



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación
Magíster en Educación, mención Currículum Escolar

Proyecto curricular:
Una propuesta para la construcción progresiva de etapas, componentes,
procesos y orientaciones técnicas que permitan a las escuelas fortalecer
su identidad institucional

Por
Priscilla Elena Rocha Caamaño

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación, mención Currículum Escolar

Profesora Guía: Dra. María Angélica Guzmán Droguett

Diciembre, 2021
Santiago de Chile

AUTORIZACIÓN PARA REPRODUCCIÓN DE LA TESIS

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Diciembre, 2021

FECHA

Priscilla Elena Rocha Caamaño

FIRMA

Santiago, Chile

DIRECCIÓN

perocha@uc.cl

E-MAIL

Resumen

La presente investigación les entrega a las comunidades escolares una propuesta de elaboración de Proyecto Curricular Institucional (PCI). Dicha propuesta tiene como propósito visibilizar el PCI como una oportunidad para fortalecer la identidad de las instituciones educativas, dotando a las escuelas de mayor autonomía en la gestión del currículum, lo que se logra organizando a los equipos de la escuela, en función de tomar decisiones y generar acuerdos respecto al ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo y cómo evaluar?, considerando para ello la cultura escolar y los requerimientos del nivel macro.

El tipo de estudio que se presenta en este informe, corresponde a una investigación de carácter cualitativo. La metodología utilizada consistió en un análisis de documentos curriculares que consideraron una revisión literaria, tanto de referentes teóricos como empíricos, en torno a las definiciones, procesos y configuración de un PCI tomando una muestra de escuelas. A partir del análisis de los documentos curriculares antes descritos, se construyó una propuesta teórica-empírica de elaboración de un PCI, la cual fue validada por jueces expertos. Del resultado del juicio de expertos -en conjunto con el análisis de documentos curriculares - se construyó una propuesta final de etapas componentes, procesos y orientaciones técnicas para la construcción de un PCI.

Finalmente, este estudio entrega una propuesta de orientaciones técnicas para la elaboración de etapas, componentes y procesos de un PCI de modo que pueda ser elaborado por una comunidad educativa de manera progresiva. Esta modalidad de elaboración identifica tres estadios de construcción; estos son: elemental, intermedio y avanzado. Por su parte el estadio de construcción está asociado a los recursos humanos y materiales que tiene una escuela, lo que es distinto para cada comunidad escolar, por ello los niveles de desarrollo en la construcción de un PCI son diferenciados para cada institución educativa, permitiendo que cada comunidad decida qué incluir en este dispositivo, de modo que se fortalezca la identidad institucional y que las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes sean más significativas y contextualizadas.

Palabras claves: Proyecto Curricular Institucional I- Orientaciones técnicas - Construcción progresiva del PCI - Etapas, Componentes y Procesos de un PCI - Identidad Institucional- Estadios de construcción

Abstract

This research provides the school communities with a proposal of stages, components, processes and technical guidelines to develop an Institutional Curriculum Project (ICH) by construction stages. This proposal aims to make the ICH visible as an opportunity to strengthen the identity of educational institutions, giving schools greater autonomy in the management of the curriculum, which is achieved by organizing school teams, in order to make decisions and generate agreements regarding why teach? What to teach? How to teach? When and how to evaluate? considering the school culture and the requirements of the macro level.

The type of study that is presented in this report corresponds to qualitative research. The methodology consisted of an analysis of curricular documents that considered a literary review, both of theoretical and empirical references, around the definitions, concepts and processes for the construction of an ICH taking a sample of schools. From the analysis of the curricular documents described above, a theoretical-empirical proposal for the elaboration of a PCI was constructed, which was validated by expert judges. From the result of the expert judgment - in conjunction with the analysis of curricular documents - a final proposal of component stages, processes, and technical guidelines for the construction of an ICH was constructed.

Finally, this study provides a proposal of technical guidelines for the elaboration of stages, components and processes of an ICH so that it can be elaborated by an educational community in a progressive manner or by stages of construction. This mode of progressive elaboration identifies three stages of construction, these are: elementary, intermediate and advanced. For its part, the construction stage is associated with the human and material resources that a school has, which is different for each school community, therefore the levels of development in the construction of an ICH are differentiated for each educational institution, allowing That each community decides what to include

in this device, so that the institutional identity is strengthened and that the learning experiences of its students are more meaningful and contextualized.

Keywords: Institutional Curricular Project-Technical Orientations-Progressive Construction of the ICH - -Stages, Components and Processes of an ICH -Institutional Identity- Construction stages

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a quienes me acompañaron en este proceso durante los años de este magíster, especialmente a mi familia. José Luis, gracias por el amor incondicional (es mutuo), por estar siempre a mi lado y no soltarme nunca la mano. A Santiago y Paz, mis hijos maravillosos, que me estimularon a terminar esta tesis y me dieron todos los abrazos que necesité para no decaer; a la Sra. Nilda, mujer sensacional que cuidó de mi casa y de mis hijos para que yo pudiese trabajar, ir a clases y terminar esta tesis; gracias por todos los tecitos y palabras de apoyo que siempre me brindó en este tiempo.

Agradezco de forma muy sentida a mi querido amigo Jorge Maldonado, compañero de magíster y escudero fiel; gracias por escucharme, corregirme y contenerme en muchos momentos en que la inseguridad se apoderaba de mí.

Quiero también expresar mi agradecimiento y cariño a mi profesora guía María Angélica Guzmán, que con entusiasmo y mucha paciencia confió en mí más de lo que yo lo hubiese hecho. Gracias, María Angélica, por las conversaciones, las sugerencias y por contestar siempre mis dudas en el formato y tiempo que fuera. Sin duda, esos son los profesores y experiencias de aprendizaje que nos marcan y hacia donde quiero caminar con esta tesis.

Tabla de contenidos

Capítulo 1: Formulación del problema.....	9
1.1 Planteamiento del problema y antecedentes.....	10
1.2 Pregunta de investigación.....	16
1.3 Justificación y relevancia	17
1.4 Objetivos de la investigación	18
1.5 Hipótesis comprensiva	19
Capítulo 2: Marco referencial.....	20
2.1 Revisión literaria.....	21
A.1 El Proyecto Curricular.....	21
A.2 La identidad de una comunidad educativa.....	26
B) Componentes, etapas y procesos de un Proyecto Curricular	27
C) Las orientaciones técnicas	32
2.2 Posicionamiento. “En la búsqueda de lo praxeológico”	34
2.3 Carácter progresivo de la construcción del PCI.....	36
Capítulo 3: Marco metodológico.....	38
3.1 Etapas de investigación	39
3.2 Técnicas para la generación y análisis de la información	43
3.3 Tipos de fuentes y criterios de selección.....	51
3.4 Juicio de expertos	54
3.5 Criterios de rigor	58
Capítulo 4: Resultados.....	60
Conclusiones.....	107
8	
• Conclusiones por objetivo.....	109
• Aportes al campo del currículum.....	116
• A modo de proyecciones y reflexiones finales.....	118
Referencias.....	123

Anexos.....	133
--------------------	------------

4

Figura 1: Documentos por niveles de concreción curricular.....	12
Figura 2: Etapas de construcción de un Proyecto Curricular	30
Figura 3: Condiciones necesarias para la elaboración de un PCI.....	31
Figura 4: Etapas de la investigación.....	40
Figura 5: Estadios de construcción de un PCI.....	99
Tabla1: Definiciones de Proyecto Curricular.....	22
Tabla 2: Componentes del Proyecto Curricular.....	28
Tabla 3: Criterios de selección de PCI específicos.	52
Tabla 4: Biograma.....	56
Tabla 5: Revisión de la literatura teórica y empírica (Diagnóstico)	70
Tabla 6: Revisión de la literatura teórica y empírica (Construcción)	79
Tabla 7: Revisión de la literatura teórica y empírica (Evaluación).....	84
Tabla 8: Análisis de los resultados estadísticos de la matriz de validación	87
Tabla 9: Propuesta de elaboración de un PCI por Estadios de Construcción	94
Matriz 1	47

Capítulo 1: Formulación del problema

1.1 Planteamiento del problema y antecedentes

El Proyecto Curricular, núcleo central de esta investigación, tiene como precedente la experiencia española, la cual busca una mayor descentralización y autonomía del currículum postdictadura y redemocratización, todo lo cual se ve concretado en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) del 3 de octubre de 1990. Esta ley contempla la implementación de oportunidades de descentralización curricular para las escuelas, lo que se evidencia en la elaboración de Proyectos Educativos de Centro (PEC) y de Proyectos Curriculares de Centro (PCC).

Ambos instrumentos tienen por objeto traducir las indicaciones del nivel central al local, contextualizando las políticas públicas educativas a la realidad de la escuela. Específicamente el PCC, que es el instrumento que nos interesa explorar en esta investigación, responde a una alternativa de desarrollo curricular, en tanto, le entrega una herramienta a las comunidades escolares en donde puedan criticar, dialogar y debatir en torno a las indicaciones del nivel macro y adaptarla a las necesidades e intereses de la comunidad educativa, es una instancia activa y deliberativa.

El PEC incluye aspectos tales como objetivos prioritarios y básicos, formas de organización y coordinación, organigramas, reglas de funcionamiento, vinculación con la comunidad, entre otros (Coll, 1991), mientras que el PCC es “el conjunto de decisiones articuladas, compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el Diseño Curricular Base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico” (Del Carmen y Zabala, 1991, p. 31). Ahora bien, según la legislación española, todos los centros educativos tienen como mandato legal elaborar estos documentos, los cuales constituirán las bases del funcionamiento de los centros educativos.

La experiencia española, en torno a los PCC, fue difundiéndose en variados escenarios a nivel mundial. Uno de estos fue América Latina, en la década de 1990, donde el ejemplo del PCC constituyó una alternativa para descentralizar el currículum y dotar de mayor identidad a las comunidades educativas (Pinto, 2008).

El PCC comenzó a ser visualizado como una oportunidad de descentralización curricular, en tanto les entregaba a las escuelas la posibilidad de diseñar el currículum a partir de las necesidades e intereses de su contexto y a desarrollar el currículum, es decir, traducir los Documentos Curriculares Base o Nacionales a la realidad que posee el centro educativo, todo lo cual coloca al PCC como un dispositivo de nivel meso (Van den Akker, 2010), que hace las veces de bisagra entre el nivel macro (ministerial) y el micro (aula), lo que permite que la escuela incorpore, además, elementos propios de su identidad y sus necesidades (Pascual, 2001).

En Chile, a diferencia de España, la elaboración del Proyecto Curricular no es un mandato ministerial; no así el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que es un requerimiento obligatorio para todos los colegios chilenos y que, al igual que el español, constituye una declaración de principios en el que se transparentan los propósitos y metas del centro educativo (Lavín y Padilla, 1997). Al no ser el Proyecto Curricular un mandato explícito de la legislación chilena, su presencia se ha visto reducida en los establecimientos educacionales, observándose principalmente en algunos colegios particulares pagados o particulares subvencionados, o bien en aquellos contextos escolares en donde existan los recursos para generar equipos de trabajo que orienten el proceso reflexivo para la elaboración de este documento¹.

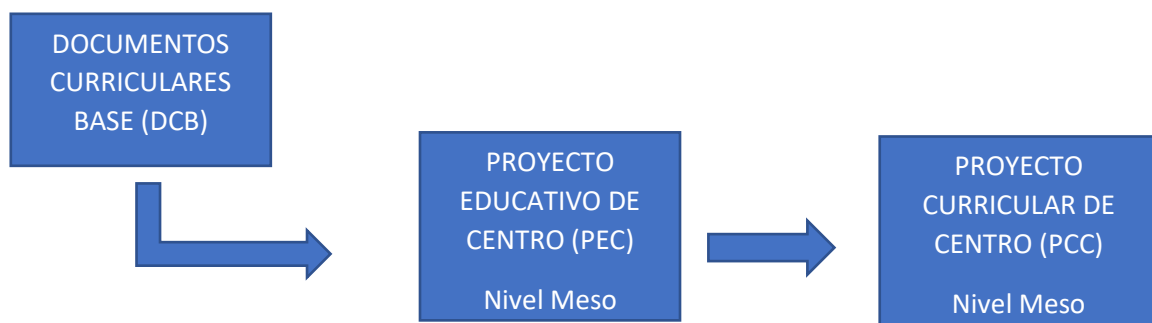
Por las razones anteriormente descritas, el Proyecto Curricular Institucional (PCI) ha tenido un lento proceso de difusión y construcción en el contexto nacional; por lo mismo, es notoria la falta de claridad, en distintas comunidades escolares, al momento de plantearse ¿qué es el Proyecto Curricular? y ¿cómo puede ser útil para reforzar la identidad institucional de una escuela? (Sánchez, 2017). Para aclarar su función y utilidad partiremos, entonces, definiendo el concepto. Los teóricos curriculares españoles definen, a principios de 1990, al PCC como “el conjunto de decisiones articuladas, compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendiente a dotar de mayor

¹ Esta aseveración nace de la experiencia que, como estudiantes del curso “Fundamentos curriculares”, vivimos durante el primer semestre de 2018 ya que, en la búsqueda de un Proyecto Curricular para analizar, como trabajo semestral de este curso, nos encontramos con que gran parte de los Proyectos Curriculares vigentes en los Centros Educativos chilenos pertenecían a redes de colegios subvencionados o a colegios particulares pagados. Esto se corrobora con el trabajo realizado por Sánchez (2017) quien, para efectuar el estudio del Proyecto Curricular y la relación de los docentes en este contexto, plantea las mismas condiciones en las bases de su análisis.

coherencia su actuación, concretando la propuesta curricular base, elaborada en el Ministerio, en intervenciones didácticas adecuadas a un contexto específico” (Del Carmen et al., 1991, p. 131).

La definición anterior posee un amplio acuerdo entre los teóricos curriculares, y así se ha traspasado a América Latina, entendiendo que el PCC es un dispositivo curricular de nivel meso, que pretende traducir o filtrar de los DCB (Diseño Curricular Base, emanados desde el Gobierno, nivel macro) y que se permea a los centros educativos, los cuales lo analizan en claustros, consejos de profesores o equipos educativos intra-escuela, reflexionando en base a la propuesta gubernamental e incluyendo elementos propios de los principios que promueve el PEC (nivel meso), los que también están cruzados con valores, idiosincrasias y orgánicas propias del contexto en el que se inserta el centro educacional. La imagen posterior grafica el orden en que se generan los documentos:

Figura 1: Documentos por niveles de concreción curricular



Elaboración propia.

Ahora bien, las conceptualizaciones emanadas de las investigaciones españolas (Del Carmen et al., 1991; Coll, 1991; Gairín, 1997, y Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, 2003; entre otros), coinciden en que existen componentes estructurales comunes que constituyen el PCC. Estos componentes responden a las preguntas ¿para qué enseñar? ¿qué hay que enseñar?, ¿cuándo hay que enseñar?, ¿qué hay que evaluar?, ¿cuándo y cómo? Cada una de estas preguntas es contestada por el PCC a través de distintos acuerdos emanados desde los equipos docentes, quienes responden con consensos en torno a la metodología, evaluación y planificación de aula, necesarios según el contexto escolar, entre otros acuerdos que son pertinentes y relevantes para una escuela específica.

Por otra parte, la realidad educativa chilena carece de normativa legal que imponga la construcción de proyectos curriculares en las escuelas; además, tal como señala Meza, Pinto y Pascual (2004):

No existe la instalación de una cultura curricular diversa, ella está muy lejos de ser una realidad en el país, por numerosos factores, entre los que destacan, el apoyo con orientaciones específicas a la generación de currículum propio, y a la ausencia de una tradición de construcción curricular de los centros escolares (p. 64).

Si bien la legislación en materia de educación, desde la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE, 1990), genera espacios de flexibilización curricular, estos son casi imperceptibles para los equipos educativos. Como señala Sandoval (2001), los espacios para generar diseño curricular existen.

En Chile, mediante la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE, 1990) y los Decretos N.º 40 y 220, se fijaron los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la enseñanza Básica y Media, respectivamente. Uno de los aspectos fundamentales de esta ley, que ha revalorizado el tema curricular como instrumento de mejoramiento de la calidad y equidad educativa, se refiere a la posibilidad de que cada Unidad Educativa decida si adopta los planes y programas que ofrece el Ministerio de Educación o si elabora los propios (Sandoval, 2001, p. 1).

Esta posibilidad que tienen las escuelas de crear planes y programas propios constituye una alternativa o estrategia de descentralización curricular, que entrega la posibilidad de crear Proyectos Curriculares Institucionales (PCI), los cuales dotarían a la escuela de autonomía en torno a la selección de los saberes que transmite, en tanto estos podrían ser mucho más significativos para el estudiante, ya que estarían en una relación más directa con su entorno (Sandoval, 2001).

Lo mismo sucede con la Ley General de Educación (LGE, 2009). Es, a partir del proceso de ajuste curricular de 2009 (Decreto 256/2009), que los documentos curriculares aluden explícitamente al

carácter de propuesta de los Programas de Estudio señalando, además, su carácter flexible y posibilidad de contextualización (Espinoza, Riquelme y Salas, 2017, p. 302).

En resumen, tanto la LOCE (1990) como la LGE (2009) promueven espacios de flexibilización que pueden ser usados para levantar un Proyecto Curricular que permita contextualizar el currículum prescrito a los entornos locales, estimulando la participación de los equipos docentes en función de seleccionar las experiencias de aprendizaje más identitarias para la comunidad escolar (Espinoza et al., 2017).

En este contexto, Sandoval (2001) nos plantea la oportunidad para definir el Proyecto Curricular Institucional bajo una óptica praxeológica, recreando la definición española y ajustándola a las necesidades nacionales:

El cambio de racionalidad busca unir, por un lado, la teoría con la práctica y, por otro lado, el rol de ejecutor y constructor mediante un solo proceso denominado proyecto curricular; aquí los distintos actores educativos (especialmente el profesor) pasan a ser constructores principales del currículum. Ahora bien, el proyecto curricular es una propuesta de trabajo colectivo que orienta a un quehacer común, pero sometido a la crítica de la práctica curricular cotidiana. Ello supone una revisión, negociación y consenso sobre los principios o valores que desea transmitir, además de una reflexión crítica de los mismos a la luz de las prácticas de los profesores en un contexto determinado. Por esta razón, el proyecto curricular es dinámico e inacabado, pues debe estar siempre rediseñándose a la luz de las propias prácticas (Sandoval, 2001, p. 10).

Esta definición se alinea con el análisis que hace Stenhouse (1991) del currículum, quien concibe la elaboración de un Proyecto Curricular como una hipótesis que debe ir comprobándose en la acción; por lo tanto, esta debe estar en constante investigación, reflexión y evaluación por parte de los docentes, quienes son los principales actores, en tanto diseñan el currículum a partir de los intereses y necesidades de la comunidad educativa.

Por otra parte, Pascual (1998) complementa la visión praxeológica, en tanto le reconoce al currículum su rol político, pero le asigna una tarea transformadora, lo cual les permite a las sociedades usarlo como una oportunidad para mejorar la convivencia social. Además, reconoce que el Proyecto Curricular es un dispositivo cuya construcción requiere de una racionalidad práctica, ya que este tipo de racionalidad, en palabras de Pascual (1998):

Conceptualiza a la educación, fundamentalmente como proceso de construcción social, en que si bien acepta la función de reproducción cultural que la educación tiene, también le reconoce una función de transformación cultural y social. Plantea que los seres humanos nacen y se desarrollan en el seno de una cultura determinada, con la cual interactúan permanentemente y que la educación debe proveer las condiciones para que las personas puedan apropiarse de ella y poder participar activamente en su construcción en el sentido de que sea esta mejor para un grupo humano determinado (p. 30).

Al mismo tiempo, este diseño propio, a saber, Proyecto Curricular, debe estar dotado de una fundamentación epistemológica, social, psicológica, moral, ética, desde los cuales argumente sus pasos y decisiones, considerando las condiciones que existen en la institución para generar el currículum (Martínez, 1997).

A partir de la revisión de los antecedentes del Proyecto Curricular, realizada hasta este punto, va quedando en evidencia que este es una alternativa de descentralización curricular, alternativa que es necesario explorar en tanto no es desconocido para las autoridades chilenas en materia educativa que una de las necesidades del currículum chileno es, precisamente, lograr que las escuelas desarrollen mayores niveles de autonomía en la selección de los aprendizajes. En este sentido, el documento elaborado por el Ministerio de Educación-UCE (2016) sugiere que la contextualización puede ser una oportunidad para darle identidad a una comunidad escolar; además, le solicita al Estado que asuma el rol de promover la descentralización del currículum.

Del mismo modo, el Estado debe promover la flexibilidad y contextualización curricular mediante la generación de condiciones institucionales (gestión) y profesionales (desarrollo profesional) que posibiliten los procesos de apropiación, recontextualización y construcción

curricular. Ello en el entendido de que permiten la comprensión y el logro de los sentidos del currículum nacional con mayor profundidad, a la vez que incentivan su complementación con características relevantes del contexto regional/local (Ministerio de Educación-UCE, 2016, p. 30).

De lo anterior se desprende la necesidad de incorporar en el currículum de cada institución los significados, representaciones y prácticas propias del entorno en el que se inserta la escuela. La incorporación de estos elementos traerá consigo mejores aprendizajes por cuanto el *qué* y el *para qué* del currículum estarán en coherencia con las necesidades de la comunidad y, en este sentido, el Proyecto Curricular puede ser una gran alternativa para lograr hacer sinergia entre los componentes curriculares y la identidad de una comunidad educativa.

1.2 Pregunta de investigación

Problematización: Los antecedentes teóricos, revisados hasta aquí, dan cuenta de que el Proyecto Curricular permite a las escuelas descentralizar el currículum de nivel macro. Pero en Chile no existe la obligatoriedad ni tampoco la orientación de cómo construir un Proyecto Curricular, por lo que la instancia de contextualizar el currículum está planteada de manera voluntaria, desaprovechándose la posibilidad de visibilizar los intereses y necesidades de los distintos contextos educativos en el que se inserta una escuela. Frente a este problema, surgen las siguientes interrogantes:

Pregunta principal: ¿Cómo orientar a una comunidad escolar para que elabore, de manera progresiva o por estadios de construcción un Proyecto Curricular Institucional (PCI)?

Preguntas orientadoras:

1. ¿Cómo debería configurarse una propuesta teórica-empírica preliminar de etapas, procesos y componentes para elaborar un Proyecto Curricular que fortalezca la identidad de una institución educativa?
2. ¿Cómo robustecer la propuesta teórica-empírica para que sea orientadora en la construcción de un Proyecto Curricular Institucional (PCI)?

3. ¿Cuáles son las etapas, procesos, componentes y orientaciones técnicas que debe tener una propuesta de Proyecto Curricular para que sea progresiva y oriente a una comunidad escolar en la construcción de un PCI que fortalezca la identidad institucional?

1.3 Justificación y relevancia

La construcción de un Proyecto Curricular Institucional, elaborado por una comunidad educativa, es relevante en tanto propone un diseño que contextualiza el Currículum Nacional y le da significado a las interacciones curriculares que se generan al interior de la escuela, incorporando y dándole significado a las prácticas culturales de un contexto educativo determinado. En este sentido, el Proyecto Curricular es una oportunidad de evidenciar qué decisiones, recursos y necesidades posee el entorno sobre el cual se debe construir un currículum, que tenga sentido para la comunidad (Coll, 1991).

Hay consenso, en los teóricos curriculares, en torno a identificar el Proyecto Curricular Institucional como una oportunidad de fomentar la autonomía y descentralización del currículum pero, como este dispositivo curricular no es un mandato legal, a diferencia de lo que sucede en España, en Chile no existe este espacio de construcción curricular tan necesario para las comunidades educativas, ya que permitiría diagnosticar necesidades de la escuela y dialogar en torno a las experiencias de aprendizaje imprescindibles para lograr aprendizajes significativos.

Respecto al Proyecto Curricular, la literatura es prolífica en señalar que su construcción resulta en la configuración de un espacio privilegiado de autonomía curricular, por cuanto su elaboración requiere de la participación del colectivo de profesores, quienes, de manera cooperativa, traducen la identidad institucional expresada en el proyecto educativo, en una propuesta concreta de orientaciones curriculares para la comunidad (Espinoza et al., 2017, p. 308).

Por otra parte, la contextualización curricular constituye un anhelo y una necesidad tanto a nivel macro (Ministerio de Educación- UCE, 2016) como a nivel meso, según se observa en distintos colegios que ya han comenzado a declarar sus Proyectos Curriculares Institucionales, con el fin de

apuntar hacia una mejora en los aprendizajes de los estudiantes, en tanto le imprime historicidad a la comunidad educativa en su conjunto, convirtiendo al currículum en un tejido que envuelve las acciones de la escuela.

El deseo y la responsabilidad de aprender serán eficaces si nacen de la propia escuela. Serán menos eficaces cuando las tareas del aprendizaje de la escuela sean impuestas desde fuera. Es probable que si esto sucede se produzcan reacciones de rechazo y de defensa (Santos Guerra, 2006, p. 16).

Finalmente, esta investigación pretende ser un aporte al campo del currículum, ya que esta propuesta de etapas, procesos y componentes, propone una ruta más concreta para elaborar un Proyecto Curricular Institucional, además de permitir alinear el currículum declarado (a nivel macro) con el implementado (a nivel meso); por ello, esta propuesta intenta ser una hoja de ruta que permita a las comunidades educativas diseñar y desarrollar de manera colaborativa la propuesta curricular que mejor se ajuste a las necesidades de su escuela.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 *Objetivo general*

Elaborar una propuesta de orientaciones técnicas que contenga procesos, etapas y componentes que permitan guiar a una comunidad escolar en la construcción progresiva e identitaria de un Proyecto Curricular Institucional.

1.4.2 *Objetivos específicos*

- A) Generar una propuesta preliminar teórico-empírica asociada a las etapas, componentes y procesos que orienten en la construcción de un Proyecto Curricular Institucional.
- B) Fortalecer la propuesta preliminar teórico-empírica de etapas componentes y procesos, a partir del juicio de expertos.

- C) Identificar las etapas, componentes y procesos que permitan construir un Proyecto Curricular Institucional de manera progresiva, según el contexto de la institución educativa.

1.5 Hipótesis comprensiva

La literatura curricular (empírica y teórica), plantea que el PCI constituye una oportunidad para las escuelas de contextualizar experiencias de aprendizaje, en tanto entrega herramientas técnicas, organizadas y estructuradas para recrear el currículum escolar, dotando de mayor sentido a lo que se enseña en un contexto educativo específico, todo lo cual le permitirá a los mismos actores –de una escuela– desarrollar, de manera participativa, las decisiones curriculares que permitan implementar un currículum más significativo para la comunidad.

En relación con lo anterior es posible plantear que, si tanto los referentes literarios teóricos como empíricos sostienen que los PCI deben ser contruidos de acuerdo a las características propias de cada contexto local, y dado que el sistema educativo nacional tiene realidades tan heterogéneas, suponemos que el grado de desarrollo en la construcción de un PCI debería estar fundado en la cultura escolar, en tanto recursos humanos y materiales que posee cada institución escolar. Esperamos poder refrendar la consistencia de esta hipótesis una vez que nos acerquemos a los expertos, al momento de que revisen la propuesta teórica empírica que elaboremos.

Finalmente, creemos que los pasos que caminaremos durante esta investigación nos permitirán comprobar que las expresiones de PCI pueden ser distintas según el contexto, es decir, que contribuya y estimule a una escuela a tomar decisiones de manera progresiva, participativa y contextualizada, en torno al currículum que imparte.

Capítulo 2: Marco referencial

2.1 Revisión literaria

La siguiente revisión literaria sienta las bases teóricas y conceptuales para facilitar la comprensión de esta investigación cualitativa. Este apartado intenta contextualizar la construcción del PCI, usando las distintas voces de los teóricos que lo han dibujado y de los técnicos que lo han implementado. Desde aquí, entonces, se presentan los conceptos de: proyecto curricular, orientaciones técnicas, identidad institucional, y etapas, componentes y procesos de un PCI, todos los cuales sustentan esta investigación.

Finalmente, la revisión literaria termina declarando dos puntos importantes de remarcar en este marco referencial: uno es el tipo de teoría curricular desde el cual se posiciona esta investigación, considerando para esto las intenciones y las prácticas que se asocian con el posicionamiento declarado, y el segundo punto, y con el que finaliza este marco referencial, corresponde al carácter de progresivo que tiene la propuesta de construcción de un PCI, a partir de la investigación realizada y presentada en este informe.

A.- Conceptualización

A. 1 El Proyecto Curricular como oportunidad para fortalecer el Proyecto Educativo Institucional.

Al intentar responder a la pregunta ¿qué es el Proyecto Curricular?, debemos partir declarando que no existe una definición única en torno al concepto. Los primeros modelos teóricos en torno al Proyecto Curricular provienen de la obligatoriedad española de la década de 1990; en esa época se comienzan a plasmar las primeras definiciones de Proyecto Curricular, las cuales se difunden en América Latina.

A continuación, sintetizamos las principales definiciones de Proyecto Curricular, encontradas en la literatura. El cuadro que se presenta es una adaptación de Sandoval (2001), incorporándose, además, definiciones presentes en Sánchez (2017):

Tabla 1: Definiciones de Proyecto Curricular

Autor	Definición de Proyecto Curricular
Ministerio de Educación y Ciencia de España (1989)	“El Proyecto Curricular de Centro es un conjunto de decisiones articuladas que permiten concretar el Diseño Curricular Base y las propuestas de las Comunidades Autónomas con competencias educativas en proyectos de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico” (p. 51)
Cascante y Rozada (1989)	“... herramienta de trabajo que sirve al mismo tiempo para enseñar y para procurar aumentar el conocimiento de la realidad sobre la que se actúa, es decir, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los factores de todo tipo que los condicionan o determinan” (p. 8)
Gimeno (1989)	“... elaboraciones cuidadas de los contenidos de una parcela o área del currículum que se plasma en materiales de cierta calidad para profesores y alumnos” (p. 14)
Del Carmen et al. (1991)	“Podemos definir el proyecto curricular de centro como: el conjunto de decisiones articuladas, compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendiente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el Diseño Curricular Base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico” (p. 116). Esta definición es replicada por Coll y Martín (1994) y Ander-Egg (1996)
Vidal, Carave y Florencio (1992)	“Podemos definir el Proyecto Curricular como la adaptación del Diseño Curricular Base a un centro y entorno sociocultural determinado, que tiene como función básica garantizar la actuación coherente y coordinada de los equipos docentes” (p. 234)
Martínez (1997)	“Un Proyecto Curricular es un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y escuelas. Lo que se sugiere a través del proyecto es un modelo de escuela, una determinada forma de entender, seleccionar y valorar procesos y productos culturales, la forma en que ello debe ser codificado o representado a través de algún soporte material, la forma en que ello debe ser comunicado, la dinámica organizativa de la escuela que requiere, y finalmente, la forma en que todo ello puede ser valorado y criticado” (p. 55)
Gairín (1997)	“El conjunto de decisiones articuladas que permiten que los equipos docentes concreten el currículo básico, en proyectos de intervención didáctica, adecuados a un contexto específico para garantizar una actuación coherente y progresiva que favorezca el adecuado desarrollo de los alumnos y alumnas” (p. 19)
Pinto (1998)	“En consecuencia, el Proyecto Curricular de Centro es el diseño articulador de la propuesta curricular básica o fundamental o mínima nacional, que refleja el consenso social y político del país, así como la expresión de un proyecto político educativo del nivel estatal con las identidades sociocultural y pedagógica propias de cada Centro Educativo” (p. 77)
Sandoval (2001)	“Es el conjunto de decisiones compartidas por el equipo docente de un centro educativo, sobre para qué, qué y cuándo enseñar y evaluar; tendiente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el Proyecto Educativo, en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico; sin contradecir los marcos legales y curriculares que emanan del poder central” (p. 38)

Adaptación “Cuadro sinóptico”, Sandoval, 2001, p.23

Para efectos de esta investigación, hemos decidido tensionar las definiciones o constructos teóricos difundidos en Chile en torno al concepto de Proyecto Curricular. Para ello, partiremos desentrañando la definición que nos plantea Del Carmen et al. (1991), que es la pionera en torno a la elaboración del Proyecto Curricular (en adelante se abreviará PCI) y la más referenciada por los teóricos curriculares, con la de Sandoval (2001), que es la definición chilena de PC, la cual intenta ser más crítica que la de Del Carmen et al. (1991)

La literatura española describe al PC como una adecuación de los Documentos Curriculares de Base (DCB) mandados por el Ministerio de Educación de España en la década de 1990, al contexto meso o de escuela, tal como se observa en la siguiente cita:

(...) existe ya un amplio consenso que el Proyecto Curricular de Centro es el conjunto de decisiones articuladas, compartidas por el equipo docente de un Centro Educativo, tendiente a dotar de mayor coherencia a su actuación, concretando la propuesta curricular base, elaborada en el Ministerio, en intervenciones didácticas adecuadas a un contexto específico, agregando los rasgos socioculturales propios del entorno en el que se sitúa el Centro (Del Carmen et al., 1991, p. 34).

Del Carmen et al. (1991) justifican esta prescripción del currículum, en tanto se percibe la adecuación de los DCB a los contextos locales, como una necesidad, ya que el currículum tiene la responsabilidad de sintetizar la experiencia colectiva históricamente acumulada por una sociedad y organizarla de modo que se permee –esta cultura local– en cada una de las experiencias de aprendizajes que se diseñen en las escuelas (Coll, 1991).

Por otra parte, es necesario hacer notar que los teóricos españoles distinguen entre Proyecto Educativo de Centro (en adelante PEC) y el PC. El PEC se plantea un objetivo mucho más filosófico para la escuela y, por lo tanto, más duradero en el tiempo, no así el del PC, el cual es definido como una articulación específica de los DCB contextualizada por especialistas y, en consecuencia, cambiante según las necesidades del entorno, por lo que el PC debe estar alineado con el PEC, ya

que se entiende que el primero es una traducción de los objetivos y metas que se plantea la escuela en el PEC (Del Carmen et al., 1991).

En la definición española, podemos percibir el protagonismo de los docentes en la construcción del PC, en tanto son ellos los llamados a responder las preguntas que se plantean como base para generar un PC. Nos referimos a las siguientes interrogantes: ¿para qué hay que enseñar?, ¿qué hay que enseñar?, ¿cuándo hay que enseñar?, ¿qué hay que evaluar, cuándo y cómo? Los docentes son los llamados a adecuar los DCB para poder responder a estas interrogantes en sus escuelas, por lo que los espacios de innovación y diseño se deben ajustar a los documentos que emanan del nivel macro (LOGSE, 1990).

En definitiva, la definición española resulta ser notoriamente centralizadora y técnica en su construcción respecto de qué es el PC, “dando por hecho que el diseño del mismo es responsabilidad de los poderes centrales y, por ende, la labor del centro escolar y de los profesores es adaptar y concretizar el diseño propuesto” (Sandoval, 2001, p. 38).

Ahora bien, si revisamos la experiencia chilena, nos encontramos con que no existe un mandato legal para realizar el PC, es decir, no hay una obligación de nivel macro que solicite a las instituciones educativas que confeccionen este instrumento. Lo que sí es ley –desde 1990, artículo 21 de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE)– es la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), el cual tiene el mismo propósito que en el contexto educativo español. Nos referimos a que:

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) tiene una relevancia central en el sistema escolar chileno, en la medida que en él se explicita cuáles son los sentidos y el sello que caracteriza a cada establecimiento y cuál es el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad. Por lo mismo, no solo es un instrumento de alto valor legal y educativo para los sostenedores y los colegios, sino también para las familias que los eligen y los territorios en los cuales se ubican (Ministerio de Educación/DEG, 2015, p. 4).

Al no existir una normativa legal que obligue a los colegios a tener el PC, nos encontramos con una reducida experiencia nacional en torno a la elaboración de este dispositivo curricular, lo que

eventualmente pudiese permitir una oportunidad para diseñar el currículum y no solo desarrollarlo o adecuar las propuestas de nivel macro. En este sentido, Sandoval (2001) rehace la definición de Del Carmen et al. (1991), dándole mayor foco a la posibilidad de diseñar el currículum, entendiendo el PC como:

El conjunto de decisiones compartidas por el equipo docente de un centro educativo, sobre para qué, qué y cuándo enseñar y evaluar; tendiente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el Proyecto Educativo, en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico; sin contradecir los marcos legales y curriculares que emanan del poder central (Sandoval, 2001, p. 38).

Seleccionamos esta definición chilena del PC, porque releva el rol del Proyecto Educativo Institucional (PEI), colocándolo en el centro de la reflexión, en tanto este se elabora a partir de los acuerdos alcanzados por la comunidad escolar. De esta forma, el PEI se convierte en uno de los componentes esenciales en la definición del PC, ya que le imprime un sello identitario al proceso de construcción del PC, colocando en el centro la cultura local que se pretende transmitir a los estudiantes, permitiendo que eventualmente se puedan resignificar tradiciones y procesos culturales propios de una localidad (Stenhouse, 1991).

Luego del análisis de las definiciones desglosadas es necesario que elaboremos una definición propia que contribuya al debate en torno a la conceptualización. Para ello entenderemos –en esta investigación– al PCI *como un dispositivo curricular que resulta del proceso colaborativo y participativo de una comunidad escolar, la cual se articula en la búsqueda de seleccionar y acordar experiencias de aprendizaje contextualizadas a las necesidades de la escuela, por lo que este dispositivo debe ser flexible y en constante ajuste. Para la construcción del PCI se debe tener como principal lineamiento respecto del ¿para qué? ¿qué?, ¿cuándo y cómo enseñar?, al Proyecto Educativo Institucional; paralelamente se debe ir examinando la propuesta ministerial como un diseño posible de criticar, adecuar y transformar, con el objetivo de que este Proyecto curricular sea un instrumento de gestión interna que se pueda ir construyendo por estadios de construcción con el fin de que permee de manera progresiva la cultura escolar, fortaleciendo con ello la identidad institucional.*

De la definición construida para este estudio, mantenemos la idea de Del Carmen et al. (1991) y Sandoval (2001), en torno a que el PC es un proceso de articulación que busca consensuar decisiones de manera reflexiva, participativa y colaborativa. Pero, además, relevamos la figura de los actores educativos, entendiendo que para que sea significativo y pertinente para la comunidad es necesario que todos participen, en algún momento, de la construcción y desde el rol que cada uno tiene. Además, incorporamos la idea de que el PCI debe estar hecho por estadios de construcción de forma que la comunidad pueda ir haciendo *insight* en las etapas, componentes y procesos que deben ser levantados en la construcción del PCI. Pero, también, este formato de etapa entrega la posibilidad para que aquellos contextos con menos recursos puedan ir, de manera progresiva, estableciendo sus propios tiempos y objetivos.

Rescatamos, además, la necesidad de poseer lineamientos claros en torno a los objetivos y contenidos que deben ser enseñados; en este sentido, consideramos que el PEI debe erigirse como principal eje en torno a la selección de los aprendizajes. Por otra parte, en nuestra definición, mantenemos la propuesta ministerial, aunque de manera orientadora, en la selección de los objetivos y contenidos, pero en ningún caso circunscribiendo la selección de los aprendizajes al diseño curricular ministerial, de modo de avanzar hacia una gestión del currículum con mayor sentido para la comunidad.

Creemos que los elementos que hemos seleccionado para la definición del PC nos permitirán caminar hacia una cultura curricular en las escuelas, la cual es poco frecuente de encontrar en los contextos educativos locales (Meza et al., 2004).

A.2 La identidad de una comunidad educativa se visualiza en su PEI

Nuestra investigación sitúa al PEI en el centro de los procesos y componentes que definen al PC por dos motivos:

Primero: el PEI es el instrumento que sintetiza las principales características del contexto en el que se inserta la escuela; además de declarar los sueños y anhelos de una comunidad, posee la misión,

visión e ideario institucional desde donde se plantean los sellos, valores, principios y objetivos que orientan a la escuela.

Segundo: su construcción es un mandato legal y la forma de elaborarlo debe ser de manera participativa, es decir, con toda la comunidad (Ministerio de Educación/DEG, 2015). Debido a lo anterior, las disposiciones de nivel macro establecen que todos los demás planes normativos se deben articular en torno al PEI, a saber, Reglamento de evaluación y calificación, el Plan de Convivencia escolar, el Plan de Formación Ciudadana, el Plan de Mejoramiento escolar, entre otros. En síntesis, todas las acciones que se ejecuten en una escuela tienen como referente el PEI.

En este sentido, el PCI no solo viene a contextualizar o adecuar el currículum nacional, sino que también le da significado a las interacciones que se generan al interior de la escuela, por lo que el PCI se transforma en una oportunidad de concretar el PEI, evidenciando qué decisiones curriculares se alinean con las necesidades que posee el entorno de modo que tenga sentido para la comunidad (Coll, 1991). De esta manera, la escuela se percibe como una *unidad funcional*, en donde todas las interacciones están intencionadas y alineada (Santos Guerra, 2006).

Alinear el PEI con el PCI es de vital importancia, ya que esto permite que los equipos encargados de seleccionar experiencias de aprendizaje tengan lineamientos claros para desarrollar o diseñar el currículum, sin verse en la obligación de esperar por orientaciones ministeriales en torno a qué o cómo aplicar o priorizar el currículum, ya que estos equipos estarían dotados de espacios y lineamientos curriculares que les permitan descomponer el currículum de nivel macro y asumirlo con nuevos sentidos, los cuales deben estar en coherencia con las necesidades del entorno en el que habitan las escuelas.

B) Componentes, etapas y procesos de un Proyecto Curricular

El PCI es una propuesta teórico-práctica de investigación y desarrollo del currículum (Martínez, 1997), por lo que requiere de un marco que les permita, a sus constructores, establecer los indicadores fundamentales sobre el cual se va a cimentar esta propuesta. Este fundamento del PCI debe responder a las siguientes interrogantes: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?,

¿cómo enseñar? y ¿qué, cuándo y cómo evaluar? (Del Carmen et al., 1991). Estas preguntas son clave en el momento en que la comunidad educativa reflexione respecto del tipo de aprendizaje que quiere difundir en la escuela y, por lo tanto, oriente en la toma de decisiones en torno al currículo que se desea implementar según el contexto local. La respuesta a estas preguntas constituye, entonces, piezas o *componentes* fundamentales para elaborar un PC.

A continuación, identificamos los componentes frecuentemente utilizados por la teoría curricular al momento de elaborar un PC:

Tabla 2: Componentes del Proyecto Curricular

1.- Objetivos generales del centro y de las etapas 2.- Objetivos generales y contenidos de las áreas 3.- Objetivos generales de área por ciclo 4.- Secuenciación de los contenidos 5.- Opciones metodológicas 6.- Materiales curriculares y recursos didácticos 7.- Pautas de evaluación 8.- Criterios de promoción interciclos (Del Carmen et al., 1991)	1.-Justificación o base de fundamentación. Consideraciones de orden sociológico, psicológico, moral, ético, político, epistemológico, pedagógico, etcétera 2.- Traducción curricular y organizativa a) Principios de criterio sobre el área y sus conocimientos y su relación con la enseñanza en el nivel o ciclo al que se dirige b) Selección estructura y organización secuencial del contenido c) Principios de procedimientos dirigidos al profesor y centrados en la escuela 3.- Implicaciones en la organización escolar: interacciones sociales en un contexto institucional y burocrático 4.- Ejemplos y materiales prácticos de desarrollo 5.- Programa de formación e investigación de profesores 6.- Evaluación del proyecto 7.- Diseminación (Martínez, 1997)
Antecedentes: intenciones del Proyecto Educativo y Documentos Curriculares Base (DCB). 1.- Objetivos generales del centro (escuela) 2.- Objetivos generales y contenidos de las áreas (de aprendizaje) 3.- Objetivos generales de área por ciclos 4.- Secuenciación de los contenidos 5.- Opciones metodológicas 6.- Pautas de evaluación 7.- Materiales curriculares y recursos didácticos 8.- Criterios de promoción interciclos (Antúñez et al., 2003)	1. Objetivos generales de la etapa 2. Secuencia de objetivos y contenidos de área que se trabajarán en cada ciclo o curso 3. Estrategias metodológicas 4. Estrategias y procedimientos de evaluación 5. Orientación y tutoría (para profesores) 6. Medidas de atención a la diversidad (Ander-Egg, 1996)

Elaboración propia

Para elaborar un PCI es necesario determinar las *etapas* en las que se va a organizar su trabajo de construcción y, paralelamente, identificar *los procesos* que realiza una comunidad de forma intencionada para lograr la elaboración del PCI. En este sentido, entenderemos que los procesos y las etapas son elementos fundamentales, ya que permiten orientar a una comunidad educativa en torno a cómo organizarse para el trabajo de reflexión y decisión, en la búsqueda de seleccionar los componentes y contenidos que debe tener un PCI para que sea simbólico y significativo para esa comunidad.

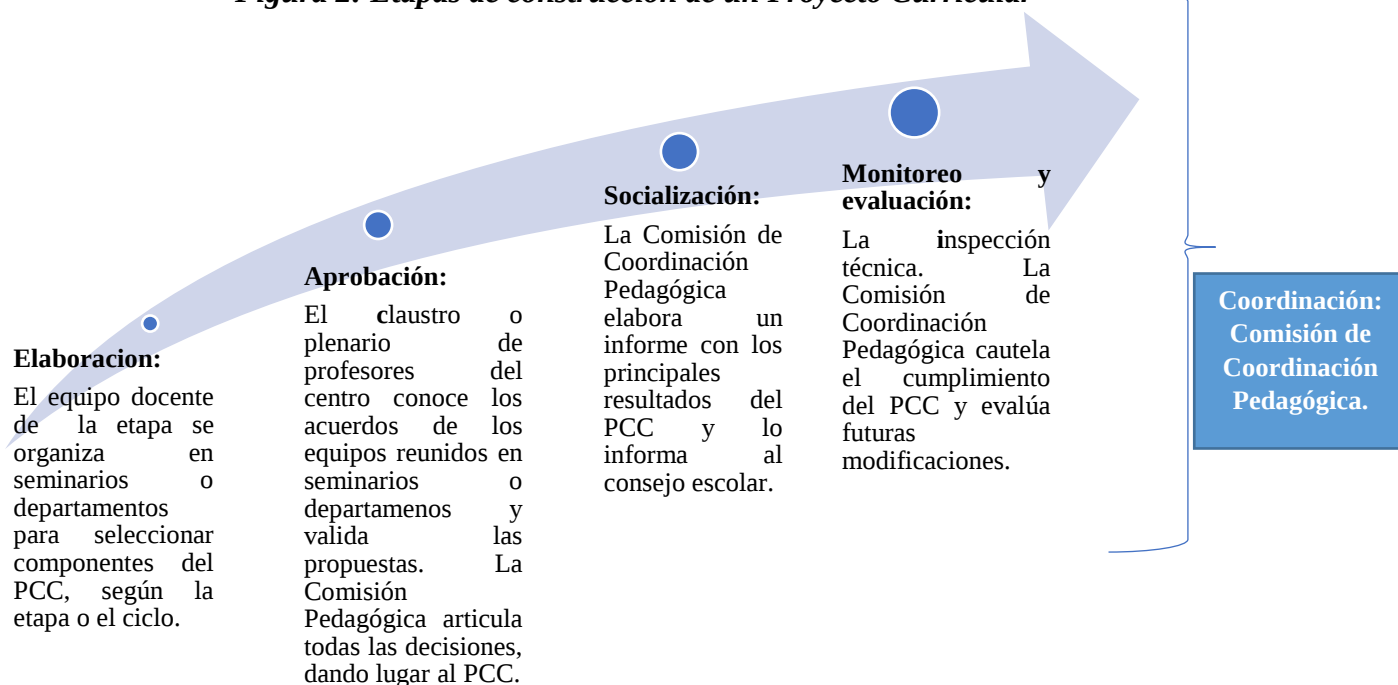
Los procesos y etapas aparecen, principalmente en la literatura española, como un conjunto de pasos que debe seguir un equipo docente para llevar a cabo la construcción del Proyecto Curricular de Centro (PCC). Estos pasos incluyen la convocatoria a los profesores en grupos pequeños, separándolos por niveles, áreas o ciclos de enseñanza, de manera de hacer más efectivos los acuerdos a los que se llegan; posteriormente se convoca a una reunión ampliada con todos los docentes del centro educativo, en donde se exponen los principales acuerdos en torno a las decisiones que se tomaron en cada uno de los equipos en el ámbito de los contenidos y acciones que se deben incluir en el PCC, de forma que todos los conozcan y se alineen las acciones que se vayan a implementar (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1992)². Luego viene la elaboración del informe o documento final, que es el PCC con todas las decisiones de las docentes refundidas.

Finalmente, todas estas interacciones son coordinadas y supervisadas por una *Comisión de Coordinación Pedagógica*, la cual está compuesta por jefes técnicos, directivos y docentes escogidos para esta labor. Esta comisión coordina las reflexiones docentes en grupos pequeños y en los plenarios, articula las decisiones y las redacta; y una vez elaborado el PCC vigila que se cumpla; además, evalúa posibles y futuros cambios. (Del Carmen et al., 1991; MEC, 1992; Antúnez et al., 2003)

Todas las interacciones descritas anteriormente se encuentran graficadas de la siguiente forma:

² En adelante se abrevia MEC.

Figura 2: Etapas de construcción de un Proyecto Curricular



(MEC, 1992, p. 56).

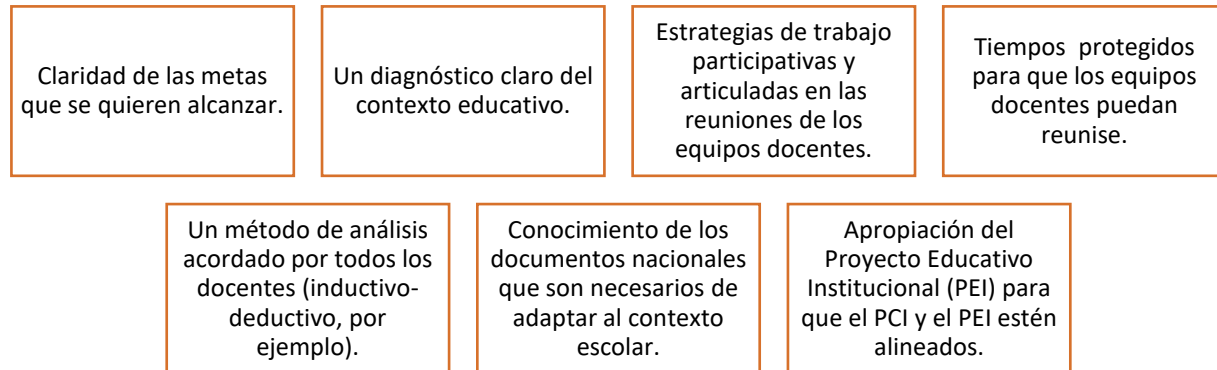
La teoría señala que las estrategias más usadas para elaborar el PCC es partir coordinando el trabajo con los docentes desde una dinámica “arriba hacia abajo”, es decir, que la Comisión de Coordinación Pedagógica presente una propuesta inicial y sobre esa trabajen los equipos docentes, o bien desde “abajo hacia arriba”, que la propuesta inicial la elaboren los equipos docentes y la Comisión de Coordinación Pedagógica articule las decisiones y las redacte en un documento final (MEC, 1992; Antúnez et al., 2003).

Por otra parte, la literatura plantea como metodología de trabajo, durante el proceso de construcción del PCI³, articular a los profesores desde una reflexión: inductiva-deductiva o deductiva-inductiva, es decir, partir desde lo que plantea la normativa de nivel macro y adecuarla al contexto meso y micro, o bien partir de las necesidades de la escuela y adaptarlas a los documentos nacionales. Cualquiera de estas decisiones debe ser consensuada por los docentes de forma participativa. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Argentina, 1996; MEC, 1995)

³ A lo largo del texto se usa el concepto Proyecto Curricular de Centro (PCC) para referirse al documento español y Proyecto Curricular Institucional (PCI) para referirse de manera genérica al mismo documento.

Los lineamientos que se repiten con mayor frecuencia, en la teoría asociada al PCI, se relacionan con la necesidad de que los procesos de elaboración del PCI cuenten con las siguientes características:

Figura 3: Condiciones necesarias para la elaboración de un PCI



Elaboración propia a partir del análisis de la literatura de: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Argentina, 1996; MEC, 1992; Antúnez et al., 2003; Ander-Egg, 1996.

En este punto es importante hacer notar que la elaboración del PCI puede ser realizada en momentos distintos, tal como indican las Orientaciones Técnicas para elaborar un Proyecto Curricular en España, las cuales señalan que se puede partir con aspectos básicos, tales como:

1. La adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado
2. Determinación de los objetivos y contenidos curriculares de cada una de las áreas para el tercer curso:
 - Indicar las grandes líneas de la secuencia interciclos.
 - Precisar la secuencia y organización de los contenidos del tercer curso

3. Los criterios metodológicos generales
4. Procedimientos para evaluar el progreso de los aprendizajes de los alumnos, así como criterios de evaluación y promoción
5. Organización y funcionamiento de las tutorías
6. Materias optativas que se ofrezcan en el centro

(MEC, 1992, p. 108)

Estos aspectos pueden ir elaborándose año a año para cada curso o nivel, según se observa en la cita anterior. Dichos componentes básicos fueron elaborados durante un año por los docentes solo para un nivel en específico, disponiéndose al año siguiente ir avanzando hacia los otros niveles.

Finalmente, es necesario hacer notar que muchas de las decisiones que se explicitarán en el PCI, ya están consensuadas por el equipo docente y son parte de la cultura curricular, por lo que el PCI, en este sentido, contribuye a oficializar la práctica curricular de la institución educativa, lo cual permitirá revisar estas decisiones curriculares, socializarlas y, en definitiva, hacerlas visibles a la comunidad escolar, lo que en un segundo momento permitirá evidenciar las necesidades de ajuste, evaluarlas y proponer cambios que estén relacionados con las necesidades de la escuela (Martínez, 1997).

C) Las orientaciones técnicas como una guía para adecuar las disposiciones del nivel macro al nivel meso

Entenderemos el concepto de *orientación/orientar* como la acción de “dirigir o encaminar a alguien hacia un fin determinado” (RAE, 2001) y *técnica* como “el conjunto de procedimientos y recursos que sirve una ciencia o un arte” (ibid.). Si bien no existe una definición unívoca de orientaciones técnicas y varias de sus acepciones se infieren de la lectura de los manuales orientadores generados a nivel macro, definiremos para esta investigación el concepto de *orientaciones técnicas* como una herramienta de gestión que permite sugerir, encaminar o dar luces a una comunidad respecto de cómo llevar a cabo una práctica coherente entre lo que se declara y lo que se realiza. En síntesis, las *orientaciones técnicas* son estrategias de gestión que, en muchos casos, determinan etapas de

implementación de una política pública del nivel macro al nivel meso (la institución educativa). Esto se observa en la siguiente cita:

La Subsecretaría de Educación Parvularia, como órgano rector de la política pública del primer nivel educativo, presenta un conjunto de orientaciones que tienen como objetivo dar a conocer diferentes criterios y lineamientos técnico-pedagógicos relevantes de considerar en contextos de pandemia (Ministerio de Educación /Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020, p. 3).

La cita anterior viene a refrendar la definición que hicimos anteriormente de *orientaciones técnicas* pero, además, esta cita incorpora un concepto clave para entender el objetivo de las orientaciones técnicas. Nos referimos al concepto de *lineamiento*; en este sentido y según lo expresado por Porter (2004), poseer un lineamiento es intentar alinear o darle coherencia al currículum declarado a nivel macro con el implementado o aprendido a nivel local, con el fin de darle coherencia a las políticas públicas que se intentan implementar a nivel meso (Volante, Bogolasky, Derby y Gutiérrez, 2015).

En este sentido, el Ministerio de Educación chileno es prolífico en usar el concepto de *orientaciones técnicas*, cada vez que pretende implementar normativas nacionales. Para ello construye una serie de lineamientos y estrategias que debe ser llevada a cabo por la comunidad educativa para adecuar las disposiciones del nivel macro al contexto meso y micro, tal como observamos en la siguiente cita:

Las presentes Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), actualizadas, tienen por objetivo apoyar a las comunidades educativas para optimizar los procesos de implementación y desarrollo de los Programas de Integración Escolar (PIE en adelante) en los establecimientos educacionales, de acuerdo con la normativa vigente (Ministerio de Educación/DEG, 2016, p. 5).

En este punto es importante hacer notar que nuestro trabajo no está enfocado en crear un PCI, sino más bien en generar orientaciones, es decir, encaminar a esta institución de modo que puedan alinear el currículum formal con el oculto o vivido (Rangel-Torrijo, 2015), por lo que nuestro trabajo

plantea el acompañar a esta comunidad en la búsqueda de reconocer cuáles son sus decisiones curriculares, sus líneas de acción y cuánto de eso debe estar presente en el PCI, de modo que permeee el contexto escolar en su conjunto para convertir a la escuela en una unidad funcional con significados y anhelos compartidos.

2.2 Posicionamiento. *“En la búsqueda de lo praxeológico”*

La mirada orientadora que pretendemos darle a este estudio se relaciona con una racionalidad práctica o praxeológica, tal como lo señala Pascual (1998): “Los proyectos curriculares como una nueva estrategia de producción curricular, implican la adopción de una racionalidad práctica y de un enfoque de construcción centrado en el proceso” (p. 68). En este sentido, es necesario hacer la diferencia con la racionalidad técnica, ya que esta involucra una prescripción curricular que visualiza a los equipos docentes y a la escuela como entes que implementan el currículum emanado de nivel macro (ministerial) y que, por lo tanto, tienen como objetivos alcanzar un producto o resultado, que están más en concordancia con los requerimientos nacionales que existan (Gimeno, 1982).

La construcción de un PC requiere de consensos, reflexión y participación del equipo docente, es un proceso y no solo un producto. Tal como lo señala Pascual (1998):

Etapas, procesos y procedimientos de construcción del currículum:

- La construcción del currículum es asunto del centro escolar y de los profesores. Se construye al interior de un proyecto educativo institucional, que debe ser consensuado por toda la comunidad educativa
- Supone procedimientos de investigación-acción y de reflexión crítica y colectiva acerca de la misma acción
- Implica un proceso permanente de ajuste y de prueba a partir de los resultados de la acción: principios → acción → reflexión → ajuste

- Etapas: → form. de un ideario pedagógico → det. de nec. inst. → delin. del proy. inst. y curricular → implementación, aplicación y evaluación reflexiva de la acción. [sic]

(p. 66)

Para poder llevar a cabo esta línea deliberativa del PC, Stenhouse (1991) releva el rol del profesor como el especialista que crea y adapta las propuestas curriculares ministeriales desde criterios autónomos y en concordancia con el contexto, lo que realiza a través de la deliberación y cooperación; para ello, Stenhouse (1991) propone la idea de que más que objetivos, que planteen un resultado específico (Tyler, 1949), hay que acordar *principios de procedimientos* que orienten a los docentes en el ¿cómo? más que en el ¿qué?; para esto, Stenhouse (1991) proporciona la idea de que el análisis del currículum debe presentarse como una hipótesis que debe ir comprobándose en la acción, llegar a acuerdos, aplicarlos, evaluarlos y ajustar propuestas.

Por otra parte, Pascual (1998) complementa la visión práctica del currículum, asignándole una tarea transformadora, lo que le permite a las sociedades usarlo como una oportunidad para mejorar la convivencia social, distinto de la racionalidad emancipadora (Grundy, 1991), que busca liberarse o emanciparse del poder que ejerce un currículum diseñado a nivel macro, criticándolo e intentando redefinir significados sociales, lo que claramente contrasta con el ámbito técnico y práctico o praxeológico, que consideran las prescripciones del nivel macro, herramientas orientadoras básicas para implementar, desarrollar o diseñar el currículum.

Estos enfoques teóricos, Pascual (1998) y Stenhouse (1991), relevan el paradigma del desarrollo curricular, en tanto visualizan al currículum como una fuente que debe ser analizada, criticada y resignificada, lo cual será distinto para cada comunidad escolar. En este contexto la figura de docentes-especialistas tiene un rol preponderante en los procesos de desarrollo y construcción del proyecto curricular, ya que le otorga una función de deliberativa a los equipos docentes quienes analizan el currículum y lo presentan como una hipótesis que se va comprobando en el tiempo y en el contexto de cada comunidad educativa, lo que posiciona a los docentes, como investigadores y protagonistas al momento de decidir el currículum que tendrá una escuela.

En definitiva, el Proyecto Curricular debe ser una herramienta que sea útil a la comunidad, en tanto constituye un proceso que permite aunar significados pero, por sobre todo, le da sustento al Proyecto Educativo, ya que concretiza la fundamentación epistemológica, social, psicológica, moral y ética declarada por la escuela; además, le entrega orientaciones, criterios, estrategias de implementación y lineamientos que permitan dar luces respecto de las decisiones que la comunidad debe tomar, considerando el contexto específico en el que se inserta.

En este punto es necesario hacer notar que, si bien en el título de este Proyecto de Magíster aparece el concepto de *orientaciones técnicas*, estas constituyen una ruta de implementación más que una declaración de racionalidad curricular, es decir, las orientaciones técnicas que emanen de este trabajo en ningún caso tienen un carácter prescriptivo, principalmente porque el PCI no es un mandato legal por lo que no hay obligatoriedad de que las escuelas lo elaboren y, por otra parte, porque las etapas, procesos y componentes que sugerimos, en ningún caso pretenden ser un paquete cerrado que contenga instrucciones e instrumentos para aplicar, sino más bien aspiran a ser un mapa que permita guiar hacia un camino de desarrollo o diseño curricular que tenga sentido para esa comunidad.

2.3 Carácter progresivo de la construcción del PCI

A partir de la revisión de la literatura, nace la convicción de que este dispositivo no se puede construir de una sola vez, sino que es necesario que cada comunidad escolar lo vaya elaborando y perfeccionando a través del tiempo, es decir, en la medida en que la comunidad va tomando decisiones de manera autónoma en el ámbito curricular, es posible ir desarrollando un PCI mucho más identitario, por esta razón la construcción debe ser progresiva, para permitir que esta cultura curricular vaya permeando todas las capas de la comunidad escolar, en palabras de Vallejo (2002):

El Proyecto Curricular Institucional, está representado por un documento que responde a los fines y objetivos de la educación nacional y regional con un modelo organizativo que cada escuela ideará, de acuerdo a las necesidades e intereses de los diferentes actores (directivos, docentes, administrativos, alumnos,

representantes, obreros, directiva de la comunidad educativa, comunidad vecinal) quienes a través de un diagnóstico de su realidad conocen sus problemas y virtudes y en función de ello, se traza un plan operativo enmarcado en el Proyecto Curricular Institucional, el cual será revisado periódicamente utilizando la evaluación como modalidad investigativa. (p.118)

De la cita es posible concluir que los procesos curriculares no son monolíticos y más bien se asocian con la identidad de los contextos locales, es más, el PCI debe ser un proceso “dinámico, dialéctico, flexible, continuo, permanente, su elaboración es un procedimiento de construcción que se realiza por aproximaciones sucesivas es un estado de crecimiento que requiere su tiempo y un cambio importante de actitudes muy arraigadas” (Vallejo, 2002, p.121). Por tanto el PCI corresponde a un diseño que nace de la selección que realizan las comunidades educativas en torno a qué enseñar, para qué enseñar, cuándo enseñar, qué, cuándo y cómo evaluar. Estas decisiones se toman en función de una serie de variables asociadas al contexto local y al desarrollo de las indicaciones emanadas del nivel central. De ahí que las experiencias en torno a estas decisiones sean tantas como escuelas o comunidades escolares existan, sólo cuando se logran tomar esas decisiones y traducir las indicaciones curriculares del nivel central, es cuando logramos visualizar una comunidad que se apropia del currículum, lo vive y lo resignifica. La experiencia de las comunidades escolares, en torno a estas decisiones nos permiten tener una plataforma de análisis, para esta investigación, es por ello que revisaremos diversas experiencias que nos develen ese currículum seleccionado, por las escuelas, a luz de sus intereses y necesidades (Zabalza, 2010 y Gimeno, Feito, Perrenoud y Linuesa, 2011)

Finalmente esta construcción progresiva, obedecería a las características de la propia institución, porque si bien el PCI siempre va a expresar identidad institucional, el nivel de construcción que se logre va a estar asociado a los recursos humanos y materiales que tiene una escuela y eso es distinto para cada comunidad escolar, por eso los niveles de desarrollo en la construcción de un PCI serán diferenciados para cada institución educativa.

Capítulo 3: Marco metodológico

Metodología

La investigación que se llevó a cabo es de corte cualitativo, en tanto pretende ser: “(...) una actividad sistemática orientada a: la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socio-educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003). En este sentido, es necesario recordar que nuestro objetivo central es proponer un conjunto de orientaciones técnicas que permitan la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional (PCI), es decir, buscamos proveer a las escuelas de un conjunto de lineamientos que les facilite la toma de decisiones al momento de diseñar su propuesta curricular, considerando para ello el contexto específico en el que se insertan, con la finalidad de diseñar experiencias de aprendizaje que tengan mayor significado para las comunidades escolares.

El diseño de este estudio corresponde a un proyecto de investigación, por cuanto pretendemos producir conocimiento con el fin de construir evidencia empírica, teniendo como sustento la teoría que existe al respecto (Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, 2005).

Para hacer comprensible la evidencia de nuestro estudio, desglosamos este apartado en los siguientes ítems:

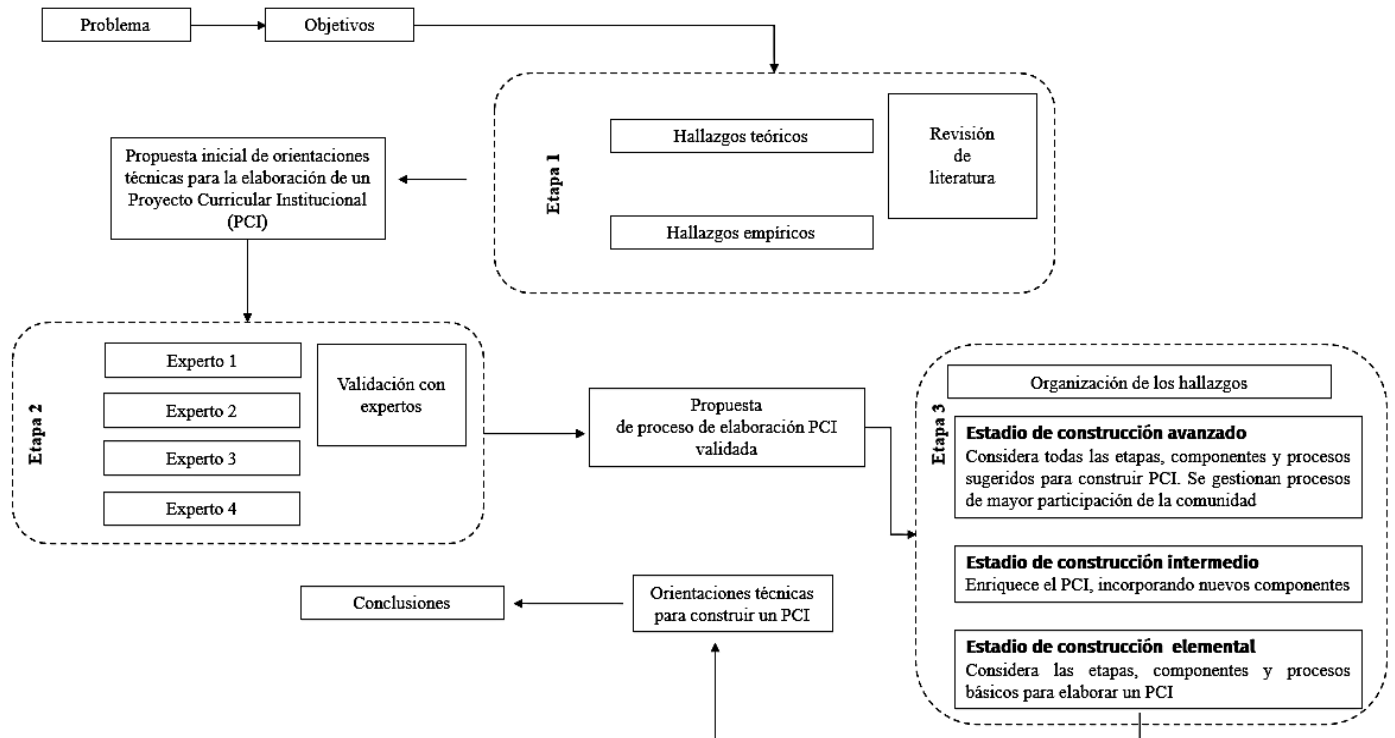
- Etapas de la investigación
- Técnicas para la generación y análisis de la información
- Tipos de fuentes y criterios de selección
- Criterios de rigor

3.1 Etapas de investigación

Esta investigación plantea que la literatura curricular posee un amplio consenso en torno a que el PCI es una oportunidad para adecuar el currículum de nivel macro al nivel meso, además de que permite traducir, en clave curricular, todos los sentidos que están presentes en la cultura escolar y en el PEI. En el caso de Chile, el PCI no es una obligatoriedad legal, por lo que no es común encontrarse con este dispositivo en las escuelas chilenas, desaprovechando con esto un espacio de desarrollo y diseño curricular que podría darle mayor identidad a la institución educativa.

Por todo lo anterior, este estudio se plantea, como objetivos, identificar las etapas, componentes y procesos necesarios que pudiesen guiar a una institución educativa en la construcción de su PCI, además de entregarle orientaciones técnicas que le permitan implementarlo. Para cumplir con estos objetivos, en esta investigación se realizaron etapas las cuales se grafican en la figura 4. El detalle de cada una de estas etapas se describe en los párrafos siguientes, con el fin de darle mayor claridad y transparencia a la investigación.

Figura 4: Etapas de la investigación



Elaboración propia.

- **Etapas de la investigación**

En esta fase se revisa la literatura curricular que describa los procesos, etapas y componentes que deben tener los PCI, lo que permite operacionalizar el primer objetivo específico de nuestra investigación, esto es: *generar una propuesta preliminar teórico empírica asociada a las etapas componentes y procesos que orienten en la construcción de un PCI*. Esta propuesta, planteada en el primer objetivo específico, se levanta desde la revisión de la literatura, para ello se recurre tanto a la teoría española clásica en torno al PCC como a los teóricos curriculares chilenos que plantean las oportunidades que posee el PCI para una institución educativa; en conjunto con lo anterior se

analizan también las guías metodológicas para implementar los PCI que existen en España, Argentina, Perú y Honduras. Desde lo empírico se seleccionan proyectos curriculares de colegios y redes educacionales, con el fin de identificar las mismas variables anteriores, a saber, etapas, componentes y procesos necesarios para la construcción de un PCI. La selección de estos proyectos curriculares de colegios y redes educacionales se hace siguiendo los criterios descritos en la tabla 3.

Para analizar los documentos antes mencionados, se construye una matriz teórico-empírica que sintetice los principales hallazgos de esta primera etapa (Anexo 1). Así, a través del criterio de frecuencia, se determina una propuesta inicial de etapas, componentes y procesos que aparecen de forma más recurrente en el análisis documental.

La primera etapa termina con una “Propuesta inicial de etapas componentes y procesos para la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional (PCI)”.

- **Etapla 2. Validación de expertos**

Una vez construida la propuesta antes mencionada, se elabora una matriz para validar con expertos la consistencia, viabilidad y relevancia de esta propuesta; para ello se espera que los expertos califiquen las etapas y subetapas en una escala Likert (del 1 al 5), además de entregar sus sugerencias y oportunidades de mejora para cada etapa y subetapa, en esta fase se operacionaliza el segundo objetivo específico de nuestra investigación, esto es: *estimar las posibilidades de ejecución que tiene la propuesta teórica empírica elaborada, a partir del juicio de expertos*. Para realizar esta validación con expertos, se recurre a la selección de estos mediante la metodología de los agregados individuales y los biogramas. Es así como se seleccionan cuatro expertos para validar esta propuesta (ver tabla 4: biogramas).

La matriz fue validada por la profesora guía de esta tesis, antes de ser aplicada en los jueces, además de revisar los consentimientos informados y los criterios éticos en torno a la participación de los jueces y el resguardo de la información que de ahí se recoja, todo o cual se detalla en el apartado de este informe denominado *Análisis de la información*.

Esta etapa concluye con una propuesta de etapas, componentes y proceso de elaboración del PCI validada por expertos y que da paso, además, a una serie de sugerencias que permitirán la elaboración de orientaciones técnicas para la implementación de un PCI en un contexto escolar específico.

- **Etapas 3. Organización de los hallazgos**

En esta tercera etapa se disponen el orden y organización de los hallazgos de la etapa 1 y 2, lo que da como resultado la identificación de las propuestas progresivas y en espiral de elaboración de un PCI (por estadios de construcción, según la realidad de cada establecimiento escolar), las cuales fueron elaboradas desde el análisis de documentos curriculares, validadas por los jueces y ajustadas siguiendo la evaluación de los jueces y las sugerencias de estos. Esta tercera etapa viene a operacionalizar el tercer objetivo de nuestra investigación, esto es: *identificar las etapas componentes y procesos que permitan construir un PCI de manera progresiva, según el contexto de la institución educativa*. Finalmente, esta etapa concluye con veintidós orientaciones técnicas en torno a las sugerencias de implementación que proponen los jueces, las que surgen como categoría emergente en la matriz de validación que respondieron los expertos, con este último resultado se completa el objetivo general el cual apunta a: *Elaborar una propuesta de orientaciones técnicas que contenga procesos, etapas, y componentes que permitan guiar a una comunidad escolar en la construcción progresiva de un Proyecto Curricular Institucional*.

Este proyecto de magíster finaliza con las conclusiones, las cuales pretenden establecer el alcance de este estudio y las oportunidades de seguir creciendo en torno a la construcción de un PCI tanto en significado para las comunidades como en proceso de gestión para su implementación.

A continuación detallamos la forma en que se generó y analizó la información de esta investigación, además de especificar los instrumentos y procedimientos que hemos mencionado hasta ahora.

3.2 Técnicas para la generación y análisis de la información

La información usada en nuestro estudio proviene del análisis documental esto es, revisión de fuentes teóricas y empíricas, y a partir de este análisis se construye una propuesta preliminar de etapas, componentes y procesos para la construcción de un PCI. Esta propuesta es sometida a validación por juicio de expertos a través de una matriz de validación; dicha matriz le entrega a la investigación información valiosa para la construcción de orientaciones técnicas que vienen a robustecer la propuesta de construcción del PCI. A continuación detallamos el proceso de generación de la información y la forma de procesar dicha información.

- Análisis de documentos curriculares

Nuestros documentos analizados corresponden –en primer lugar– a la revisión de capítulos y textos completos asociados al tema Proyecto Curricular; al mismo tiempo, revisamos guías metodológicas ministeriales para construir el PCI de Honduras, Argentina, Paraguay, Perú y España, además de revisar el PCI de colegios, los cuales están publicados en su página web (los criterios de selección de estos PCI se explican en la tabla 3); para analizar estas fuentes generamos una matriz teórico-empírica (Anexo 1), en esta matriz se identifica la frecuencia de las principales etapas, componentes y procesos que estructuran un PCI. Esta revisión literaria se hizo usando la bibliografía de las distintas asignaturas cursadas en este magíster, más la búsqueda en internet y en bibliotecas universitarias.

Para analizar las fuentes antes mencionadas, utilizamos la técnica de análisis documental, ya que luego de revisar los documentos antes mencionados se elaboró una matriz (Anexo 1) que permitió sistematizar los principales hallazgos, con lo cual se configuró una propuesta teórico-empírica para elaborar un PCI. El proceso de construcción de la matriz teórico-empírica se describirá en los siguientes párrafos (Matriz 1: Propuesta de etapas, componentes y procesos para la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional)

- Construcción de la matriz de análisis de literatura teórico empírica.

En la medida en que se fue revisando la teoría curricular (referentes teóricos), los PCI de colegios específicos y guías de implementación del PCI publicados tanto en España como en América Latina (estos dos últimos los llamaremos como referentes empíricos), se fueron reconociendo componentes, procesos y etapas que coincidían en estos documentos y que, además, identificaban metodología de elaboración del PCI, equipos responsables de implementación del PCI, instrumentos que se usan para levantar información en la construcción de un PCI, tipos de análisis que realizan los equipos al momento de redactar el PCI, todo lo cual es posible revisar en las tablas 5, 6 y 7 y en el anexo 1 de este informe. Para clasificar y sistematizar la información de los documentos, utilizamos los siguientes indicadores

- a) Referente teórico: en esta clasificación se mencionan los nombres de autores o instituciones en donde se indican las etapas, componentes o procesos que debiese contener un PCI.
- b) Responsables: en esta clasificación se nombra a los responsables o a los que están a cargo de llevar a cabo la etapa, según los documentos analizados. Ej.: equipos curriculares, jefes técnicos, equipo docente, entre otros.
- c) Metodología: en esta clasificación se identifica la forma en que, según la teoría curricular y la experiencia en la implementación de PCI, se organiza la comunidad para obtener información para la construcción del PCI; por ejemplo: claustro docente, plenarios, consultas entre otros.
- d) Instrumentos: en esta clasificación se seleccionan los instrumentos mencionados por los documentos para obtener información útil en la construcción del PCI. Ej.: FODA, matrices comparativas, árbol de problemas, entre otros.
- e) Análisis: en esta clasificación se selecciona el tipo de análisis sugerido por los documentos curriculares para elaborar el PCI. Ej.: análisis documental.
- f) Referentes metodológicos/empíricos: en esta clasificación se mencionan los dispositivos curriculares que fueron implementados en un territorio o contexto puntual, por ejemplo: guías de implementación para elaborar el PCI en un país en donde exista la obligatoriedad de este documento, así como también se revisaron los PCI de colegios y redes educacionales

específicos, anteriormente mencionados. En estas dos fuentes visibilizamos etapas, subetapas, componentes y procesos que incorporamos en la matriz.

Una vez realizada la matriz, se construyó una propuesta inicial con las etapas, subetapas, componentes y principales procesos que debía tener un PCI según la revisión de la literatura realizada (Anexo 1), con el objetivo de construir una propuesta orientadora para las escuelas que pretendan levantar este dispositivo. Esta propuesta es presentada a un grupo de expertos para someterla a validación: a continuación detallamos ese proceso.

- Construcción de la matriz de validación

Lo que revisaron los expertos fue una matriz de validación elaborada (ver matriz 1) partir de la revisión de los documentos curriculares mencionados en páginas anteriores y, específicamente, a partir de la matriz teórico-empírica que sintetiza los elementos presentes en un PCI, según los documentos curriculares revisados.

Esta matriz contiene la presentación de la investigación y el objetivo que tiene la participación del experto en esta validación, las instrucciones y una síntesis de las etapas y subetapas que se propone sean parte de la construcción de un PCI; en el caso de las subetapas, algunas de ellas constituyen componentes (como es el caso de las subetapas presentes en la etapa de construcción) y procesos (como es el caso de las subetapas presentes en la etapa de diagnóstico y la etapa de evaluación) del mismo PCI, por lo que los jueces también estarían evaluando la presencia de estas en la construcción de un PCI.

Una vez transparentado el proceso y el detalle de las tareas que debe cumplir el experto (presentación e instrucciones), se procede a presentar una tabla que contiene las etapas, subetapas, (componentes y procesos), las que se encuentran en la primera columna a la derecha, y los criterios de análisis de cada una de estas etapas componentes y procesos, los cuales se encuentran en la primera fila de la tabla. Estos criterios fueron seleccionados a partir de los lineamientos establecidos

por Stake (1975), Ferrández, Peiro y Puente (1993) y Tejedor, García-Valcárcel y Rodríguez (1994), los cuales corresponden a:

- 1.- Consistencia: este criterio apunta a indicar si la etapa o subetapa le entrega solidez al proceso de construcción de un PCI
- 2.- Relevancia: este criterio apunta a que la etapa o subetapa es imprescindible para el proceso de construcción de un PCI
- 3.- Viabilidad: este criterio apunta a que la etapa o subetapa es posible de llevar a cabo durante el proceso de construcción de un PCI

Finalmente se deja una última columna para que los jueces puedan identificar oportunidad de mejora y/o sugerencias para cada etapa o subetapa.

Teniendo en cuenta estos criterios, se presenta una escala Likert, en donde los jueces calificarán de 1 a 5 (siendo 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo) cada una de las etapas, en base a los criterios expuestos anteriormente.

Una vez elaborada la matriz, se procedió a validarla con un experto; para ello se contacta a la profesora guía de este proyecto de magíster, quien sugirió algunos cambios que apuntaban a definir los criterios de evaluación para darle mayor claridad a los jueces al momento de responder y mayor rigurosidad en la elaboración de las instrucciones en el enunciado de la propuesta; a la vez, sugirió cambios en el formato original, proponiendo una síntesis más acotada de cada etapa para que los jueces pudiesen seguir el orden de las etapas y subetapas de manera más fluida.

Una vez validada la matriz con la experta, se envía a los jueces mediante correo junto con la invitación a participar en este estudio y el consentimiento informado, el cual también fue revisado y modificado por la profesora guía de esta tesis para que cumpliera con todos los resguardos éticos correspondientes (anexo 2).

A continuación, se expone la matriz de validación, tal como fue enviada a los jueces:

Matriz 1:
***Propuesta de etapas, componentes y procesos
para la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional (PCI)***

Estimado/a docente: _____(nombre)

El presente documento es parte del Proyecto de Magíster en currículum escolar que llevo adelante, y que tiene como objetivo: proponer orientaciones técnicas para la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional (PCI); para ello, a partir de una revisión de la literatura, he confeccionado una propuesta del proceso de elaboración de un PCI, la cual es parte central de las orientaciones técnicas que se buscan diseñar.

En ese contexto, el presente documento tiene la finalidad de que Ud. pueda analizar, dar su opinión y, finalmente, validar, a partir de su juicio y experiencia, la propuesta de proceso que detallo más adelante.

Adjunto encontrará una descripción breve de cada etapa de construcción del PCI y una matriz de validación de estas.

Agradezco desde ya la disposición y tiempo para revisar esta propuesta, además de sugerir oportunidades de mejora a la misma⁴.

Descripción de las etapas

ETAPA I. Diagnóstico: esta etapa se divide en las siguientes subetapas:

1. Consulta a la comunidad. Esta subetapa tiene como objetivo identificar las necesidades e intereses de la comunidad educativa en función del aprendizaje de los estudiantes y en concordancia con su PEI
2. Análisis documental. En esta subetapa el equipo docente revisa sus documentos normativos, especialmente el PEI, con el fin de identificar la presencia o ausencia de componentes curriculares identitarios de la cultura escolar

ETAPA II. Construcción: esta etapa se divide en las siguientes subetapas:

1. *Fundamentación.* Tiene como objetivo construir los antecedentes, fundamentos y objetivos estratégicos que cimentarán el PCI
2. *Elaboración de objetivos específicos.* Tiene como finalidad elaborar objetivos específicos por ciclos de enseñanza y por área de aprendizaje
3. *Construcción del Plan de Estudios.* Tiene como objetivo elaborar el Plan de Estudios, considerando las definiciones y documentos curriculares entregados por el Ministerio de Educación, los documentos propios de cada institución, además de los objetivos estratégicos y fundamentos del PCI recogido en las subetapas anteriores
4. *Identificación de las metodologías de aprendizaje.* Tiene como finalidad identificar metodologías coherentes con las necesidades e intereses declarados en los objetivos del PCI
5. *Normativa de evaluación.* Tiene como objetivo diseñar una normativa de evaluación en concordancia con la metodología seleccionada, la normativa nacional, los objetivos y los fundamentos del PCI
6. *Planificación.* Tiene como finalidad elaborar los lineamientos que debe seguir un docente cuando diseñe una planificación de aula; específicamente se espera que los docentes elaboren, colaborativamente, un formato de planificación común para toda la institución, el cual estará en concordancia con las decisiones tomadas en las etapas y subetapas anteriores

Etapas III: Evaluación: esta etapa se divide en las siguientes subetapas:

1. *Evaluación y validación con la comunidad.* Se socializa el documento completo (PCI) con la comunidad y se somete la revisión y validación a través de una encuesta

⁴ Si necesita contactarme puede hacerlo a través de los siguientes medios: Priscilla Rocha Caamaño, perocha@uc.cl, +56 9 668 54 728.

2. *Ajuste del documento (PCI) a partir de la información recogida.* Se recogen los datos de la encuesta anterior y se ajusta el documento para su versión final

MATRIZ DE VALIDACIÓN

A partir de la revisión de las etapas de construcción del PCI resumidas en la página anterior, solicitamos responda este cuestionario de validación, teniendo en cuenta los siguientes criterios evaluativos:

5: Muy de acuerdo; 4: De acuerdo; 3: Parcialmente de acuerdo; 2: En desacuerdo; 1: Muy en desacuerdo

	Consistencia Este criterio apunta a indicar si la etapa o subetapa le entrega solidez al proceso de construcción de un PCI					Relevancia Este criterio apunta a que la etapa o subetapa es imprescindible para el proceso de construcción de un PCI					Viabilidad Este criterio apunta a que la etapa o subetapa es posible de llevar a cabo durante el proceso de construcción de un PCI					Oportunidad de mejora y/o sugerencias (en esta columna puede agregar las oportunidades de mejora o sugerencias que considere necesarias para cada etapa o subetapa)
Etapa I. Diagnóstico	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
Consulta a la comunidad																
Análisis documental																
Etapa II. Construcción	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
1. Fundamentación: antecedentes, principios (filosóficos, curriculares, psicológicos y socioculturales) y objetivos estratégicos del PCI																
2. Elaboración de objetivos específicos por ciclo/nivel de enseñanza y área de aprendizaje																
3. Construcción del Plan de Estudios																
4. Identificación de las metodologías de aprendizaje																
5. Normativa de evaluación																-
6. Planificación																
Etapa III. Evaluación	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
Evaluación y validación con la comunidad del documento completo (PCI)																
Ajuste del documento (PCI) a partir de la información recogida para su versión final																

- Análisis de la matriz de validación con juicio de expertos

En esta parte es necesario partir identificando la matriz que validaron los expertos como una unidad de análisis, de la cual se va a desprender información cuantitativa (puntuación de los jueces en la escala Likert) y cualitativa (sugerencias y oportunidades de mejora de cada etapa y subetapas, propuestas por los jueces). En relación con la información cuantitativa, esta corresponde a los resultados numéricos de la matriz; para ello se utilizó el coeficiente de validez de contenido (CVC), propuesto por Hernández-Nieto (2002), el cual permite valorar el grado de acuerdo de los expertos.

Para aplicar este coeficiente se sugiere la participación de entre tres y cinco expertos y se debe de emplear una escala tipo Likert de cinco alternativas. Su cálculo se efectúa con la media (promedio) para uno de los ítems entre la puntuación máxima que el ítem podría alcanzar. Además de este cálculo, se debe calcular el error asignado a cada ítem (Pe_i), reduciendo el posible sesgo introducido por alguno de los jueces. Por lo tanto, el CVC final se calcularía aplicando el CVC inicial menos el error asignado a cada ítem ($CVC = CVC_i - Pe_i$). Hernández-Nieto (2002) recomienda mantener únicamente aquellos ítems con un coeficiente superior a 0.80, mientras que Balbinotti (2004) indica conservar aquellos ítems con un coeficiente superior a 0.70 (Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014, pp.10-11).

A partir de la cita anterior, es necesario recordar que la propuesta de construcción del PCI que pretende entregar este estudio, tiene una lógica progresiva por lo que, en la propuesta final de etapas, componentes y procesos, se incluirán los ítems que tengan un coeficiente igual o superior a 0,80 en el estadio de construcción elemental del PCI y los ítems que tengan un coeficiente de 0,70 hacia arriba, se incluirán en estadios de construcción intermedios y avanzados de un PCI, aunque con algunas especificaciones para justificar su selección, todas las cuales detallaremos en el capítulo de los resultados.

Por otra parte, y en el ámbito cualitativo, la columna de “oportunidades de mejora y/o sugerencias” de la matriz de validación, se trabajó usando un análisis de contenido categorial pre-estructurado; con esto nos referimos a que las categorías ya estaban previamente determinadas, como lo sugiere

Constas (1992), cuando propone que, para levantar categorizaciones, es necesario tener en cuenta algunos criterios, como el siguiente:

El primer criterio proviene del origen de las categorías, es decir, de definir quiénes pueden lograr una adecuada identificación de estas. El origen puede ubicarse en los participantes de la situación investigada que sugieren categorías de búsqueda y análisis de datos; puede radicarse en los objetos o componentes del programa mismo; puede ubicarse en los investigadores profesionales que escogen las categorías de acuerdo con su formación teórica o con sus objetivos de indagación; o puede provenir de aspectos destacados de la literatura relacionada o de investigaciones afines (p. 132).

En el caso de este estudio, las categorías corresponden a las que provenían de la matriz teórico-empírica de construcción de un PCI, la cual se elaboró a partir de la literatura curricular, por lo que las categorías analizadas corresponden a las tres etapas propuestas en la matriz para la construcción del PCI. Es así como gran parte de lo expresado por los jueces se clasifica en las siguientes categorías:

- Sugerencias y oportunidades de mejora para el diagnóstico del PCI
- Sugerencias y oportunidades de mejora para la construcción del PCI
- Sugerencias y oportunidades de mejora para la evaluación del PCI

No obstante, y como lo dice la cita anterior, algunas de estas categorías también pueden levantarse desde los mismos participantes de este estudio. En el caso específico de esta investigación, las sugerencias y oportunidades de mejora expresadas por los jueces fueron clasificándose en cada una de las categorías pre-estructuradas, pero también fueron apareciendo recomendaciones de estos expertos, que no se podían clasificar en ninguna de las categorías preestablecidas. Es así como emerge una categoría nueva que viene a enriquecer la propuesta final de esta investigación. Esta categoría se denominará: “Sugerencias para implementar el PCI”.

Las sugerencias y oportunidades de mejora, expresadas por los jueces en el encuentro que la investigadora sostuvo con ellos, fueron transcritas, lo que permitió establecer unidades de registro, las cuales corresponden a los párrafos en donde los expertos sostienen ideas, conceptos y recomendaciones en torno a cada categoría. Estas unidades de registro fueron clasificadas en las categorías previamente definidas y en la categoría emergente, lo que permitió no solo robustecer cada categoría sino que, como cada categoría corresponde a etapas, esto permitió también nutrir a cada etapa y subetapa de componentes y procesos que mejorarán la calidad de la propuesta final de orientaciones técnicas para la construcción del PCI.

3.3 Tipos de fuentes y criterios de selección

Las fuentes usadas corresponden al análisis de referentes curriculares teóricos y empíricos, y a los resultados que arrojó la matriz de validación a expertos. Como mencionamos en apartados anteriores, el proceso de generación de información surge con el análisis documental, específicamente con la revisión de literatura curricular asociada al tema Proyecto Curricular, la cual fue revisada y obtenida principalmente durante el desarrollo de los cursos de este magíster, además de la búsqueda en las bibliotecas y páginas web en torno a la estructura y proceso de construcción de un PCI; con los resultados de esta búsqueda y revisión literaria se elaboró una matriz de análisis comparativo de literatura curricular (Anexo 1) con los principales componentes y procesos presentes en la literatura curricular teórica y empírica, con el objetivo de analizar los documentos en torno a los componentes, etapas y procesos que aparecían de manera frecuente; en el caso de las fuentes empíricas, esto es Proyectos Curriculares Institucionales específicos, los PCI seleccionados para su revisión son los que se encontraron en la búsqueda del navegador de Google al escribir: PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL EN CHILE. Una vez que aparecieron los resultados, hicimos una selección usando como criterio de inclusión, para nuestra investigación, los siguientes:

Tabla 3: Criterios de selección de PCI específicos.

• Que los PCI pertenecieran a diferentes dependencias ⁵(particular pagado, particular subvencionado y municipal). • Incluir PCI de escuelas pertenecientes a redes educacionales⁶. • Considerar los PCI que se hayan construido en escuelas de distintas regiones del país⁷. • Incluir los PCI pertenecientes a escuelas que estén catalogadas en distintos grupos socioeconómicos, según la Agencia de la calidad de la educación⁸, esto es instituciones que posean estudiantes de grupos socioeconómicos bajo, medio y alto.

Elaboración propia

Con estos criterios se intentó abarcar los diversos tipos de escuelas existentes en Chile. Una vez hecho el filtro resultó un grupo de ocho colegios y redes educacionales, los cuales constituirán la muestra del análisis empírico, en torno a los componentes que debe tener un PCI. Las escuelas y redes educacionales seleccionados tienen las siguientes características:

Colegio 1: corresponde a un colegio particular subvencionado y mixto de Antofagasta (desde educación parvularia hasta enseñanza media), que tiene una matrícula de 2.000 alumnos. Este colegio posee estudiantes que, según la Agencia de Calidad, pertenecen a un grupo socioeconómico medio alto.

Colegio 2: corresponde a un colegio mixto y particular subvencionado católico, de la comuna de San Miguel, en la Región Metropolitana (desde educación parvularia hasta enseñanza media), que tiene una matrícula de 1.100 alumnos. Este colegio posee estudiantes que, según la Agencia de Calidad, pertenecen a un grupo socioeconómico medio alto.

⁵ Las dependencias educativas, corresponden a la diferenciación que se usa en el sistema escolar chileno para distinguir a las escuelas que poseen: financiamiento público (municipales o de Servicios locales de Educación Pública) a las que recibe un aporte parcial del Estado (particulares subvencionadas) y las escuelas que poseen financiamiento completamente privado, es decir, sin aporte del Estado (particular pagado)

⁶ Las redes educacionales son grupos de colegios que poseen un mismo sostenedor y que están unidas bajo criterios de funcionamiento estandarizados.

⁷ Las regiones en Chile corresponden a las subdivisiones territoriales, descentralizadas político-administrativamente.

⁸ La Agencia de la Calidad de la Educación, es un servicio público descentralizado que tiene como funciones evaluar los logros en los aprendizajes de los estudiantes chilenos y orientar a las comunidades escolares hacia el logro de esos aprendizajes.

Colegio 3: corresponde a un liceo municipal de niñas de la comuna de Santiago, en la Región Metropolitana (desde séptimo básico hasta cuarto medio), que tiene una matrícula de 2.630 alumnas. Este colegio posee estudiantes que, según la Agencia de Calidad, pertenecen a un grupo socioeconómico medio.

Colegio 4: corresponde a una escuela básica municipal y mixta de la comuna de Chépica, en la Región de O'Higgins (desde primero a octavo básico), que tiene una matrícula de 176 alumnos. Este colegio posee estudiantes que, según la Agencia de Calidad, pertenecen a un grupo socioeconómico bajo.

Colegio 5: corresponde a un colegio particular subvencionado laico y mixto de la comuna de La Reina, en la Región Metropolitana (desde educación parvularia hasta enseñanza media), que tiene una matrícula de 1.397 alumnos. Este colegio posee estudiantes que, según la Agencia de Calidad, pertenecen a un grupo socioeconómico medio.

Colegio 6: corresponde a un colegio particular pagado mixto y católico de la comuna de Vitacura, en la Región Metropolitana (desde educación parvularia hasta enseñanza media), que tiene una matrícula de 1.587 alumnos. Este colegio posee estudiantes que, según la Agencia de Calidad, pertenecen a un grupo socioeconómico alto.

Red Educacional 1: corresponde al proyecto curricular de una red de colegios particulares subvencionados católicos (hay colegios mixtos y de hombres), con presencia en todo Chile; poseen veintidós colegios a lo largo del país con una matrícula total de 22.000 alumnos. Los niveles educacionales que poseen estos colegios van desde educación parvularia hasta cuarto medio; imparten educación científico-humanista y técnico-profesional. Estos colegios poseen estudiantes que, según la Agencia de Calidad, pertenecen a un grupo socioeconómico medio-medio bajo. Si bien cada colegio posee un proyecto curricular propio o está en construcción de este, lo que se revisó fue el documento base sobre el cual los colegios construyeron su PCI.

Red Educacional 2: corresponde al proyecto curricular de una red de colegios particulares subvencionados católicos y mixtos, con presencia en todo Chile. Poseen siete colegios a lo largo del país con una matrícula total de 7.100 alumnos. Los niveles educacionales que poseen estos colegios van desde educación parvularia hasta cuarto medio; imparten educación científico-humanista y técnico-profesional. Estos colegios poseen estudiantes que, según la Agencia de Calidad, pertenecen

a un grupo socioeconómico bajo. El Proyecto Curricular, creado por el equipo de coordinación curricular de la red educacional, rige como estructura general para los siete colegios, pero cada colegio debe adecuarlo según su contexto y validarlo con el equipo curricular central de la red.

En síntesis, a partir del análisis documental, tanto de la literatura curricular como de los PCI de colegios y redes educacionales específicos, se pudo levantar una matriz teórico-empírica, que permite identificar los componentes, procesos y etapas que se observan en la construcción de un PCI.

3.4 Juicio de expertos

Además del análisis documental teórico empírico, la segunda fuente de información fue el aporte de los jueces expertos, al que se llegó luego de que estos participarán en la validación de la propuesta de construcción de PCI (matriz 1). Los resultados de esa matriz de validación permitieron obtener información valiosa para el resultado de esta investigación. El proceso en el que seleccionamos los expertos los detallamos en las siguientes líneas.

Para estimar la validez de nuestra propuesta (matriz 1), utilizamos la metodología de análisis conocida como juicio de expertos. Entenderemos por experto al individuo o conjunto de personas que son capaces de proporcionar valoraciones fiables sobre un problema en cuestión (Mengual, 2011); específicamente, utilizaremos el método de expertos agregados individuales (Cabero-Almenara y Barroso-Osuna, 2013), el cual se centra, principalmente, en pedir a cada experto de manera individual, que evalúe en forma directa los ítems del instrumento elaborado. Este método no requiere la reunión de los expertos en un espacio determinado, evitando de esta forma sesgos de los datos o la información, debido a la directa interacción entre los expertos (Corral, 2009). De igual manera, se debe cumplir con condiciones específicas, como son incluir al menos tres expertos, que estos reciban la información relevante y necesaria para la validación, que reciban el instrumento y que puedan juzgar de manera independiente la relevancia, pertinencia entre otros criterios del instrumento presentado. Finalmente, los datos recogidos de los jueces deben ser analizados y, a partir de estos, se realizan los ajustes necesarios a la propuesta definitiva (Corral, 2009).

De esta forma se procedió a darle forma de matriz de validación a nuestra *Propuesta inicial de etapas, componentes y procesos para la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional (PCI)*,

de la página anterior, de manera que fuese posible ser evaluada por un grupo de expertos. Para escoger a los expertos, consideramos los siguientes criterios de selección:

- Que todos los expertos escogidos hayan sido parte de la elaboración de un PCI en una institución educativa
- Que hubiese a lo menos un experto perteneciente a una institución educativa de una Región distintas a la Metropolitana⁹
- Que hubiese a lo menos un experto perteneciente a sociedades o redes de educacionales¹⁰
- Que hubiese un experto que haya trabajado en la construcción de un PCI de una escuela catalogado, según la Agencia de Calidad¹¹, como de nivel socioeconómico bajo
- Que hubiese un experto que haya trabajado en la construcción de un PCI de una escuela catalogada, según la Agencia de Calidad, como de nivel socioeconómico medio o medio-alto
- Que hubiese un experto que haya trabajado en la construcción de un PCI en una escuela catalogada, según la Agencia de Calidad, como de nivel socioeconómico alto

En definitiva, se buscó tratar de representar lo mejor posible la diversidad de instituciones educativas existentes hoy en Chile. Una vez levantados los criterios de selección se procedió a buscar a los expertos; para ello se realizó una búsqueda por distintos medios digitales y redes sociales, investigando e invitando, vía correo electrónico, a los profesionales que hubiesen publicado un PCI en sus instituciones o que hayan realizado investigaciones en torno a este tema. Es así como, finalmente, se obtuvo la aceptación de cuatro expertos para participar en la validación de esta *Propuesta inicial de etapas componentes y procesos para la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional (PCI)*.

Para validar la selección de los expertos, se utilizó la metodología del *biograma* que, según Cabero-Almenara et al. (2013), se sustenta en la experiencia del experto en el tema, la cual se evidencia en

⁹ Las regiones en Chile corresponden a las subdivisiones territoriales, descentralizadas político-administrativamente.

¹⁰ Las redes educacionales son grupos de colegios que poseen un mismo sostenedor y que están unidas bajo criterios de funcionamiento estandarizados.

¹¹ La Agencia de la Calidad de la Educación, es un servicio público descentralizado que tiene como funciones evaluar los logros en los aprendizajes de los estudiantes chilenos y orientar a las comunidades escolares hacia el logro de esos aprendizajes.

la construcción de una pequeña biografía que dé cuenta de la trayectoria del experto en torno a la temática que aborda la investigación. A continuación, se presenta el perfil académico de los expertos que validarán la propuesta:

Tabla 4: Biograma

Jueces	Perfil
1	Magíster en Educación mención evaluación educacional y postítulo en Desarrollo Curricular. Este experto trabajó en la elaboración del Proyecto Curricular para una red de Colegios de colegios católicos a nivel nacional, como asesor curricular (estos colegios están a lo largo del país y sus estudiantes, según la Agencia de Calidad, pertenecen a grupo socioeconómico que oscila entre el medio-medio bajo). Actualmente, este experto ejerce como docente en la Facultad de Educación de una Universidad en la Región Metropolitana.
2	Jefa de UTP de un colegio particular subvencionado de Macul. Esta experta realizó una investigación en la temática que aborda esta investigación; específicamente, su tesis para optar al grado de magíster en educación mención currículum escolar, se denomina “El proyecto curricular institucional: un escenario de desarrollo de competencias curriculares docentes”. En este trabajo, la experta acompañó a un colegio particular pagado de la zona oriente de Santiago (de un grupo socioeconómico alto, según la Agencia de Calidad) y a un liceo técnico-profesional del sector sur de la capital (de un grupo socioeconómico medio, según la Agencia de Calidad). En ambos colegios observó y asesoró el proceso de construcción del PCI que estaban implementando estas instituciones educativas. Magíster en gestión educacional.
3	Directora académica de un colegio particular subvencionado de Antofagasta (este colegio posee estudiantes que, según la Agencia de Calidad, pertenecen al grupo socioeconómico medio alto). Esta experta ha trabajado en la construcción del proyecto curricular del colegio donde actualmente se desempeña; su rol ha sido el de acompañar al equipo docente para elaborar este dispositivo
4	Magíster en Educación mención evaluación educacional. Doctorando en Didáctica. Este experto trabajó como coordinador curricular en la elaboración del Proyecto Curricular para

	una Red de Colegios Católicos (estos colegios están a lo largo del país y sus estudiantes, según la Agencia de Calidad, pertenecen al grupo socioeconómico bajo). Actualmente, este experto ejerce como docente en la Facultad de Educación de una Universidad de la Región Metropolitana.
--	--

Elaboración propia

Producto de la situación pandémica, todos los acercamientos con los expertos fueron por vía remota, ya sea en reuniones por *meet* o bien por correo. Junto con la invitación para participar se envió el consentimiento informado (anexo 2), en donde se exponen los objetivos de la investigación y el rol que se espera realice el experto invitado; de la misma forma se asegura al investigador que la información que aporten es absolutamente confidencial y solo será de conocimiento de la investigadora y de la profesora guía de este proyecto de magíster, además de asegurarles que la información que entreguen solo será usada para fines académicos, por lo que se aclara al juez experto que su participación no reviste ningún riesgo.

Tal como se menciona en el párrafo anterior, sin duda alguna, el efecto pandemia causó ciertas situaciones inesperadas en este estudio, como el retraso en los tiempos de respuestas de los expertos o la falta de tiempo de algunos de ellos para poder responder esta matriz de validación. Por esta razón, se propuso a los jueces una reunión vía *meet*, en donde se pudiese presentar la matriz de validación, además de explicar la relevancia del estudio y poder informar sobre todos los resguardos éticos que posee este proyecto. Los cuatro jueces aceptaron la modalidad y se dispusieron a tener una reunión. Este encuentro se agenda a través de la investigadora principal, quien envía una invitación vía *meet* al correo de cada experto, en día y hora acordados por correo; previamente, en el contacto inicial establecido con el experto, se había enviado la invitación al estudio y la matriz de validación junto con el consentimiento informado. Al inicio de cada reunión se consultaba si habían recibido los documentos, y luego se procedía a leer el consentimiento informado para que el juez tuviese la posibilidad de preguntar, en caso de haber dudas al respecto. Todos asintieron a las condiciones que se exponían y aceptaron grabar la reunión.

En situaciones normales (sin pandemia), el juez o experto solo se hubiese dispuesto a llenar la matriz de validación y devolverla al investigador principal, pero como esta era una situación en donde el

investigador principal y el experto estaban conectados sincrónicamente, la dinámica se dio de manera distinta: el juez fue puntuando cada etapa y subetapa, además de ir comentando sus experiencias al respecto, por lo que la columna de sugerencias y oportunidades de mejora se vio más abultada de lo que se previó que podría estar, además de entregar una serie de recomendaciones en torno a los procesos que en su experiencia podrían complementar la construcción de un PCI, puntualmente desde la implementación de este en un contexto escolar específico.

Por todo lo anterior, la riqueza del encuentro, que en ningún caso pretendía ser una entrevista sino más bien una posibilidad de que los jueces tuviesen un tiempo específico para responder la matriz y consultar sus dudas en torno a la investigación en donde habían decidido participar, se transformó en un espacio muy nutritivo, en donde los expertos no solo validaron la propuesta, dando su opinión de manera muy crítica pero, a la vez, constructiva, sino también proponiendo orientaciones para implementar el PCI en el contexto escolar. Cada uno de estos encuentros se encuentra grabado y transcrito, y tanto el análisis de sus sugerencias de mejora como la validación de las etapas componentes y procesos que se encuentran en la matriz, permitieron levantar orientaciones técnicas más robustas, todas las cuales se verán reflejadas en los resultados de este proyecto.

3.5 Criterios de rigor

Para esta investigación se utilizaron dos de los criterios de rigor científico propuestos por Krause (1995). Estos son:

Transparencia

Esta investigación es recursiva en ir explicando de manera constante el encuadre teórico y la metodología que sustentan los resultados, todo lo cual permite al lector comprender el proceso de trabajo que culmina con la verificación de los objetivos. A través de las etapas y su esquema anterior, se especifica de forma clara cómo se llegó a los resultados, así como los instrumentos utilizados, desde su construcción hasta su aplicación. Para cada una de las tres etapas, se especifica la forma en que se llegó a los hallazgos, los cuales constituyen la base para elaborar los resultados y llegar al objetivo general, a saber, las orientaciones técnicas para construir un PCI.

Contextualidad

Este criterio apunta a la necesidad de incluir la descripción del contexto en el que se generaron los hallazgos de cada etapa, cómo se fue obteniendo la información y cómo los resultados desde el punto de vista teórico, en una primera etapa, se fueron contrastando desde la experiencia, a través de expertos que provenían de distintas realidades y que habían construido un PCI en diferentes espacios físicos y socioeconómicos, por lo que los hallazgos realizados permitieron que la propuesta final de orientaciones técnicas para la elaboración de un PCI, se fuera ajustando con las voces de los expertos, quienes hacen recomendaciones que apuntan a adecuar la propuesta del PCI a los distintos contextos escolares, según su experiencia.

Capítulo 4: Resultados

Presentación de los Resultados.

En esta sección se presentarán y discutirán los resultados generados en el marco de esta investigación. Estos se organizarán de acuerdo a los objetivos planteados originalmente y los hallazgos para cada uno de ellos. El desglose en el que se encuentran los elementos antes mencionados, es el siguiente:

- I.** Primer objetivo de la investigación: generar una propuesta preliminar teórico-empírica asociada a los procesos y componentes que oriente hacia la construcción de un Proyecto Curricular Institucional
 - Matriz de análisis teórico-empírica: identificación de etapas y subetapas para construir la propuesta de configuración de un PCI.
- II.** Segundo objetivo de la investigación: estimar las posibilidades de ejecución que tiene la propuesta teórico-empírica, elaborada a partir del juicio de expertos
 - Análisis estadístico de la matriz de validación por expertos
 - Análisis de contenido pre-estructurado de la matriz de validación por juicio de expertos
- III.** Tercer objetivo de la investigación: identificar las etapas componentes y procesos que permitan construir un PCI de manera progresiva, según el contexto de la institución educativa
 - Descripción de los Estadios de Construcción
- IV.** Objetivo general de la investigación: Elaborar una propuesta de orientaciones técnicas que contenga procesos, etapas y componentes que permitan guiar a una comunidad escolar en la construcción progresiva de un Proyecto Curricular Institucional que fortalezca la identidad de la escuela.
 - Orientaciones técnicas

4.1 Primer objetivo de la investigación: generar una propuesta preliminar teórico-empírica asociada a los procesos y componentes que oriente hacia la construcción de un Proyecto Curricular Institucional

El desarrollo de este estudio se inserta en el enfoque cualitativo de investigación, lo que implica la aplicación de un diseño metodológico cuyo punto de partida es el análisis de documentos que, tal como explicamos en el marco metodológico, se basó en el análisis documental, específicamente en la revisión de literatura teórica en torno al concepto y proceso de construcción del dispositivo conocido como Proyecto Curricular, así como también en los referentes metodológicos que orientan la elaboración de este instrumento.

La revisión de la literatura se fue realizando a lo largo de los estudios de este magíster. Si bien la teoría no es muy prolífica en torno al concepto de Proyecto Curricular, sí es posible complementar lo escaso de esto con las guías de implementación, o bien con los PCI creados por contextos escolares específicos. Por esta razón, diferenciamos entre referentes teóricos y referentes metodológicos; los primeros corresponden a la teorización del proyecto curricular como dispositivo que permite alinear la cultura escolar con lo que se enseña en el aula, y los segundos intentan tener una aproximación empírica al concepto, por lo que seleccionamos guías metodológicas de los ministerios de países que poseen este dispositivo como obligatorio y, por lo tanto, han implementado orientaciones y actividades que guían a las comunidades escolares en la construcción del PCI, así como también hemos seleccionado ocho PCI de colegios chilenos de distintas dependencias y niveles socioeconómicos para revisar su composición. A continuación desglosamos el detalle de los indicadores que componen la matriz de análisis comparativa de literatura curricular teórico empírica

4.1.1 Matriz de análisis teórico-empírica: identificación de etapas y subetapas para la propuesta de configuración de un PCI.

Esta matriz teórico-empírica pretende sintetizar los principales elementos hallados en la literatura curricular y contrastarlos con los existentes en los proyectos curriculares institucionales específicos (empíricos), escogidos para esta investigación, todo lo cual contribuirá a elaborar una propuesta de PCI. A continuación, definiremos las clasificaciones presentes en la tabla:

a) *Etapas I. Diagnóstico:*

Existe coincidencia entre la literatura curricular, específicamente en las guías metodológicas ministeriales de implementación, en los países que tienen un PCI obligatorio (mencionados en párrafos anteriores) y en algunos PCI de colegios y redes educacionales revisados, en torno a la necesidad de considerar una primera etapa en la elaboración del PCI, que apunte a identificar las necesidades y los intereses de la escuela; por esta razón, se han identificados dos subetapas claras en el diagnóstico:

- *La consulta y participación de la comunidad*, a través de diversos instrumentos como análisis FODA o focus group, en donde se identifiquen las principales fortalezas y debilidades del contexto educativo en función del PEI (Martínez, 1997; Antúnez, 2006; MEC, 1992; Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 1996 y Secretaría de Educación Honduras, 2014). En este sentido, los teóricos curriculares mantienen esta etapa como una atribución exclusiva del claustro docente (Antúnez et al., 2003; Ander-Egg, 1996; MEC, 1992; Hernández y García. 2001; Cepeda, 2006)
- *Análisis de documentos normativos*. En esta subetapa, el equipo docente revisa sus documentos normativos, especialmente el PEI, con el fin de identificar la presencia o ausencia de componentes curriculares identitarios de la cultura escolar, de forma de apropiarse de los sellos distintivos de la comunidad y ser conscientes de cuánto de la cultura escolar y del PEI está representados en el ámbito curricular

Etapas II. Construcción: En esta parte es necesario hacer notar que cada una de estas subetapas, que mencionaremos, se asocian con las dimensiones claves del proceso de aprendizaje, esto es: el currículum (qué enseñar, para qué enseñar, cuándo enseñar), la didáctica (cómo enseñar) y la evaluación (qué, cuándo y cómo evaluar). Estas dimensiones se complementan y encadenan, de forma tal que constituyen un engranaje que debe estar perfectamente alineado para que se logren los aprendizajes. En este contexto el PCI, permite sistematizar estas dimensiones cuando a partir del proceso deliberativo, dialogante y constructivo, las comunidades educativas, logran desarrollar un proceso de construcción curricular, en donde se plasmen estas decisiones, según los intereses, necesidades locales y las indicaciones del nivel central.

Por otra parte, *la construcción*, como etapa, se encuentra tanto en la literatura curricular como en los PCI analizados para este estudio. En este sentido, los teóricos y la experiencia en torno a la construcción sugieren una serie de componentes. A partir de un análisis de frecuencia, identificamos qué componentes eran los más recurrentes tanto en la teoría como en la práctica, esta última a partir de los PCI de colegios y redes educacionales específicos para este estudio. Este análisis se observa en la matriz teórico-empírica expuesta en páginas anteriores, en donde surgieron las cuatro subetapas que, a la vez, son componentes del PCI.

Estas son las siguientes:

1. *Fundamentación:* consiste en el levantamiento, por parte de la escuela, de sustentos filosóficos, educativos, curriculares o religiosos que sustentan el PC de una institución educativa
2. *Elaboración de objetivos específicos por ciclo de enseñanza y área de aprendizaje:* pretende consensuar con el equipo docente las metas que posee la escuela en torno al aprendizaje de los estudiantes y que estas estén en concordancia con el contexto escolar, el currículum de nivel macro y el PEI
3. *Construcción del Plan de Estudios:* en este espacio se pretende acordar con los profesores las experiencias de aprendizaje que serán consideradas en la malla del estudiante; además de las asignaturas mandatadas del nivel macro, se visibiliza lo

propio del establecimiento como los talleres extraescolares, los programas propios, entre otros

4. *Identificación de las metodologías de aprendizaje*: pretende ser una oportunidad para que los profesores acuerden o declaren las experiencias didácticas que pretenden implementar en el aula, con el fin de consensuar criterios que lleven hacia lo transdisciplinario
5. *Normativa de evaluación*: en este espacio se pretende que los profesores tomen acuerdos propios en torno a la evaluación, además de considerar lo que mandata el nivel macro en este ámbito
6. *Planificación de aula*: este componente del PCI apunta a que los docentes se pongan de acuerdo en cómo organizar las experiencias que se viven en el aula

Estas subetapas corresponden a componentes que tanto la literatura como la experiencia de instituciones consideran necesarias para elaborar un PCI, aunque los teóricos curriculares también proponen flexibilizar la declaración de estos componentes en los documentos finales del PCI de una escuela, permitiéndole a las instituciones educativas identificar aquellas que sean más pertinentes o necesarias para las escuelas, en concordancia con lo que defina el claustro docente, según las necesidades detectadas en la Etapa I. (Antúñez et al., 2003; Del Carmen et al., 1991)

- b) *Etapa III. Evaluación del PCI*. Esta tercera etapa aparece en la literatura curricular, principalmente en las guías metodológicas ministeriales antes mencionadas y en dos de los ocho colegios y redes educacionales en los que se revisó el PCI. Los países que poseen el PCI como una obligatoriedad para las escuelas, mencionan la evaluación del PCI cada cierto tiempo (1 o 2 años, lo que ampliaremos en el capítulo de los resultados), el cual debe ser sometido a revisión por parte del equipo técnico-pedagógico. (Secretaría de Educación Honduras, 2014; Argos et al., 1995; Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 1996; Martínez, 1997).

Ahora bien, *las subetapas de: evaluación y validación con la comunidad y ajuste del documento (PCI) a partir de la información recogida*, son procesos reconocidos por teóricos curriculares, pero no hay acuerdo al respecto de la forma en que se deben llevar a cabo,

específicamente, quiénes son los que deben participar en el proceso de validación del documento final.

En la revisión documental de la literatura antes descrita, fue posible identificar –mediante el criterio de frecuencia– los componentes y etapas que, de manera más recurrente, eran indicados como los necesarios para elaborar un PCI. Es así como fue posible identificar un primer momento que llamaremos *Etapas de Diagnóstico*, principalmente mencionada por los referentes metodológicos, los que plantean esta etapa como necesaria para la identificación de las necesidades de la escuela y que, por lo tanto, se pueda alinear el currículum de nivel macro a la cultura escolar de la institución (meso) y al aula (micro); para ello se plantean dos subetapas, las cuales pueden ser llevadas a cabo de forma paralela, según las guías metodológicas de los Ministerios de Argentina, Paraguay y Honduras. Es necesario que las escuelas tengan un primer momento en donde se organicen las comunidades en torno a identificar las necesidades y los intereses que tiene la escuela; para ello se convoca a los distintos estamentos y actores educativos y se les consulta sobre estas necesidades e intereses que ellos observan. Es importante que esta *consulta* se haga en forma intencionada, en una jornada especial, en donde se contextualice el objetivo al que se quiere llegar y se recojan las distintas visiones mediante un instrumento específico: FODA, árbol de problemas, encuestas, entre otros.

Para realizar esta convocatoria es necesario que el equipo directivo estimule la participación de la comunidad y transparente el proceso, y que explique el porqué de esta convocatoria, tanto a los docentes como a los estudiantes y a las familias. El objetivo es que la comunidad escolar comprenda la relevancia de diagnosticar el entorno y preguntarse sobre las características de la escuela y los intereses que posee en torno al aprendizaje de los estudiantes y listar estas necesidades, desafíos y problemas, pero también las fortalezas y oportunidades. “Solo cuando se logra implicar activamente a la comunidad escolar en un compromiso de colaboración, partiendo del análisis y diagnóstico de la situación, las normas aceptadas y asumidas empiezan a tener una función educativa y moral” (Ministerio de la Provincia de Santa Fe de Argentina, 1996 p. 29).

Esta consulta, según los referentes metodológicos consultados, debe hacerse de manera diferenciada, vale decir, una consulta a los docentes y otra a las familias. Los referentes teóricos en esta parte son más renuentes a incorporar a las familias en el diagnóstico, porque visualizan al PCI como un instrumento de gestión interna que debe ser elaborado por el claustro docente desde el inicio hasta el final (Antúñez, 2003), ya que son considerados como los únicos expertos en materia curricular.

Los referentes metodológicos plantean que, si bien el claustro docente es el equipo indicado para construir los componentes del proyecto curricular, es necesario también incorporar las miradas de los demás actores educativos como las familias. Específicamente en lo relacionado con los docentes, sin duda alguna, son el equipo indicado para llevar a cabo el PCI, en compañía de un equipo de gestión curricular o equipo técnico-pedagógico que se encargue de liderar el proceso, organizar a los docentes, estructurar los productos y darle coherencia al documento final. Respecto de este diagnóstico es necesario que visualicemos el siguiente ejemplo:

Tomemos como referencia una Escuela X, en la cual, con el análisis de los Diseños Curriculares Provinciales, y desde la evaluación institucional de la propuesta curricular vigente, realizada en el diagnóstico situacional, se han priorizado distintos problemas curriculares.

Los equipos docentes de esa escuela han formulado, de este modo, su diagnóstico, identificando problemas y priorizando causas críticas, lo que les ha permitido la selección de compromisos de acción, que una vez en marcha permitirán avanzar en el diseño y en el desarrollo de su Proyecto Curricular Institucional (Ministerio de la Provincia de Santa Fe de Argentina, 1996, p. 29).

Con este ejemplo se aclara el hecho de que los y las docentes no solo participan en el diagnóstico expresando las necesidades que observan en el entorno, sino que también es el equipo el que filtra todas las intenciones, necesidades, intereses y problemas identificados por la comunidad, y establece una ruta de acción que sea posible de traducir en una propuesta

curricular que priorice las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, a partir de lo expuesto por todos los actores educativos en las consultas que se realizaron a la comunidad.

Dentro de esta etapa de diagnóstico, se identifica una subetapa, que denominaremos de *análisis documental*, en donde se revisen los documentos normativos y específicamente el PEI, con el fin de establecer los principales sellos educativos que marcan la identidad de la institución, todo lo cual debe ser traducido en clave curricular; para ello es necesario considerar espacios protegidos para los equipos docentes, en donde se pueda reflexionar en torno a la presencia o ausencia de componentes curriculares en los documentos construidos y declarados por el colegio. Esta subetapa puede ser trabajada de manera paralela con la consulta a la comunidad.

Los docentes son principalmente los llamados a participar y levantar esta subetapa, en conjunto con los equipos técnicos o curriculares que lideran esta revisión de documentos normativos (con especial énfasis en el PEI). Esta revisión es vital para alinear el currículum que se enseña en el aula con los sueños y anhelos de la comunidad. En palabras de Ander-Egg (1996), “(...) no se puede elaborar una propuesta a partir de cero, como si el establecimiento se iniciase con la elaboración de este proyecto. Hay que hacer una reflexión sobre lo que se ha hecho, sobre lo que ha sido la práctica educativa de la misma institución” (p. 120).

Es importante hacer esta revisión documental, además, porque le da sentido al PCI, le entrega identidad a la escuela y les da coherencia a todas las prácticas internas. En este aspecto, la estudiante de magíster en currículum UC Gimena Sánchez elaboró, el año 2017, una tesis nominada *El proyecto curricular institucional: un escenario de desarrollo de competencias curriculares docentes*. En este proyecto, la tesista acompañó a dos equipos docentes en la construcción de un PCI y entre sus conclusiones destaca la siguiente:

En relación con los aprendizajes de la comunidad (...) se considera que los actores tomaron conciencia de la necesidad de elaborar un diagnóstico contextual profundo y de promover el compromiso de los participantes antes de

comenzar cualquier elaboración curricular; el requerimiento de configurar un marco referencial técnico-curricular que sustente la propuesta, articulándolo con los dispositivos institucionales correspondientes; el reconocimiento del profesor como un profesional que toma decisiones curriculares, tanto dentro como fuera del aula; y la necesidad de conocer con mayor profundidad los instrumentos institucionales vigentes (como, por ejemplo, el proyecto educativo) (p. 312-313).

Finalmente, según la revisión documental realizada, podemos concluir que esta primera etapa, *Diagnóstico*, es necesaria para comenzar la construcción de un PCI, a la vez que las subetapas *Consulta a la comunidad* y *Análisis documental*, constituyen los procesos que le dan sustento no solo a la etapa sino también a los componentes estructurales que se vayan construyendo al interior de un PCI.

A continuación, presentamos la matriz abreviada de la literatura teórico-empírica analizada (tabla 5); para el detalle de las citas ver anexo 1.

Tabla 5: MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA TEÓRICAY EMPÍRICA
(para mayor especificidad ver anexo 1)

Etapas	Subetapas	Referentes legales y teóricos	Responsables/ participantes	Metodología	Instrumentos	Análisis	Referentes metodológicos
Etapas I Diagnóstico	Reflexión con la comunidad	Ley N.º 28.044 (2003). Ley General de Educación Perú.	Equipo directivo y docentes en general Alumnos y familias	Consulta a la comunidad respecto de las necesidades, intereses, fortalezas y debilidades del PEI y el contexto escolar	- FODA -Árbol de problemas -Encuestas	Análisis de los resultados de encuestas o instrumentos aplicados para identificar fortalezas, debilidades, intereses y necesidades del contexto escolar	Ministerio de Educación y Cultura Paraguay (2015). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1996)
	Análisis documental	Taba (1962), Leyton y Tyler (1969), Stenhouse (1991), Ander-Egg (1996), Sánchez (2017), Espinoza et al. (2017)	Equipo directivo, equipos técnico-pedagógicos. Equipos docentes de área y equipos docentes de ciclo	Claustro de profesores con plenarios y pequeñas conclusiones por cada reunión	- FODA - Árbol de problemas	Análisis documental (PEI)	Secretaría de Educación Honduras (2014) PCI Red 2 (2019)

Elaboración propia

La segunda fase de elaboración del PCI lo constituye la *etapa de construcción*. En esta parte, la literatura curricular, tanto la teórica como la metodológica, llegan a algunos acuerdos en torno a los componentes que debe tener el PCI. Es así como se encuentran –de manera bastante recursiva en los textos revisados– los siguientes componentes que, a la vez, constituyen subetapas, debido al proceso de gestión en la construcción de cada uno de ellos. Los componentes o subetapas son:

- *La fundamentación*. Este componente está constituido por los principios filosóficos, antropológicos, curriculares, entre otros, que declara una institución educativa como sustento para construir un PCI pero que, a la vez, son los sellos fundamentales de la identidad institucional (Ander-Egg, 1996; Del Carmen et al., 1991; Martínez, 1997; Taba, 1962; Leyton y Tyler, 1969; Espinoza et al, 2017; Sánchez, 2017; Ministerio de Educación y Cultura Paraguay, 2015; Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 1996).

Se puede apreciar la importancia de este componente en la siguiente cita de Martínez (1997), quien considera la fundamentación como el inicio de todo proceso de elaboración del PCI:

[La fundamentación y la justificación] Constituyen el soporte o el punto de partida de la propuesta. No se parte de cero ni se anda a ciegas. Cualquier propuesta pedagógica responde a un determinado modelo de racionalización de la acción educativa. Se incluyen aquí, por tanto, consideraciones de orden sociológico, moral, ético, político, epistemológico, pedagógico, etcétera, desde las cuales se argumentan los distintos pasos y niveles del proyecto. según la idea de escuela de la que se parta, y de modo más amplio, la concepción de la función social del conocimiento y las relaciones entre la educación y la sociedad; según el soporte teórico que se torne sobre el aprendizaje y el desarrollo individual; según las concepciones que se tengan de la enseñanza y la profesionalidad docente; y en fin, según se considere las función del currículum en relación con los procesos históricos y sociales en las

diferentes culturas y países; según estas y otras consideraciones, la base de partida, los procesos de desarrollo y las estrategias seguidas serán unas u otras. Pero, en cualquier caso, serán siempre cuya justificación deberá hacerse explícita (p. 58-59).

- *Los objetivos.* Este componente es bastante común de encontrar en la literatura, pero se diferencia en la forma en que se va a ir presentando. Es así como existen objetivos estratégicos, entendidos como los que van a iluminar todo el proyecto curricular; objetivos de etapa/ciclo, y objetivos por áreas de aprendizaje.

Tanto en los proyectos curriculares de instituciones específicas, que fueron revisados para este proyecto de magíster, como en la literatura curricular y en las guías metodológicas, se mencionan la necesidad de que el PCI contenga objetivos, en algunos casos más generales y en otros más específicos, como se observa en la siguiente cita de Antúnez (2003), en donde reconoce objetivos generales del PCI, objetivos generales por áreas de aprendizaje y objetivos generales por ciclo. Es necesario recordar, en esta parte, que la racionalidad práctica del PCI requiere que los objetivos puedan ser comprendidos como parte de la hipótesis a comprobar, por lo que es necesario hacer participar a los estudiantes de la comprobación de esta hipótesis para lograr estándares de calidad en el ámbito del aprendizaje.

Este componente está muy claro en toda la literatura revisada, tal como lo demuestra la tabla 6 en la *etapa de construcción*.

- *El plan de estudios.* Este componente se presenta en la literatura de manera bastante variada; en algunos casos se declaran los planes de estudio que tiene el establecimiento, a saber, las asignaturas y las horas pedagógicas que poseen estas, completando prácticamente una matriz según lo establecido desde el nivel macro, y en otras fuentes es posible observar la incorporación de planes y programas propios, talleres y módulos, todo lo cual es parte de la carga horaria del estudiante y que, por lo tanto, enriquece la experiencia educativa.

Por ejemplo, la *Red Educacional 1*¹² señala, en esta parte del PCI, que se realizará una descripción de la estructura curricular por ciclos, destacando los principales criterios de planes y programas por área de aprendizaje, mientras que el PCI del *Colegio 5* declara que la enseñanza básica posee el plan de estudios que mandata el Ministerio y tendrá un aprendizaje por competencias (desafíos en lectura y escritura), en tanto la enseñanza media tendrá el plan de estudios que mandata el Ministerio y una metodología por competencias. Por otra parte, la *Red Educacional 2* y el *Colegio 3*, además, incorporan “los talleres” y otras actividades que se viven en la escuela, dentro de la definición que se realiza en esta subetapa del PCI (ver tabla 6).

El Colegio 1, el Colegio 3 y la Red Educacional 2 consideran en este componente experiencias distintas a las solo mandatadas por el nivel macro incorporando, por ejemplo, taller de emprendimiento, mentorías, laboratorios, entre otros. *La Red Educacional 2* no menciona esta subetapa y el resto de los colegios considera solo lo mandado ministerialmente, dejando fuera los talleres, módulos, laboratorios, entre otras actividades que se hacen en la escuela y que también deberían estar dentro de la declaración de lo que es el currículum que viven los estudiantes. En este ámbito, el Ministerio de Educación del Perú, en su Decreto Supremo N°01-2012-ED (2012) es claro en considerar todas las actividades realizadas en el contexto escolar como parte del currículum, tal como se observa en la siguiente cita:

Considerando la diversificación curricular, las instituciones educativas pueden implementar talleres, proyectos, laboratorios u otra forma de organización curricular que respondan a las características y necesidades detectadas en el diagnóstico de la región o de la institución educativa. La propuesta curricular diversificada de la institución educativa tiene valor oficial (p. 15).

¹² De aquí en adelante se citan las redes educativas y colegios cuyos PCI fueron analizados en este estudio; para ello revisar el *Capítulo Marco metodológico*, que describe las características de estas instituciones.

- *La metodología.* Este componente no es tan común de encontrar; en algunos casos se promueve la declaración de una forma estándar de diseñar experiencias de aprendizaje y, en otros casos, se abre la posibilidad de identificar distintas formas de aprender según el ciclo y área de aprendizaje, mientras en otros PCI ni siquiera se menciona el tipo de metodología que debe seguir la escuela.

Es así como se encuentra en el análisis documental, el *Colegio 6*, que declara “Pilares metodológicos”, lo que consiste en una declaración de metodologías y ejemplos de actividades por ciclo; el *Colegio 1*, que declara abiertamente que se usarán las metodologías basadas en proyectos (ABP) o el *Colegio 5*, que sostiene un aprendizaje por competencias, mientras que en otros PCI se plantea este componente de manera más amplia, como se observa en la siguiente cita, en donde se sostiene que el docente debe:

Aplicar en el aprendizaje una metodología que comprometa al alumno, problematice su acción en relación con otros y le facilite el desarrollo de su sentido solidario y el compromiso con la justicia de acuerdo a su nivel de madurez (Triguero, 1998, p. 234).

- *La evaluación.* La literatura también es variada en la presencia de este componente al interior del PCI; en algunos casos se promueve un formato estandarizado, declarando normativas de evaluación formales existentes en un contexto específico (reglamentos) y, en otros casos, se amplía la posibilidad de que los equipos docentes solo acuerden algunas orientaciones comunes para la evaluación.

Debemos recordar, en este punto, que la racionalidad práctica que subyace al PCI requiere dejar en claro lo siguiente, respecto de la evaluación de aula:

No cabe ni la evaluación impuesta desde fuera, ni el dualismo del profesor actuando separadamente como instructor y como evaluador, desempeñando “dos papeles en la misma comedia” como si fueran dos

personajes distintos. Solo hay un papel con múltiples funciones o tareas interrelacionadas. El docente es, por el hecho de serlo, evaluador y como evaluador también es y ha de seguir siendo educador. Se evalúa con la intención de perfeccionar los procesos educativos y en esto todos son actores, todos son participantes activos y responsables directos. Los objetivos se convierten en “hipótesis” que han de comprobarse en la práctica de clase. Los estudiantes y los alumnos también han de comprometerse 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 (Stenhouse, 1991). Este tipo de enfoque de la evaluación entra en contradicción con el concepto de enseñanza para el examen, e incluso puede chocar con normas oficiales para la calificación de los alumnos (Fernández, 1998, 1.2 Perspectiva hermenéutica o evaluación para la comprensión, párr. 3).

La cita de Fernández (1998) corrobora la necesidad de que este componente sea adaptable, de forma que los docentes acuerden orientaciones flexibles y contextualizadas en torno a la evaluación. Lo anterior se comprueba en la revisión de la literatura, ya que la teoría y la experiencia son amplias en reconocer la necesidad de que los docentes lleguen a acuerdos en torno a la evaluación del aprendizaje; por lo mismo, el formato en que se presenta este componente, en los PCI consultados, se asocia más con conceptos como: “pautas de evaluación”, “criterios para evaluar”, “consideraciones para la evaluación”, “lineamientos de la evaluación”.

Por otra parte, existen los PCI de contextos específicos que pretenden estandarizar más este proceso o bien lo ciñen a los decretos ministeriales y reglamentos internos en torno a la evaluación, como se observa en el PCI del *Colegio 1*, que reproduce gran parte del Reglamento de evaluación de la escuela. En definitiva, de alguna forma, todos los PCI revisados caracterizan normas más flexibles en algunos casos y más específicas en otros, en donde se detalla el ámbito evaluativo.

Finalmente, en torno a este componente, es necesario hacer notar, en el ámbito de lo que declaran los referentes metodológicos, que la mayoría estima criterios de inclusión y diversidad al momento de evaluar, considerando a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

- *La planificación de aula.* Este componente es reconocido por la literatura curricular, en varias oportunidades, como “programación de aula”, y al igual que en los componentes de metodología y evaluación, la forma en que se presenta en la literatura es bastante flexible, considerándose como un componente que puede ser reducido a un grupo de acuerdos o consideraciones mínimas a los que lleguen los equipos docentes, respecto de las tareas que debiesen aplicarse en el aula. Lo cierto es que todos estos componentes deben hacer sinergia entre ellos para darle coherencia interna al PCI. Respecto de este componente, Sandoval (2001) especifica:

El tercer nivel de concreción (que recibe el nombre de planificación de aula) sería responsabilidad de cada uno de los profesores; en él, los docentes deben definir los objetivos y contenidos específicos a trabajar en el aula junto con las metodologías y sistemas de evaluación a utilizar para el proceso enseñanza-aprendizaje en cada uno de los cursos o niveles concretos. (p. 39)

En la revisión documental se pudo observar que el *Colegio 3* y la *Red Educacional 2* poseen planificaciones que son bastante más rígidas, incorporando conceptos como “planificación anual”, “planificación por área”, “planificación por clase”, que consideran una matriz de planificación, como se observa en la siguiente cita:

De acuerdo a los principios mencionados anteriormente y en la perspectiva de dar cumplimiento al logro de los aprendizajes esperados, se elabora un diseño de Planificación semanal, contemplando: asignatura, nivel, horas, aprendizajes esperados de la unidad respectiva,

contenidos, actividades de inicio, desarrollo y cierre, recursos de apoyo pedagógico y descripción de evaluación. Todo en función al compromiso adquirido con el Mineduc (PME, 2011) y que vamos incorporando en los diferentes niveles y asignaturas en forma paulatina (PCI Colegio 3, p. 9).

En el resto de los PCI revisados, si bien se incorpora el concepto, se declara una planificación anual y por unidad más en sintonía con el aprendizaje que busca alcanzar esa escuela que con lo mandatado desde el nivel macro, como es el caso del *Colegio 5*, el cual en este componente declara lo siguiente:

El proceso de planificación se vuelve esencial al momento de implementar el aprendizaje por competencias, ya que este modelo requiere que previamente se haya:

- a. Establecido claramente el objetivo de aprendizaje a trabajar.
- b. Determinado las actividades a realizar y los objetivos trazados para cada una de ellas.
- c. Definidos los tiempos y materiales necesarios.
- d. Seleccionadas las modalidades de evaluación en atención a la diversidad de actividades realizadas y el grupo con el cual se han trabajado.
- e. Precisada la forma adecuada de retroalimentación para dicha actividad.

Al momento de implementar las planificaciones en el aula, se debe tener presente que el tipo de metodología que se busca aplicar requiere de flexibilidad por parte del docente para poder ir adecuando la planificación a la realidad que se va dando en el aula a partir de las experiencias propuestas, de manera de poder alcanzar exitosamente los

objetivos planteados y así poder dar cumplimiento a las Bases Curriculares diseñadas para la Educación Básica.

En conclusión, para la enseñanza básica la práctica pedagógica debe considerar: el manejo del grupo curso, la disciplina en términos de buena convivencia, el desarrollo de hábitos, el dominio de la asignatura, variedad de estrategias y monitoreo permanente de los proceso (PCI Colegio 5, p. 49).

Finalmente, como hemos podido observar, finalizando la *etapa 2* o de construcción existen ciertos acuerdos en literatura curricular en torno a la presencia de los componentes que en esta etapa hemos identificado, pero la forma en que estos se presentan en los documentos es lo que va a variar según las intenciones y principios que promueva el contexto escolar; en todas las subetapas o componentes se considera la revisión de documentos normativos que posee el colegio y sobre todo del PEI, los cuales iluminarán en las decisiones que se toman en esta etapa. A continuación, se presenta la tabla 6 con la matriz abreviada de literatura revisada para esta *etapa de construcción* del PCI (para más detalles ver anexo 1).

Tabla 6: MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA TEÓRICAY EMPÍRICA
(para mayor especificidad ver anexo 1)

Etapas	Subetapas	Referente teórico	Responsables	Metodología	Instrumentos	Análisis	Referentes metodológicos
ETAPA II Construcción	Fundamentación: antecedentes, fundamentos y objetivos estratégicos del PCI	Leyton y Tyler (1969) Antúñez et al. (2003) Sánchez (2017) Sandoval (2001)	Equipo directivo y docentes	Claustro de profesores con plenarios y pequeñas conclusiones por cada reunión		Análisis documental (PEI) y documentos normativos de la escuela	Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1996)
	Elaboración de objetivos	Martínez (1997) Del Carmen y Zabala (1991)	Equipos técnico-pedagógicos Equipos docentes de área y equipos docentes de ciclo	Claustro de profesores con plenarios y pequeñas conclusiones por cada reunión		Análisis documental (PEI) y documentos normativos de la escuela	Ministerio de Educación Ecuador (2019) PCI Colegio 6 (2017) Proyecto Curricular Red Educacional 2 (2019)
	Construcción del Plan de Estudios	Ministerio de Educación/ Secretaría Regional Ministerial de Educación Región Metropolitana (2014)	Equipos técnico-pedagógicos Equipos docentes de área y equipos docentes de ciclo	Claustro de profesores con plenarios y pequeñas conclusiones por cada reunión	Matriz de completación a partir de los requerimientos ministeriales	Análisis documental (PEI) y documentos normativos de la escuela	Triguero (1998) PCI Red Educacional 1 (2016) PCI Colegio 2 (s.f.)

		Minedu Perú (DS/2012) Meza et al. (2004)					
	Identificación de las metodologías de aprendizaje	Coll (1991) Antúnez et al. (2003) Linuesa (2011)	Equipos técnico-pedagógicos Equipos docentes de área y equipos docentes de ciclo	Claustro de profesores con plenarios y pequeñas conclusiones por cada reunión		Análisis documental (PEI) y DCN	PCI Colegio 1 (2012) PCI Colegio 5 (2020)
	Normativa de evaluación	Fernández (1998) Ander-Egg (1996)	Equipos técnico-pedagógicos Equipos docentes de área y equipos docentes de ciclo	Claustro de profesores con plenarios y pequeñas conclusiones por cada reunión		Análisis documental (PEI) y DCN	PCI Colegio 3 (2013) PCI Colegio 4 (2018)
	Planificación de aula	MEC (1992) Domínguez (1993) Del Carmen y Zabala (1991)	Equipos técnico-pedagógicos Equipos docentes de área y equipos docentes de ciclo	Claustro de profesores con plenarios y pequeñas conclusiones por cada reunión	Matriz de planificación	Análisis documental (PEI) y DCN	Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1996)

Elaboración propia

La *Etapa III de Evaluación* posee dos subetapas que son complementarias. Nos referimos a *la evaluación y validación con la comunidad y al ajuste del documento final*. Estas, si bien no son recurrentes en la literatura, sí están presentes en referentes teóricos y metodológicos. La validación con la comunidad la entenderemos como el proceso de comprobación de esta hipótesis, que será nuestro PCI terminado, a modo de propuesta curricular que será aplicada en la comunidad; en otras palabras, los proyectos curriculares deben ser sometidos a validación constante, porque eso permite mejorar la propuesta y adecuarla a las necesidades, tal como lo refrenda Martínez (1997):

Los proyectos curriculares deben ser sometidos a una sistemática y completa evaluación en las escuelas. A través de estas valoraciones se llega a la comprobación del acierto y coherencia de sus componentes, y lo que es más importante, se somete a un juicio público el criterio de valoración con el que comprobar si los fundamentos e intenciones educativas se han plasmado en la propuesta de trabajo (p. 73).

En la literatura curricular, la evaluación y validación están propuestas con la comunidad, y en otros se circunscribe solo al equipo docente (Antúñez, 2003). En los PCI revisados no se observa de manera recurrente esta subetapa; por ejemplo, en la *Red Educacional 2*, se puede identificar la siguiente declaración en torno a la evaluación y ajuste del documento final:

El equipo de las encargadas de las Unidades Técnico-Pedagógicas, representado por el equipo de UTP de Santiago y Valparaíso, tendrá la misión de implementar, evaluar, adaptar los diversos proyectos. Elaborará informes evaluativos, los que serán analizados por las diversas audiencias, en especial, las reuniones de Directores y Representantes Legales (p. 92).

Se observa en la cita que la validación, la evaluación y el ajuste están circunscritos a equipos técnicos del currículum. Pero en el caso de la Secretaría de Educación de Honduras se plantea esta etapa de evaluación con mayor participación de la comunidad.

Es importante que representantes de todos los grupos relevantes formen parte de la evaluación. Alumnos y alumnas de cualquier grado son capaces de dar retroalimentación valiosa, si las preguntas se formulan de una manera sencilla.

(...) Si se prefiere realizar la evaluación en un ambiente más informal, es posible también que los miembros del gobierno escolar o de la asociación de los padres y madres de familia manejen una evaluación entre pares (4.5 Evaluación, párr. 6).

Solo dos de los ocho PCI revisados, poseen alguna instancia de revisión evaluación o monitoreo. En el caso de las guías metodológicas, estas consideran etapas de evaluación del documento final y ajuste cada cierto tiempo; a partir de la información recogida, principalmente considera al equipo docente como el principal equipo evaluador del PCI y al equipo técnico pedagógico y curricular como el encargado de generar el ajuste y actualización del documento final.

El Proyecto Curricular [*Colegio 5*] requerirá para el logro de su efectiva implementación y su necesaria actualización un seguimiento anual con el propósito de que sea un instrumento de orientación de los procesos y procedimientos de la gestión curricular y pedagógica, teniendo siempre en cuenta la comunidad educativa, sus contextos y los requerimientos de nuestra entidad sostenedora Fundación Alcázar.

Además, se proyecta desde una visión más integral y sistémica de la gestión curricular una revisión exhaustiva del mismo cada cuatro años, atendiendo a la Planificación Estratégica y Proyecto de Mejoramiento Educativo del Colegio. La labor de seguimiento y monitoreo del Proyecto Curricular Institucional estará a cargo del Equipo Técnico Pedagógico, liderado por el rector del Colegio (p. 58).

De la cita anterior se infiere que el proceso de ajuste del documento se realizará luego de la etapa de evaluación o bien luego de un proceso de monitoreo del documento en un período determinado. El tiempo en el que se irá ajustando este documento es variado; en algunos casos, aparece de manera anual (Ley General de Educación Perú, 2003; Secretaría de Educación Honduras, 2014; *Colegio 5*); en otros, como en el caso presentado anteriormente, se sostiene que la evaluación completa del documento se hará cada cuatro años.

A continuación, se presenta la tabla 7 con la matriz abreviada de literatura revisada, para esta *etapa de evaluación* del PCI; para más detalles ver anexo 1.

Tabla 7: MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA TEÓRICAY EMPÍRICA
(para mayor especificidad ver anexo 1)

Etapas	Subetapas	Referente teórico	Responsables	Metodología	Instrumentos	Análisis	Referentes metodológicos
ETAPA III	Revisión y actualización del PCI	Martínez (1997) Ley General de Educación Perú (2003) Gairín (1997)	Profesores, equipos técnico-pedagógicos, alumnos y familias	Focus group Claustro de profesores con plenarios y pequeñas conclusiones por cada reunión.	Encuestas Tabla de chequeo		Secretaría de Educación Honduras (2014) PCI Colegio 6 (2017) PCI Red Educacional 2 (2019) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1996)

Elaboración propia

4.2 Segundo objetivo de la investigación: estimar las posibilidades de ejecución que tiene la propuesta teórico-empírica, elaborada a partir del juicio de expertos

Luego de revisar la literatura se presenta una *Propuesta inicial para la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional (PCI)*. Esta propuesta (ver matriz 1) posee los principales hallazgos encontrados en la literatura revisada, según se especifica en el objetivo anterior; para validar esta propuesta se usa el método de expertos agregados individuales (Cabero-Almenara et al., 2013). Luego de elaborada la propuesta y contactados los jueces, se les envía una matriz de validación que ellos deben calificar en una escala Likert del 1 al 5, siendo el 1 muy en desacuerdo y el 5 muy de acuerdo, en torno a las etapas, componentes y algunos procesos que se proponen, en relación con tres criterios: viabilidad, consistencia y relevancia; además, se presenta una columna con respuesta abierta en donde propongan sugerencias y oportunidades de mejora (ver matriz 1).

Todo este proceso fue descrito en el marco metodológico; por lo tanto, a continuación, analizaremos las respuestas de la matriz de contenidos, las cuales se analizarán desde el punto de vista estadístico con las puntuaciones alcanzadas para cada etapa y componente, y un análisis de contenido pre-estructurado para las respuestas abiertas.

4.2.1 Análisis estadístico de la matriz de validación por expertos

El análisis de contenidos se calculó según el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), documentado por Hernández Nieto (2011), quien propone realizar el cálculo de juicio de experto de la siguiente forma: para calcular el Coeficiente de Validez de Contenido inicial (CVCi), se consideraron variables como Mx , que hace referencia a la media obtenida entre los puntajes otorgados por los expertos en cada una de las etapas y subetapas de la matriz, y $Vmáx$, que corresponde a la puntuación máxima que podría alcanzar la etapa y subetapa (5 ptos.).

$$CVCi = Mx / Vmáx$$

Posteriormente, se calcula el valor correspondiente al error asignado (Pe_i); con esto se intenta disminuir el sesgo que pudiesen haber generado los jueces. Esto se calcula con la siguiente fórmula:

$$Pe_i = \left[\frac{1}{j} \right]^j$$

En la fórmula anterior, se observa la variable j , la cual hace referencia al número de expertos que participaron en la validación. Por último, se calculó el CVC final, utilizando el resultado de las variables antes descritas, usando la siguiente fórmula:

$$CVC = CVC_i - Pe_i$$

A partir de estos resultados, se analizaron los datos obtenidos en la matriz de validación. Es importante hacer notar que, para el uso de esta metodología estadística, fue vital el trabajo realizado por Díaz, López y Morales (2020), cuya investigación, que contenía una validación por juicio de expertos, fue imprescindible para llevar a cabo cada uno de los pasos en los cálculos de los resultados estadísticos de esta investigación.

Una vez obtenido el coeficiente de validez de contenido (CVC), la teoría señala (Hernández Nieto, 2002) que todo valor crítico sobre 0,80 es aceptable y, por lo tanto, se recomienda mantener los ítems que alcancen ese valor, mientras que Balbinotti (2004) indica conservar aquellos ítems con un coeficiente superior a 0,70. Para esta investigación se utilizarán ambos criterios, ya que este estudio contempla que una comunidad escolar elabore su PCI por estadios de construcción; por lo tanto, se pueden ir incorporando los ítems con mayor CVC en el estadio de construcción elemental del PCI y, a medida que la comunidad vaya desarrollando su grado de construcción, a saber estadios intermedios y avanzados, se van incorporando los ítems que hayan alcanzado menor valor. Estas decisiones se tomarán, justificando desde la teoría y desde las sugerencias que expresaron los jueces en la respuesta abierta presente en la matriz de validación.

Se profundizará en este aspecto cuando se describa el tercer objetivo de esta investigación, en el que se definirán los estadios de construcción del PCI. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la matriz de validación de la propuesta inicial de elaboración de un PCI, según juicio de expertos.

Tabla 8: Análisis de los resultados estadísticos de la matriz de validación por juicio de expertos

ETAPA	SUBETAPAS	Criterios	juez 1	juez 2	juez 3	juez 4	SUMA puntuaciones	PROMEDIO puntuaciones	Pei	CVC
I Diagnóstico	A. Consulta a la comunidad	Consistencia	5	5	5	3	18	4,5	0,00390625	0,896
		Relevancia	5	5	5	3	18	4,5	0,00390625	0,896
		Viabilidad	5	5	5	3	18	4,5	0,00390625	0,896
	B. Análisis documental	Consistencia	5	5	5	3	18	4,5	0,00390625	0,896
		Relevancia	5	5	3	3	16	4	0,00390625	0,796
		Viabilidad	5	5	5	3	18	4,5	0,00390625	0,896
II Construcción	C. Fundamentación	Consistencia	5	5	5	4	19	4,75	0,00390625	0,946
		Relevancia	5	5	5	4	19	4,75	0,00390625	0,946
		Viabilidad	5	5	5	4	19	4,75	0,00390625	0,946
	D. Objetivos	Consistencia	5	5	5	4	19	4,75	0,00390625	0,946
		Relevancia	5	5	5	4	19	4,75	0,00390625	0,946
		Viabilidad	5	5	5	4	19	4,75	0,00390625	0,946
	E. Plan de Estudios	Consistencia	3	5	5	5	18	4,5	0,00390625	0,896
		Relevancia	3	5	5	5	18	4,5	0,00390625	0,896
		Viabilidad	3	5	5	5	18	4,5	0,00390625	0,896
	F. Identificación de las metodologías	Consistencia	3	5	5	2	15	3,75	0,00390625	0,746
		Relevancia	3	5	5	2	15	3,75	0,00390625	0,746
		Viabilidad	3	5	5	2	15	3,75	0,00390625	0,746
	G. Normativa de evaluación	Consistencia	3	5	5	1	14	3,5	0,00390625	0,696
		Relevancia	3	5	5	1	14	3,5	0,00390625	0,696
		Viabilidad	2	5	5	1	13	3,25	0,00390625	0,646
	H. Planificación	Consistencia	3	5	5	3	16	4	0,00390625	0,796
		Relevancia	5	5	5	3	18	4,5	0,00390625	0,896
		Viabilidad	1	5	5	3	14	3,5	0,00390625	0,696
III Evaluación	I. Evaluación y validación del PCI con la comunidad	Consistencia	1	3	4	4	12	3	0,00390625	0,596
		Relevancia	1	3	4	4	12	3	0,00390625	0,596
		Viabilidad	1	3	4	4	12	3	0,00390625	0,596
	J. Ajuste del documento final	Consistencia	5	5	5	4	19	4,75	0,00390625	0,946
		Relevancia	5	5	5	4	19	4,75	0,00390625	0,946
		Viabilidad	5	5	5	4	19	4,75	0,00390625	0,946

Elaboración propia

A partir de los resultados, podemos identificar que las tres etapas propuestas fueron validadas por los jueces, ya que presentan un valor superior a 0,7, como se presenta a continuación:

Etapas	CVC
I. Diagnóstico	0,879
II. Construcción	0,835
III. Evaluación	0,771

Por otra parte, las subetapas alcanzaron valores diversos. Es así como, en la *etapa de construcción*, las subetapas de fundamentación y objetivos son las que obtuvieron mayor puntuación (0,946), lo que confirma lo expresado por la teoría en torno a que son los componentes clave para comenzar a construir un PCI; al mismo tiempo, en la *etapa de evaluación*, la subetapa *ajuste del documento final* también alcanzó una alta aprobación por parte de los jueces (0,946). Esto confirma lo expresado por la literatura curricular en cuanto a que es necesario actualizar el documento y hacer los cambios que sugieren los participantes de la evaluación.

En tanto, las subetapas *metodología* (0,746), *normativa de evaluación* (0,679) son las que obtuvieron menor puntuación en la *etapa de construcción*; según los jueces, no es necesario establecer normativas o declaraciones rígidas que luego signifiquen una camisa de fuerza para las prácticas docentes, por lo que las metodologías pueden o no estar declaradas, y si lo están que sean de una manera más amplia, no necesariamente identificando el nombre de la metodología y su formato (ejemplo: aprendizaje basado en proyectos), salvo que sea un acuerdo entre el equipo docente y haya concientización entre los apoderados en torno a la metodología y todos conozcan esta decisión y la compartan. En torno a la evaluación, si bien los jueces expresan que es relevante, no hay acuerdo desde el punto de vista del concepto de “normativa”; los jueces sugieren proporcionar un espacio más abierto para los acuerdos, y no replicar un reglamento de evaluación dentro del PCI, porque ese es un documento distinto que se complementa con el PCI, pero que no necesariamente debe incluirlo; se propone una especie de apartado que se denomine “acuerdos para la evaluación”, lo que es considerado, por los jueces, más consistente, relevante y viable.

Por otra parte, en la *etapa de diagnóstico*, la subetapa de *análisis documental* aparece con un valor inferior a 0,8 en el criterio de relevancia, que si bien es un puntaje aceptable, no alcanza el valor crítico de 0,8, porque uno de los jueces manifiesta que el documento necesario para la elaboración, o que por lo menos para esta institución fue clave, corresponde al PEI; pese a que se hizo recolección de otros documentos normativos, esta experta sugiere que el PEI es la base, por lo tanto su desacuerdo es con la pluralidad del concepto “análisis de documentos”; más bien ella plantea un análisis exhaustivo del PEI, lo que no se contrapone con la propuesta de construcción del PCI que se ha presentado en esta matriz.

En la misma línea, en la *etapa de construcción*, la subetapa de *planificación* también alcanza una puntuación de 0,796 que, como mencionamos anteriormente, es un valor aceptable para mantener el ítem dentro de la propuesta de construcción del PCI. En el caso de este ítem, la consistencia y viabilidad están bajo 0,8 y, específicamente, la viabilidad bajó 0,7, lo que se explica por las mismas razones de la *normativa de evaluación*. Los jueces consideran que si bien la planificación es relevante, alcanzando en este criterio un coeficiente 0,896, no es consistente ni viable si se convierte en una matriz predeterminada que solo hay que llenar, ya que se debilita el espacio de la reflexión docente al momento de levantar experiencias de aprendizaje, convirtiéndolo en otro documento más que hay que completar; por esta razón, los expertos proponen un grupo de criterios acordados por el equipo docente, los cuales son necesarios al momento de diseñar experiencias de aprendizaje. En síntesis, una programación que tenga sentido para los docentes.

Finalmente, en la *etapa de evaluación*, específicamente en la subetapa *evaluación y validación del PCI con la comunidad*, se observa el coeficiente más bajo de toda la matriz, 0,596, esto debido a que los jueces expresan que la validación del documento debe realizarse principalmente con los profesores, manifestando que es un instrumento de gestión interna para el equipo docente pero que, en el caso de que se incluya a las familias, estas deben estar desde el inicio, por ejemplo en la *etapa diagnóstico* (en la consulta a la comunidad, respecto de las necesidades e intereses). Si fueron convocadas en el diagnóstico, entonces es necesario incorporarlas al final, siempre que el equipo docente y el equipo directivo estén de acuerdo. En este componente, no hay consenso entre los jueces: el juez 1 considera que no es óptimo

incorporar a las familias, porque el PCI es un instrumento interno de y para los docentes; el juez 2 expresa que las familias solo se incorporen en momentos clave, por ejemplo, en la consulta del diagnóstico o si es que el colegio elabora perfiles de apoderados/estudiantes y si participaron en todo lo anterior, entonces, debe ser parte en la evaluación del documento final, solo dando sugerencias o aportes que pueden o no ser considerados por el equipo curricular que construye el documento. Por otra parte, los jueces 3 y 4 sostienen que es óptimo incorporar a las familias en todo el proceso, poniéndolas al tanto de los avances que tenga la construcción del PCI. El juez 2 y el juez 3 son tajantes en asegurar que los estudiantes sí pueden ser actores relevantes, además de los profesores; si existe una consulta a la comunidad al inicio, en el intermedio o en la evaluación del documento final del PCI, esta debería incorporar a los estudiantes.

4.2.2 Análisis de contenido pre-estructurado de la matriz de validación por juicio de expertos

A partir de las respuestas dadas por los jueces en la columna de la matriz de validación, nominada *Oportunidades de mejora y /o sugerencias*, se realizó una categorización de los aportes hechos por los jueces.

Para ello se clasificaron las sugerencias y oportunidades de mejora, expresadas por los expertos, en cada una de las etapas que aparecen consignadas en la matriz de validación las que, a su vez, constituirán categorías. Es decir, las categorías que se han levantado, están asociadas a las etapas, por lo tanto, la categorización está pre-estructurada pero, como es común en estudios de este tipo, es posible que emerjan nuevas categorías a partir del análisis del contenido. Según manifiesta Constan (1992), las categorías pre-estructuradas son:

1. Sugerencias y oportunidades de mejora para el diagnóstico del PCI
2. Sugerencias y oportunidades de mejora para la construcción del PCI
3. Sugerencias y oportunidades de mejora para la evaluación del PCI

En este punto es necesario recordar que el encuentro sostenido con los jueces, producto de las condiciones pandémicas, se realizó por *meet*, generándose con ello un espacio para que

el experto fuese justificando su evaluación respecto de cada ítem. Si bien no se elaboró una entrevista con preguntas previas, sí hubo una reflexión y descripción, por parte del experto, en torno a las etapas que se expresaban en la matriz, por lo que no hay una codificación en rigor, ya que todos los dichos que emiten los jueces son clasificados dentro de alguna categoría, lo que permite darle fuerza a cada una de las etapas.

A partir de las oportunidades de mejora y sugerencias de los jueces, se elabora una matriz de categorización en donde se clasifican las citas textuales (unidades de registro), que corresponden a párrafos de los dichos de cada juez, ya que cada encuentro fue grabado y la evaluación hecha por el juez fue transcrita; por esta razón, se cuenta con el registro de lo que opinó cada experto en torno a las etapas las que, a la vez, constituyen categorías.

El análisis categorial realizado permite comprender la puntuación de las etapas y subetapas (componentes) que efectuaron los jueces, a la vez que posibilita a los expertos para proponer procesos en la construcción del PCI, o bien validar o rechazar los procesos presentes en la matriz de validación, a saber: consulta a la comunidad, análisis documental, validación y evaluación del PCI con la comunidad, todo lo cual permitirá construir las orientaciones técnicas para la elaboración de un PCI en una comunidad específica.

A partir de la clasificación de las sugerencias y oportunidades de mejora que ofrecen los jueces, fue posible identificar una categoría emergente, debido a que, en la transcripción de la evaluación de los jueces, se puede observar que existen unidades de registro que no es posible clasificar en las categorías pre-estructuradas, como la siguiente recomendación:

¿Vamos a evaluar en el primer semestre? ¿a final de año?
¿vamos a ir tomando miradas parciales de cada etapa? y
¿vamos a hacer una gran evaluación a los dos años?, yo creo
que eso es lo que falta, falta fijar cuando tú ya tienes todo
esto hecho qué y en qué momento lo vamos a evaluar, con
quiénes (juez 2).

Sugerencias como esta no calzaban en las categorías pre-estructuradas; por esta razón, se ha levantado una nueva categoría nominada:

4. *Sugerencias y oportunidades de mejora para la implementación*

En esta categoría se incluyeron las recomendaciones que realizaron los expertos en torno a los procesos necesarios de ejecutar al momento de llevar a cabo la construcción del PCI, como la descrita anteriormente por el juez 2.

Para ver el detalle del trabajo de categorización en relación con el análisis de contenido pre-estructurado, revisar el anexo 3.

4.3 Tercer objetivo de la investigación: identificar las etapas componentes y procesos que permitan construir un PCI de manera progresiva, según el contexto de la institución educativa

Con el resultado obtenido en la primera etapa de esta investigación, a saber: *propuesta teórico-empírica de etapas componentes y procesos para elaborar un PCI*, más los resultados de la segunda etapa que corresponde a la validación por juicio de expertos de la propuesta antes mencionada, es posible concluir que las tres etapas propuestas son imprescindibles al momento de la construcción de un PCI, a saber:

Etapas I. Diagnóstico

Etapas II. Construcción

Etapas III. Evaluación

Por otra parte, dentro de los objetivos propuestos en esta investigación, se cuenta la construcción de un PCI por estadios de construcción, los cuales se diseñarán bajo el criterio de progresión en la elaboración. Esto significa que se establecerá un:

- *Estadio de construcción elemental:* que contenga las etapas, componentes y procesos básicos para construir un PCI
- *Estadio de construcción intermedio:* que incorpore las mismas etapas de la fase anterior, pero que complejice los componentes y procesos, aumentando la cantidad de componentes
- *Estadio de construcción avanzada:* que incluya las tres etapas ya ampliamente documentadas en este estudio, y se amplíe la participación de la comunidad en comparación con los estadios antes mencionados, además de incorporar todos los componentes y procesos según la propuesta validada por los jueces. También se considerarán algunos componentes que no fueron validados por los jueces, los cuales se propondrán a modo optativo, siendo las comunidades educativas las que decidan si son aplicables en su contexto. Se especificará, más adelante, el detalle de cada fase y la justificación de las decisiones respecto de los componentes y procesos que contiene cada una de ellas

En conclusión, la propuesta por estadios de construcción se estructura de la siguiente forma:

Tabla 9: Propuesta de elaboración de un PCI por Estadios de Construcción

	Estadio de construcción elemental		Estadio de construcción intermedia		Estadio de construcción avanzada	
Etapas	I.	Diagnóstico	I.	Diagnóstico	I.	Diagnóstico
	II.	Construcción	II.	Construcción	II.	Construcción
	III.	Evaluación del PCI	III.	Evaluación del PCI	III.	Evaluación del PCI
Componentes	1.	Fundamentación.	1.	Fundamentación	1.	Fundamentación
	2.	Objetivos estratégicos del PCI, por ciclo o área de aprendizaje	2.	Objetivos estratégicos del PCI, por ciclo o área de aprendizaje	2.	Objetivos estratégicos del PCI, por ciclo o área de aprendizaje
	3.	Plan de estudio, incluyendo actividades y asignaturas y talleres propias del contexto escolar (áreas del conocimientos) criterios del diseño de asignaturas, modulo, talleres.	3.	Plan de estudio, incluyendo actividades propias del contexto escolar	3.	Plan de estudio, incluyendo actividades propias del contexto escolar
	4.	Evaluación del documento final	4.	Orientaciones para la planificación	4.	Orientaciones para la planificación
			5.	Propuesta metodológica	5.	Propuestas metodológicas
			6.	Evaluación del documento final	6.	Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes
Procesos					7.	Evaluación del documento final
	1.	Consulta al equipo docente sobre fortalezas y desafíos del contexto escolar: necesidades, intereses y sentido de un PCI (instrumentos sugeridos: FODA, árbol de problemas, entre otros)	1.	Consulta al equipo docente sobre fortalezas y desafíos del contexto escolar: necesidades, intereses y sentido de un PCI (instrumentos sugeridos: FODA, árbol de problemas, entre otros)	1.	Consulta al equipo docente sobre fortalezas y desafíos del contexto escolar: necesidades, intereses y sentido de un PCI (instrumentos sugeridos: FODA, árbol de problemas, entre otros)
	2.	Consulta a la comunidad: estudiantes y familias sobre necesidades e intereses de la comunidad en torno al aprendizaje, además de las fortalezas y desafíos que presenta el contexto escolar (se sugieren encuestas o focus, por ejemplo, con Centro de estudiantes o Centros de padres)	2.	Consulta a la comunidad: estudiantes y familias sobre necesidades e intereses de la comunidad en torno al aprendizaje, además de las fortalezas y desafíos que presenta el contexto escolar (se sugieren encuestas o focus, por ejemplo, con Centro de estudiantes o Centros de padres)	2.	Consulta a la comunidad: estudiantes y familias sobre necesidades e intereses de la comunidad en torno al aprendizaje, además de las fortalezas y desafíos que presenta el contexto escolar (se sugieren encuestas o focus, por ejemplo, con Centro de estudiantes o Centros de padres)
	3.	El equipo curricular organiza a los docentes en torno al análisis documental de normativas internas y a la reflexión y revisión del PEI en la búsqueda de elementos curriculares presentes en este documento	3.	El equipo curricular organiza a los docentes en torno al análisis documental de normativas internas y a la reflexión y revisión del PEI en la búsqueda de elementos curriculares presentes en este documento	3.	El equipo curricular organiza a los docentes en torno al análisis documental de normativas internas y a la reflexión y revisión del PEI en la búsqueda de elementos curriculares presentes en este documento
	4.	Organización de un equipo curricular o técnico-pedagógico que planifique jornadas de trabajo para construir los siguientes componentes:	4.	Organización de un equipo curricular o técnico-pedagógico que planifique jornadas de trabajo para construir los siguientes componentes:	4.	Organización de un equipo curricular o técnico-pedagógico que planifique jornadas de trabajo para construir los siguientes componentes:
	a)	Fundamentación (principio y valores que se relevarán en el PCI)	a)	Fundamentación (principio y valores que se relevarán en el PCI).	a)	Fundamentación (principio y valores que se relevarán en el PCI)
	b)	Definir qué tipo de objetivos se declararán (estratégicos, por área o por ciclo)	b)	Definir qué tipo de objetivos se declararán (estratégicos, por área o por ciclo)	b)	Definir qué tipo de objetivos se declararán (estratégicos, por área o por ciclo)
	c)	Declarar plan de estudios, incluyendo todas las actividades extracurriculares que se viven en la escuela	c)	Declarar plan de estudios, incluyendo todas las actividades extracurriculares que se viven en la escuela	c)	Declarar plan de estudios, incluyendo todas las actividades extracurriculares que se viven en la escuela
			d)	Acordar estrategias metodológicas	d)	Acordar estrategias metodológicas
			e)	Acordar orientaciones para la planificación	e)	Consensuar orientaciones para la evaluación
	5.	Evaluación del documento final con los docentes. El equipo curricular realiza ajustes	e)	Acordar orientaciones para la planificación	f)	Acordar orientaciones para la planificación
	6.	Socialización del documento final con la comunidad	5.	Evaluación del documento final con los docentes. El equipo curricular realiza ajustes	5.	Socialización del PCI (documento preliminar) con apoderados y estudiantes, propiciando los aportes y sugerencias de la comunidad para considerar en el documento final
			6.	Socialización del documento final con la comunidad	6.	El equipo curricular expone los aportes de las familias a los docentes; además, se evalúa la propuesta final de etapas, componentes y proceso del PCI. Finalmente, luego de todo lo anterior, se acuerdan los ajustes para que el equipo curricular redacte el documento final

Elaboración propia

4.3.1 Descripción de los Estadios de Construcción

Una comunidad que decida construir un PCI puede elaborarlo siguiendo los estadios de construcción expuestos hasta ahora, aunque hay que dejar en claro que el proceso en que progresa la construcción de este documento está en relación con cada contexto, los tiempos varían en cada comunidad y no necesariamente deben llegar al último nivel de progresión, ya que cada fase puede ser considerada como un estándar en sí misma y, por lo tanto, un avance en el camino de decidir cómo alinear el currículum que se declara con el que se manifiesta en el aula.

Por otra parte, si una comunidad escolar decide caminar hacia la construcción de los tres estadios de construcción, debe tener en cuenta que el documento final es flexible, no termina con la redacción y socialización del PCI, sino que es importante mantener un monitoreo constante del documento para ajustarlo cada cierto tiempo, según determine la escuela; para ello se establecerán más adelante algunas sugerencias en torno a esa actualización.

A continuación, detallamos la descripción de cada estadio de construcción y la justificación de las etapas, componentes y procesos que están contenidos en cada una de ellas. Estos estadios se elaboraron a partir de los resultados que arrojó la consulta a los jueces y la literatura curricular, los estadios son los siguientes:

- *Estadio de Construcción elemental*: este estadio contiene los elementos validados por los jueces y contempla la *etapa de diagnóstico* y la *etapa de construcción*, cuyos coeficientes de validación están por sobre el 0,8 que, como ya se ha mencionado, es un valor crítico aceptable, según Hernández Nieto (2002). Por otra parte, la *etapa de evaluación*, específicamente la subetapa *ajuste del documento*, presenta un coeficiente de validez de 0,946, lo que es muy alto, no así la etapa completa, que alcanza un coeficiente de validez de 0,771. Esto se debe específicamente a la falta de acuerdo entre los jueces en torno a la validación del documento final con la comunidad, ya que dos de los cuatro jueces consideran que el PCI es un documento de gestión interna y que, por lo tanto, no es necesario validarlo con las familias, pero sí con los docentes, considerando esta gestión de evaluar y validar con

los profesores como una acción relevante. Lo anterior se desprende de las sugerencias y oportunidades que manifiestan los expertos en la matriz de validación.

En síntesis, se considerarán en esta *fase elemental* los ítems que posean un coeficiente de validez igual o superior a 0,8. Es así como se consignarán en esta fase los siguientes componentes y procesos: *consulta a la comunidad* (0,896), *análisis documental* (0,862), *fundamentación* (0,946), *objetivos* (0,946), *plan de estudios* (0,846) y *evaluación y ajuste del documento final con los docentes* (0,946).

En torno a los procesos descritos en la fase, estos se desprenden de los componentes validados por los jueces, de las recomendaciones hechas por los expertos en la validación de cada etapa y subetapa, y de la literatura curricular revisada (anexos 2 y 3).

- *Estadio de construcción intermedio*: en esta fase se mantienen las etapas, componentes y procesos de la fase anterior y se agregan la *planificación* (0,796) y la *identificación de la metodología* (0,746). Específicamente se incorporan los componentes que poseen coeficientes de validez sobre 0,7 que, según Balbinotti (2004), es un valor crítico igualmente aceptable para validar el ítem.

En las sugerencias de los jueces, la *identificación de las metodologías* aparece como un componente que no debe generar una camisa de fuerza para levantar experiencias de aprendizaje, por lo que se sugiere ampliar ese espacio, estimulando a los profesores a proponer diversas estrategias metodológicas y explorar, con el equipo docente, las posibilidades metodológicas posibles de implementar en un contexto escolar específico. Para ello se sugiere abordar este componente al interior de la planificación, considerando materiales, *estrategias metodológicas* y evaluación, dentro del formato de planificación que convengan los docentes.

Por otra parte, los jueces sugieren que la *planificación* sea flexible y no una matriz rígida que deba ser completada de manera estandarizada, sino más bien que esta sea producto de un acuerdo tomado por el equipo docente, cuyo sentido sea programar una experiencia de

aprendizaje significativa para el estudiante y que no rigidice la práctica docente. En este sentido, los Programas de Estudio actuales entregan “Orientaciones para planificar el aprendizaje” por lo que la planificación del aprendizaje aparece entonces como un componente que no es priorizado por los especialistas en primer término, sino que es percibido como una propuesta o acuerdos que pueden realizar los docentes una vez que se va afianzando el PCI, en el primer estadio de construcción.

- *Estadio de construcción avanzado:* en este punto se mantienen los criterios de la *fase elemental* e *intermedia* y se agregan, con algunas salvedades, aquellos componentes y procesos que no fueron validados por los jueces, a saber, *normativa de evaluación* (0,679) y *evaluación y validación del documento final PCI con la comunidad* (0,596).

Es necesario hacer notar que, en el caso del componente *normativa de evaluación*, los jueces sostienen que el concepto de “normativa” puede ser entendido como “reglamento” y, desde ese punto de vista, se puede generar una confusión con el reglamento de evaluación, ya que el actual Decreto 67 de evaluación (2018), permite una mayor amplitud en los acuerdos a los que puede llegar la comunidad, es decir, los docentes están llamados, en esta normativa, a gestionar instancias evaluativas acordes con las necesidades e intereses del contexto escolar específico, lo que permite tener un escenario deliberativo mucho más robusto, ya que una de las exigencia para la construcción de este reglamento de evaluación es que debe ser elaborado de manera colaborativa e informado a la comunidad escolar; por esta razón, los jueces sostienen que lo deseable, en este ítem, sería un apartado que se denomine “consideraciones para evaluar” o “lineamientos para evaluar”. Con este cambio sí se podría considerar este componente en el documento final del PCI.

Por otra parte, en la revisión de la literatura curricular, hecha al inicio de este estudio, es posible identificar este componente, evaluación de los aprendizajes, en todos los referentes analizados, tanto en los metodológicos como en los teóricos, por lo que se considera relevante mantenerlo dentro de la construcción de un PCI, aunque con las salvedades ya mencionadas.

En el caso del proceso denominado *evaluación y validación del documento final PCI con la comunidad*, el cual corresponde al coeficiente de validez más bajo alcanzado en el juicio de expertos, es necesario hacer notar que dos de los cuatro jueces están o muy en desacuerdo o parcialmente de acuerdo con este proceso, mientras que los dos jueces restantes están de acuerdo con el proceso propuesto, por lo que al no existir consenso entre los jueces el ítem queda invalidado, básicamente porque se considera que las familias no deberían tener injerencia en un instrumento de gestión curricular lo que, a la vez, se contrapone con el amplio acuerdo que existe al momento de consultarle a la comunidad en el diagnóstico (0,896). Por otra parte, en la revisión de la literatura curricular, este proceso aparece mencionado en los referentes metodológicos, principalmente en las guías de implementación ministeriales en países que poseen obligatoriedad del PCI. En razón de todo lo anterior, se sugiere incorporar este proceso de manera optativa y solo si existe acuerdo de los docentes, equipo directivo y equipo curricular. En lo que sí hay consenso entre los jueces y también en la literatura, es que este documento final debe ser socializado con toda la comunidad.

En síntesis, las etapas, componentes y procesos propuestos pretenden ser una guía que le permita a una comunidad escolar construir su PCI, según las posibilidades que le ofrece su contexto; solo si pudiese construir la etapa elemental, ya sería un avance en torno a imprimirle mayor significado y calidad a los procesos de aprendizaje que se viven en la escuela, además de fortalecer la identidad institucional, concretizando las opciones formativas que promueve el PEI en el aula y permeando la cultura escolar en el currículum que se enseña en la escuela, en ningún caso tener un estadio elemental podría ser visto como un proyecto parcial, ya que se estaría igualmente cumpliendo con uno de los principales objetivos del PCI, que es tomar decisiones contextualizadas, es decir, que las comunidades escolares se apropien del currículum, dialoguen y realicen un proceso de construcción curricular en la medidas de sus recursos y sus posibilidades, lo cual sin duda es un gran avance en el contexto escolar actual.

Esta construcción en espiral, que se presenta en la figura 5, promueve una elaboración progresiva del PCI pero, a la vez, recursiva, es decir, rehacer las etapas, componentes y

procesos cada vez que la comunidad requiera realizar estos cambios, con el fin de darle mayor significado al aprendizaje:

Figura 5: Estadios de construcción de un PCI



4.4 Objetivo general de la investigación: Elaborar una propuesta de orientaciones técnicas que contenga procesos, etapas y componentes que permitan guiar a una comunidad escolar en la construcción progresiva de un Proyecto Curricular Institucional que fortalezca la identidad de la escuela.

En esta investigación se ha relatado detalladamente la forma en que se construyó cada una de las etapas, subetapas/componentes y procesos, los que en síntesis se elaboran desde la literatura, logrando en este primer paso una propuesta inicial de construcción del PCI. Dicha propuesta se validó con expertos y, finalmente, se obtuvo una propuesta definitiva que presenta la posibilidad de construir un PCI por estadios de construcción, según la realidad de cada escuela. En este punto, es necesario hacer notar que la categorización obtenida por los jueces –en la matriz de validación–, específicamente en la columna de *oportunidades de mejora y sugerencias*, es relevante, en tanto permite darle fuerza a cada etapa, subetapa/componente y proceso propuesto pero, a la vez, la categoría emergente –que nace de esta categorización pre-estructurada– permite fortalecer el proceso de construcción de orientaciones técnicas, que es el tema principal de este apartado.

La categoría emergente que, como se ha mencionado en páginas anteriores, se denomina *sugerencias para la implementación del PCI*, permitió que los jueces pudiesen abordar desde sus experiencias las posibilidades de implementación, recomendando acciones que lleven a gestionar de manera óptima el currículum situado (ver anexo 3).

Como se menciona en el marco referencial, las orientaciones técnicas constituyen lineamientos sugeridos para llevar a cabo un proyecto. Cada una de las orientaciones que se propondrán nace de la interpretación de las fuentes antes mencionadas, por lo que responde a acciones que pretenden lograr la aplicabilidad de las etapas, componentes y procesos propuestos.

Es necesario precisar que las orientaciones que exponemos a continuación pueden ser seguidas por los equipos que construyan el PCI de una escuela, independiente de la fase de elaboración que decidan llevar a cabo (*fase elemental, fase intermedia o fase avanzada*), ya que estas orientaciones técnicas constituyen un insumo que apoya la implementación práctica del PCI pero que, además, les presenta a las escuelas una serie de lineamientos que es recomendable seguir para gestionar de forma óptima los procesos con toda la comunidad y construir un documento final que tenga coherencia interna.

4.4.1 Orientaciones técnicas

- *Orientaciones técnicas para considerar en la etapa de Diagnóstico*

A partir de los hallazgos de esta investigación es posible concluir que, para llevar a cabo esta primera etapa de elaboración del PCI, es óptimo considerar lo siguiente:

A) El equipo directivo debería:

1. Procurar la configuración de un equipo técnico-pedagógico o equipo curricular, actualizado en el proceso de construcción curricular y liderado por un jefe de UTP o

equivalente, que acompañe la construcción del PCI y que coordine el trabajo con los docentes

2. Considerar una etapa de sensibilización con la comunidad en torno a la relevancia de un PCI. En esta etapa de preparación o sensibilización, el equipo directivo promueve, entre los docentes, la importancia de tomar acuerdos en torno al currículum que se vive en el colegio; no se puede partir la construcción de un PCI, si no existe primero la decisión del equipo directivo de promover la construcción de este documento y, segundo, si no existen docentes sensibles a la necesidad de gestionar el currículum para lograr aprendizajes alineados con el contexto escolar y, por lo tanto, significativo para los estudiantes
 3. Promover –en conjunto con el equipo curricular– una consulta a la comunidad en donde se recojan las principales necesidades, intereses, fortalezas y desafíos que tiene la escuela; esta consulta debe ser diferenciada por estamentos. Debe aplicarse a docentes, estudiantes y apoderados. Estos resultados serán considerados en la construcción del PCI. Se sugiere usar instrumentos como encuestas, análisis FODA, árbol de problemas, entre otros.
- B) El equipo curricular/técnico-pedagógico, liderado por un jefe de UTP o equivalente, debería:
4. Organizar a los equipos docentes para que revisen el Proyecto Educativo Institucional en la búsqueda de componentes curriculares que sirvan de base para construir el PCI y determinar las fortalezas y debilidades del PEI, de manera de fundamentar la necesidad de construir un PCI
 5. Promover el trabajo colaborativo del equipo docente para la revisión de otros documentos normativos que posea el colegio, con el fin de identificar la presencia o ausencia de componentes curriculares que sean propios de la cultura escolar
 6. Generar conciencia y convicción, entre los docentes, de la necesidad de traducir a lenguaje curricular –y, por lo tanto, posible de trasladar al aula– todo lo que se vive en la escuela, esto es: la identidad institucional, el contexto, el PEI, entre otros, por

lo que la convicción y motivación de los profesores, en la construcción del PCI, es base para llevarlo a cabo y para que se posea en el espacio escolar

Orientaciones técnicas para considerar en la etapa de construcción

A partir de los hallazgos de esta investigación, es posible concluir que, para llevar a cabo esta segunda etapa de elaboración del PCI, es óptimo considerar lo siguiente:

A) El equipo directivo debería:

7. Ser consciente de que, cuando se trabaja consensuando decisiones con equipos de personas, se debe contar con tiempos reales y aterrizados a la cultura de la escuela; por tal razón, es imprescindible considerar espacios protegidos para reflexionar y elaborar componentes curriculares, tanto para el equipo curricular –que lidera y organiza esos espacios– como para los docentes.

Estos espacios, que podrían denominarse “jornadas curriculares”, además, permitirán que el PCI vaya permeando progresivamente la cultura de la escuela; por tal razón, es una condicionante contar con estos tiempos para que los equipos puedan debatir y construir el PCI.

8. Participar y consensuar, en conjunto con el equipo docente, los principales focos que debe tener el PCI: los fundamentos, objetivos estratégicos, conceptos clave y definiciones, es decir, todo lo que la institución educativa decida que serán los fundamentos de su PCI y que, por lo tanto, iluminará la práctica pedagógica y las experiencias de aprendizaje que se viven en la escuela. A modo de sugerencia, los fundamentos que se construyan en este proceso pueden ser un importante insumo para actualizar el PEI.

B) El equipo curricular/técnico-pedagógico, liderado por un jefe de UTP o equivalente, debería:

9. Diseñar un cronograma que se presente a los profesores, para que todos sean conscientes de cómo va avanzando el proceso de construcción del PCI y los pasos que siguen.
10. Convocar a los docentes de forma efectiva para reflexionar y construir el PCI. Esta organización debe responder a la cultura que posee la escuela; por ejemplo: reuniones por área de aprendizaje, por departamento, por ciclos, entre otros, de forma que el debate se genere de manera más fluida, y los productos que vayan elaborando en cada grupo de profesores sean presentados en un plenario, sometiéndose a evaluación y ajuste de todos los docentes.
11. Estructurar los productos que se van construyendo en cada jornada de trabajo, y asegurar la coherencia interna de estos, además de procurar que cada uno de ellos haya nacido de un proceso de debate y consenso de los docentes, a la vez que de una construcción colaborativa de los mismos.
12. Organizar los hallazgos resultantes de la revisión del PEI y de los documentos normativos, así como también los resultados de la consulta a la comunidad (conceptos curriculares, necesidades e intereses de la comunidad, definiciones de algunos procesos, habilidades declaradas, entre otros), todo lo cual se usará como base para elaborar los componentes del PCI (fundamentos, objetivos, plan de estudios, metodología, evaluación y planificación de aula). Estos hallazgos son sintetizados y presentados a los docentes.
13. Redactar, de manera consensuada con el equipo docente, un documento que contenga los objetivos por ciclo o área de aprendizaje, según determinen los equipos, de forma que sean identitarios y visibles para la comunidad escolar, para que todos los actores educativos promuevan su logro.

14. Identificar, de manera consensuada con el equipo docente, las habilidades que se declaran en el PEI, en los documentos normativos de la escuela y en la consulta a la comunidad. Es óptimo que estas habilidades sean planteadas como metas para llevar a cabo con los estudiantes, pudiendo construir un *cartel de habilidades* que toda la comunidad conozca y ayude a promover.
15. Revisar, de manera consensuada con el equipo docente, los programas propios, talleres y actividades extracurriculares en general, que posee el colegio e incluirlas en las decisiones que se tomen en el ámbito de la organización curricular, con el fin de alinear y visibilizar todas las experiencias de aprendizaje que posee la escuela; esto constituirá el *Plan de estudios* de esta escuela.
16. Redactar un documento, en donde se acuerden los principales lineamientos en torno a la evaluación, la metodología y la planificación. Este documento se construye con las ideas recogidas del PEI, de los documentos normativos, de la cultura escolar y con las propuestas del equipo docente; con todo lo anterior, el equipo curricular elabora estos lineamientos que, a modo de sugerencia, podrían denominarse “orientaciones para trabajar en el aula”. Este documento es presentado al equipo docente y ajustado por el equipo curricular, luego de los aportes de los profesores.

Orientaciones técnicas para considerar en la etapa de evaluación

A partir de los hallazgos de esta investigación, es posible concluir que, para llevar a cabo esta tercera etapa de elaboración del PCI, es óptimo considerar lo siguiente:

A) El equipo directivo debería:

17. Contribuir a gestionar la socialización del documento final, el PCI terminado, con toda la comunidad, por ejemplo, subiéndolo a la página web de la escuela.

18. Acordar, en conjunto con los docentes y el equipo curricular, la forma en que se llevará a cabo el monitoreo o seguimiento del PCI, así como también el proceso de actualización del mismo.

B) El equipo curricular/técnico-pedagógico, liderado por un jefe de UTP o equivalente, debería:

19. Contar con una lista de chequeo o pauta de evaluación que sea visible para los docentes, en donde los equipos puedan ir corroborando si se cumplió con todo lo que se acordó desde el inicio de la construcción del documento.
20. Liderar el proceso de validación con la comunidad. En el caso de que el equipo directivo, curricular y docente esté de acuerdo en validar el PCI con la comunidad, se sugiere trabajar con grupos; por ejemplo: Centro de Estudiantes y Centro de Padres.
21. Someter el documento final del PCI a validación con los profesores, es decir, el equipo curricular presenta el documento terminado y los profesores realizan sus observaciones y aportes en general. Finalmente, el equipo curricular lo ajusta y luego se socializa con toda la comunidad.
22. Gestionar los procesos de monitoreo y evaluación del PCI, según los acuerdos tomados con los demás equipos; por ejemplo: durante el año se revisarán componentes tales como evaluación y planificación y a los dos años se revisará el PCI completo.

Se debe considerar siempre que el PCI debe estar abierto a recibir aportes, evaluaciones y revisiones de los equipos docentes. No puede ser monolítico. Su riqueza es precisamente la flexibilidad para ir adaptándose a los cambios que impactan al contexto escolar.

Con estas veintidós orientaciones técnicas, más las propuestas de etapas, componentes y procesos, por estadios de construcción progresivos y recursivos en la elaboración, se espera contribuir a generar un PCI que pueda responder a las necesidades de aquellas comunidades escolares que tengan la inquietud de alinear lo que declaran en su PEI y lo que se vive en la escuela, con lo que se enseña.

Finalmente, el construir un PCI, sin duda, contribuye a fortalecer la identidad institucional, concretiza los sellos que promueve la escuela, y orienta a los docentes en la tarea de priorizar el currículum y diseñar experiencias de aprendizaje.

Conclusiones

Conclusiones:

La presente investigación surgió desde la necesidad de saber cómo orientar a las comunidades escolares en la construcción de un PCI que estuviese acorde con las necesidades del entorno local y que respondiera a la cultura, recursos e identidad de los diversos tipos de escuelas existentes en la realidad nacional. Frente a esta inquietud inicial, se propusieron tres objetivos específico y uno general que guiaron el diseño y ejecución del presente estudio. Luego de los resultados y discusión presentados en el capítulo anterior, a continuación se dan a conocer las conclusiones del trabajo de investigación, organizadas de la siguiente forma:

- Conclusiones por objetivos, tanto específicos como general
- Análisis de la hipótesis de investigación
- Presentación de aportes y limitaciones de esta investigación
- Proyecciones y reflexiones finales en torno a la investigación

Conclusiones por objetivo

Objetivo Específico 1: Generar una propuesta preliminar teórico- empírica asociada a las etapas, componentes y procesos que orienten en la construcción de un Proyecto Curricular Institucional.

Se construyó una propuesta para la elaboración de un PCI, a partir del análisis documental, específicamente de la revisión de literatura. Para llegar a este producto se identificaron los componentes etapas y procesos que de manera recurrente se encontraron tanto en la teoría revisada como en los proyectos curriculares empíricos, estos son los proyectos curriculares de colegios seleccionados que cuentan con este instrumento publicado en su página web. Al respecto, notamos que no existe una gran cantidad de referentes en torno al concepto de proyecto curricular, por lo tanto, la identificación de los elementos que lo constituyen es bastante recursiva en los textos revisados, lo que permite mayor diversidad en la propuesta es la identificación de componentes observados desde lo empírico. Uno de los referentes

importantes, en el ámbito antes mencionado, lo conforman el grupo de guías de implementación para la elaboración de proyectos curriculares en América Latina. Lo que llama la atención a esta investigadora es que en varios países (Argentina, Perú, Ecuador, Honduras y Paraguay) tengan políticas de construcción y desarrollo de curricular de manera tan institucionalizada, comparativamente con la realidad chilena donde la construcción curricular cuenta con un pequeño espacio de implementación constreñido a la posibilidad de generar planes y programas propios. En efecto, la Ley General de Educación (2009) dispone que (art. 31) para los establecimientos que operen en el régimen de jornada escolar completa, las bases curriculares para la educación parvularia, básica y media deberán asegurar una proporción equivalente al 30% de tiempo de trabajo escolar de libre disposición. En ese mismo régimen, los planes y programas de estudios para los niveles de educación básica y media que elabore el Ministerio de Educación deberán asegurar, a lo menos, una proporción equivalente al 15% de tiempo de trabajo escolar de libre disposición.

Estos porcentajes están circunscritos principalmente a la construcción de planes y programas propios, elaborados por las escuelas, los cuales no necesariamente apuntan a dar mayor identidad a la institución, ya que podrían generarse diversos programas en distintas áreas de aprendizaje de un colegio sin que estos estén alineados entre sí. Distinto es lo que pasaría si la indicación del nivel macro fuese la elaboración de un PCI, en ese caso se alinearía el currículum de la escuela en torno a criterios comunes- elaborados por la comunidad-en el ámbito curricular como proponemos en los resultados de nuestro estudio, todo lo cual contribuirá a darle sentido a lo que se aprende en el colegio, ya que la construcción estaría orientada a lograr la sinergia entre los lineamientos que emanan del nivel macro y las necesidades, intereses y significados del contexto escolar y de su PEI, todo lo cual contribuye a dotar de mayor identidad a las instituciones educativas, según expresa la literatura en esta materia.

Finalmente, en torno a este objetivo podemos concluir que el análisis documental, específicamente la revisión de literatura- de manera comparativa- permitió generar una propuesta inicial teórica empírica de elaboración de un PCI, que para que fuese válida, esta investigadora en conjunto con la directora de tesis, proceden a someterla a juicio de expertos para evaluar su validez.

Para el Objetivo Específico 2: *Estimar las posibilidades de ejecución que tiene la propuesta teórico- empírica elaborada, a partir del juicio de expertos.*

Se construyó una matriz de validación de expertos con los componentes, etapas y algunos procesos encontrados en la revisión de la literatura. Se seleccionaron los expertos- según las metodologías ya descritas en este estudio- y la directora de tesis de esta investigación validó la matriz, recomendando la inclusión de criterios de evaluación, tales como: la relevancia, consistencia y viabilidad, además de corregir las instrucciones generales y proponer una columna- dentro de la matriz- de sugerencias y oportunidades de mejora, lo cual fue iluminador al momento de crear las orientaciones técnicas para la elaboración de un PCI.

De este objetivo es posible concluir que fue muy nutritiva la posibilidad de tener un encuentro con cada juez por separado, ya que estos, junto con otorgarle la puntuación (en una escala Likert) a cada elemento de la matriz bajo los criterios de evaluación ya mencionados, contribuyeron a robustecer el ámbito de los procesos en torno a la construcción del PCI, esto ya que en la literatura tanto los componentes, como las etapas son bastante frecuentes de encontrar, no así los procesos, ya que estos corresponden a elementos de gestión interna que realizan los equipos al momento de construir PCI. En ese contexto las oportunidades de mejora que verbalizaron los jueces fueron enriquecedoras, surgiendo procesos para la implementación del PCI, todo lo cual constituyó una categoría que no estaba prevista en la matriz de validación, levantándose así un hallazgo relevante para los resultados finales y la elaboración de la propuesta de etapas, componentes y procesos de un PCI.

Por otra parte, los jueces sugirieron oportunidades de mejora para gran parte de las categorías que se levantaron desde la matriz, lo que no sólo facilitó la generación de orientaciones técnicas en torno al PCI, si no que a la vez permitió visualizar la oportunidad de elaborar un PCI, por estadios de construcción y en espiral, de manera que fuera útil para las distintas necesidades de un contexto escolar específico.

Sin duda, la expertiz de los jueces en la elaboración de PCI en instituciones educativas chilenas fue un gran aporte para dotar la propuesta final de esta investigación, de sentido de realidad en torno a lo que se vive al interior de las distintas comunidades escolares, haciendo notar situaciones necesarias para llevar a cabo la elaboración de un PCI, tales como: el tiempo de los profesores, la necesidad de reflexión pedagógica, el apoyo del equipo directivo, la necesidad de un equipo curricular en una escuela, entre otras que se reflejan en las orientaciones técnicas descritas en el capítulo de los resultados.

Para el Objetivo Específico 3: *Identificar las etapas, componentes y procesos que permitan construir un Proyecto Curricular Institucional de manera progresiva según el contexto de la institución educativa.*

Se logró como producto final, establecer las etapas, componentes y procesos que deben considerarse al momento de elaborar PCI. Esta identificación se realizó considerando lo siguiente: los ítems mejor evaluados por los expertos constituyen una fase elemental en la construcción de un PCI. Esto significa elementos fundamentales o básicos que deben ser acordados, principalmente por los docentes, al momento de construir PCI. En una segunda fase, denominada intermedia, se consideraron los elementos que fueron evaluados con valores críticos inferiores a los seleccionados en la fase anterior pero igualmente válidos según la metodología escogida y explicada en el marco metodológico. Finalmente, en la lógica de espiral de construcción del PCI, se contempla una fase denominada avanzada, en donde se incluyen componentes y procesos que poseen un valor inferior a los incluidos en los estadios de construcción anteriores y que no alcanzan a ser validados según la metodología seleccionada para este estudio, pero que incorporamos igualmente basándonos en dos criterios: primero en las sugerencias de los jueces para adecuar estos elementos al contexto escolar y, segundo, por la relevancia y recursividad con la que aparecen en la literatura revisada. Además algunos de estos procesos y componentes se plantean como optativos al momento de la construcción del PCI.

Este objetivo constituye un producto relevante en el tema del PCI, ya que, en la teoría revisada para esta investigación, no se encontraron experiencias de elaboración de un PCI por estadios de construcción, por lo que además de ser un aporte al campo de la implementación curricular, constituye una oportunidad para las comunidades escolares de reflexionar y desarrollar/diseñar currículum en concordancia con los espacios que les otorga su contexto escolar. Además esta propuesta por estadios de construcción permite que los acuerdos a los que lleguen las comunidades, vayan permeando paulatinamente la cultura curricular escolar, lo cual contribuirá notoriamente a que se vaya asentando- en las escuelas- una percepción praxeológica del currículum lo que contribuirá a dotar al nivel meso, esto es a las escuelas, de mayor capacidad de gestión del currículum y del fortalecimiento de la identidad institucional.

En síntesis, es relevante hacer notar que no es necesario elaborar el PCI con todos sus estadios de construcción de una sola vez. Si bien es decisión de la escuela determinar los tiempos, es deseable que vayan levantándose cada uno de los estadios, de manera consensuada sobre todo con los equipos docentes, ya que sin la motivación y apropiación curricular de los profesores, es imposible generar un PCI que tenga sentido para la comunidad.

Para el Objetivo General: *Elaborar una propuesta de orientaciones técnicas que contenga procesos, etapas y componentes que permitan guiar a una comunidad escolar en la construcción progresiva de un Proyecto Curricular Institucional que fortalezca la identidad de la escuela.*

Se logró como producto final levantar orientaciones técnicas en torno a la construcción e implementación del PCI. Para esto se utilizaron las categorías pre-estructuradas de la matriz de validación de juicio de expertos y la categoría emergente que resultó de la categorización de la matriz.

Las orientaciones técnicas tienen como finalidad encaminar o dar luces a una comunidad respecto de cómo llevar a cabo una práctica coherente y alineada, entre lo que se declara y lo

que se realiza. En este sentido, esta investigación concluye su propuesta de construcción de PCI con lineamientos estratégicos orientadores al momento de elaborar e implementar el PCI. Puntualmente lo expresado por los jueces en las oportunidades de mejora- al interior de la matriz de validación- resulta fundamental, ya que no solo fortaleció cada una de las categorías propuestas, sino que también aparecieron: procesos, condiciones y estrategias de implementación, todas las cuales son valiosas para orientar a una comunidad educativa en la construcción de un PCI coherente con la cultura escolar.

Por otra parte, la práctica y forma de gestionar las políticas públicas desde el nivel macro al nivel meso, están repletas de orientaciones técnicas y lineamientos tendientes al acompañamiento de las escuelas al momento de implementar una política nacional educativa. Es así como encontramos: orientaciones técnicas para construir PME, Plan de formación ciudadana, reglamentos de evaluación, entre otros. Por todo lo anterior estamos convencidos de que las comunidades escolares conocen esta forma de proceder del nivel macro y a la vez esperan indicaciones orientadoras en torno a la reflexión e implementación de un proyecto, programa o reglamento.

Es necesario dejar en claro que la construcción y desarrollo curricular y por lo tanto también el PCI no poseen un carácter obligatorio, por lo que las orientaciones que planteamos en este estudio no aspiran tener el formato prescriptivo a las que el nivel macro tiene habituada a las escuelas. Las orientaciones que planteamos tienen como principio fundamental el ser coherentes con el carácter praxeológico que constituye el PCI y a la vez pretende visibilizar los espacios que posee la escuela para que levante sus propias herramientas de gestión para construir dicho instrumento. Las orientaciones propuestas pretenden ser una luz que permita a las comunidades caminar en la elaboración reflexiva y colaborativa de sus propios acuerdos curriculares, pero en ningún caso constituye una receta plagada de pasos y actividades que hay que seguir para alcanzar un producto final y monolítico. por el contrario es vital hacer entender a las comunidades que el PCI que construyan, debe estar en relación con el contexto escolar, por lo que éste debe ser flexible para ir incorporando estos cambios contextuales con el fin de que, lo que se enseñe en la escuela sea significativo para los estudiantes.

Los hallazgos generados son consistentes con la hipótesis postulada en esta investigación, puesto que tanto los referentes teóricos como empíricos, están de acuerdo en señalar que el PCI debe ser construido por una comunidad educativa apropiada de su contexto y cultura escolar, ya que esto fortalecería no solo a los aprendizajes de los estudiantes sino también la identidad de la escuela. Por otra parte las realidades de las escuelas en Chile son muy heterogéneas, lo que genera una construcción del PCI diferente para cada comunidad educativa, es decir, cualquier escuela podría construir su PCI, pero con tiempos y recursos diferenciados, por esta razón elaboramos una propuesta que pretende ser coherente con esa realidad, generando estadios de construcción para que cada escuela pueda ir construyendo su PCI de manera progresiva, según sus recursos humanos y materiales. La presencia de los expertos en esta investigación fue vital para darle fuerza a nuestra hipótesis, ya que nos refrendó la modalidad progresiva de la construcción del PCI, además de confirmarnos la necesidad de que este sea construido, por la comunidad educativa, de manera respetuosa con la cultura escolar y acorde a los recursos de la escuela.

En síntesis, a partir de la revisión de literatura, los PCI de colegios revisados, la experiencia internacional y la validación de jueces, es posible concluir que el PCI es un paso en el fortalecimiento de la identidad institucional, ya que este no solo traduce las políticas del nivel central o gubernamental considerando el diagnóstico de las escuelas, las metas, las necesidades y los desafíos, sino que también constituye una instancia concreta, en que se acuerdan decisiones respecto de lo que pasa en la escuela y en el aula en el ámbito curricular, es un espacio de construcción y reflexión que tiene como objetivo generar un producto final que concentre todos estos acuerdos en torno al aprendizaje de los estudiantes, es un instrumento construido desde la escuela con los actores de una realidad y entorno determinados, es por ello que su construcción, como plantea nuestra hipótesis, debe ser progresiva y recursiva, permitiendo que todo este proceso permee de forma paulatina en la comunidad.

Aportes al campo del currículum

Para finalizar creemos que es importante compartir los aportes y limitaciones que consideramos tiene este proyecto de magíster:

Aportes conceptuales: en este ámbito, el marco referencial es orientador para futuros estudios en torno al PCI, ya que sintetiza las principales etapas y componentes presentes en la literatura en torno a este dispositivo. Además se recopilan los procesos vividos en la experiencia internacional en torno a la construcción del PCI, con las guías de implementación que poseen tanto España como diversos países latinoamericanos que tienen la obligatoriedad del PCI. Por otra parte, las definiciones de PCI, que concentra esta investigación, constituyen un aporte para las futuras investigaciones en esta área, en tanto se recopilaron las definiciones que existen de este dispositivo en la literatura curricular. Finalmente, la revisión de PCI de colegios específicos contribuye a visibilizar la experiencia empírica nacional en torno a lo que se entiende como PCI, sus componentes y etapas.

Aportes formativos: En primer lugar, pensamos que esta investigación contribuye a las comunidades escolares en la construcción de un PCI que esté acorde con su realidad, pero sobre todo, constituye un aporte en las orientaciones técnicas que es necesario tener en cuenta al momento de que una escuela decida gestionar su currículum, ya que este trabajo guía los pasos de construcción y promueve la autonomía de la comunidad educativa en relación con el currículum, el cual constituye además una muestra de que es posible y necesario levantar instancias colaborativas de reflexión y acción curricular. Este estudio constituye un ejemplo empírico de cómo pasar de una percepción técnica del currículum a una más praxeológica en donde se escuchen las voces de los territorios en los que se inserta la escuela. Esta investigación es una ruta que orienta hacia un camino más deliberativo del currículum, sin desconocer las políticas de nivel macro, sino más bien alineándolas, criticándolas y complementándolas.

En segundo lugar, consideramos que esta investigación puede ser un aporte tanto para la apropiación de los equipos curriculares y docentes en relación con la construcción curricular,

como también puede contribuir al levantamiento de futuras políticas públicas en torno a la contextualización del currículum ya que, si bien la contextualización y la construcción curricular son recomendaciones de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación en 2016, no queda claro cómo lograrlo. Lo anterior se aprecia en la siguiente cita:

el Estado debe promover la flexibilidad y contextualización curricular mediante la generación de condiciones institucionales (gestión) y profesionales (desarrollo profesional) que posibiliten los procesos de apropiación, recontextualización y construcción curricular. Ello en el entendido de que permiten la comprensión y logro de los sentidos del currículum nacional con mayor profundidad a la vez que incentivan su complementación con características relevantes del contexto regional (Ministerio de Educación -UCE, 2016, p.30).

De la cita y de las políticas públicas en general en el ámbito curricular, se desprende que es un anhelo el contextualizar y construir currículum, pero también es bastante notoria la falta de dispositivos- emanado desde el nivel macro- que ofrezcan a las escuelas instancias de apropiación en torno a la construcción curricular. Lo que sí existen son orientaciones en torno a cómo adaptar las indicaciones del nivel macro al nivel meso en el ámbito del currículum oficial, pero en ningún caso existen políticas orientadas a que las escuelas aprendan a construir currículum. Es más si siquiera existen instancias gubernamentales en torno a preparar a los docentes en la construcción de planes y programas propios, que es el único espacio de construcción visible en la Ley General de Educación (2009) por lo que, si bien la contextualización y construcción curricular es una sugerencia que proviene del nivel macro (UCE) no está clara cómo llevarla a cabo. En este sentido este trabajo de investigación puede ser un insumo valioso para apoyar en la formación docente en el ámbito de la construcción y desarrollo curricular en las escuelas y del que las políticas públicas se podrían nutrir para elaborar una ruta hacia la construcción curricular en el nivel meso.

Una de las limitaciones que posee este estudio, es la falta de experiencias y literatura nacional en torno al dispositivo PCI, a nivel de teoría curricular. Sólo es posible encontrar- en Chile- una pequeña cantidad de artículos, principalmente de la década de 1990 y una tesis de 2017, todas provenientes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica, por lo que no fue posible contar con literatura nacional reflexiva, crítica y diversa en torno al PCI, gran parte de los textos utilizados vienen de la experiencia extranjera, lo que pudiese ser una dificultad al momento de extrapolar elementos provenientes de la experiencia internacional- sobre todo de gestión- en la realidad nacional.

Otra de las limitaciones es la escasa cantidad de PCI existentes en el contexto chileno, lo que a la vez dificultó encontrar jueces que estuviesen apropiados del proceso y con experiencia práctica de construcción del PCI en una escuela.

A modo de proyecciones y reflexiones finales:

Esta investigación pretende, no sólo ser un aporte práctico a la gestión curricular en las escuelas, sino también abrir el debate en torno a la necesidad de generar un dispositivo concreto para gestionar el currículum de nivel meso, con el fin de alcanzar mayor autonomía del currículum, lo cual no puede ser sólo un conjunto de intenciones sin una ruta clara para su concreción. Con esto nos referimos a los planes y programas propios, los cuales están presentes en la legislación vigente, aunque sin entregar un camino claro para su construcción, más allá de las formas de completación y presentación de estos ante las entidades administrativas para su aprobación.

Nuestra proyección es que las escuelas puedan desarrollar o construir currículum más allá de los planes y programas propios, ya que estos dispositivos están presentes en Chile desde la década de 1990 y se mantuvieron- como una oportunidad de construcción- prácticamente sin cambios en la legislación de 2009, no incorporándose- ni antes ni ahora- instancias de apropiación curricular en torno a la elaboración de los mismos. En este sentido, Gysling el 2005 plantea:

A pesar de que los establecimientos educacionales quedaron facultados para elaborar sus propios planes y programas de estudio de acuerdo con sus consideraciones y prioridades de organización, sólo alrededor de un 14% adoptó esta modalidad. En otras palabras, el diseño y la elaboración curricular no están generalizados.

Este porcentaje se explica si se considera que: no existía en el país precedente de elaboración curricular a nivel local; los profesores no han sido formados para elaborar currículum ni tienen las condiciones laborales que les permita hacerlo; los establecimientos, por su parte, tampoco tienen la instancia organizacional que pueda hacerse cargo de esta tarea; y, por último, el Ministerio no ha emprendido acciones específicas para fomentar la elaboración curricular propia (p. 239).

Lo dicho por Gysling, comprueba que en el ámbito curricular más allá de declaraciones e indicaciones generales, no hay una política pública concreta en torno a entregar las condiciones para que las escuelas elaboren currículum y que los docentes puedan apropiarse de una percepción deliberativa del mismo, por lo que sólo observamos-de parte del nivel macro- una intención clara de mantener una concepción mucho más técnica en el ámbito curricular, sosteniendo una política de generar orientaciones y apropiaciones curriculares únicamente ara el contenido elaborado desde el nivel central. Esto se comprueba en la siguiente cita:

(..) menos de un quinto de los establecimientos del país tienen planes y programas de estudio propios; la inmensa mayoría sigue los del Ministerio de Educación. (...) los establecimientos deben ceñirse a los objetivos y contenidos definidos en el marco obligatorio, cuestión que es supervisada por el Ministerio de Educación (Cox, 2011, p. 3).

Lo anteriormente expresado por Cox, es completamente válido diez años después, ya que aún observamos una alta prescripción del currículum y una escasa construcción de planes y programas propios, porque la excesiva burocratización al interior de la escuela desincentiva en los docentes la posibilidad de acordar decisiones en el ámbito curricular, validando entonces- como un dogma- el currículum densamente prescrito del nivel macro.

Todo lo anterior, contrasta con el discurso público actual que aboga por el desarrollo de una ciudadanía crítica, el énfasis en la diversidad y la inclusión, versus una cultura escolar en donde se mantiene un enfoque altamente homogeneizante del currículum escolar, debido al fuerte proceso de estandarización de la evaluación de los aprendizajes, por lo que las escuelas entran en una espiral de competencia para alcanzar resultados y estándares- los que traen consigo premios o castigos- todo lo cual contribuye a mantener al docente como un “pasador de materia” en lo que también se denomina “tecnificación de la pedagogía” donde sólo se adecua el contenido-emanado del nivel macro- usando una metodología de moda, dejando en un segundo plano la posibilidad de reflexionar, criticar y elaborar un currículum contextualizado y por lo tanto con sentido para los estudiantes (Ruz -Fuenzalida, 2020).

Con todo lo expresado anteriormente, queda de manifiesto que el anhelo de la UCE el 2016, de construir currículum, no pasa de ser una declaración de intenciones, que no entrega ni promueve, herramientas concretas que permita avanzar hacia una autonomía curricular real. Es más, la Ministerio de Educación -UCE recomienda que:

(...) el Estado debe promover la flexibilidad y contextualización curricular mediante la generación de condiciones institucionales (gestión) y profesionales (desarrollo profesional) que posibiliten los procesos de apropiación, recontextualización y construcción curricular. Ello en el entendido de que permiten la comprensión y logro de los sentidos del currículum nacional con mayor profundidad a la vez que incentivan su complementación (Ministerio de Educación -UCE, 2016, p.30).

Si bien la cita expresa que la contextualización curricular permitirá darle mayor sentido al currículum nacional ¿por qué no se promueven desde el nivel macro políticas claras de contextualización y construcción curricular? Más aún, la Ministerio de Educación-UCE (2016) plantea revisar “las sobrecargas de los procesos de gestión y rendición de cuentas que actualmente se llevan a cabo en los centros educativos y que podrían funcionar como obstáculos para un proceso efectivo de reflexión y toma de decisiones curriculares relevantes y con sentido por parte de las comunidades educativas” (p.30). Si todo esto es claro para una importante repartición del nivel central ¿por qué no se aplican estas medidas?, No tenemos respuesta para esta pregunta, pero tenemos claridad de que si una escuela posee las condiciones para generar currículum podrá realizar propuestas significativas para su comunidad y generará pertenencia de los estudiantes con el territorio en el que están insertos. En esa recomendación pensamos que el Ministerio de Educación-UCE no se equivoca.

En el ámbito de los territorios, expresado en el párrafo anterior, debemos hacer notar que esta es una temática novedosa, ya que en nuestra investigación nos llamó la atención que los países latinoamericanos que contaban con la obligatoriedad del PCI, le dieran tanta fuerza a la incorporación de las identidades locales, es decir, a incorporar la cultura del contexto en donde se encuentra la escuela. Esto tampoco está claro en la legislación educativa chilena, lo que se aprecia en la siguiente cita recogida de un estudio sobre la política educativa local en Chile:

En resumen, la elaboración curricular puede describirse como un proceso prolongado y serio, de difícil convocatoria. Las articulaciones y acompañamientos, cada día más ineludibles, que un nivel subnacional como la municipalidad hubiese podido aportar a través de un trabajo sinérgico basado en la co-responsabilidad, más allá de las normas, quedó de plano anulado. Si bien dentro del marco curricular oficial existe una orientación a la descentralización, esto no implica que en su diseño establezca complementación y/o adecuación curricular dirigida al territorio, a lo local. Todo sigue hoy en día, sin corregirse (Castro, 2010, p.30).

La consideración de los territorios, por tanto, tampoco fue una variable a considerar o promover por parte del nivel macro en la construcción curricular en las escuelas, por lo que el fortalecimiento docente en el ámbito de la gestión curricular, sólo queda circunscrito a las indicaciones que se hacen desde el nivel central, principalmente restringido a traducir la propuesta curricular oficial. Para ello se establecen una serie de prescripciones y orientaciones, las cuales son tomadas íntegramente por los docentes, ya que no existe -salvo honrosas excepciones- una cultura curricular escolar, porque como hemos dicho largamente hasta aquí no se ha promovido, y tampoco es parte de la formación inicial docente, ya que no constituye una necesidad, debido a que el currículum emanado desde el nivel macro es el que domina la escena educativa nacional, por lo que las construcciones locales quedan en un segundo plano o bien son muy escasas.

En síntesis, nuestro estudio pretende proyectarse como una posibilidad de generar consciencia en torno al paradigma en que está construido el currículum que se enseña en las escuelas. Nuestro anhelo con esta investigación es generar una discusión en torno a la necesidad de moverse hacia un paradigma práctico o praxeológico, esto es colaborativo con la comunidad escolar, contextualizado y que genere identidad. En ese sentido, esta ruta que estamos exponiendo, representada en la elaboración del PCI, pretende ser un paso que camine hacia esa percepción del currículum. En un Chile que busca, en este tiempo, descubrirse y valorar sus raíces y considerar las diversidades, una propuesta como el PCI es una oportunidad para que las comunidades escolares puedan repensar el currículum, criticar las prescripciones del nivel macro o bien alinearlas con significados que tengan sentido para la escuela e idealmente crear sus propios significados y decisiones curriculares.

Sabemos que es complejo llevar a cabo una tarea como esta, sobre todo porque el PCI no es una política pública y por lo tanto no tiene la obligatoriedad de aplicarse. Por lo mismo, esta investigación puede proyectarse como una instancia que permita abrir la puerta a la reflexión de la necesidad de una política pública, a la vez que contribuiría a sentar un piso sobre el cual se puede comenzar a debatir y construir.

En nuestra opinión, no basta con generar ajustes curriculares, grandes reformas educacionales o sistemas de evaluación estandarizados y competitivos. Es necesario también evaluar la forma en que se está construyendo el currículum e incorporar de manera paulatina una comprensión deliberativa en la construcción curricular, escuchar las voces de los actores educativos, diagnosticar las necesidades de las escuelas y fortalecer la gestión docente en torno a securizarlos y entregarles las condiciones necesarias para que puedan elaborar currículum.

Finalmente, esperamos que las próximas investigaciones en el campo del PCI, profundicen en la realización de instrumentos más concretos para su aplicación (por ejemplo, una cartilla con instrucciones y actividades, para orientar a las comunidades escolares en la elaboración del PCI), todo lo cual contribuirá a fortalecer la gestión docente y dotar de herramientas prácticas a los equipos curriculares de las escuelas.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1996). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Antúñez, S., del Carmen, L. M., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (2003). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula: El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de planificación didáctica*. Ed. Graó.
- Argos, J. y Ezquerro, M. (1995). La evaluación del proyecto curricular: ¿tarea rutinario-burocrática o proceso de reflexión compartida? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 22, 139-150.
- Balbinotti, M. A. A. (2004). Estou Testando o que Imagino Estar? Reflexões acerca da Validade dos Testes Psicológicos. En C. E. Vaz y R. L. Graff (Eds.), *Técnicas Projetivas: Produtividade em Pesquisa* (pp. 6-22), 1.a Ed.). Ed. Casa do Psicólogo.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Ed. Akal.
- Cabero-Almenara, J. & Barroso-Osuna, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65202/11419>
- Cascante, C. y Rozada, J. M. (1989). Proyectos curriculares y formación en el trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.
- Castro, M. (2010). Códigos para el Análisis de Política Educativa Local en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 18(67), 189-213. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537970002>

- Cepeda, N. (2006). *Proyecto curricular de centro educativo. Un proceso participativo*. [Archivo PDF]. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/03/Cepeda_PCC.pdf
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Ed. Paidós.
- Coll, C. y Martín, E. (1994). Aprendiendo de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 7-15.
- Constas, M. A. (1992). Qualitative analysis as a public event: The documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*, 29(2), 253-266.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, 33, 228-247.
- Cox, C. (2011) Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, 56, 1-9. <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>
- Decreto 256, Ministerio de Educación de Chile (2009). Modifica Decreto Supremo N° 40, de 1996, del Ministerio de Educación, que Establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. 1 de julio de 2009. D.O. N.° 42.753.
- Decreto Supremo N°01-2012-ED, Ministerio de Educación del Perú (2012). Aprueba reglamento de la Ley general de Educación.
- Del Carmen, L. y Zabala, T. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Ed. CIDE.

Díaz, A., López, G., Morales, N. (2020). *Validación de contenido por jueces de dos tareas computarizadas de control cognitivo*. [Trabajo de grado para optar al título de psicólogas. Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana].

Domínguez, G. (1993). El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del proyecto curricular de centro: un reto para la organización de un centro. *Revista de Educación*, 300, 63-101 [Archivo PDF]
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ecef7971-c770-42ab-8523-6cd99d90a698/re3000400488-pdf.pdf>

Espinoza, O., Riquelme, S. y Salas, A. (2017). *Contextualización curricular*. [Archivo PDF]
<https://es.scribd.com/document/345782898/Texto-6-2C-Espinoza-2C-Riquelme-2C-Salas-pdf>

Fernández, J. (1998). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994), *Teoría y desarrollo del currículum*. (pp. 297-312). Ed. Aljibe,

Ferrández, A. Peiro, J. y Puente, J. (Coords.) (1993). *La evaluación en la educación de personas adultas*, Ed. Diagrama

Gairín, J. (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro Educativo*. Ed. Síntesis.

Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ed. Morata.

Gimeno, J. (1989). Proyectos curriculares. ¿Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 14-18.

- Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P., Linuesa, M. (2011) *Diseño, desarrollo e innovación Curricular*. Ed. Morata.
- Grundy, S. (1991). *El currículum: producto o praxis*. Ed. Morata S.L.
- Gysling, J. (2005) Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. En: Cox, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Ed. Universitaria.
- Hernández, F. y García, M. (2001). *Evaluación del Proyecto Curricular. Educación secundaria obligatoria*. Ed. La Muralla, S.A.
- Hernández- Nieto, R. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Ed. Universidad de Los Andes.
- Hernández- Nieto, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Ed. Universidad de Los Andes-Facultad de Humanidades y Educación.
- Jarriot, M. (2001). *La evaluación de la intervención mediante programas de Orientación*. [Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5001/mjg03de12.pdf?sequence=3>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7, 19-40.
https://www.researchgate.net/publication/215561167_La_investigacion_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafios
- Lavín, S., Del Solar, S., Padilla, A. (1997). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de construcción de identidad: Guía metodológica para los centros educativos*. LOM Ediciones.

Ley N.º 28.044 (2003). Ley General de Educación del Perú. Lima, 13 de junio 2003. D.O.N 8.437.
<https://unj.edu.pe/images/pdf/calidad/marconormativo//LEY%2028044%20LEY%20GENERAL%20DE%20EDUCACION.pdf>

Leyton, M y Tyler, R (1969). *Planeamiento educacional: principios básicos del currículum y del aprendizaje, un modelo pedagógico del planeamiento educacional*. Ed. Universitaria.

L.G.E (2009). Ley N.º 20.370 (2009). Ley General de Educación. Santiago 28 de julio 2009. D.O N.º 39461. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Linuesa, M. (2011). Diseñar el currículum: prever y representar la acción. En Sacristán, G (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293). Ed. Morata.

L.O.G.S.E (1990). Ley Orgánica 1. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de España. Boletín Oficial del Estado BOE-A-1990-24172. 3 de octubre de 1990.

L.O.C.E. (1990) Ley Orgánica constitucional de la Enseñanza. Diario Oficial de Chile, 10 de marzo de 1990.

Martínez, J. (1997). *Proyectos Curriculares y Prácticas Docentes*. Ed. Diada S.L.

Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*. [Archivo PDF] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=59631>

Meza, I., Pinto, R. y Pascual, E. (2004). Análisis de las características de los planes y programas de estudios elaborados y presentados como propios por 27 unidades educativas de Chile. *Boletín de Investigación Educativa*, 18, 145-174.

Ministerio de Educación de Chile.

- Secretaría Regional Ministerial de Educación Región Metropolitana (2014). Formato para presentación de planes y programas propios. Documento de Apoyo N.º 1/2014. [Archivo PDF] <https://docplayer.es/32552950-Formato-para-presentacion-de-planes-y-programas-propios.html>
- División de Educación General (DEG) (2015). Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional. http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/03/OrientacionesActualizacionPEI_Nov2015.pdf
- Unidad de Currículum y Evaluación UCE (2016). Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. https://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf
- Dirección de Educación General (DEG) (2016). Orientaciones técnicas para programas de Orientación Escolar (PIE). <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Subsecretaría Educación Parvularia (2020). Orientaciones técnico-pedagógicas para la flexibilización y ajuste curricular en niveles de Educación Parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2020/06/Orientaciones-tec-ped-para-flexibilizaci%C3%B3n-y-ajuste-curricular.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Argentina (1996). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000497.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencia de España (1989). *Documentos Curriculares Base (DCB)*. Edición propia.

Ministerio de Educación y Ciencia de España (1992). *Proyecto Curricular en Primaria*. Edición propia.

Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC) (1995). Orientaciones para la Adaptación del Currículo en los Centros de Educación Especial. <https://core.ac.uk/download/pdf/41591364.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay (2015). Manual de orientación para el fortalecimiento de la gestión escolar. [Archivo PDF] <https://docplayer.es/17877083-Manual-de-orientacion-para-el-fortalecimiento-de-la-gestion-escolar.html>

Pascual, E. (1998). Racionalidades en la Producción Curricular y el Proyecto Curricular. *Revista Pensamiento Educativo*, 23, 13-72, Ed. Facultad de Educación PUC de Chile.

Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 29(2), 37-73. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26127>

Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. Universidad de Oviedo. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2013000200002

Pinto, R. (1998). La teoría del currículo mínimo y su relación con el proyecto curricular de centro educativo. *Revista Pensamiento Educativo*, 23, 73-9, Ed. Facultad de Educación PUC de Chile.

- Pinto, R. (2008). *El currículum crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Porter, A (2004). Curriculum assessment. En Green, G., Camilli, J. y Elmore, P. (eds.) *Handbook of complementary methods in education research*. (pp. 141-159). Ed. American Educational Research Association.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (23rd ed.). <https://www.rae.es/drae2001/>
- Rangel-Torrijo, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 17 (1), 1-16. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/380/992> (Scopus On-line versión ISSN 1607-4041).
- Ruz-Fuenzalida, C. (2020). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3º y 4º medio. *Revista Saberes Educativos*, 4, 22-36. <https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/55896>
- Sánchez, G. (2017). *El proyecto curricular institucional: un escenario de desarrollo de competencias curriculares docentes*. [Tesis de Posgrado. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/21561/Tesis%20def.%20a%20agosto%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Ed. McGraw and Hill Interamericana de España.
- Sandoval, P. (2001). *Contribuciones de proyecto curricular y educativo en los contextos de reformas educativas actuales*. [Archivo PDF].

<https://es.scribd.com/document/376378992/p-sandoval-Construccion-de-Proyectos-Curriculares-y-Educativo>

Santos Guerra, M. (2006). *La escuela que aprende*. Ed. Morata.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Ed. CLACSO.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>

Secretaría de Educación Honduras (2014). *Guía práctica para elaborar proyectos curriculares*. [Archivo PDF]. <https://lasfloreseduc.files.wordpress.com/2018/05/guc3ada-prc3a1ctica-para-elaborar-proyectos-curriculares-pcr.pdf>

Stake, R. (1975). Program Evaluation: particularly responsive evaluation. Michigan, U of Michigan Evaluation Center.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. Ed. Harcourt, Brace & World.

Tejedor, F.J.; García-Valcárcel, A. y Rodríguez M.J. (1994): Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 93-128.

Triguero, J. (1998). Las bases para la elaboración del proyecto curricular del centro educativo (proyecto curricular marista). *Revista Pensamiento Educativo*, 23, 219-241.
<http://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25491>

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

- Vallejo, R. (2002) Proyecto curricular institucional: Una alternativa para el cambio. *Telos*, 4 (1), 114-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436503>
- Van den Akker, J. (2010). Curriculum development re-invented. In J. Letschert (ed.), *Curriculum development re-invented* (16-30). Enschede. SLO.
- Vidal, J., Carave, G. y Florencio, M. (1992). *El proyecto Educativo de Centro. Una perspectiva curricular*. Ed. EOS.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 14(2), 96–108. <https://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-445>
- Zabalza, M. (2010). *Diseño y desarrollo Curricular*. Ed. Narcea.

Anexos

ANEXO 1: MATRIZ REVISIÓN DE LA LITERATURA.

ETAPA DIAGNÓSTICA	REFERENTES TEÓRICO	AUTOR	CITA	Interpretación: Responsable/metodología/instrumento análisis de la etapa
		1. Taba (1962).	“para darle forma al curriculum hay que considerar el diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenidos y actividades, organización de contenidos, determinación de lo que se evalúa y los medios para realizarlo” (p. 12).	En esta etapa se plantea, la necesidad de hacer un diagnóstico situacional en donde se recojan las necesidades del contexto escolar: Esta etapa debería partir con la decisión <u>del Equipo directivo</u> de generar un PCI y organizar a los docentes en fusión de esta necesidad. Continúa con una <u>consulta a la comunidad</u> para que se identifiquen, mediante instrumentos concretos, para obtener la información tales como <u>FODA o árbol de problemas</u> en donde todos los actores escolares reconozcan las fortalezas y debilidades del contexto escolar y el PEI en función de los intereses y necesidades de aprendizajes de los y las estudiantes. <u>Los profesores</u> participan en el diagnóstico, al igual que los estudiantes y apoderados. Los profesores y los <u>equipos que coordinan</u> , mediante <u>análisis documental</u> , recogen las principales características <u>del PEI y de los documentos normativos</u> para identificar componentes curriculares.

		2. Leyton y Tyler (1969).	“En ciertas comunidades se mantienen registros que son de gran ayuda para determinar tipos de necesidades e intereses de la escuela. Entre ellos se encuentran algunos informes sobre delincuencia juvenil mortalidad, enfermedades, condiciones de salubridad, diversas clases de datos sociales que atañen a la comunidad área o ciudad” (p.79) “esto refuerza el valor que encierra el análisis de la vida contemporánea como un medio para identificar objetivos educacionales, que se relacionen fácilmente con las situaciones y oportunidades que ella presenta, para la utilización de este tipo de aprendizaje” (p.83) “al estudiárselos diferentes aspectos que presenta la vida contemporánea, solo se ha pretendido dar información acerca de la situación actual del individuo, grupo, o de las condiciones de vida que existen dentro de la comunidad o región, estos estudios nos ofrecen directamente objetivos educacionales” (p.87)	
		3. Stenhouse (1991)	“No puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica. Existen criterios mediante los cuales puede criticarse y mejorarse el proceso de educación sin que se refiera a un modelo fines-medios que imponga un horizonte arbitrario a los propios esfuerzos. El perfeccionamiento de la práctica se basa en el diagnóstico, no en el pronóstico. No es con-centrándonos sobre el análisis de la salud como curamos nuestras dolencias” (p.126)	
		4. Ander- Egg (1996).	“El análisis del contexto en el que se ha de aplicar el proyecto: la situación socioeconómica, cultural y geográfica de la zona, pueblo o barrio en donde se ubica el centro educativo. Características peculiares del alumnado. Se ha de estudiar de manera particular la situación social que resulta de la configuración del conjunto de personas, grupos, valores, pautas culturales y problemas económicos y sociales que inciden en el comportamiento y modo de pensar y de actuar de los actores implicados en esta situación; entre ellos, los alumnos del centro y, en cierta medida, los padres de los mismos. La práctica educativa que se ha tenido en la institución o centro educativo. (...), no se puede elaborar una propuesta a partir de cero, como si el establecimiento docente se iniciase con la elaboración de este proyecto, hay que hacer una reflexión sobre lo que se ha hecho,	

			sobre lo que ha sido la práctica educativa de la misma institución. El centro escolar, como dice Santos Guerra, es "la unidad funcional de planificación, acción, evaluación y cambio educativo" y como tal debe evaluarse" (p. 120)	
		5. Ley General de Educación Perú (2003)	"El Proyecto Curricular, se construye a través de un proceso de diversificación curricular, conducido por la dirección de la institución educativa con participación de toda la comunidad educativa, y forma parte del Proyecto Educativo de la institución. Se efectúa a partir de los resultados de un diagnóstico que contempla las potencialidades naturales, culturales y económico- productivas, así como las demandas, características, necesidades específicas e intereses de los estudiantes y sus familias y de la comunidad a la que pertenecen".	
		6. Espinoza et al (2017)	"Este colegio comenzó el proceso de construcción de su Proyecto Curricular a inicios del año 2011, por iniciativa de los mismos profesores, quienes manifestaron a sus autoridades la necesidad de contar con este dispositivo, a partir de un diagnóstico en el que detectaron cierta inconsistencia entre el proyecto educativo del colegio y las prácticas pedagógicas de aula. En este marco concluyeron la necesidad de generar un Proyecto Curricular, como una forma de articular el ideario y sello institucional con el trabajo formativo desarrollado en la sala de clases" (p.311) "En este sentido, pareciera que la decisión de construir un Proyecto Curricular nació de la voluntad docente, la que fue apoyada por la institución, pero faltó un proceso de maduración previo desde el cual determinar el diagnóstico necesario y desde ahí proyectar las condiciones requeridas en la cultura institucional para desarrollar la propuesta" (p.313) "En relación con los aprendizajes de la comunidad a partir del rediseño, los más relevantes que en dicha tesis se mencionan son que los actores tomaron conciencia de la necesidad de elaborar un diagnóstico contextual profundo y de promover el compromiso de los participantes antes de comenzar cualquier elaboración curricular; el requerimiento de configurar un marco referencial técnico-curricular que sustente la propuesta, articulándolo con los dispositivos institucionales correspondientes; el reconocimiento del profesor como un profesional que toma decisiones curriculares, tanto dentro como fuera del aula; y la necesidad de conocer con	

			mayor profundidad los instrumentos institucionales vigentes (como, por ejemplo, el proyecto educativo)". (p.312-313)	
	REFERENTES METODOLÓGICOS	7.Ministerio de Educación y Cultura Paraguay (2015).	"El diagnóstico institucional contiene además informaciones necesarias y oportunas para el Proyecto Curricular Institucional (PCI) - El diagnóstico sobre la realidad institucional como parte de un proceso que permite conocer acerca de cómo está la institución en sus diferentes dimensiones, permite recopilar información actualizada y veraz del estado real y potencial de la misma. - Este diagnóstico institucional debe poner énfasis en el aspecto pedagógico a fin de identificar todos aquellos elementos que puedan influir de manera directa o no en los resultados esperados. Debe ser un proceso dinámico y continuo que dibuje la práctica educativa tal como es, hecho que permitirá arrojar como resultado las necesidades educativas de los estudiantes, para luego establecer estrategias de intervención efectiva y oportuna. - Para realizar el diagnóstico institucional conviene preguntarse, por ejemplo ¿cuáles son las características de la institución?, ¿con qué se cuenta, qué falta, ¿qué se tiene?, ¿qué obstaculiza la acción?, ¿cuáles son los problemas que exigen urgente solución y que la institución puede resolver?, ¿qué valores, recursos, características están presentes o faltan en la institución; y son necesarias para el logro de los objetivos?, entro otros. -Pero ¿cómo se realiza este tipo de diagnóstico? Teniendo en cuenta los objetivos de dicho diagnóstico y la población a quien va dirigida (equipo directivo, plantel docente, equipo administrativo y de apoyo, estudiantes, familia y comunidad), se debe construir criterios e indicadores de calidad" (p.14) "El PCI es parte del PEI. En el proceso de construcción del PEI se realiza el diagnóstico institucional (realizado a través de la técnica del <u>FODA</u>, <u>del árbol de problemas</u> u otra técnica) a través del cual se identifican las dificultades referidas a los aspectos pedagógicos y didácticos. Esas dificultades y/o problemas son las que se atienden, para solucionarlas, desde el PCI mediante acciones referidas, por ejemplo, a la revisión de las prácticas pedagógicas, el uso de materiales didácticos, la evaluación de los aprendizajes, una ordenación y priorización de competencias y capacidades a desarrollar, etc". (p.52)	
	Guías metodológicas de ministerios de países que tienen proyecto curricular proyectos curriculares y de redes educacionales y colegios específicos.			

		8. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1996).	“Sólo cuando se logra implicar activamente a la comunidad escolar en un compromiso de colaboración, partiendo del análisis y diagnóstico de la situación, las normas aceptadas y asumidas empiezan a tener una función educativa y moral” (p.29) <i>“¿Cómo generar desde el P.E.I. el Proyecto Curricular Institucional?</i> En el próximo ejemplo se advierte cómo se está cumpliendo este proceso: Tomemos como referencia una Escuela X, en la cual, con el análisis de los Diseños Curriculares Provinciales, y desde la evaluación institucional de la propuesta curricular vigente, realizada en el Diagnóstico Situacional, se han priorizado distintos problemas curriculares. Los Equipos Docentes de esa Escuela han formulado de este modo, su diagnóstico, identificando problemas, priorizando causas críticas, lo que les ha permitido la selección de Compromisos de Acción, que una vez en marcha permitirán avanzar en el Diseño y en el Desarrollo de su Proyecto Curricular Institucional”. (p.14)	
		9. Secretaría de Educación Honduras (2014)	“Antes de la elaboración del Proyecto Curricular, se requiere haber completado las cuatro acciones de diagnóstico y análisis en el marco del PEC o PER. Partir del diagnóstico de base, para asegurar el éxito en el desarrollo del Proyecto Curricular, es necesario partir del diagnóstico de las necesidades del área pedagógico-curricular planteados en el PEC o PER. (...) Con base al diagnóstico, se elabora el análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) en el que se colecta todo el pensamiento sobre el estado del centro educativo o de la Red. Luego se priorizan los problemas y se identifican las causas, efectos y soluciones de estos problemas priorizados”	
		10. Proyecto Curricular Vicentino (2019)	“¿Cuándo enseñar? Cuando se adapten las propuestas curriculares a realidades y necesidades de cada CEV (Centro Educacional Vicentino), basados en diagnósticos que originan proyectos concretos”.	

ETAPA CONSTRUCCIÓN	REFERENTES TEÓRICO	AUTOR	CITA	Interpretación: Responsable/meto dología/instrumen to análisis de la etapa
		1. Leyton y Tyler (1969).	El modelo integrado de planeamiento curricular del profesor Leyton, nace de la complejización del modelo lineal del profesor Tyler. Este modelo integral consiste en los siguientes componentes: “Los elementos constitutivos de este modelo se pueden clasificar en tres grupos: I.- Elementos esenciales: Filosofía, psicología y contenidos, educando y contenidos culturales. Los 3 últimos constituyen la situación. II.- Conceptos fundamentales: objetivos, actividades y experiencias. III.- Procesos básicos: principios de selección, organización y evaluación. Los elementos esenciales, los conceptos fundamentales y los procesos básicos enunciados se interaccionan de tal modo que constituyen una red de comunicaciones que permite generar un ciclo dentro del planeamiento del currículum”. (p.53)	En esta etapa se plantea desde la teoría y desde la práctica una serie de elementos que debe tener la construcción del PCI, estos los consideraremos como componentes y la gestión que se realiza para construir cada uno de esos componentes los identificaremos como procesos. Según las fuentes, los componentes del PCI deben partir con una fundamentación la cual comienza con la declaración de los principios de la comunidad escolar, todos los cuales se recogieron del diagnósticos,
Identificar los componentes constitutivos en la elaboración de un PCI.	Constituyen las guías metodológicas de implementación de un gobierno o específico y los PCI de los ocho colegios y redes educativas, elegidos para este estudio, los cuales identifican los componentes necesarios para construir un PCI situado.	2. Martínez (1997)	Componentes de un proyecto curricular: 1.- Justificación o base de fundamentación: ¿Cuál es la racionalidad de la propuesta curricular educativa? Consideraciones de orden: 3. Sociológicos 4. Psicológico 5. Moral 6. Ético 7. Político 8. epistemológico 9. Pedagógico 10. Etc.- ¿Cuál es la concepción de las relaciones entre la educación y la sociedad? 2.- Traducción curricular organizativa a) principios de criterio sobre el área del conocimiento y su relación con la enseñanza en el nivel o ciclo al que se dirige. b) selección, estructura y organización secuencial del contenido. c) principios de procedimiento dirigidos al profesor y centrados en la escuela. 3.- Implicaciones en la organización escolar: interacciones sociales en un contexto institucional y burocrático 4.- ejemplos y materiales prácticos de desarrollo 5.- programa de formación e investigación de profesores	

			5.- Evaluación del proyecto. 7.- Diseminación (adaptación del esquema, p.74) “la apertura y flexibilidad curricular es un planteamiento teórico y metodológico que responde a un mayor protagonismo profesional del profesorado. Pero este planteamiento no deviene práctico si no se incluye en la jornada laboral de los docentes tiempo para la reflexión y la cooperación, y tiempo para la investigación y formación. Pensar el currículum, organizar estrategias de desarrollo junto a colegas, estudiantes y padres, recoger y sistematizar con rigor informaciones sobre el alumnado y sobre el entorno, conocer y atender a la diversidad definir y planificar problemas y actividades de formación, comunicar e intercambiar experiencias, buscar y organizar materiales son algunas entre otras muchas tareas y competencias docentes relacionadas con el protagonismo en la adaptación y en la oferta cultural de las escuelas”. (p.75)	tanto desde la consulta a la comunidad como desde el análisis de documentos. Se identifican principio, éticos, psicológicos, curriculares, entre otros. Posteriormente se levantan objetivos que pueden ser generales o estratégicos que rigen a toda la práctica curricular o bien objetivos por ciclos y objetivos por áreas de aprendizaje. Luego se identifican las asignaturas, talleres, módulos o actividades que comprenden el plan de estudios y en gran parte de la revisión documental se observa que se estimula a la
		11. Antúñez et al (2003)	Componentes del proyecto curricular: Fuentes: PEC. Intenciones educativas del centro + DCB. Objetivos generales del centro y de la etapa. 1.- Objetivos generales. 2.- Objetivos generales y contenidos de las áreas. 3.- Objetivos generales de área por ciclos 4.- Secuencia de los contenidos 5.- Opciones metodológicas. 6.- Materiales curriculares y recursos didácticos. 7.- Pautas de evaluación 8.- Criterios de promoción interciclos. (esquema adaptado, p.81) “La determinación del redactado final de cada uno de los componentes ha de ser resultado del acuerdo de todos los miembros del claustro. Hay que hacer un comentario a parte sobre el componente que hemos considerado como el eslabón entre el Proyecto Educativo de Centro y el PCC, documentos aprobados por instancias distintas-Consejo escolar y Claustro, respectivamente-, lo cual condiciona que las personas que participen en el encuentren más complejo el proceso que se debe seguir. Nuestra postura es que sea el claustro el que haga una propuesta al Consejo Escolar para su revisión y aprobación.	

			(...) Para responder a la pregunta de cómo se tiene que elaborar, sería conveniente diferenciar lo que es la estructuración y la coherencia interna de los diferentes componentes del PCC de lo que puede ser el proceso de elaboración que se seguirá en un centro, y de lo que pueden ser las estrategias que hay que realizar en un centro para que se den las condiciones necesarias a fin de que un claustro pueda iniciar la elaboración de un PCC (...) La estructura del PCC debe tener una coherencia interna que viene determinada por la lógica que va de lo más general a lo más concreto: las decisiones sobre para qué hay que enseñar y qué, condicionan las decisiones sobre los demás componentes". (p.102)	comunidad a incorporar innovaciones en estos componentes, en el caso chileno la posibilidad de planes y programas propios.
		12. Ander- Egg (1996)	¿Dónde buscar la información necesaria para precisar las intenciones -objetivo y contenidos- y el plan de acción a seguir en la educación escolar? Si bien es frecuente hablar de "fuentes" del currículum, estimo que también hay que hablar de supuestos o fundamentos, ya que en todo ello se sustenta la elaboración del currículum, a saber: • fuentes epistemológicas o disciplinares • fuentes históricas (lo que ha sido la práctica pedagógica). • fuentes pedagógicas • fuentes socio-antropológicas • fuentes psico-educativas • fundamentación filosófica (p.10)	Posteriormente se observa la declaración de las metodologías y didáctica en general que declara el equipo de profesores que regirá la práctica docente de la institución educativa,

			(p.22) (p.25)	considerando la atención a la diversidad. El siguiente componente mencionado en la revisión de la literatura es la normativa de evaluación y en este caso se considera tanto una normativa más estricta incorporando la legislación de cada país al respecto y en otros casos un listado de “orientaciones” que acuerda el equipo docente las cuales registrarán la evaluación la que también debe considerar las adecuaciones curriculares en los casos de la atención a la diversidad.
13. Mineduc (2014)	Planes y programas propios Chile: “B. ESTRUCTURA DE PROGRAMA [NOTA: Esta propuesta sólo tiene valor indicativo, no es normativa.] El valor de un programa de estudio se percibe y se mide en cuanto ayuda a las/los profesoras/es, a realizar clases efectivas. Es decir, puesto que el currículum chileno actualmente vigente es uno “centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es			

			el foco del quehacer educativo”, entonces las clases son un tiempo durante el cual los estudiantes ejercitan y cumplen las habilidades que deben incorporar. Entonces, el programa, como quiera que se construya, en unidades u otra forma, debe mostrar la estructura básica del proceso: 1° la habilidad que el estudiante debe incorporar, aprender; 2° las oportunidades que el profesor ofrece para el desarrollo/incorporación de ella 3° la forma en que los estudiantes demuestran que incorporaron la habilidad. 4° los reforzamientos preparados, de acuerdo a experiencias anteriores del Profesor y de la Jefatura UTP, para los que no lograron incorporar la habilidad. Así concebido, la construcción del programa es fundamentalmente una tarea de la UTP, apoyada por el profesor. La responsabilidad del profesor es realizar en aula el programa: ideando los desafíos que deberán desarrollar los aprendices para incorporar la habilidad, ambientando, preparando material de apoyo y apoyando el esfuerzo del estudiante. ESTRUCTURA • Objetivo/Habilidad • Trabajos en aula • Indicadores de evaluación • ¿Cómo refuerzo?	Finalmente, la planificación de aula se presenta, en la literatura, como una herramienta útil según el equipo docente pero que debe ser flexible pudiendo ser adaptable a las distintas situaciones, por lo que es vital consensuar con los docentes una matriz que sea clara para todos los profesores y que les permita ir adecuando las actividades a la realidad de cada aula, más bien una especie de “consideraciones para elaborar una programación de aula”
		14. MEC (1992)	“¿Cuáles son las funciones de los distintos órganos educativos en relación con el Proyecto curricular de etapa? • Elaboración: Equipo docente de la etapa, organizado en Seminarios o Departamentos • Coordinación: Comisión de coordinación pedagógica • Aprobación: Claustro de profesores del centro • Informe: Consejo escolar • Supervisión: Inspección técnica” (P.56) “¿Deben participar todos los profesores y profesoras en el proceso de elaboración del Proyecto curricular de etapa? Las decisiones que se toman en el Proyecto curricular han de servir para guiar la práctica en el aula. Es, por tanto, necesario que sea el conjunto del profesorado el que reflexione sobre su práctica, bien elaborando, bien revisando las propuestas del Proyecto. Un Proyecto que no haya supuesto la discusión activa y participativa de la totalidad del equipo docente no habrá conseguido su objetivo” (P.55)	Sobre los procesos se observa la figura de un Equipo directivo que promueve e

			¿Cuáles son las funciones de la Comisión de coordinación pedagógica o de los equipos directivos en la elaboración del Proyecto curricular de etapa? a) Impulsar y coordinar la elaboración de los Proyectos curriculares de etapa, así como la elaboración de sus posibles modificaciones. b) Coordinar las propuestas de los Departamentos respecto de las actividades interdisciplinarias. c) Proponer al Claustro, para su aprobación, el Proyecto curricular ya elaborado, así como el Plan de Evaluación de acuerdo con las normas que la regulen d) Velar por el cumplimiento del Proyecto curricular en la práctica docente.” (p.55-56) ¿Cuáles son las estrategias organizativas más apropiadas para la elaboración del Proyecto curricular de etapa? Para asegurar la coherencia del proceso de enseñanza es fundamental que las decisiones sean tomadas por la totalidad del equipo docente. Esto, no obstante, no significa que deba elaborarse conjuntamente por todo el profesorado. Puede resultar más conveniente trabajar en grupos más reducidos que permitan una mayor funcionalidad, y coordinar posteriormente el trabajo de los distintos grupos. En este caso, los grupos están constituidos por los Seminarios o Departamentos. Para facilitar la elaboración del Proyecto curricular se establece una comisión encargada de coordinar dicha elaboración. Esta Comisión de coordinación pedagógica estará integrada por el director del centro, el vicedirector, el jefe de estudios, y los jefes de Seminario o Departamento” (p.53)	impulsa la organización, una equipo curricular/técnico pedagógico que se encarga de liderar el trabajo y el consejo de profesores que puede estar organizado en grupos pequeños, por ciclo o área para que el consenso sea más fluido y finalmente plenarios en donde se expongan las decisiones o propuestas de los grupos, se levantan actas y matrices de análisis con propuestas por cada componentes,
		15. Meza et al (2004)	“En el análisis de los programas de estudio entonces, se ha buscado recoger aquellas decisiones que den cuenta, precisamente, de aquellos grados de autonomía y/o innovación que se encuentran en los programas de estudio presentados por las unidades educativas, sistematizando información sobre aspectos de especificación, organización y complementación de la propuesta general, en los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y de evaluación, como se detalla a continuación:	

			(p.183-184) <table border="1"> <thead> <tr> <th>ASPECTOS</th> <th>INFORMACIÓN SOBRE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Objetivos</td> <td> - Organización de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. - Incorporación de nuevos Objetivos de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. - Especificación de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. </td> </tr> <tr> <td>Contenidos</td> <td> - Organización de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. - Incorporación de nuevos contenidos de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. - Especificación de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. </td> </tr> <tr> <td>Actividades de Aprendizaje y Procedimientos de Evaluación</td> <td> - Incorporación de actividades de aprendizaje de acuerdo al diagnóstico institucional, ideario pedagógico y objetivos y contenidos. - Incorporación de actividades de aprendizaje de acuerdo a OFT. - Tipos de actividades. - Incorporación de procedimientos de evaluación, de acuerdo al diagnóstico institucional e ideario pedagógico. </td> </tr> </tbody> </table> “De esta manera, la mencionada instalación de una cultura curricular diversa está lejos de ser una realidad en la educación Chilena, a menos que las orientaciones de política pública en la Reforma Educacional implementen esta voluntad política, en dispositivos que desarrollen cultura curricular en las instituciones escolares de Chile”. (P.199)	ASPECTOS	INFORMACIÓN SOBRE	Objetivos	- Organización de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. - Incorporación de nuevos Objetivos de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. - Especificación de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico.	Contenidos	- Organización de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. - Incorporación de nuevos contenidos de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. - Especificación de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico.	Actividades de Aprendizaje y Procedimientos de Evaluación	- Incorporación de actividades de aprendizaje de acuerdo al diagnóstico institucional, ideario pedagógico y objetivos y contenidos. - Incorporación de actividades de aprendizaje de acuerdo a OFT. - Tipos de actividades. - Incorporación de procedimientos de evaluación, de acuerdo al diagnóstico institucional e ideario pedagógico.	productos que son recogidos y estructurados por equipo curricular/técnico pedagógico.
ASPECTOS	INFORMACIÓN SOBRE											
Objetivos	- Organización de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. - Incorporación de nuevos Objetivos de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. - Especificación de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico.											
Contenidos	- Organización de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. - Incorporación de nuevos contenidos de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico. - Especificación de acuerdo al diagnóstico institucional y/o ideario pedagógico.											
Actividades de Aprendizaje y Procedimientos de Evaluación	- Incorporación de actividades de aprendizaje de acuerdo al diagnóstico institucional, ideario pedagógico y objetivos y contenidos. - Incorporación de actividades de aprendizaje de acuerdo a OFT. - Tipos de actividades. - Incorporación de procedimientos de evaluación, de acuerdo al diagnóstico institucional e ideario pedagógico.											

		16. Coll (1991)	MODELO CURRICULAR DE CESAR COLL DISEÑO CURRICULAR BASE MARCO LEGAL BÁSICO, RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS SOCIO-ANTROPOLÓGICOS, PSICOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS 1º NIVEL OBJETIVOS GENERALES DEL CICLO ÁREA CURRICULAR 1 (OBJETIVOS GENERALES) ÁREA CURRICULAR 2 (OBJETIVOS GENERALES) ÁREA CURRICULAR 3 (OBJETIVOS GENERALES) 2º NIVEL OBJETIVOS TERMINALES DE ÁREA BLOQUES DE CONTENIDOS DEL ÁREA ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: CRITERIOS PARA DISEÑAR ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN ANÁLISIS Y SECUENCIACIÓN DE LOS BLOQUES DE CONTENIDOS 3º NIVEL EJEMPLOS DE PROGRAMACIÓN ORGANIZACIÓN DEL CICLO Y DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
		17. Linuesa (2011)	“Por ello, diseñar el currículum en esta línea práctica no se centra en tomar decisiones técnicas; sus autores no dan pautas formales para diseñar el currículum, ni existe una obsesión por formular objetivos; lo que nos ofrecen es un conjunto de principios que nos ayudarían a tomar decisiones (...)” (p.281) “1.- Consideraciones para bordar la planificación. • Reflexiones sobre la práctica. • Considerar conocimientos y experiencias de los alumnos. • Anticipar consecuencias posibles. • Analizar limitaciones. • Considerar los contenidos y las actividades como elementos fundamentales del currículum. • Disponer de diversidad de materiales y ejemplos.

			• proveer de los recursos necesarios. • Trabajo en equipo. (p.281)” “2.- Ámbito de las administraciones • Seleccionar objetivos generales del sistema. • Seleccionar la cultura escolar. Establecer áreas de contenidos. • Establecer pautas de optatividad. • Política de materiales.” (p.285) “3.- Ámbito del centro • Líneas metodológicas. • Actividades generales. • Seleccionar y coordinar contenidos. • Decidir la oferta de optatividad. • Establecer criterios de evaluación. • Decidir cómo llevar a cabo el agrupamiento de alumnos. • Establecer el uso de espacios y tiempos. • Evaluación del centro. (P.286) “4.- Ámbito del aula • Reflexión sobre los objetivos y fines. • Selección, organización y secuenciación de los contenidos. • selección de tareas o actividades. • Seleccionar materiales y recursos. • Adecuación y organización de espacios y tiempos. • Evaluar. Elección de técnicas, qué se evalúa, en qué momento, etc.” (p.287)	
		18. Fernández (1998)	“Entender el currículum como proceso requiere aceptar que lo importante no está tanto en la discusión de qué contenidos deben seleccionarse para la enseñanza, como en la capacidad de esos contenidos para estimular la interpretación y el juicio de los alumnos y de los profesores. Esto no quiere decir que el currículum como proceso carezca de contenido: “se trata de un currículum en el que nunca se da por supuesto el contenido. Siempre debe justificarse en términos de criterios morales relativos al ‘bien’ no sólo desde el punto de vista cognitivo” (Grundy, 1991, 110). El interés práctico no contempla la división entre los diseñadores y los ejecutores del currículum. Consecuentemente, la evaluación no puede concebirse como algo separado de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni del desarrollo del currículum.	

			No cabe ni la evaluación impuesta desde fuera, ni el dualismo del profesor actuando separadamente como instructor y como evaluador, desempeñando dos papeles en la “misma comedia” como si fueran dos personajes distintos. Sólo hay un papel con múltiples funciones o tareas interrelacionadas. El docente es, por el hecho de serlo, evaluador y como evaluador también es y ha de seguir siendo educador. Se evalúa con la intención de perfeccionar los procesos educativos y en esto todos son actores, todos son participantes activos y responsables directos. Los objetivos se convierten en “hipótesis” que han de comprobarse en la práctica de clase. Los estudiantes y los alumnos también han de comprometerse 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 (Stenhouse, 1987). Este tipo de enfoque de la evaluación entra en contradicción con el concepto de enseñanza para el examen, e incluso puede chocar con normas oficiales para la calificación de los alumnos”.	
		19. Del Carmen et al (1991).	En síntesis, los componentes propuestos son: 1.- Objetivos generales del centro y de las etapas. 2.- Objetivos generales y contenidos de las áreas. 3.- Objetivos generales de área por ciclo. 4.- Secuenciación de los contenidos. 5.- Opciones metodológicas. 6.- Materiales curriculares y recursos didácticos. 7.- Pautas de evaluación. 8.- Criterios de promoción interciclos	
		20. Minedu Perú (DS/2012).	“El proyecto curricular de la institución educativa: El proyecto curricular de la institución educativa tiene valor oficial, se formula en el marco del currículo nacional y el currículo regional de su ámbito y se orienta por los lineamientos regionales de la diversificación curricular. Se construye a través de un proceso de diversificación curricular, conducido por la dirección de la institución educativa con participación de toda la comunidad educativa, y forma parte del proyecto educativo de la institución. Las instituciones educativas unidocentes y con aulas multigrado pueden formular su propuesta curricular en el ámbito de la red educativa. Considerando la diversificación curricular, las instituciones educativas pueden implementar talleres, proyectos, laboratorios u otra forma de organización curricular que respondan a las características y necesidades detectadas en el diagnóstico de la región o de la institución educativa. La propuesta curricular diversificada de la institución educativa tiene valor oficial”. (p.15)	

		21. Sandoval (2001) “El segundo nivel de concreción (que recibe el nombre de Proyecto curricular de centro) sería responsabilidad del centro escolar, más específicamente, de los equipos docentes del centro escolar. En este nivel, se debería realizar la secuenciación y organización de los objetivos y contenidos educativos para los distintos ciclos y niveles de enseñanza, además de la explicitación de los criterios que orienten las opciones metodológicas y evaluativas que privilegiará el centro escolar. Todo este conjunto de decisiones se enmarca en lo que se denomina Proyecto Curricular, las cuales se enmarcan dentro de la filosofía del Proyecto Educativo, es decir, considerando el ideario pedagógico, los datos del diagnóstico y los objetivos institucionales definidos por el conjunto de la comunidad escolar. El tercer nivel de concreción (que recibe el nombre de planificación de aula) sería responsabilidad de cada uno de los profesores; en él, los docentes deben definir los objetivos y contenidos específicos a trabajar en el aula junto con las metodologías y sistemas de evaluación a utilizar para el proceso enseñanza-aprendizaje en cada uno de los cursos o niveles concretos. <table><tr><th>NIVEL</th><th>PRODUCTO</th><th>PROCESO</th></tr><tr><td>1º Nivel Concreción: macro de nivel macro</td><td>Diseño Curricular Base</td><td>Se definen los objetivos generales para cada etapa educativa y los objetivos y contenidos de cada una de las áreas (o sectores) curriculares que configuran dichas etapas, además de la explicitación de los criterios que orienten las opciones metodológicas y evaluativas.</td></tr><tr><td>2º Nivel de Concreción : nivel meso o institucional</td><td>Proyecto Curricular de centro</td><td>En este nivel, se debería realizar la secuenciación y organización de los objetivos y contenidos educativos para los distintos ciclos y niveles de enseñanza (que Coll denomina secuenciación interniveles), además de la explicitación de los criterios que orienten las opciones metodológicas y evaluativas que privilegiará el centro escolar. Todo ello, teniendo como referente el Diseño Curricular Base y las definiciones del propio Proyecto Educativo.</td></tr></table>	NIVEL	PRODUCTO	PROCESO	1º Nivel Concreción: macro de nivel macro	Diseño Curricular Base	Se definen los objetivos generales para cada etapa educativa y los objetivos y contenidos de cada una de las áreas (o sectores) curriculares que configuran dichas etapas, además de la explicitación de los criterios que orienten las opciones metodológicas y evaluativas.	2º Nivel de Concreción : nivel meso o institucional	Proyecto Curricular de centro	En este nivel, se debería realizar la secuenciación y organización de los objetivos y contenidos educativos para los distintos ciclos y niveles de enseñanza (que Coll denomina secuenciación interniveles), además de la explicitación de los criterios que orienten las opciones metodológicas y evaluativas que privilegiará el centro escolar. Todo ello, teniendo como referente el Diseño Curricular Base y las definiciones del propio Proyecto Educativo.	
NIVEL	PRODUCTO	PROCESO										
1º Nivel Concreción: macro de nivel macro	Diseño Curricular Base	Se definen los objetivos generales para cada etapa educativa y los objetivos y contenidos de cada una de las áreas (o sectores) curriculares que configuran dichas etapas, además de la explicitación de los criterios que orienten las opciones metodológicas y evaluativas.										
2º Nivel de Concreción : nivel meso o institucional	Proyecto Curricular de centro	En este nivel, se debería realizar la secuenciación y organización de los objetivos y contenidos educativos para los distintos ciclos y niveles de enseñanza (que Coll denomina secuenciación interniveles), además de la explicitación de los criterios que orienten las opciones metodológicas y evaluativas que privilegiará el centro escolar. Todo ello, teniendo como referente el Diseño Curricular Base y las definiciones del propio Proyecto Educativo.										

			3º Nivel de Concreción : nivel micro o aula	Proyecto Curricular de aula	Los docentes deben definir los objetivos y contenidos específicos a trabajar en el aula junto con las metodologías y sistemas de evaluación a utilizar para el proceso enseñanza-aprendizaje en cada uno de los cursos o niveles concretos(p.39)	
			</			

PRODUCTO	PROCESO EN EL MODELO DE C. COLL	PROCESO EN LA REFORMA CHILENA
Diseño curricular base	- Selección y definición de los objetivos generales de la enseñanza obligatoria. - Explicitación de un conjunto de principios y valores psico-educativos. - Selección y definición de los objetivos generales de cada ciclo de enseñanza. - Selección y explicitación de los objetivos de cada área curricular. - Selección de los objetivos terminales de cada una de las áreas curriculares. - Selección de los (bloques) contenidos de cada una de las áreas seleccionadas. - Selección de los criterios metodológicos y evaluativos.	- Selección y definición de los objetivos generales de la enseñanza obligatoria. - Selección y definición de los objetivos generales de cada ciclo de enseñanza. - Selección de los objetivos terminales de cada una de las áreas curriculares.
Proyecto curricular del centro educativo	- Construcción de un proyecto educativo. - Formulación de un proyecto curricular.	- Secuenciación de contenidos intranivel. - Secuenciación de contenidos y objetivos intranivel.

						</
--	--	--	--	--	--	---

			CURRICULAR, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO” (P.97)	
		23. Sánchez (2017)	“El Proyecto Curricular Institucional debe ser elaborado en equipos colegiales. 4. El Proyecto Curricular Institucional debe basarse en el PEI del centro educativo donde se construye. 5. El PCI posibilita, en estas condiciones de aprendizaje, a los actores que lo construyen, apropiarse de nociones curriculares. 6. Al desarrollar su PCI, los docentes enriquecen los conceptos de la teoría curricular, como en este caso sumaron el significado de articulación pedagógica transversal. 7. Se puso de manifiesto lo vital que es que los centros educativos escolares posean cuerpos directivos que apoyen, gestionen y lideren procesos curriculares como la construcción de PCI.” (P.132)	
	REFERENTES METODOLÓGICOS Guías metodológicas de ministerios de países que tienen proyecto curricular proyectos curriculares y de redes educacionales y colegios específicos.	24. PCI Colegio San Benito (2017)	Componentes estructurales del PCI del Colegio: Resumen Matriz de actitudes, en donde se declaran los Fundamentos y principios: Curriculares (MINEDUC y propias a la luz de su PEI), epistemológicas y valóricas, ejes transversales del trabajo. Mapa Conceptual de habilidades que denominan “pensamientos de buena calidad”: este contiene objetivos estratégicos por áreas. Pilares metodológicos: declaración de metodologías y ejemplos de actividades por ciclo. Mapa de aprendizaje, este apartado contiene los principios pedagógicos, las metas de aprendizaje por ciclo, así como también el propósito de la meta y cómo llegar a ella. Principios fundamentales para la evaluación aplicables a todos los ciclos y áreas. Síntesis de las preguntas que se intenta responder el PCI y sus respectivos documentos que dan respuesta. ¿Qué enseñar y aprender? Mapa de aprendizaje ¿Cómo enseñar y aprender? Pilares metodológicos ¿Qué y cómo evaluar? Criterios de evaluación ¿En qué y cómo se forma a los directivos, profesores y apoderados? Plan fundamentado de formación y capacitación docente basado en competencias del profesor. ¿Cómo gestionar el colegio? Guía de acompañamiento.	

		25. PCI Colegio Salesianos (2016)	Componentes estructurales del PCI del Colegio: Resumen Primer nivel de concreción curricular: DCB (organización, estructura y propósito del sistema educacional chileno)-Objetivos generales procedimentales, conceptuales y actitudinales por Ciclo (párvulo, básica y media)-Plan de Estudios-Horas de libre disposición (Definición y uso)-programas de estudios (normativa legal)-adecuaciones curriculares- normativa para la evaluación. Segundo nivel de concreción curricular: Proyecto Curricular Colegios Salesianos (PCCS)-Ejes: ¿Qué hay que enseñar?: Objetivos generales (procedimentales, conceptuales y actitudinales) que se desprenden del PEI: por Ciclos, por área de aprendizaje y debe incluir los talleres (cada colegio declara sus objetivos generales según su contexto). ¿Cuándo hay que enseñar? Objetivos Generales para la organización y temporalización de los contenidos por área y ciclo- Criterios para: secuenciar contenidos, diseñar actividades de aprendizaje y establecer progresión y seguimiento de este. ¿Cómo hay que enseñar? Opciones metodológicas y recursos-Declaración de Principio metodológicos: Constructivismo- Pedagogía de don Bosco- Visión globalizadora. ¿Qué hay que evaluar, cómo y cuándo? Orientaciones para evaluar aprendizajes (se incluye evaluación diferenciada)- Definición y propósito de la evaluación- Tipos de evaluación- concepto de aprendizaje- Enfoques de la evaluación (¿qué se evalúa? ¿cuándo evalúa? ¿cómo evalúa?) Tercer nivel de concreción curricular: Programación de aula, cada nivel educativo posee sus propios instrumentos curriculares – Criterios de planificación (adecuación para NEE, planificación anual, por unidad y por clase en la modalidad TP por modulo y por clase- Criterios de evaluación considerando las NEE.	
		26. PCI Colegio Netland (2012)	Componentes estructurales del PCI del Colegio: Resumen Misión- Visión- Objetivos- Destinatarios (docentes, alumnos, apoderados)-Contexto escolar- Valores de la Institución-Pilares (énfasis)-Metodologías (pasos para implementar el ABP y evaluar los proyectos)- Concepción curricular, filosófica y valórica que sustenta-metas educativas- objetivos y metas por ciclo y área.	
		27. Instituto Miguel León Prado (Particular Subvenciona	Componentes estructurales del PCI del Colegio: Resumen Objetivos Generales para el ciclo- requisitos o perfiles del estudiante del liceo- Estructura de la educación básica- Objetivos Curriculares: OFT y OFV- Plan de estudios- principios valóricos.	

		do/ RM) (sin año)	(PCI para el ciclo básico)	
		28. Liceo 1 Municipal/RM) 2013)	Componentes estructurales del PCI del Colegio: Resumen Misión- Principios de la educación chilena (LGE)-Objetivos de la Educación chilena: básica y media- Perfil del alumno de enseñanza media (LGE)- Conceptos y enfoques del currículum (definiciones)- Fundamentos del PCI del Liceo- Definición de conceptos claves: Enseñanza y aprendizaje- Plan de estudios (incluyendo talleres, Acles y mentorías)- _ Criterios para el diseño curricular (planificaciones)- evaluación (Definición del proceso, principales criterios y extracto del Reglamento de evaluación del Colegio)	
		29. Escuela Básica Luz María Crespo de Chépica (Municipal/Región de O'Higgins) (2018)	Componentes estructurales del PCI del Colegio: Resumen Definición de PCI (según la escuela)- Visión- Misión- Valores- propósitos formativos de la Escuela (a partir del PEI en el apartado de perfil de estudiantes)-Ejes del PCI- Componentes del PCI, divididas del a siguiente forma: ¿Qué enseñar?: Opción Curricular, Fuentes del currículum (Epistemológica, sociocultural y curricular), conformación de cada nivel escolar (Párvulo, básica, media)- Criterios y definiciones de la educación Inclusiva. ¿Cuándo enseñar?: Gestión del currículum/espacios para reflexión pedagógica (según MBE), Recursos, planificación y diseño del trabajo, conductos regulares o canales de información. Descripción de la estructura curricular por ciclos: Principales criterios de planes y programas por área de aprendizaje. Descripción de la Evaluación Inclusiva: criterios ¿Cómo enseñar? Componentes de la gestión Pedagógica y curricular, planificación (habilidades, experiencias de aprendizaje, competencias, recursos y evaluación) Estrategia pedagógica: cognitivas, metacognitivas, curriculares y diseño curricular de aula. Evaluación: Definición y relevancia, tipos y funciones de la evaluación, Evaluación en Enseñanza Básica y en Enseñanza Media e Instrumentos de Evaluación (se miden procedimientos, conocimientos, habilidades, actitudes).	

		30. Proyecto Curricular Vicentino (2019)	Componentes estructurales del PCI del Colegio: Resumen Análisis de la cultura curricular o pedagógica del Colegio (metodologías de las “3 A” para)- Fundamentación del PCI: Epistemológica, religiosa y antropológica-Propósitos- Línea pedagógica contextualizada- Fundamentos curriculares- (opciones y estrategias curriculares)- Componentes de la educación según la institución ¿Para qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué enseñar? ¿A quién enseñar? ¿Qué evaluar? ¿Quién se debe PROSPECTIVAR curricularmente? - Estándares y lineamientos para la gestión curricular por ámbitos (ej.: Gestión curricular) estableciendo metas y funciones de los responsables- Líneas operativas (orientaciones para implementar el currículum) en donde se definen los responsables de cada implementación- Declaración de metodologías y recursos- Acuerdos y metas/estrategias a corto plazo- Forma que tienen los colegios de gestionar sus proyectos de mejora (conductos regulares para que cada colegio de la red postule)- Gestión del PCI (monitoreo y evaluación de los PCI de cada colegio)- Información del Colegio (RBD-dependencia, entre otros)- Organización pedagógica (equipo directivo, equipo UTP y equipos docentes)- Objetivos y metas estratégicas por ámbito (Gestión pedagógica, liderazgo escolar, convivencia escolar, gestión de recursos, gestión de resultados y gestión pastoral)- Bibliografía.	
		31. Colegio Coronel Eleuterio Ramírez de Molina (Particular subvencionado/RM) (2020)	Componentes estructurales del PCI del Colegio: Resumen Objetivos para: Equipo Directivo, Equipo docentes, apoderados y alumnos. Misión- Visión- Lema- Principios que guían la labor educativa- Objetivos de aprendizaje y formación- Ejes del PCI- declaración de adhesión a los Planes y programas ministeriales- enfoques educativos- Perfil del alumno- Programas de apoyo al PCI (SEP-JEC-PIE-ACLE, entre otras), Planes normativos y su relación con el currículum, estructura curricular (fuentes del currículum, componentes del marco curricular), objetivos generales y específicos para los ciclos académicos, estrategias metodológicas y curriculares, diseño de planificación y evaluación. Vinculación del currículum con la gestión del PME. Ámbito valórico (planes, de sexualidad, drogas, entre otras)- Principios y valores del colegio y su relación con el currículum (asignaturas y talleres)-Concepción del aprendizaje- Enfoque curricular por competencias- Definición de Bases Curriculares- Componentes de la gestión pedagógica: horas lectivas, roles y funciones del docente- tiempos de reflexión y responsabilidades por equipo) ¿Qué y cuándo enseñar? Ed. Parvularia: Criterios para planificaciones experiencias de aprendizaje y seleccionar practicas pedagógicas.	

			Enseñanza básica: Plan de estudios y aprendizaje por competencias (desafíos en lectura y escritura). Enseñanza media: Plan de estudios, metodología por competencias, criterios para evaluación y la planificación. ¿Cómo enseñar? DUA	
		32. Minedu Perú (2009)	“Programación de Unidades Didácticas Las unidades didácticas constituyen un conjunto organizado, secuenciado y con sentido lógico, de capacidades, conocimientos y actitudes que se desarrollarán en un tiempo y espacio pedagógico determinado. La duración de una unidad didáctica es variable y responde a la complejidad de las capacidades y conocimientos seleccionados y a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Operativamente, se puede decir que de la unidad didáctica se generan un conjunto organizado y secuenciado de sesiones de aprendizaje. De acuerdo con lo señalado en la programación anual, se tienen dos opciones, cuando las unidades se han organizado en un esquema simplificado, la tarea consiste en explicitar los elementos de las unidades (capacidades, conocimientos, actitudes, actividades) y distribuirlos en el tiempo. Cuando las unidades se han organizado en un esquema descriptivo, simplemente se toman las unidades didácticas tal cual están y luego se organizan sus elementos en el tiempo asignado. Para elaborar las unidades didácticas se pueden utilizar diferentes procedimientos y formatos”. (p.11) “Lineamientos generales: metodológicos, de evaluación y de tutoría • Son grandes orientaciones que establecen cómo se desarrollará la acción educativa en la Institución. • Estas orientaciones deben ser coherentes con los planteamientos establecidos en el Diseño Curricular Nacional de la EBR, con la identidad y la propuesta pedagógica asumida en la Institución Educativa. • Deben guardar relación, además, con las tendencias actuales de la educación, la psicopedagogía, la interculturalidad, el desarrollo humano, etc.”. (p.14) • “Fundamentación del área: Describir los fundamentos, la finalidad y el enfoque del área, precisando la forma como se va a trabajar pedagógicamente en la institución educativa. Igualmente, cómo el área contribuye a atender la Demanda Educativa o los temas transversales de la institución.	

			• Cartel de competencias Se consideran las que están establecidas en las áreas curriculares del Diseño Curricular Nacional. • Cartel diversificado de capacidades, conocimientos y actitudes - Para diversificar capacidades, conocimientos y actitudes, se analizan: el DCN, los Lineamientos Regionales, las Orientaciones Locales y la demanda educativa (necesidades, oportunidades e intereses de aprendizaje) y otros documentos relacionados con la política educativa nacional. - Se incorpora o completa, aquello que no está considerado en el DCN y que responde a la demanda educativa de la institución. - Se desagregan aquellas capacidades y conocimientos que son muy complejos, englobadores o extensos en procesos mucho más específicos (sin que pierdan su sentido y naturaleza). - Se adecua o contextualiza de acuerdo con las características de los estudiantes y con la realidad de la institución educativa, aquello que está comprendido en el DCN (capacidades, conocimientos y actitudes) y que responde a la demanda educativa de la Institución. - Las capacidades, conocimientos y actitudes, se diversifican en función de la demanda educativa; para ello se sugiere lo siguiente: ✓ Capacidades: incorporar otras, desagregarlas, adecuarlas, contextualizarlas. ✓ Conocimientos: incorporar otros, desagregarlos, adecuarlos, contextualizarlos. ✓ Actitudes: incorporar otras, adecuarlas". (p. 10-11)	
		33. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Argentina. (1996).	“La elaboración sistemática del P.C.I. implica tomar un conjunto de decisiones que resuelvan problemas o interrogantes que se presentan cuando queremos fundamentar y guiar las acciones pedagógicas. Estas interrogantes y problemas curriculares pueden agruparse de la siguiente manera: ¿Por qué enseñar? ...o el problema de la fundamentación curricular: el contexto y las concepciones de educación, conocimiento, enseñanza aprendizaje. ¿Para qué enseñar? ...o el problema de la selección de los objetivos educativos: las competencias socialmente relevantes que se buscan y las expectativas de logro. ¿Qué enseñar? ...o el problema de la selección de los contenidos educativos: conceptos, estructuras de conocimiento, habilidades, estrategias, normas, valores...	

			¿Cuándo enseñar? ...o el problema de la organización, secuenciación y temporalización de los contenidos educativos y las expectativas de logro. (significatividad lógica y psicológica) ¿Cómo enseñar? ...o el problema de las estrategias metodológicas y la atención de la diversidad: actividades, técnicas y recursos para facilitar procesos de aprendizaje... ¿Por qué, para qué, qué, cómo y cuándo evaluar? ...o el problema de conocer y analizar lo que los alumnos están aprendiendo e introducir los ajustes programáticos y/o metodológicos oportunos... (Ibid., p. 7) “Para este análisis, conviene tener presente las siguientes fuentes del proyecto curricular institucional: 1. La ley federal de educación. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC). 2. La normativa provincial de educación; especialmente, la referida a la modalidad y nivel curricular. El Diseño Curricular Jurisdiccional. 3. La historia de la Escuela. Su dependencia administrativa y legal, su estilo educativo y su cultura institucional. 4. El perfil bio-psico-sociológico de sus alumnos. Niveles de desarrollo y potencial de aprendizaje. Necesidades e intereses de los alumnos. 5. El contexto de la Escuela. Su realidad social circundante y el entorno de la globalización. Análisis de necesidades educativas para el buen desempeño social. Análisis de oportunidades, riesgos, posibilidades y limitaciones sociales. 6. La visión educativa de la Escuela. El significado institucional de la educación. 7. El diagnóstico institucional. Análisis de puntos fuertes y puntos débiles. Potencialidades y problemas de las distintas dimensiones institucionales: pedagógica, organización y gestión, apoyo al desempeño docente (disponibilidad de textos, equipamiento, infraestructura, etc.) 8. El perfil y la experiencia docente. Las representaciones posibles que los docentes hacen de su práctica. Competencias docentes. Potencial de cualificación y desempeño profesional. 9. Los documentos curriculares institucionales existentes (Planificaciones curriculares; de área, de nivel, de ciclo, de aula...).	
--	--	--	---	--

			10. Las líneas editoriales de libros de texto educativo a las que pueden acceder la Escuela, sus Docentes y sus Alumnos. Desarrollo de contenidos y sugerencias didáctico-metodológicas”. (P. 9) “Sobre la base de las concepciones, principios e intenciones educativas de la Escuela el primer o nivel de análisis micro curricular, cada equipo de docentes de área y/o espacio debe analizar y definir un conjunto de especificaciones técnico-pedagógicas en los niveles, ciclos y/o años en que sean parte de la organización curricular. Estas especificaciones curriculares son, al menos, las siguientes: 1. Fundamentación de Área y/o Espacio Curricular. 2. Expectativas de Logro de Área y/o Espacio Curricular por Nivel y por Ciclo. 3. Selección y organización de los contenidos educativos: - Elección de los Ejes fundamentales para la organización de los contenidos. - Elaboración de secuencias de los contenidos. 4. Orientaciones metodológicas específicas del Área, generales y por Ciclo. 5. Orientaciones para diseñar estrategias de evaluación, generales y por Ciclo. 6. Propuestas de complementación e integración curricular con otras áreas y espacios curriculares. 7. Propuestas de selección y organización y distribución de los componentes curriculares por año: Programaciones Anuales. 8. Estrategias de Investigación y Desarrollo Curricular. Instancias de observación, reflexión y rediseño de los Compromisos de Acción Curricular que el Equipo Docente del área y/o espacio curricular determina para la evaluación y mejoramiento continuo de su propuesta de enseñanza. Estos conjuntos de definiciones curriculares por área se constituyen en las bases del Proyecto Curricular Institucional de la Escuela; y en última instancia, en las grandes hipótesis de trabajo institucional docente”. (p.13)	
		34. Ministerio de Educación Ecuador (2019)	Existen seis elementos curriculares	

			“Con el aporte de los docentes de los diferentes grupos, grados/cursos, en el marco de lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y tal como menciona el artículo 6, numeral 1 del Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME2016-00060-A, la Junta Académica de cada institución educativa desarrollará la Planificación Curricular Institucional (PCI). Su construcción se realiza sobre la base de la información pedagógica generada en la autoevaluación y su lógica de construcción consiste en: Análisis del currículo nacional, Análisis de la autoevaluación y Delimitación de lineamientos” (p.9) “7. ELEMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI) 7.1. Propósitos: Describe el perfil del estudiante con el que la institución educativa aportará a la sociedad y que se encuentra en relación con el perfil de salida del bachiller ecuatoriano y con la propuesta pedagógica institucional. 7.2. Evaluación: son lineamientos para evaluación y promoción acordes a la propuesta pedagógica de la institución en articulación con la normativa nacional vigente (LOEI, Decretos Ejecutivos, Reglamento LOEI, Acuerdos Ministeriales e Interministeriales, el Currículo Nacional, el Instructivo de Evaluación y los Estándares de Aprendizaje), elementos que describen las políticas institucionales y estrategias de evaluación que aplicará la institución. Es importante que los lineamientos que determine la institución incluyan procesos para autoevaluación y coevaluación de los estudiantes considerando la diversidad en el aula. En la elaboración de este elemento, se deberá considerar los resultados de las pruebas estandarizadas que son emitidos por el INEVAL, en las cuales ha participado la	
--	--	--	---	--

			institución educativa, con el fin de plantear estrategias para mejorar y elevar la calidad de la educación. 7.3. Enseñanzas: son los aprendizajes básicos de las áreas del conocimiento prescritas en el currículo nacional y determinadas en la programación (secuencia, tiempo y contexto) del plan de estudios nacional e institucional.” (p.10) “Para la construcción de este elemento de la PCI, los docentes reunidos por subnivel/nivel y por área de conocimiento bajo la coordinación de las comisiones técnico – pedagógicas y la dirección de la Junta Académica deberán determinar los contenidos de aprendizajes para los diferentes grados de EGB y cursos de BGU en función de su contexto y las metas institucionales; esta información servirá de base para la elaboración de las planificaciones de unidad micro curricular que, luego de desarrolladas y ejecutadas, forman parte de la planificación curricular anual (PCA). En esta sección de la PCI se ha de seleccionar, distribuir, secuenciar, desagregar³, gradar y contextualizar⁴ los aprendizajes; además se podrá tomar la decisión de excluir las destrezas con criterios de desempeño deseables de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, y en el caso de ser necesario incluir otros aprendizajes de contexto en el marco de la autonomía institucional, considerando la carga horaria (de cada grado/curso del subnivel/nivel, las horas a discreción y el horario de lectura) establecida en el plan de estudios nacional y la realidad institucional”. (p.11)	
		35. Triguero (1998) (PCI MARISTA)	“En referencia al Proyecto Educativo Evangelizador: – El Proceso de Enseñanza supone: • Planificar actividades educativas enriquecedoras, de acuerdo a la edad del educando, que despierten en él la necesidad de descubrir y de elegir entre diferentes situaciones. • Aplicar una mediación centrada en la interacción del educador y el educando. • Evaluar, teniendo como referencia a la persona del alumno y no sólo al grupo curso. – La Actividad de Aprendizaje implica: • Planificar y seleccionar contenidos y actividades, con el educador, que sean de interés del alumno y que le hagan crecer como persona. – La Actividad de Aprendizaje implica: • Planificar y seleccionar contenidos y actividades, con el educador, que sean de interés del alumno y que le hagan crecer como persona. • Aplicar en el aprendizaje una metodología que comprometa al alumno, problematice su acción en relación con otros y le facilite el desarrollo de su sentido solidario y el compromiso con la justicia de acuerdo a su nivel de madurez; • Evaluar integralmente los conceptos, los procedimientos, las actitudes, normas y valores asumidos por el alumno.” (p.234)	

				(p.239)
--	--	--	--	---------

ETAPA VALIDACIÓN	REFERENTES TEÓRICO	AUTOR	CITA	Interpretación: Responsable/metodología/instr umento análisis de la etapa
		1. Martínez (1997)	“El proyecto debe ser sometido a “la prueba de la verdad” a través de la investigación de los profesores en la práctica. Los proyectos curriculares deben ser sometidos a una sistemática y completa evaluación en las escuelas. A través de estas valoraciones se llega a la comprobación del acierto y coherencia de sus componentes, y lo que es más importante, se somete a un juicio público el criterio de valoración con el que comprobar si los fundamentos e intenciones educativas se han plasmado en la propuesta de trabajo” (p.73)	En esta etapa se consideran la identificación desde la literatura de los procesos de ajuste, evaluación del PCI como instrumento construido al interior e la comunidad, la voces en torno al a validación con la comunidad no son claras en algunos casos (sobre todo en los referentes metodológicos) se observa una necesidad e que validado el documento final con la comunidad ya que ha participado en el proceso de construcción, pero en gran parte de la literatura curricular se observa que este documento debería ser sólo validado por los docentes, evaluados y ajustados por ellos. Respecto al tiempo de revisión en algunos casos la literatura con dice que debe ser anualmente o en otros cada dos años, en la forma de evaluar y monitorear el PCI se sugiere encuestas, grupos focales y análisis reflexivos
Reconocer los procesos de evaluación, monitoreo, validación, ajuste y evaluación que identifican tanto la literatura curricular como los PCI específico.		2. Ley General de Educación Perú (2003)	“El Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCI). Orienta los procesos pedagógicos. Su evaluación y actualización será anual, en función de las necesidades de los estudiantes. Forma parte de la propuesta pedagógica del Proyecto Educativo Institucional”. (p.52)	
		3. Gairín (1997)	La configuración, desarrollo y evaluación del PCC, considerado como estrategia de cambio e innovación, debe apoyarse en el trabajo colaborativo de los profesores. Este tan sólo será posible si se estructuran equipos de trabajo, que asumiendo nuevas funciones de perfeccionamiento e investigación se responsabilicen, en espacios y tiempos suficientes, de la contextualización y revisión del currículum escolar” (p.161)	
		4. Secretaría de Educación Honduras (2014)	“Durante el año escolar, se implementa el cronograma de acciones, que se desarrolló en el marco del Proyecto Curricular. Para procurar que todo marche en buen camino y para asegurar que se pueda aprender de este proceso para el futuro, es necesario pensar desde el inicio del Proyecto curricular en los procesos de monitoreo, documentación y evaluación. Esta información ayudará también con la revisión	

REFERENTES
METODOLÓGICO
S

Guías metodológicas
de ministerios de
países que tienen
proyecto curricular
proyectos
curriculares y de
redes educacionales y
colegios específicos.

del proyecto y la planificación de nuevos proyectos antes de
iniciar el siguiente año escolar”.

con los docentes durante el año
escolar.

“La evaluación del Proyecto Curricular se realiza
normalmente al fin del año escolar, pero también se puede
realizar al haber concluido el proceso o en un momento
intermedio, cuando se necesitan los resultados de la
evaluación para elaborar o

El equipo curricular o técnico
pedagógico es el encargado de
coordinar los ajustes y los
monitoreos.

revisar planes estratégicos y operacionales.

En la evaluación, se comparan los resultados del proyecto con
el diagnóstico de la dimensión pedagógico-curricular que se
había realizado en la fase de planificación del Proyecto
Curricular.

Los datos cuantitativos tienen que ser parte de la evaluación,
por ejemplo: ¿El número de alumnos/alumnas que desertaron
la escuela ahora es cuanto menos o más que en el año anterior?
¿El porcentaje de alumnos/alumnas en el cuarto grado que
tienen un nivel satisfactorio en Matemáticas y español, según
los resultados de las pruebas oficiales del Estado, se ha
aumentado por cuántos puntos?

Si el impacto del Proyecto Curricular ya es medible, el
proyecto marcha en un buen camino. Pero con algunas
intervenciones los cambios medibles no se pueden obtener
durante la implementación del proyecto, ya que
frecuentemente solo se trata de pocos meses. En estos casos
los métodos cualitativos pueden dar un primer vistazo a los
resultados del proyecto, y ayudar a explicar por qué funciona
o no una ruta elegida.

Algunos de los métodos que funcionan bien son las
observaciones de clase, discusiones con grupos focales o
encuestas informales. Es importante que representantes de

todos los grupos relevantes formen parte de la evaluación. Alumnos y alumnas de cualquier grado son capaces de dar retroalimentación valiosa, si las preguntas se formulan de una manera sencilla. En un proyecto que busca fomentar la lectura en la casa por ejemplo se podría preguntar a cada estudiante al comienzo del proyecto y en la evaluación final: “¿En la última semana, has leído un libro en tu casa? ¿Cuál es tu libro favorito? ¿Por qué?” buenas preguntas producen una respuesta concreta que ‘evidencia’ un cambio real en el comportamiento, la actitud y/o el conocimiento. Si se prefiere realizar la evaluación en un ambiente más informal, es posible también que los miembros del gobierno escolar o de la asociación de los padres y madres de familia manejen una evaluación entre pares”.

5. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1996). “La intención dominante de la evaluación continua del Proyecto Educativo Curricular no es sólo informarse, sino formarse para regular crítica y constructivamente el diseño y la marcha de las acciones, introduciendo las transformaciones perfectivas que sean necesarias.

Este proceso se facilita y potencia si se desarrolla entre los miembros implicados una relación colaborativa, crítica y constructiva. Por eso, decimos que la evaluación no sólo pretende ser informativa sino también, y esencialmente formativa”
6. Proyecto Curricular Vicentino (2019) “El equipo de las encargadas de la Unidades Técnico-Pedagógicas, representadas por el equipo de UTP de Santiago y Valparaíso, tendrán la misión de implementar, evaluar, adaptar los diversos proyectos. Elaborarán informes evaluativos los que serán analizados por las diversas audiencias, en especial, las reuniones de Directores y Representantes Legales”. (p.92)

“Se utilizarán los canales de comunicación de REVIC para mantener informadas a los diversas CEV acerca de los avances de los proyectos.

En-los encuentros- Dubac 2021 corresponderá evaluar la implementación de cada proyecto y su pertinencia. Además, se deberá evaluar el documento como un todo. Se espera de esa instancia, una mejora de cada proyecto y una valoración de la pertinencia del PCV.

Cada proyecto deberá incluir procedimientos de evaluación intermedias y finales.

Cada evaluación será informada al equipo central, quienes deberán generar

las acciones pertinentes para la mejora, si es el caso.

Los informes resultantes de las evaluaciones, y los procesos de mejora, serán conocidos por las diversas audiencias, en especial Directores y Representantes

Legales”. (p.93)

7. Proyecto
curricular
Colegio
Eleuterio
Ramírez

“El Proyecto Curricular Institucional del Colegio Coronel Eleuterio Ramírez Molina requerirá para el logro de su efectiva implementación y su necesaria actualización un seguimiento anual con el propósito de que sea un instrumento de orientación de los procesos y procedimientos de la gestión

- (2020) curricular y pedagógica, teniendo siempre en cuenta la comunidad educativa, sus contextos y los requerimientos de nuestra entidad sostenedora Fundación Alcázar.
- Además, se proyecta desde una visión más integral y sistémica de la gestión curricular una revisión exhaustiva del mismo cada cuatro años, atendiendo a la Planificación Estratégica y Proyecto de Mejoramiento Educativo del Colegio.
- La labor de seguimiento y monitoreo del Proyecto Curricular Institucional estará a cargo del Equipo Técnico Pedagógico, liderado por el Rector del Colegio.

ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAYORES DE 18 AÑOS

Usted ha sido invitado a participar en una entrevista para un Proyecto de Magíster que se está realizando en el Programa de Magíster en Educación Mención en Currículum escolar de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo de esta entrevista es ***validar con expertos el modelo de Proyecto Curricular Institucional que se ha diseñado a partir de la revisión literaria y el análisis de documentos normativos legales que rigen para una escuela.***

Por este motivo, se solicita su colaboración como entrevistado/a, en su rol de experto, producto de su participación en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional del Colegio o red de Colegios _____. Su participación consistirá en responder algunas preguntas que hemos elaborado para esta ocasión, las cuales pretenden orientarnos respecto del tema anteriormente citado.

La investigación es conducida por la estudiante de Magíster Priscilla Rocha Caamaño (investigadora responsable) fono +56 9 668 54728, correo electrónico perocha@uc.cl

BENEFICIOS Y RIESGOS: Este estudio tiene el beneficio de aportar al campo del desarrollo y diseño curricular contextualizado e identitario para una comunidad escolar.

Usted se podrá retirar de esta entrevista cuando lo estime y sin dar razones que lo justifiquen. Por otra parte, su participación en este estudio no conlleva riesgos ni consecuencias para Ud.

Los instrumentos generados para recabar información consisten en: un cuestionario de validación y una entrevista en profundidad, los cuales tienen como propósito recabar información respecto de su experiencia como miembro de un equipo que elaboró un Proyecto Curricular Institucional.

Reiteramos que no hay mayor riesgo para las personas que participan, además queremos aclarar que esta entrevista no tiene propósitos evaluativos, ya que ésta no involucra respuestas correctas o incorrectas.

En el cuestionario se utilizará un listado de indicadores previamente revisados por la profesora guía de la estudiante que lleva a cabo la investigación y las preguntas de la entrevista en profundidad consisten en interrogantes amplias que pretenden recoger su experiencia en el proceso de elaboración de un PCI, estas también fueron previamente visadas por la profesora guía de este Proyecto de Magíster. Las respuestas de estos instrumentos serán almacenadas en audio, los cuales serán manejados por los académicos investigadores que desarrollan el proyecto.

La entrevista será realizada en un lugar y tiempo convenidos con usted. El tiempo que demanda la entrevista es de aproximadamente una hora.

Los resultados del estudio serán usados para divulgarlos en revistas y actividades académicas asociadas a la temática de este Proyecto de Magíster, para tales casos no se identificarán los nombres de las personas entrevistadas ni los establecimientos en que trabajan o trabajaron. Toda divulgación se hará con propósitos educativos.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

He leído y discutido la descripción de la investigación con el investigador responsable. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

- Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi futuro profesional.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con el profesor guía de este Proyecto de Magíster, quien responderá mis preguntas. Su nombre es María Angélica Guzmán Droguett, su correo electrónico es mguzmadr@uc.cl
- Por la situación pandémica en la que nos encontramos, es muy probable que la entrevista se realice por videoconferencia, por tal razón no habrá firma del documento, entendiéndose que, si acepta ser entrevistado hay consentimiento de su parte para participar en esta investigación.
- Mi firma/asistencia a la entrevista significa que acepto participar en esta entrevista cuyo fin es recabar mi experiencia como miembro del equipo de construcción de un Proyecto Curricular en un establecimiento educacional. Además, estoy de acuerdo en que estas sean registradas en audio y transcritas.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ (nombre) estoy de acuerdo en participar en una entrevista orientada a explorar **las orientaciones técnicas para elaborar un proyecto curricular al interior de un establecimiento educativo**. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable, señora Priscilla Rocha Caamaño. Yo comprendo lo que se me pide. Sé que puedo contactarme con la investigadora responsable en cualquier momento, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del Participante : _____

Firma del Participante : _____

Nombre del Establecimiento : _____

Fecha : _____

Nombre del Investigador Responsable: _____

Firma del Investigador Responsable: _____

ANEXO 3: Categorización sugerencias y oportunidades de mejora matriz de validación por juicio de expertos.

Categorías	Unidad de registro	Orientaciones para llevar a cabo la etapa
Sugerencia y oportunidades de mejora para el diagnóstico del PCI ETAPA I	1. “Entonces lo que tiene que prevalecer es el proyecto, no la intencionalidad de una única persona o de un par de personas y ahí es clave el diagnóstico, porque todo lo que se dice es en función del diagnóstico” (juez 1)	A partir de las sugerencias y oportunidades de mejora emitidas por los jueces en la matriz de validación de la propuesta de teórica-empírica para elaborar PCI, es posible concluir que para llevar a cabo esta primera etapa de elaboración del PCI (Diagnóstico), es óptimo considerar lo siguiente: <i>1.- El Equipo Directivo debe elaborar una consulta en la Comunidad en donde se recojan las principales necesidades, intereses, fortalezas y desafíos que tiene la escuela, esta consulta debe ser diferenciada por estamentos. Debe aplicarse a docente, estudiantes y apoderados. Estos resultados serán considerados en la construcción del PCI.</i> <i>2.- El jefe de UTP o equivalente, organiza a los equipos docentes para que revisen el Proyecto Educativo Institucional en la búsqueda de componentes curriculares que sirvan de base para construir el PCI y determinar las fortalezas y debilidades del PEI de manera de fundamentar la necesidad de construir un PCI.</i> <i>3.- El equipo docente trabaja, de forma colaborativa, y liderado por el Jefe de UTP o equivalente, en la revisión de otros documentos normativos que posea el colegio con el fin de identificar la presencia o ausencia de componentes curriculares que sean propios de la cultura escolar.</i>
	2. “Porque independiente de la necesidad puntual de una asignatura yo estoy dentro de un proyecto, entonces no perder nunca de vista eso, que yo estoy dentro de un proyecto ese es el fundamento”. (juez 1)	
	3. “son muy importantes los perfiles de egreso, uno es cuarto medio, pero también es muy importante el perfil de egreso de segundo medio al final y ahí uno tiene que ver que esta planificación coincida con eso” (juez 2)	
	4. “Para nosotros el primer nivel de concreción es el análisis de documentos normativo” (juez 1)	
	5. “yo creo que en el análisis documental lo prioritario es... todos los documentos institucionales, o sea, desde cómo está, si hay un documento del proyecto educativo institucional redactado, revisarlo, si hay otro tipo de instrumentos, por ejemplo, nosotros en el colegio teníamos todo el documento del proyecto educativo institucional, también se habla del perfil del estudiante, pero solo se describen valores, entonces no hay nada curricular, lo primero que tuvimos que hacer es bajar esa mirada como de estudiante, del apoderado, del docente bajarla a algo más curricular... “esto es lo que se requiere del estudiante a nivel de valores, ya, pero cómo va a ser este estudiante a nivel de aprendizaje” (juez 2)	
	6. “(...) una primera etapa de todo tiene que ser el diagnóstico con una consulta, por supuesto, a los diferentes niveles, pero ya teniendo claro hacia dónde tú vas con este proyecto curricular”. (juez 2)	
	7. “A lo mejor podría decirse en el análisis documental “busque en el proyecto educativo ¿qué se entiende por aprendizaje? ¿cómo se demuestra? ¿qué aplicaciones tiene? ¿qué se ha dicho respecto al rol del estudiante (juez 4)	
	8. (...) yo veía que de todas maneras siempre un proyecto que trabaje con un equipo hay que partir con una consulta al grupo al cual va a ir esta propuesta” (juez 2)	

	9. “Es positivo hacer un Análisis FODA, como instrumento diagnóstico, pero este debe ser diferenciado para cada estamento según su rol y función”. (juez 4) 10. “El diagnóstico debería ser ¿cómo enseñamos? y ¿cómo queremos enseñar? y la respuesta, ojo, debería estar en el proyecto educativo y si no está en el proyecto educativo hay que ponerla de tal forma en el proyecto curricular que permita dar las bases, generar los acuerdos, las dinámicas de trabajo, lo que es concreto”. (juez 4)	
Sugerencia y oportunidades de mejora para la construcción del PCI ETAPA II	11. “Habría una etapa cero y el tema del diagnóstico yo no lo definiría en tanto cuántas orientaciones vamos a seguir, sino que qué pro y qué contra tenemos para poder implementar esto, para operacionalizar estas decisiones, ya, el alumno es el centro del aprendizaje, ok, entonces cómo se operacionaliza eso, ¿el profesor tendrá que hablar el 90% de eso? No, eso implica que el estudiante debe tomar un rol más protagónico, pero ¿cómo se hace eso?, ¿cómo lo hace dentro de la sala de clases, en los 90 minutos que tenemos en la clase... ah?” (juez 4) 23. “Porque me parece muy interesante que se genere una dinámica previa, que todos estos temas controversiales generen un debate y a propósito de aquello en vez de diagnóstico consensuemos los principales focos que debemos abordar” (juez 4) 24. “Los colegios tenían que hacer un análisis consciente de las decisiones que se tomaban en la construcción del proyecto curricular, porque ese fue otro de los grandes problemas que nos encontramos, cuando tú hacías una revisión de los planes de estudio había colegios que tenían una sobrecarga horaria en algunas asignaturas, pero no encontramos el sentido y le preguntamos al colegio ¿por qué tiene más horas de lenguaje? “eh, no sé” (juez 1) 25. “Antes se necesita saber, no sé si es parte del diagnóstico, ¿ya?, pero yo creo que antes de ir a la comunidad, hay que definir ¿qué se quiere con este proyecto curricular? O sea, hay alguien que decide por qué hacer un proyecto curricular y cuáles van a ser los objetivos o fundamentos”. (juez 2) 26. “La fundamentación tiene que ir ahí, en la parte inicial. Cuando tú ya empiezas a construir tiene que ir en la parte inicial. (juez 2)	A partir de las sugerencias y oportunidades de mejora emitidas por los jueces en la matriz de validación de la propuesta teórica- empírica para elaborar PCI, es posible concluir que para llevar a cabo esta segunda etapa de elaboración del PCI (construcción), es óptimo seguir las siguientes orientaciones: 12. <i>En la construcción del PCI se debe considerar una etapa en donde el Equipo Directivo sensibilice a la comunidad en torno a la relevancia de un PCI a partir de los hallazgos de la etapa de diagnóstico.</i> 13. <i>La escuela debe disponer de un equipo curricular, liderado por un Jefe de UTP o equivalente, que acompañe el trabajo de construcción del PCI, lidere el trabajo con los docentes y vaya procurando la concordancia de los productos que se vayan generando en cada reunión o jornada curricular.</i> 14. <i>El equipo directivo debe proveer a los docentes de tiempos de reunión y jornadas de apropiación y construcción curricular, protegidas y aseguradas durante el año, en donde en conjunto con el equipo curricular, se vaya construyendo el PCI.</i> 15. <i>Es necesario que el equipo curricular, diseñe un cronograma que se presente a los profesores,</i>

	27. “Si tú los involucras en la consulta a los apoderados también tendrías que darle la participación después, por ejemplo, que ellos puedan levantar definiciones o ideas, también habría que trabajar con ellos después, o sea también habría que hacerlos a ellos partícipes.” (juez 2) 28. “La planificación se fue elaborando con los diferentes equipos, hasta que sacaron una que fue como más para el colegio... dentro de todo lo que se fue armando se fue construyendo ese formato y que, por supuesto nuevamente es coherente con todo lo anterior, con los tres niveles anteriores”. (juez 2) 29. “La evaluación en estricto rigor está incluida en la didáctica, en la metodología, no es una instancia distinta, nosotros hemos creado el rito que se tiene que escribir en una hoja de papel, pero subyace a todo lo demás”. (juez 4) 30. “Antes de consultar a la comunidad debe estar claro el ¿para qué el PCI?, partir por esa decisión, ¿qué queremos?, el fundamento. Esta decisión parte del Equipo directivo, equipo técnico pedagógico y de ahí al sostenedor” (juez 3) 31. “En esta etapa se debe dejar en claro cuáles son los conceptos claves que va a tener el PCI y las definiciones deben ser construidas entre todos, por ejemplo ¿qué entendemos por aprendizaje?” (juez 4) 32. “(...) entonces yo les decía que era difícil abrazar una metodología sin preguntarle al proyecto educativo, entonces yo les decía qué buscáramos en nuestro proyecto educativo, y yo les hablaba de las metodologías innovadoras y que teníamos que abrazar quizá una metodología que rompiera con los patrones tradicionales”. (juez 3) 33. “Digamos que, si va a hacer más que nada como proyecto del colegio, con mucho énfasis en lo formativo, si no se van a poner calificaciones, como algunos colegios lo hacían de primero básico a cuarto solo se van a poner conceptos, porque esto es coherente con la metodología, la evaluación y con el plan que se ha generado... en el fondo esas son decisiones y van los tres súper en línea”. (juez 2)	<i>para que todos sean conscientes de cómo va avanzando el proceso de construcción y los pasos que siguen</i> 16. <i>Los productos que se van levantando en cada jornada de trabajo, deben ser coherentes entre sí, además de ser consensuados y construidos colaborativamente con los docentes.</i> 17. <i>Los equipos pedagógicos, directivos y sostenedor deben debatir y consensuar: los principales focos que debe tener el PCI, Los fundamentos, objetivos estratégicos, conceptos claves y definiciones, todo esto constituye el fundamento del PCI.</i> 18. <i>El equipo curricular, debe organizar los hallazgos de la Etapa I, resultantes de la revisión del PEI y documentos normativos, para usar como base en la construcción de componentes del PCI tales como: metodología, evaluación y planificación de aula, estos hallazgos son sintetizados y presentados a los docentes.</i> 19. <i>El equipo curricular, redacta de manera consensuada con el equipo docente, los objetivos por ciclo o área de aprendizaje de forma que sean identitarios para la comunidad escolar.</i> 20. <i>El equipo curricular, identifica de manera consensuada con el equipo docente, las habilidades que se declaran en el PEI y en los documentos normativos de la escuela.</i>
--	---	---

	34. “No me estoy refiriendo solo a los ramos, me estoy refiriendo a lo que está fuera de los planes, que a veces impacta más en la formación de los estudiantes, me estoy refiriendo al taller de teatro, al coro, que tenga sentido en el desarrollo integral del estudiante, porque si estamos diciendo que currículum es: toda experiencia que está centrada para formar al estudiante, entonces lo planes y programas es una cosa más robusta no son una variable solamente” (juez 4)	21. <i>El equipo curricular, revisa de manera consensuada con el equipo docente, los programas propios, talleres y actividades extracurriculares en general, que posee el colegio y las incluye en las decisiones que se tomen en el ámbito de la organización curricular de forma de alinear y visibilizar todas las experiencias de aprendizaje que posee la escuela.</i>
	35. “(...) nosotros tratamos de trabajar con programas propios, planes y programas propio en inglés, planes y programas propios en educación física, en tecnología, como para ir rompiendo un poco los esquemas ya establecidos y para ir enseñando cosas distintas, y eso está declarado en el PCI” (juez 3)	22. <i>El equipo curricular realiza un documento marco estilo “orientaciones” o “consideraciones” en el ámbito de la evaluación, metodología y planificación de aula este documento recoge los principales hallazgos curriculares en los ámbitos antes mencionados, encontrados en el PEI y en los demás documentos normativos de la escuela y es consensuado con el equipo docente, generando un documento final ajustado.</i>
	36. “(...) y en vez de objetivos y perfiles, por qué las escuelas, no se comprometen al desarrollo de habilidades, de tal forma que se hagan responsables de una vez por todas de las habilidades, porque pasa que el cabro universitario no sabe disertar, porque en la educación media no le enseñaron, los de media dicen “no, nosotros recibimos los de básica así” y los de básica dicen que las educadoras de párvulo no hicieron la pega y las educadoras de párvulo dicen que es la familia. Entonces quién asume el desarrollo de habilidades” (juez 4)	
	37. “El plan de estudios tiene que ser coherente con el foco que quieras alcanzar, con las metodologías y la evaluación que declares”. (juez 2)	
	38. “Sí, porque mira, en el plan de estudio nosotros por ejemplo en media tenemos cursos con 42 horas a la semana y cursos con 44, cuando tenemos más horas de las que corresponden por proyecto educativo por ejemplo educación física, inglés y tecnología sacamos horas de la JEC, por ejemplo, si el plan ministerial dice que son 2 horas a la semana de educación física yo tengo 4 y saco dos de JEC, no sé si me explico (...) y voy levantando talleres complementarios o planes y programas propios según las necesidades que vamos consensuando y eso lo validamos con los profesores, estudiantes y centro de padres” (juez 3)	
	39. “Los objetivos los visualizo mejor por ciclo, prebásica, básica, media. Como los objetivos finales que persigue ese ciclo, por ejemplo, en preescolar buscamos que el niño tenga un desarrollo	

	como un niño feliz, preparando la etapa de primero básico, básica busca otro objetivo como el objetivo final del perfil del alumno, es bastante parecido al perfil del estudiante en realidad” (juez 3)	
	40. “Cuando hablas de lograr objetivos por nivel eso tendría que responder con lo que te dice la ley general de educación, pero también los objetivos del área deberían tensionar el qué hacer de todas las actividades formativas que participan dentro de esa área” (juez 1)	
	41. “los objetivos dan identidad, porque ahí se define en definitiva el quehacer del colegio en función de dónde está situado el colegio, entonces los objetivos del área, los objetivos de las etapas responden al contexto de la escuela” (juez 1)	
	42. “yo como Directora académica soy la primera en liderar a los profes en la construcción de esto y no es fácil porque los profes te dicen: ‘para que va a servir esto’ pero hay que tratar de hacerles ver que es necesario levantar el proyecto curricular para poner en práctica el PEI que esto está en concordancia” (juez 3)	
	43. “Nosotros en la publicación que hicimos dábamos la estructura y esa estructura tenía elementos comunes para los 22 colegios, por ejemplo, el plan de estudio, la normativa, es común... pero la parte de la definición de los objetivos generales de las etapas, los objetivos de las áreas, las opciones metodológicas, todo eso era construcción local de cada colegio” (juez 1)	
	44. “Desde el inicio se debe diseñar un cronograma con las grandes etapas de construcción. Es crucial definir hacia dónde va a encaminar el PCI, ejemplo: aprendizaje por competencia para elaborar perfiles de alumnos y según eso organizar el currículum”. (juez 2)	
	45. “Para nosotros era vital vincular en la construcción del proyecto curricular las actividades curriculares de libre elección y las actividades pastorales, porque en definitiva estos dos niveles de intervención son claves dentro de la propuesta formativa integral que declaramos”. (juez 1)	

	46. “Declaramos las orientaciones para diseñar los objetivos de la etapa, las orientaciones para diseñar los objetivos de las áreas, pero como queremos que responda a la realidad local, no podíamos crear un proyecto curricular nosotros, que fueron las solicitudes que algunos colegios nos hicieron, nos decían “ustedes son el equipo de educación por qué no la hacen, me la pasan y yo la hago”, no, porque yo no sé las necesidades de tu colegio” (juez 1) 47. “Sí, tenemos obviamente, como todos los colegios, un reglamento de evaluación, creo que este es el documento que más cambios ha tenido, le hemos hecho cambios anuales. El reglamento de evaluación, por lo menos a nosotros, nos ha pasado que cambia debido a cómo fue avanzando el ministerio en este tema y nuestras necesidades, nos hemos visto obligados a realizar cambios por todo aquellos de las NEE, pero hemos ido variando algunos criterios por ejemplo ahora entendemos que tenemos que partir diseñando la prueba, entonces los profes no parten planificando, primero diseñan su prueba y de ahí planifican y hacen todo lo demás” (juez 3). 48. “Durante la construcción del PCI hay que procurar que exista en todo momento un nexo con el PEI, el PCI debe operacionalizar el PEI. Si estos principios no están es necesario acordar con el equipo docente 3 a 5 valores o principios orientadores para guiar el PCI y las prácticas pedagógicas en general” (juez 4) 49. “Si, esto es necesario mantenerlo y agendar consejos académicos ampliados para construir objetivos comunes, en mi experiencia hay que dejar espacios de trabajo protegido para consensuar esto” (juez 2) 50. “yo en el colegio voy fijando el cronograma en algunos consejos de profesores que son en los que construimos cosas, en algunos momentos, porque en otros tienes que manejar un montón de cosas, en estos que son como netamente académicos vamos a hacer esta etapa del PCI y después vamos con esta, esto lo vamos a ocupar en el año en la construcción del proyecto y así” (juez 2)	
Sugerencia y oportunidades de	“No sólo considerar a los profesores, algo que me ha resultado es validar con los estudiantes los planes y programas de estudios que se pretenden aplicar. Faltaría una subetapa dentro de esta subetapa que los incluya” (juez 3)	A partir de las sugerencias y oportunidades de mejora, emitidas por los jueces en la matriz de validación de la propuesta teórica- empírica para elaborar PCI, es

mejora para la validación/evaluación/ajuste del PCI ETAPA III	“Cuando yo hablo de validaciones es de los profesores, del equipo técnico, ¿se puede hacer partícipe a los estudiantes? Sí, pero creo que hay que tener cuidado con el riesgo que puede implicar las facultades que uno les otorgue a ellos, esto sin ánimo de nada, pero el proyecto curricular es un documento para mí, es un instrumento técnico que concretiza la propuesta formativa y la discusión del colegio que queremos. Para todo lo demás esta la actualización del proyecto educativo y ahí participan todos”. (juez 1) “El apoderado podría estar y debería estar más involucrado en esto, porque de lo contrario volvemos a hacer dos mundos, volvemos a tener una cultura escolar y una cultura familiar que nunca han conversado, por qué en la casa tienen ciertos valores y en colegio son distintos y que solo te sirven en el colegio, porque después que sales ya no sirven porque el mundo no se vive como en el colegio” (juez 4) “Sí po, se socializa, volviendo a la ley, porque el apoderado es corresponsable del proceso educativo, por lo tanto, él debe escoger un colegio que satisfaga los intereses que él tiene a partir del proyecto educativo y el proyecto curricular operacionaliza el proyecto educativo, es complejo que un grupo de apoderados diga no queremos que hagan actividades pastorales, cuando el colegio es confesional católico... No sé, cuando yo hablo de validaciones es de los profesores, del equipo técnico”. (juez 1) “Para mí, la validación si hay que ponerla en una etapa la pondría entre la uno y la dos, sería una etapa dos, pero para mí la validación es como una acción transversal, insistiendo que es sumamente relevante hacer validación, pero al final...porque en definitiva corres el riesgo de que te encuentren todo malo y tener que hacer todo de nuevo, porque la comunidad se supone que ya participó en los objetivos, fundamentación y todo eso” (juez 1) “Una de las cosas que nosotros comentábamos cuando nos reuníamos con los veintidós jefes de UTP, con los veintidós directores era que el proyecto curricular es un instrumento de gestión, pero es un instrumento infinito, ¿qué quiero decir con esto? Que una vez que diseñas el proyecto curricular no quiere decir que va a ser perpetuo, porque, por ejemplo, cambia la normativa y tienes que ajustar el proyecto curricular. Nos pasó cuando se implementó o se oficializó el decreto 67, nos pasó cuando se promulgó el nuevo plan de estudio de tercero y cuarto medio, tuvimos que hacer ajustes en cuanto a	posible concluir que para llevar a cabo esta tercera etapa de validación/evaluación/ajuste del PCI, es óptimo considerar que: 24. <i>El equipo curricular, liderado por el jefe de UTP, somete el documento final del PCI a validación con los profesores.</i> 25. <i>El equipo docente puede usar una pauta de evaluación o lista de chequeo para evaluar si se cumplió con todo lo que se acordó desde el inicio de la construcción del documento.</i> 26. <i>Luego de la validación con los profesores si es necesario se puede ajustar el documento, este debe estar abierto a recibir aportes, evaluaciones y revisiones de los equipos docentes.</i> 27. <i>En un segundo momento y luego de validar el documento con los docentes es óptimo- si el equipo directivo, curricular y docente están de acuerdo- validar el documento con alumnos y apoderados para que hagan sus aportes y expresen sus opiniones. En esta instancia se sugiere trabajar con grupos, por ejemplo, Centro de Estudiantes y Centro de Padres. Si es necesario ajustar el documento y difundir.</i>
---	---	--

	objetivos, porque algunas cosas que eran opciones ya no eran opciones como los electivos, entonces era un instrumento que requiere ajuste anual”. (juez 1) “Los estudiantes son los que más te pueden aportar al momento de contribuir o levantar algo sobre todo de séptimo para arriba, ellos tienen una opinión más clara y pueden aportar” (juez 2) “los profes y los estudiantes son los que más te apoyan y dan elementos concretos y realmente de ellos nació muchas veces algún proyecto” (juez 2) “Como sugerencia algo que nos ha resultado, es que nosotros hacemos todos los años una comisión, como un consejo escolar, donde está rectoría, la directora, hay un representante de los profesores y de los apoderados y conversamos con ellos alguna modificación que pudiese tener el plan de estudios y esperamos su opinión y de hecho ellos firman el documento. Si uno mira el documento de actualización de jornada escolar completa que mandé al ministerio, en la última hoja aparece la firma del representante de los profesores, del presidente centro general de padres y presidente del centro de alumnos, así que por lo menos en esa parte, normativamente ya lo tenemos declarado” (juez 3) “(…) yo diría que aquí los que más construyen son todos los actores internos, los profes y los equipos. Entonces quienes van a ayudarte serían también importantes los estudiantes, o sea, por ejemplo, de todas maneras, la validación si tú le preguntas a los apoderados está bien, pero es súper importante los estudiantes, los centros de estudiantes, en todo lo que tiene que ver a lo mejor con sus perfiles” (juez 2) “(…) yo creo que esa validación se puede hacer, nosotros la hicimos de manera muy tímida en la última, pero creemos que, en la próxima, que nos corresponde ya el próximo año deberíamos invitar a los papás, a los estudiantes, pero para que ellos ya sean partícipes de esto, tomando la batuta, teniendo un secretario de acta, volcando conclusiones directamente... no sé si me explico... con un producto final, porque antes eran como a modo jornadas” (juez 3) “Es que yo creo que lo mejor es crear un CIC (Comité de innovación Curricular) a nivel de apoderado que fuese viendo las etapas, acá esta la etapa cero y el informe es este, acabamos de terminar esta etapa y	
--	--	--

	el informe es este, terminamos de ponernos de acuerdo en el panel de actividades y el informe es este y después del panel de actividades queremos reunirnos con la comunidad... y ahí te encuentras con la triste historia de que los apoderados no van, pero sabes por qué no van, Porque no importa lo que digamos como apoderados, no importa, porque no somos profesores, qué saco con hablar si después me van a tapar con argumentos que a lo mejor ni entiendo” (juez 4) “mira, hablando en términos de generación de información yo creo que lo mejor hacer un focus group e ir viendo los avances como método de trabajo, y a partir de ello ajustar el documento” (juez 4) “entonces tenemos un estándar desde el proyecto educativo, porque son pilares del proyecto educativo, ¿me entiendes? Entonces desde ahí nosotros fuimos trabajando el proyecto curricular, y, de hecho, desde el proyecto curricular ha ido variando, no es el mismo que desde el dos mil doce” (juez 3) “La evaluación se debe hacer en conjunto con la del PEI para que vayan en sintonía, como sugerencia nosotros lo hacemos cada dos años” (juez 3) “Nosotros organizábamos el trabajo por jornadas, entonces un par de veces al año viajaban a Santiago todos los jefes de UTP, todos los directores y dentro de esa jornada siempre guardaba un espacio para la revisión del proyecto curricular, entonces teníamos una pauta de evaluación que usaba para revisar el proyecto curricular, eso se hacía todos los años”. (juez 1)	
--	--	--

Categoría emergente	Unidad de registro	Orientaciones para llevar a cabo la implementación
Sugerencias para implementar el PCI	“Yo creo que el PCI hay que socializarlo sí, pero como se socializa el reglamento de convivencia, imagínate si por ejemplo validáramos el reglamento de convivencia y yo estoy en un mundo en donde se permite apuñalar a la gente, entonces vamos a poner ahí que se permite apuñalar a la gente, no po’, no puedo poner que se permite apuñalar a la gente o que se permite fumar marihuana dentro de la sala de clases, entonces para mí ese es como un riesgo validar con apoderados, puede sonar autoritario, pero... no son instancias de opinión creo yo” (juez 1)	A partir de las sugerencias y oportunidades de mejora emitidas por los jueces en la matriz de validación de la propuesta teórica- empírica de para elaborar PCI, es posible visibilizar la presencia de una categoría emergente que apunta a elementos específicos de implementación del PCI en una comunidad escolar específica. En este sentido para implementar el PCI es óptimo tener en cuenta las siguientes sugerencias:
	“Vamos a evaluar en el primer semestre, a final de año, vamos a ir tomando miradas parciales de cada etapa y vamos a hacer una gran evaluación a los dos años, yo creo que eso es lo que falta, falta fijar cuando tú ya tienes todo esto hecho qué y en qué momento lo vamos a evaluar, con quiénes” (juez 2)	28. Socializar el documento con toda la comunidad, subirlo a la página web de la escuela y estimular los aportes que puedan hacer los distintos actores educativos.
	“la Comunidad debe participar en el diagnóstico y luego hay que socializar el documento final con todos para que se transparente el proceso y no sea una construcción hecha sólo por un equipo”. (juez 3)	29. El jefe de UTP establece tiempo para la evaluación del PCI, por ejemplo, durante el año se revisarán la etapa de construcción o la de validación y a los dos años revisar el documento completo.
	“(…) esto se supone que tú lo vas a ir subiendo suponte a la página del colegio entonces ahí va a estar a disposición para que la comunidad vaya revisando y el que quiera puede opinar, el que quiera puede mandar su aporte, pero eso yo creo que es más real que tú lo validez todo con todos los actores, lo veo como más difícil...” (juez 2)	30. El equipo curricular y el Jefe de UTP deben estar apropiados y contextualizados en los conceptos, componentes y procesos curriculares necesarios para guiar la construcción del PCI.
	“Teníamos jefes de UTP que no conocían los programas de estudio, teníamos jefes de UTP que exigían planificaciones acordes con programas de estudio obsoletos. ¿Me entiendes? Y todo esto saltó en el diagnóstico”. (juez 1)	31. El equipo directivo debe tener en cuenta, que cuando se trabaja consensuando decisiones con equipos de personas, los tiempos van a diferenciarse según el contexto escolar por lo que es necesario establecer tiempos reales y aterrizados a la cultura escolar, no sólo para construir el PCI y si no también para que este vaya permeando el quehacer de la escuela.
	“Había comunidades educativas en donde al profesor de la asignatura x le costó demasiado comprender que la educadora diferencial no era la secretaria, no era la asistente sino que era su par, entonces eso repercutía también en la implementación de un proyecto curricular o le costó mucho a un docente entender que nuestro propósito en el ámbito de la evaluación es recoger información del proceso más que poner una nota, entonces hacer ese análisis de trabajo curricular, hacer ese análisis de trabajo de la propuesta didáctica en algunos casos requirió más tiempo que en otros colegios, entonces por eso te digo que no fue un trabajo que finalizó cuando se oficializó la estructura tuvo que pasar tiempo para que se fuera asentando” (juez 1)	32. Es necesario que los profesores estén conscientes de la necesidad de adecuar a lenguaje curricular, todo lo que se vive en la escuela: la identidad escolar, el contexto, el PEI. Por lo que la convicción y motivación de los docentes, en la construcción de este documento, es base para llevarlo a cabo y para que este se vaya posicionando en el espacio escolar.
	“(…) es vital que para comenzar el proyecto que los profesores estén motivados y que nazca como una inquietud de ellos, sólo así se generan resultados”. (juez 3)	
	“Es necesario dejarles espacio a los profesores para trabajos de capacitación curricular y que se apropien de los conceptos y procesos curriculares, nosotros tenemos todos los miércoles en la tarde para eso y ahí yo me apropio de ese espacio y lo dirijo pensando en qué cosas del proyecto curricular se están aplicando y cuales se pueden mejorar” (juez 3).	

