiada la planificación escrita sin haberse percatado el cuerpo directivo que no poseía integración el ET con el OA de la asignatura, la actividad propuesta fue muy motivadora para el curso y se comprendió en su cabalidad la idea de Sobrevivencia.

4.3 Interpretación Consejo Docente (Ver Anexo N° 36)

Los docentes a cargo de la planificación del Eje Temático mensual deben articular el ET del mes correspondiente con OA de las asignaturas que lo sustentan, por tanto, la función de aquellos es revisar previamente los Programas de Estudio y OA de las asignaturas de todos los cursos que ese mes sustentan el ET y redactar para todos los cursos (kínder a 6° básico) una actividad central, ya que el propósito es que tanto el OA como el Eje Temático mensual se beneficien y se produzca un aprendizaje significativo y formativo en los estudiantes. En el caso del ET de Sobrevivencia, las asignaturas que lo sustentan son: Ciencias, Matemática e Historia.

Por tanto, se desprende que es necesario que cada docente a cargo de la planificación de algún ET, debe tener la capacidad de proponer actividades centrales para cada curso y además que éstas estén articuladas y o vinculadas con OA de algunas asignaturas y el ET correspondiente. Esto implica realizar un rastreo de todos los Programas de Estudio de kínder a 6° básico e identificar OA que se puedan conectar con el ET del mes y así generar aprendizajes coherentes con la propuesta pedagógica de la escuela. Por lo que podemos deducir que el docente que trabaje en ella debe ser creativo, flexible, con apertura y desarrollar una mirada panorámica de cómo lograr que el ET sea verdaderamente transversal a los objetivos de aprendizaje de distintas asignaturas.

Los docentes organizan el proceso de la planificación basada en el ET en el último consejo de profesores del mes anterior sin ningún formato, designando a dos o tres profesores para que la diseñen, es decir, propongan actividades colectivas para todos los cursos de la escuela y las difundan en los paneles centrales del establecimiento. Antes de hacerlo, los docentes a cargo exponen su propuesta en el consejo y en conjunto llegan a acuerdos lo que evidencia un trabajo socializado y comprometido de todo el equipo de la escuela. Todo lo planificado tiene su base en el ET del mes correspondiente y en OA de las asignaturas que sustentan el ET.

Al no existir un formato previo para realizar dicha propuesta, esta queda, por un lado, abierta a la capacidad creativa y flexible del grupo de docentes a cargo y, por otro, corre

el riesgo de que dicha propuesta no se ajuste a los objetivos de la escuela y haya que replantearla con la ayuda del equipo directivo.

Al darle término al desarrollo del ET mensual, el cuerpo directivo entrega un instrumento escrito a cada profesor jefe y de asignatura para que lo completen, evaluando el trabajo que desarrollaron. Después que lo escriben, cada uno lee en voz alta las preguntas y respuestas. Posteriormente la Directora y jefa de UTP comentan lo logrado, reforzando lo positivo. Finalmente UTP retira las evaluaciones para guardarlas como evidencia del trabajo mensual.

Al participar de dicha observación el observador, se puede desprender que la escuela genera un documento para evaluar el trabajo pedagógico del ET mensual y guardar evidencia del trabajo al interior del establecimiento. Sin embargo, el tiempo dedicado en el consejo docente para evaluar el desarrollo del Eje de Sobrevivencia fue mínimo, por lo que se sugiere dedicarle más tiempo, de tal manera que se dé la instancia de socializarlo frente a todo el cuerpo docente, de tal manera de abrir un espacio de reflexión de la práctica pedagógica generando un espacio de socialización, análisis, evaluación y retroalimentación de lo realizado con la finalidad de producir una mejora de las instancias de enseñanza y aprendizaje de la institución.

4.4 Análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (Ver Anexo N° 39)

La escuela articula la visión y misión de su PEI: " desde el paradigma de la filosofía humanista, enfatizando por un lado, la formación valórica que presenta la declaración de los Derechos Humanos y, por otro, la conciencia ecológica. Incorporando además los Planes y Programas del MINEDUC" (p.4).

Los Ejes Temáticos que incorpora el PEI para trabajarlos mensualmente, presentan un diseño que tiene relación con la formación valórica de los estudiantes, por tanto, se relacionan estrechamente con los Derechos Humanos y con los Objetivos Transversales propuestos por el MINEDUC.

Se desprende que los Ejes Temáticos planteados por la escuela tienen como propósito formar personas en valores y con conciencia ecológica, valores transversales que se desprenden fundamentalmente de los Derechos Humanos y que pretenden además, ser integrados por los docentes con los OA de las Bases Curriculares de las distintas asignaturas.

El PEI requiere docentes que presenten un perfil coherente con la misión y visión que se ha propuesto la escuela, por tanto, deben ser creativos e innovadores para lograr integrar los Ejes Temáticos mensuales con los OA de las distintas asignaturas con una mirada

lúdica y con sensibilidad social. Por otro lado, necesita docentes: " con credibilidad, profesionales, responsables, honestos, veraces y cultos, de tal manera que los estudiantes observen un docente modelo" (p.6). Además la escuela apela tener un docente afectuoso ya que a través del afecto se podrán formar estudiantes con alta autoestima y por ende, comprometidos con su escuela para lograr aprendizajes significativos y con sentido.

Para lograr lo anterior, la institución se propone como meta para los docentes favorecer espacios para el trabajo técnico-pedagógico, oportunidades para capacitarse y perfeccionar su crecimiento personal y generar un espacio para el desarrollo de una pedagogía creativa e innovadora en los recursos metodológicos.

Sin embargo, es relevante mencionar que los Ejes Temáticos sólo se enuncian en el PEI sin ninguna fundamentación ni se explicitan los objetivos de aprendizaje que se pretenden desarrollar al trabajar con ellos. Por tanto, es necesario que la escuela, en conjunto con toda la comunidad, dialogue nuevamente sobre el PEI y se profundice y desarrolle cada Eje Temático.

Por otra parte, es relevante que la fundamentación oral que realiza la Directora sobre todos los Ejes Temáticos sea socializada, actualizada y redactada, de tal manera que el PEI sea un instrumento que dé los lineamientos del quehacer de la escuela, definiendo, como indica la Ley General de Educación en el artículo 9, una propuesta formativa y

especifique de qué manera se realizará para ofrecer sentido de pertenencia a sus miembros.

4.5 Análisis documental planificaciones

Análisis planificación 1 de Ciencias

En síntesis, la planificación presenta el desarrollo del Eje Temático de Sobrevivencia, ya que la docente se plantea como objetivo: "Adquirir los conocimientos básicos de la flora y fauna del Cajón del Maipo" y este se relaciona con el Eje Temático de Sobrevivencia, ya que los estudiantes conocerán la flora y fauna del lugar en donde acamparán.

En cuanto al OA de la asignatura de ciencias tiene relación con tres actitudes que plantean las Bases Curriculares de la asignatura:

- a) Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
- b) Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente.
- c) Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

Por tanto, la planificación presenta el trabajo con el ET mensual, una integración entre Eje Temático y OA de la asignatura de ciencias, una coherencia entre lo planificado y lo observado durante la clase desarrollada y un tipo de evaluación, en este caso, una evaluación formativa y directa.

Análisis planificación 2 de Ciencias

La planificación presenta el desarrollo del Eje Temático de Supervivencia, ya que la docente se plantea como objetivo: "dibujar la flora y fauna vista en su campamento del Cajón del Maipo" y este se relaciona con el Eje Temático de Supervivencia, ya que los estudiantes dibujarán la flora y fauna del lugar en donde acamparon.

En cuanto al OA de la asignatura de ciencias tiene relación con una actitud que plantea las Bases Curriculares de la asignatura:

a) Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

Por otro lado, la planificación escrita no evidencia algún tipo de evaluación, pero en el desarrollo de la clase, la docente indica que el dibujo que harán se promediará con el afiche de la clase anterior, quedando como una nota parcial sumativa.

Análisis planificación 1 de Matemáticas

La planificación escrita tiene como objetivo fundamental transversal: Favorecer en niños el desarrollo y adquisición de conductas que le permitan identificar lugares de riesgo en distintas zonas geográficas como el campo, montaña y playa y el OA de la asignatura que deben lograr en la clase es: Analizar y mostrar datos en gráficos de barra. Es decir, observar el número de población y de superficie de la R. Metropolitana, Provincia Cordillera y Cajón del Maipo, por lo que se considerará que sí tiene relación el OA con el Eje Temático de Sobrevivencia.

Con respecto al OA de la asignatura de matemáticas, este indica: Aplicar conocimientos adquiridos para realizar comparaciones y aplicar operatorias, por lo que también la clase está basada en el OA de la asignatura de matemática de las Bases Curriculares.

En cuanto a la evaluación, la planificación explicita que la profesora llevará a cabo una evaluación de observación directa, es decir, habrá una revisión del desarrollo de la guía en el cuaderno y, posteriormente, se socializará en la pizarra, pero ninguna de estas dos instancias se observaron porque después de pasar unos minutos, la profesora le dijo al curso que deberían cerrar todo e irse al casino porque habría una premiación a nivel de

colegio, por lo que no se logra observar el término de la clase. Por lo que sólo hubo evaluación de observación directa durante el proceso de la clase.

Análisis planificación 2 de Matemáticas

La planificación de la docente presenta el mismo OA de la clase anterior a sus alumnos: Aplicar conocimientos adquiridos para realizar comparaciones y aplicar operatorias. Además, desarrollan la misma actividad. Es decir, la docente presenta a un grupo la primera guía y a otro la segunda. Monitorea el trabajo de cada estudiante, aclarando dudas y revisando.

El OA se relaciona con el ET de Sobrevivencia ya que los estudiantes deben aplicar operaciones para conocer y comparar la superficie y población de la Región Metropolitana, Provincia de Cordillera y el Cajón del Maipo.

En cuanto a la evaluación planteada en la planificación, ésta se lleva a cabo ya que la docente plantea realizar una observación directa del desarrollo de cada guía relacionada con el Eje Temático, la debilidad que se observa es que no se socializa con todo el curso el desarrollo de cada guía para comprobar si se comprendió el OA trabajado, sino que la docente la revisa de manera individual.

Análisis planificación 1 de Historia

La planificación realizada por la docente es cambiada porque la Directora sugiere que los estudiantes vean la película "La Guerra del Fuego". Por lo que la docente realiza otra planificación.

Esta segunda planificación se relaciona con el Eje Temático de Supervivencia porque la docente plantea que los estudiantes: "valoren la importancia de la domesticación del fuego para la vida social del hombre prehistórico", pero no se conecta con ningún OA ni Habilidad de la asignatura de Historia propuesto por las Bases Curriculares, ya que el OA que registra la docente en la planificación dice: "Comprender el origen del hombre en el marco del proceso evolutivo de mamíferos, primates y homínidos. Comprender la organización y el funcionamiento de la sociedad paleolítica a partir del conocimiento del medio, su economía, su tecnología, sus relaciones sociales y sus formas políticas y culturales" y este no se encuentra en el Programa de Estudios. Por tanto, la docente no logra integrar ET con OA.

En cuanto a la implementación en el aula de la planificación realizada, esta es coherente, ya que los estudiantes ven la primera parte de la película y toman apuntes relevantes de lo visto.

Con respecto a la evaluación, la docente logra evaluar el trabajo del Eje Temático de Sobrevivencia explicitado en la planificación: "Observación directa. Síntesis del contenido visto. Puesta en común" al término de la clase, no así con el OA.

Análisis planificación 2 de Historia

La planificación escrita presenta y desarrolla el Eje Temático de Sobrevivencia, indicando: "Ubicación geográfica del lugar de campamento Cajón del Maipo (El Manzano)".

Además, presenta la integración entre el Eje Temático de Sobrevivencia y el OA 11: "Caracterizar geográficamente las regiones político-administrativas del país, destacando los rasgos físicos (como clima, relieve, hidrografía y vegetación) y humanos (como volumen y distribución de la población y actividades económicas) que les dan unidad", pues los estudiantes deben: "Observar el mapa físico del Cajón del Maipo. Extraer información del mapa observado: límites, tipo de clima, relieve, cantidad de habitantes, recursos naturales". Sin embargo, no existe coherencia entre lo planificado y lo visto en clases, ya que los estudiantes ven la segunda parte de la película "La guerra del fuego", toman apuntes de lo que más les llama la atención, responden un cuestionario en grupos y, posteriormente, lo socializan.

En cuanto a la evaluación propuesta en la planificación escrita, la docente plantea llevar a cabo una observación directa, realizando una síntesis del contenido visto y una puesta en común, por tanto, sí se evidencia una evaluación relacionada con el Eje Temático. Sin embargo, esta es distinta a lo visto en la implementación, ya que, si bien deben los estudiantes realizar el mismo tipo de evaluación, cambia la actividad que se evaluará.

La docente logra evaluar el trabajo del Eje Temático de Sobrevivencia al término de la clase, ya que realiza la observación directa cuando los estudiantes toman apuntes de lo que más les llama la atención y lo comentan oralmente.

4.6 Discusión de los resultados

Después de realizar el análisis de la información, podemos indicar lo siguiente a partir de los objetivos específicos y general planteados para esta investigación.

a) Objetivo Específico 1: Identificar la integración entre el Eje Temático de Sobrevivencia y los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares de 6° básico en las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia.

Para identificar lo explicitado anteriormente, la investigadora revisa los Objetivos de Aprendizaje propuestos por la Docente en la Rúbrica de las planificaciones, luego comprueba si los OA propuestos se explicitan en las Bases Curriculares, posteriormente, revisa si se integran con el Eje Temático de Supervivencia definido en la entrevista realizada por la Directora.

El análisis arroja la siguiente información:

- La entrevista a la Directora da cuenta que tanto el Eje Temático como los Programas de Estudio de las asignaturas son elementos relevantes para la construcción del Proyecto Educativo Institucional, ya que éste plantea que, de manera transversal, el Eje Temático debe ser integrado intencionalmente con algún Objetivo de Aprendizaje (según la asignatura que lo sustente) porque apunta esencialmente a la formación valórica del estudiante, ya que se desprende de los DDHH y estos son la base del PEI. Plantea además, la Directora: "el Eje Temático de Supervivencia tuvo como objetivo principal en una primera instancia, mostrarle a los estudiantes los distintos espacios físicos y reconocer en ellos los espacios de riesgos, posteriormente el objetivo se amplió y se pretendió que reconocieran el espacio como medio ambiente (flora, fauna, zona climática, tipos de vestuario según las necesidades y el tipo de alimentación que deben consumir según el lugar habitado o visitado) y desarrollar la autonomía a través de actividades de campamentos externos al colegio, sin apoderados (solo con docentes) a

lugares como playas, termas, cordillera, y ver las necesidades requeridas: qué llevar, cómo cuidarse, etc. En los niveles de pre-kínder y kínder se realizan los campamentos, pero solo al interior de la escuela y sin apoderados, de tal manera que paulatinamente inicien sus primeras experiencias de autonomía. Ya desde 1° y 6° básico los campamentos se realizan fuera del colegio".

- En relación a las Rúbricas de las planificaciones del Docente, se concluye que en la planificación de la clase 1 de Ciencias se logra integrar el Eje Temático de Sobrevivencia con 3 actitudes que plantea el Programa de Estudio de Ciencias, ya que el objetivo del ET consiste en que el estudiante debe: "Adquirir los conocimientos básicos de la flora y fauna del Cajón del Maipo", porque los estudiantes acamparán en dicho lugar y las 3 actitudes del Programa de Estudio de Ciencias son:

- a) Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
- b) Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente.
- c) Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

En la planificación de la clase 2 de Ciencias también se logra la integración del ET con un OA actitudinal, ya que el objetivo del ET propuesto por la docente plantea que el estudiante debe: " dibujar la flora y fauna vista en su campamento del Cajón del Maipo" y el OA actitudinal, plantea:

a) Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

En la planificación de la clase 1 de Matemática se logra la integración del Eje Temático de Sobrevivencia con el OA de la asignatura, ya que la Docente plantea como objetivo del ET: " Observar el número de población y de superficie de la R. Metropolitana, Provincia Cordillera y Cajón del Maipo" (lugar en donde acampan) y los OAs de la asignatura indican: "Analizar y mostrar datos en gráficos de barra" y " Aplicar conocimientos adquiridos para realizar comparaciones y aplicar operatorias".

En la planificación de la clase 2 de Matemática la docente plantea los mismos objetivos de la clase 1, ya que los estudiantes deben desarrollar una guía y hacer gráficos de barra, por lo que también logra integrar el ET con OA de la asignatura de Matemática.

En la planificación de la clase 1 de Historia la docente no plantea ningún objetivo relacionado con el ET de Sobrevivencia y como OA de Historia plantea: "Comprender el origen del hombre en el marco del proceso evolutivo de mamíferos, primates y homínidos. Comprender la organización y el funcionamiento de la sociedad paleolítica a partir del conocimiento del medio, su economía, su tecnología, sus relaciones sociales y sus formas políticas y culturales", sin embargo, este OA no forma parte de los objetivos de Historia para 6º básico. Por lo tanto, no logra realizar la integración entre un objetivo del ET con un OA de la asignatura.

En la planificación de la clase 2 de Historia la docente plantea como objetivo del ET : "Ubicación geográfica del lugar del campamento: Cajón del Maipo (El Manzano)" y como OA de Historia (geografía) plantea: "Caracterizar las grandes zonas de Chile y sus paisajes (norte grande, norte chico, zona central, zona sur y zona austral), considerando ubicación, clima, relieve, población, recursos naturales", sin embargo, el OA planteado no corresponde a un OA del Programa de Estudio de 6º básico, por lo tanto, la docente no logra integrar el ET con algún OA.

Por lo tanto, se concluye que la Docente logra integrar el Eje Temático de Sobrevivencia con OA de las asignaturas de Ciencias y Matemática, pero no logra la integración en las clases de Historia porque evidencia un desconocimiento de los OA planteados en las Bases Curriculares para el 6º básico.

b) Objetivo Específico 2: Identificar la coherencia entre el Eje Temático de Sobrevivencia y las planificaciones realizadas por la docente de 6° básico en las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia.

Para identificar la coherencia entre el Eje Temático de Sobrevivencia y las planificaciones, se revisan las 6 Rúbricas de las planificaciones del Docente.

Se concluye que en las 2 planificaciones de Ciencias, la Docente logra incorporar un objetivo relacionado con el Eje Temático de Sobrevivencia e integrarlo con OAs de la asignatura; en las 2 planificaciones de Matemática también incorpora un objetivo relacionado con el Eje Temático de Sobrevivencia e integrarlo con OAs de la asignatura.

En cambio, en la planificación 1 de Historia, la Docente incorpora un objetivo relacionado con el Eje Temático, pero explicita un OA de la asignatura que no corresponde a 6° básico. En la planificación 2 sí logra la Docente explicitar un objetivo relacionado con el Eje Temático de Sobrevivencia, pero el OA que selecciona de la asignatura, si bien, tiene relación con el Eje Temático de Sobrevivencia, no es un OA declarado en el Programa de Estudios de Historia para 6° básico.

Por tanto, se observa un 66% de coherencia entre el Eje Temático y las seis planificaciones revisadas.

c) Identificar la coherencia entre las planificaciones realizadas por la Docente de 6° básico en las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia y su implementación en la clase.

Para identificar la coherencia entre las planificaciones y su implementación en la clase, se revisan las seis Rúbricas de las planificaciones y las seis Pautas de Observación de clases.

Los instrumentos arrojan la siguiente información:

En relación con la asignatura de Ciencias, la clase 1 presenta coherencia entre lo planificado y la implementación en la clase. Lo mismo sucede con la clase 2 de Ciencias.

En relación con la asignatura de Matemática, la clase 1 presenta coherencia entre lo planificado y la implementación en la clase. Lo mismo sucede con la clase 2 de Matemática.

En relación con la asignatura de Historia, la clase 1 presenta planificado el siguiente OA: "Comprender el origen del hombre en el marco del proceso evolutivo de mamíferos, primates y homínidos. Comprender la organización y el funcionamiento de la sociedad paleolítica a partir del conocimiento del medio, su economía, su tecnología, sus relaciones sociales y sus formas políticas y culturales" y como actividad, la docente plantea que los estudiantes vean la película "La Guerra del Fuego". Por lo tanto, al observar la implementación en la clase de lo planificado, se observa que los estudiantes ven la película sin que la docente la conecte con el OA propuesto, sino que se remite a conectar la película misma con el Eje Temático de Supervivencia. Es importante destacar que el OA propuesto en la planificación no es un OA que forme parte del Programa de Estudio de Historia. Por lo que no se observa coherencia entre lo planificado y la implementación en el aula. En relación con la clase 2, la planificación tiene como OA: "Caracterizar las grandes zonas de Chile y sus paisajes (norte grande, norte chico, zona central, zona sur y zona austral), considerando ubicación, clima, relieve, población, recursos naturales" y como actividad, la docente plantea que los estudiantes observen un mapa físico del Cajón del Maipo y extraigan la siguiente información: límites, tipo de clima, relieve, cantidad de habitantes, recursos naturales.

Síntesis de lo aprendido y puesta en común. Si bien, el OA propuesto no forma parte del Programa de Estudio de Historia para 6° básico, existe coherencia con el Eje Temático mensual, pero según la coherencia entre lo planificado y la clase, esta es incoherente porque los estudiantes terminaron de ver la segunda parte de la película "La Guerra del Fuego" y trabajaron en grupos de a 4 una guía basada en la película vista.

En síntesis, de 6 clases planificadas y observadas, solo 4 fueron coherentes en cuanto a la planificación y su implementación en la clase. Las planificaciones de Ciencias y Matemática se implementaron de manera adecuada. Sin embargo, en la asignatura de Historia se evidenció incoherencia tanto en la planificación efectuada como en su implementación.

d) Objetivo General: Evaluar la coherencia entre el eje temático transversal de Sobrevivencia del PEI integrado con los OA de las asignaturas de Historia, Ciencias y Matemática, las planificaciones y la implementación de éste en la clase de 6° básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida

La investigación arroja la siguiente información:

-En relación al Eje Temático de Sobrevivencia:

En esta investigación se trabaja con un solo Eje Temático transversal mensual, denominado de Sobrevivencia, el cual tiene 3 propósitos: mostrarle a los estudiantes los distintos espacios de riegos y como medio ambiente (flora, fauna, zona climática, tipos de vestuario según las necesidades y el tipo de alimentación que deben consumir según el lugar habitado o visitado); además, desarrollar en los estudiantes la autonomía a través de actividades de campamentos externos al colegio desde primero básico hasta sexto básico, sin apoderados (solo con docentes) a lugares como playas, termas, cordilleras, campos y, como tercero, reconocer las necesidades requeridas (qué llevar, cómo cuidarse).

La Directora plantea que este Eje Temático debe integrarse con algún OA en las unidades de las asignaturas (que ella decide lo sustentan) de Ciencias, Matemática e Historia.

- En relación al Eje Temático Transversal:

Según Magendzo (2003), plantea que la transversalidad opera en dos niveles: curricular e institucional. La curricular refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes que están presentes en todas las asignaturas y que no pertenecen a sólo una de manera exclusiva; en cambio, en la institucional se compromete a toda la comunidad educativa de una institución a través del Proyecto Educativo Institucional y no sólo al docente de aula en particular. En este segundo nivel se enfocaría la transversalidad que se trabaja en la institución escolar con el Eje Temático de Sobrevivencia.

El Eje Temático Transversal de Sobrevivencia propuesto por el PEI, es como lo indica Magendzo (2003), una conexión o punto de encuentro "entre lo formativo y lo disciplinario" (p.17), porque la intención de la escuela es integrar los aprendizajes cognoscitivos del currículum oficial, los formativos del mismo currículum prescrito y los que enfatiza la escuela a partir de la carta de los Derechos Humanos para desarrollar una educación más integral. Al incorporar y enfatizar algunos valores de dicha carta, pretende intencionar una cultura escolar particular propuesta en el PEI, de tal manera de construir paulatinamente su propia identidad institucional.

Por tanto, el cuerpo directivo de la escuela pretende que el Eje Temático cruce transversalmente algunos OAs de asignaturas del currículum oficial con la intención de mejorar la calidad educativa, evitando, como indica De la Vega (2011), la fragmentación de las asignaturas, desarrollando una visión más holística, promoviendo la aprehensión de los valores, formando actitudes, expresando sentimientos y maneras de entender el mundo y sus relaciones sociales.

La diferencia que se podría mencionar en relación con los OAT de las Nuevas Bases Curriculares y los Ejes Temáticos transversales mensuales, es que los primeros no están sujetos a ser desarrollados en asignaturas específicas, sino que deben cruzar todas las experiencias del sistema escolar, en cambio, el ET de la institución se relaciona estrechamente con asignaturas que el cuerpo directivo indica que lo sustentan, en el caso del ET de Sobrevivencia, las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia lo sustentarían.

El Eje Temático de Sobrevivencia lo podríamos relacionar con la dimensión socio-cultural, específicamente con el OAT 16: " proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano" (Bases Curriculares, 2012, p.28) de las Nuevas Bases Curriculares y con la dimensión moral, específicamente con el OAT 17: " ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a

valores como la justicia, la verdad, la solidaridad y la honestidad, el respeto, el bien común y la generosidad" (Bases Curriculares, 2012, p.30).

- En relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI):

El PEI de la institución escolar nace el año 2000 y tiene como propósito: "contribuir a la construcción de una cultura para la paz, enfatizando el respeto entre los seres humanos y el cuidado y protección del medio ambiente natural" (p.1). Plantea en términos muy generales, trabajar 9 Ejes Temáticos transversales mensuales durante el año, los cuales se desprenden de la carta de los Derechos Humanos y que tienen por finalidad colaborar en la formación ética de sus estudiantes. Es relevante indicar que el PEI es creado en un principio solo por la Directora y otra docente que la acompañaba en el proyecto. Sin embargo, este requiere con urgencia ser actualizado, ya que, por una parte, los Ejes Temáticos solo están enunciados sin especificar sus propósitos ni la manera de abordarlos curricularmente junto a las Nuevas Bases Curriculares y, por otro, no ha sido revisado por toda la comunidad educativa, aspecto necesario para re-formular las características, necesidades y valores de la comunidad actual para afianzar la identidad de la vida escolar.

- En relación con el Eje Temático de Sobrevivencia y la integración con un OA de las Bases Curriculares de las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia se puede decir que:

La Docente logra integrar el Eje Temático de Sobrevivencia con un OA en la mayoría de las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia de los Programas de Estudio de las Nuevas Bases Curriculares. Sin embargo, la dificultad que se observa es que la Docente desconoce en su totalidad los OA de la asignatura de Historia, ya que en las planificaciones de dicha asignatura, integra el ET de Sobrevivencia con OAs que no se encuentran en el Programa de Estudio de Historia para 6º básico, por lo que se sugiere que la Docente conozca en su totalidad los Programas de Estudio de todas las asignaturas del curso en el cual trabaja.

- En relación con las planificaciones se puede decir que:

La institución escolar utiliza el formato "sábana", en donde planifica por unidades didácticas que duran aproximadamente un mes y, posteriormente, debe planificar clase a clase. En ella además, incorpora el nombre de la unidad, el OAT, el OA de la asignatura, el Eje Temático de Sobrevivencia, las habilidades, las actitudes, los valores y la evaluación. Si bien corresponde, según Flórez (2005) a un modelo tradicional o

academicista, en ella el docente tiene autonomía profesional, a pesar de situarse en un lugar intermedio entre la presión externa del currículum prescrito y la del colegio, porque debe tomar decisiones en relación a cómo integrar el Eje Temático de Sobrevivencia con algún OA de las asignaturas estipuladas por la institución (Ciencias, Matemática e Historia), qué tipo de actividades realizará y cómo y qué evaluará. Por lo tanto, el docente debe contextualizar, tomando en cuenta el PEI, las características del curso, el desarrollo físico y psicológico de sus estudiantes, los intereses del curso, la localidad en que se instala la escuela, las características de la comunidad que forma parte de la escuela, entre otros factores. En consecuencia, situamos al docente en un paradigma práctico, dado que debe reflexionar para tomar decisiones profesionales en relación a la planificación.

El docente logra en su mayoría planificar, según el formato solicitado en la escuela y ser revisada por UTP antes de implementarla en la clase. Además, logra incorporar el Eje Temático de Sobrevivencia, en al menos una clase de la unidad mensual planificada en todas las asignaturas. Sin embargo, es relevante mencionar que el Docente planifica una clase de Historia en donde los estudiantes tienen que ver la película "La Guerra del Fuego", sin considerar que esta sería imposible verla en una clase, por lo que la segunda clase planificada no se puede implementar ya que deben ver la segunda parte de ella. Además, la película no logra conectarla con un OA de la asignatura y si lo hubiese realizado, el OA explícito en la planificación no corresponde al nivel de 6º básico. Por

tanto, también se puede deducir que esta planificación no fue revisada por UTP antes de implementarla.

- En relación a la implementación de lo planificado en las asignaturas antes mencionadas se puede decir que:

La Docente logra en su mayoría una coherencia entre lo planificado y lo implementado. Sin embargo, es importante analizar aspectos de la planificación e implementación que se deben tomar en cuenta para una mejora en la próxima planificación. Por ejemplo, en cuanto a la actividad de la clase de Ciencias 2, la Docente planifica que los estudiantes dibujen la Flora y Fauna de lo visto en el campamento en el Cajón del Maipo, pero dicha actividad desarrolla una habilidad de nivel inferior si pensamos que está dirigida a estudiantes de un 6º básico, por lo que se sugiere seleccionar el desarrollo de habilidades que esté acorde con el nivel.

Otro aspecto que se debe destacar, es el tipo de evaluación que implementa el Docente en la clase, ya que en general predomina la observación directa en todas las planificaciones, pero no se explicita ni en la planificación ni en la clase misma, con qué instrumento se evaluará ni cuáles son los indicadores de evaluación. Por tanto, este aspecto es necesario mejorarlo, ya que en la medida en que se transparenta el tipo de

evaluación, se pueden realizar aprendizajes de mayor calidad porque en la medida en que los estudiantes conocen cómo los evaluarán y qué criterios les incorporarán, podrán monitorear cómo deben desarrollar su trabajo y si hubiesen errores, tomarlos como una instancia de aprendizaje.

Finalmente, otro elemento relevante que no se evidenció ni en la planificación ni en la implementación de la clase, fue el cierre de esta. Sin lugar a dudas, es un elemento muy necesario, ya que a través de él, el docente puede realizar una evaluación formativa o un monitoreo de la calidad del aprendizaje llevado a cabo, invitándolo a reflexionar para identificar fortalezas y debilidades para mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.

Capítulo 5: Conclusiones, limitaciones y proyecciones

Para organizar las conclusiones que nacen en este proyecto de investigación, el capítulo se divide en seis partes: conclusiones relativas al objetivo específico 1, conclusiones relativas al objetivo específico 2, conclusiones relativas al objetivo 3 y conclusiones relativas al objetivo general. Además, se incorporan las limitaciones y proyecciones del estudio, como base para futuras investigaciones sobre la temática trabajada.

5.1 Conclusiones relativas al objetivo específico 1: Identificar la integración entre el Eje Temático de Supervivencia y los objetivos de aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares de 6° básico en las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia.

Es relevante mencionar que la institución educativa requiere un docente actualizado en reformas curriculares, creativo, flexible, con capacidad de trabajo grupal, propositivo y con un gran bagaje cultural, dado que la escuela le exige ser capaz de planificar grupalmente e integrar un eje temático transversal mensual con objetivos de aprendizaje de diversas asignaturas propuestas por el currículum oficial.

Al situarnos en la escuela, el docente logra integrar el Eje Temático de Supervivencia con al menos un OA en las asignaturas de Ciencias y Matemática para 6° básico. Sin embargo, en las dos clases de Historia no logra integrar el Eje Temático con al menos un

OA de la asignatura de manera adecuada, ya que los OAs que selecciona no corresponden al Programa de Estudio de Historia para 6° básico.

Por lo que se concluye que el docente logra integrar mayoritariamente el eje temático de Sobrevivencia y el OA de las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia. Además requiere actualizarse en relación a las Nuevas Bases Curriculares, ya que no solo puede integrar el eje temático con un OA de la asignatura que sustenta el eje, sino también con ejes de la asignatura, habilidades y actitudes específicas propuestas por cada Programa de Estudio.

5.2 Conclusiones relativas al objetivo específico 2: Identificar la coherencia entre el eje temático de Sobrevivencia y las planificaciones realizadas por la docente de 6° básico en las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia

En relación a este objetivo, el docente logra incorporar adecuadamente del eje temático de Sobrevivencia en las planificaciones de Ciencias y Matemática, ya que el eje temático cruza transversalmente el OA de dichas asignaturas, las actividades, los recursos y la evaluación.

En cambio, en las planificaciones de Historia, el docente al no lograr una adecuada integración entre el eje temático y el OA, no se aprecia una coherencia ni transversalidad entre el ET, las actividades, los recursos y la evaluación porque el OA seleccionado no corresponde al nivel de 6° básico.

Por lo que se concluye que el docente debe empoderarse de las Nuevas Bases Curriculares del curso en el cual trabaja, para poder integrar de manera adecuada el eje temático y el OA, ya que de esta manera podrá lograr, por una parte, la cobertura del currículum prescrito y darle a algún OA el énfasis valórico que apela la institución escolar a través de su PEI.

5.3 Identificar la coherencia entre las planificaciones realizadas por la Docente de 6° básico en las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia y su implementación en la clase.

El docente logra la coherencia entre la planificación y su implementación en las 2 clases de Ciencias y de Matemática. Sin embargo, en las dos clases de Historia no lo logra porque en un principio tenía planificada otra actividad y en una conversación que tiene con Dirección, deciden proyectar la película "La Guerra del Fuego", la cual se conecta con el eje temático de Sobrevivencia, pero no con algún OA de la asignatura. Por otra

parte, el docente tampoco puede concretar la segunda planificación de la clase de Historia porque la película necesitaba 4 bloques para que fuera vista completa, por lo que en la observación de las dos clases de Historia solo se pudo apreciar la recepción de los estudiantes ante la película, la toma de apuntes por parte de ellos y el inicio de una guía que les entrega la docente para trabajar grupalmente y, posteriormente, socializarla en la próxima clase.

5.4 Objetivo General: Evaluar la coherencia entre el eje temático transversal de Sobrevivencia del PEI integrado con los OA de las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia, las planificaciones y la implementación de éste en la clase de 6° básico de un colegio particular subvencionado de la de La Florida

El docente, en conclusión, logra mayoritariamente la coherencia entre el eje temático transversal de Sobrevivencia integrado con los OA de las asignaturas de Ciencias, Matemática e Historia, las planificaciones y su implementación en la clase. La incoherencia se produce porque el docente no logra una coherencia en las dos clases de Historia, específicamente, porque no logra integrar el eje temático con un OA de la asignatura para 6° básico y tampoco logra implementar lo planificado en la segunda clase.

En términos generales, se concluye que los ET desde sus inicios han sido declarados solo por la Directora sin actualizar alguna socialización con la comunidad educativa producto de que ya no es solo Jardín Infantil sino una Escuela General Básica y esto implica abrir instancias de reflexión para realizar un monitoreo si es que dichos ET están cumpliendo con los propósitos iniciales. Desde este punto de vista podemos ver cómo a pesar de los planteamientos declarados por la institución en su PEI, emerge la presencia de elementos del Paradigma Técnico, según Grundy (1991) porque al desarrollarse un PEI en una institución, implica que la escuela entera lo socializa, analiza y recoge las sugerencias que se alinean con los intereses, propósitos y puntos de vista de todos los integrantes de la escuela. Sin embargo, esto no se lleva a cabo ya que sólo es formulado por la Directora y otra docente de párvulos.

Si bien, el colegio tiene el reconocimiento de la función cooperadora del Estado y se adscribe y rige por un "Marco Curricular" impuesto externamente a través de las Bases Curriculares, este logra fundamentar pedagógicamente cuáles son los propósitos de los ejes temáticos, cómo se abordan en el currículum, es decir, logra contextualizarlo, por tanto se podría situar en el paradigma práctico, según lo planteado en el marco teórico.

En cuanto docente y su rol en el establecimiento, este se ubica en el Paradigma Práctico según lo planteado por Grundy (1991), porque la escuela lo desafía profesionalmente a conocer, profundizar, reflexionar, decidir y dialogar -en conjunto con los demás docentes- los ejes temáticos y, además, integrarlos con los OA de las distintas asignaturas, es decir, debe contextualizar. Sin embargo, se develan ciertas debilidades por parte del docente que debe mejorar, como es, por ejemplo, actualizarse en el conocimiento de la reforma curricular del 2012, específicamente, conocer los Programas de Estudio de todas las asignaturas que trabaja con sus estudiantes para integrar el eje temático con los OAs de manera óptima. Además, es necesario saber que no solo puede integrar con OAs específicamente, sino también con ejes y habilidades de la misma asignatura.

Por tanto, si bien es cierto que debe regirse por los Programas y Planes de Estudio del MINEDUC, la institución explicita la necesidad de que cada docente contextualice tanto los Ejes Temáticos como los OA de las Bases Curriculares, según las características de la comunidad educativa. Es así como la escuela requiere de un docente flexible, crítico, reflexivo, consciente, modelo, con cultura general, que se preocupe de brindar un aprendizaje de calidad y que proyecte su profesionalismo hacia un "bien" social, según lo planteado en el Paradigma Práctico y no ser sólo un docente controlador e implementador de actos mecánicos, calificador y centrado en los resultados estandarizados en términos académicos, como lo indica el Paradigma Técnico.

Por otra parte, la idea de transversalidad es constante y relevante durante todo el proceso de planificación, trabajo en aula y evaluación del trabajo de los ET integrados con los OA, porque como lo indica Magendzo (2003) se logra una conexión o punto de encuentro entre lo disciplinario y lo formativo (a través de los Ejes Temáticos) de tal manera que el impacto que produce en la institución es sistémico, es decir, no sólo va dirigido hacia el currículum oficial sino que también hacia lo formativo para lograr aprendizaje porque no sólo interpela, como plantea De la Vega (2011) al currículum prescrito, sino también a la cultura escolar y los actores que forman parte de ella para lograr un mejoramiento de la calidad educativa. Esta cultura escolar, según Magendzo (2003) nos habla de sus creencias, valores y sus relaciones sociales, porque no es neutra, ya que de manera constante explicita sus normas, valores, énfasis e identidad institucional.

En cuanto a la planificación, esta es exigida por el sistema educativo externo y a diario por la escuela en particular (en formato "sábana"), en ella el docente debe explicitar: el nombre de la unidad, integrar los OAs con el eje temático, las habilidades, la actividad, los recursos y la evaluación y, posteriormente, es revisada por UTP. En consecuencia, el docente de esta institución ejerce su autonomía profesional porque no recibe las planificaciones desarrolladas previamente sin ser contextualizadas según Gvirtz y Palamidessi (2005), sino que tiene la posibilidad y obligación de llevar a cabo una reflexión individual y grupal, en cuanto a las decisiones profesionales, ya que él debe ser

capaz de profundizar en cada Eje Temático, conectarlo e integrarlo con los OA de las asignaturas que lo sustentan en un diseño pedagógico. Por tanto, el acto de planificar lo situaríamos en un Paradigma Práctico.

En cuanto al tipo de planificación que utiliza la escuela, este es cuestionable, porque el formato "sábana", según Flórez (2005) se utiliza en un modelo tradicional o academicista porque en él se especifican los objetivos generales y específicos, los contenidos y las evaluaciones sin explicitar los indicadores de aprendizaje. Por tanto, los docentes en conjunto con el cuerpo directivo deben re-pensar el formato de planificación para que sea coherente según el modelo pedagógico que defina la institución en su PEI.

Por tanto, según Gvirtz y Palamidessi (2005), la planificación ayuda a guiar la práctica pedagógica y esto se evidencia en el trabajo realizado por el docente y el equipo directivo, ya que es realizada previamente, analizada antes y después de concretarla en el aula, con la ayuda de UTP y demás docentes.

Otro aspecto relevante que se debe considerar, tiene relación con la calidad de la integración que se lleva a cabo en la planificación, ya que, pese a existir formalmente dicha integración, en ocasiones esta se da más bien solo con la parte del OA que tiene relación con el contenido y no con las habilidades, por tanto, tienden a quedarse en un

nivel de desarrollo básico y distinto al prescrito en las Bases Curriculares, por ejemplo, cuando la docente en la clase 2 de Ciencias le solicita a los estudiantes de 6° básico, dibujar la flora y fauna vista en su campamento.

En consecuencia, para lograr la integración entre el eje temático y el OA de la asignatura en cuestión, es necesario considerar y adecuar el nivel taxonómico de las habilidades que se deben desarrollar.

En cuanto a la evaluación en el Consejo Docente, la implementación de los ejes se evalúa por parte de cada profesor a través de una pauta escrita que entrega UTP, se discuten sus respuestas y se socializa con la intención de generar un espacio de reflexión, pero este no se logró visualizar en la indagación. En términos específicos, la docente tuvo la oportunidad de evaluar la implementación del eje temático a través de dicha pauta, la cual era bastante acotada – de carácter más bien descriptivo- por lo que no permitió desarrollar una mayor reflexión acerca de la implementación del eje temático. En dicha pauta la docente señaló haber cumplido con lo planificado y no consideró necesario proponer modificaciones a lo implementado.

Por tanto, la evaluación de los docentes en cuanto a su trabajo pedagógico por parte de sus pares y el cuerpo directivo en el consejo docente, se puede señalar que se focaliza en

el cumplimiento de la planificación e implementación de ésta y no en realizar una reflexión pedagógica para identificar debilidades y fortalezas para mejorar la práctica y realizar, en consecuencia, un aprendizaje significativo y de alto nivel tanto para los docentes y el equipo como para los propios estudiantes de la comunidad. Por lo que se sugiere dedicarle más tiempo, en el consejo docente, a la reflexión pedagógica en relación a cómo se integra e implementa el eje temático con los Programas de Estudios, tomando en cuenta la estructura de los OAs, el desarrollo de las habilidades, el desarrollo de la clase (específicamente el cierre de ella), las actividades y el tipo de evaluación que se llevará a cabo. Específicamente, trabajar sobre instrumentos de evaluación para monitorear el aprendizaje en las clases y mejorar la calidad de él, en la medida en que a los estudiantes se les explicita cada uno de los criterios que se les evaluará.

Por otra parte, el paradigma curricular que se observa en esta institución tiene relación con producir cambios en las mejoras sociales más que en reproducir orientaciones y proposiciones preestablecidas por un experto ajeno y alejado del docente, por tanto, predomina un paradigma más bien Práctico a pesar de identificar una constante tensión entre aquél y el Técnico, ya que la escuela al estar adscrita a un "Marco Curricular", de una u otra manera debe cumplir con las propuestas preestablecidas externamente-al menos desde lo declarativo- y, por otro lado, debe el docente ser capaz de contextualizar, integrar, seleccionar y profundizar a partir de lo propuesto en el PEI, por lo tanto, y de

acuerdo a lo analizado en la realidad, dichas características no alcanzan la profundidad que requiere el PEI.

5.5 Limitaciones

Esta investigación enfrentó la limitación respecto a las modificaciones repentinas -de carácter administrativo- que afectaron parcialmente la recogida de información.

Así mismo, constituye otra limitación del estudio la poca cantidad de observaciones que se pudo realizar tanto de la cantidad de clases de las 3 asignaturas como de los consejos docentes, determinada por lo acotado del tiempo en que se debió desarrollar el proyecto.

Pese a estas limitaciones planteadas, podríamos situar esta práctica pedagógica en un enfoque curricular Práctico, según Grundy (1991), ya que el docente se preocupa más del aprendizaje que del resultado, enfatizando un compromiso activo en la construcción del significado de las experiencias de aprendizajes porque tiene como desafío la comprensión de las interacciones humanas, construir significados y sentido a las acciones y comprender el proceso del aprendizaje.

5.6 Proyecciones

En cuanto a las proyecciones de la investigación, parece interesante profundizar en la coherencia entre los lineamientos del PEI, los ejes temáticos y su implementación en las aulas, ampliando tanto los niveles de la indagación, como la realización de mayor cantidad de observaciones y análisis de planificaciones, para, por ejemplo, poder evaluar la implementación a lo largo de todo un periodo, en sus etapas de inicio, desarrollo y finalización del eje.

Otra proyección de esta investigación, sería complementar y profundizar este estudio, generando las fases necesarias para transformarlo en una evaluación curricular, ya que solo se investigó un aspecto focalizado del conjunto del hacer curricular de la institución, lo que solo permitió apreciar el desarrollo particular de un eje y su implementación en un curso específico. Sin duda, la complejidad del fenómeno curricular al interior de un establecimiento educativo demandaría un análisis mucho más amplio y profundo.

Por otra parte, podría indagarse en la conceptualización específica de los ejes temáticos dentro del PEI y sus diferencias y semejanzas con los objetivos transversales, de manera de valorar su aporte más allá del currículum propiamente tal.

De manera más general, sería posible desarrollar un análisis curricular de la propuesta pedagógica del establecimiento y su implementación a nivel global en todos sus niveles, recogiendo su propuesta a lo largo de los años y en la actualidad.

Bibliografía

Alarcón, E. C. Hott, HD. Carbonell, MV. Magendzo, KA. Marfán, RJ. (2003). *¿Cómo trabajarlos Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?* Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media. Santiago: Ministerio de Educación.

Alvarado, D. y Ramírez, P. (S/F) *Pautas de observación*. Recuperado de <https://manualdeinstrumentos.files.wordpress.com/2007/07/pautas-de-observacion-daniela-alvarado-y-pay.doc>

Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012) La elección del estudio de caso en investigación educativa, En *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>

Benguria, S. Martín, B. Valdés, M. V. Pastellides, P. y Gómez, L. (2010) *Métodos de investigación en educación especial*, recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf

Castro, F. y otros. (2004). *Currículum y Evaluación*, Concepción: Universidad del Bío Bío.

De la Vega, L. F. (2011) Currículum y objetivos fundamentales transversales en Chile. Resultados y Proyecciones. *Revista AKADÈMEIA*, Vol.2 / N° 2/ Diciembre 2011. Pp. 25- 41. Recuperado en <http://www.revistaakademeia.cl/?p=740>

Domínguez, J. C. (2011) *Teorías curriculares*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/Juan%20Cristobal%20Domínguez_1.pdf

Espinoza, O. (2014) Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación* N° 18 CEPPE UC. Santiago: CEPPE.

Flórez, T. (2005). *Tipos de planificación*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=78294>

Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 21.

Grundy, S (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

Krause, M (1995) La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos, en *Revista Temas de Educación* N° 7, AÑO 1995, pp. 19-39

Krippendorff, K (1990) *Metodología del análisis de contenido*. Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Magendzo, A. (2003) Currículum, convivencia y calidad educativa. *INNOVANDO, Revista del equipo de innovaciones educativas* N° 17, DINESST-MED. Octubre 2003.

MINEDUC (2012). *Nuevas Bases Curriculares*. Recuperado de <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyname-550.html>

MINEDUC (2013) *Análisis de proyectos educativos de los establecimientos educacionales chilenos*. Documento de Trabajo, Unidad de Transversalidad Educativa División de Educación General. Santiago: MINEDUC.

Navarro, P. Ortells, M. y Martí, P. (2011) *Las “rúbricas de evaluación” como instrumento de aprendizaje entre pares*. Jornadas de aprendizaje cooperativo, Universitat Jaume I de Castelló (España), Dpt. d'Educació. Recuperado de spieu.uji.es/JACMain/11/EVAL/6.pdf

N.N (S/F) *La Observación y las Técnicas cualitativas*, Recuperado de https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2012/467/45607/1/Documento9.pdf

Noreña, A. L. Alcaraz, N. Rojas, J. G. y Rebolledo, D. (2012) Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. En *Revista Aquichan* Año 12 - VOL. 12 N° 3 - CHÍA, Colombia - diciembre 2012 l 263-274

Orsini, M. (2005). Temas transversales: una experiencia de aula desde la educación. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24, pp. 99-104.

Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación Cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.

- Porta, L. y Silva, M (S/F) *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado de www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Silva, T. d. (1999). *Espacios de identidad, nuevas visiones sobre currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Sotomayor, C. Ávila, N. y Jéldrez, E. (2015) *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago: Santillana del Pacífico S.A
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2005). Diseño y desarrollo curricular. En *Didáctica-currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Da Vinci.
- Yin, R. 1989 *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAG

