

INTRODUCCIÓN

La motivación de realizar esta investigación surge al leer estudios como el de Rolando Pinto, en el año 2007 y luego años más tarde con lo que nos reporta Rodríguez y Castillo en el 2014 y la Agencia de Calidad en el 2015, quienes informan de los bajos niveles de idoneidad para el ejercicio de la labor educacional, que tienen los profesores recién egresados y que queda de manifiesto en los resultados de la prueba Inicia del 2011. Se suma a esto, lo que también expresan estos análisis, la evidencia de la débil formación curricular de los docentes que se encuentran en pleno ejercicio de su profesión. Certeza que lamentablemente también podía corroborarse con la propia experiencia de la investigadora en su formación general como profesora de educación básica. A estas visiones luego se agrega el conocer y repetir varias veces la lectura de las palabras de Stenhouse, sobre el profesor como un artista y de cómo el currículum puede profesionalizarlo. Entonces al hacer la relación de estos dos enunciados, surge la pregunta ¿por qué no acercar el currículum a los profesores?, pero a un poco andar con esta interrogante, nacen otras. ¿Qué del currículum hay que posibilitar conocer?, ¿solo conocer?, o ¿se llegue a crear tal vez?, ¿en solitario o en equipos?. Bueno ahí realmente se transformaría el docente en un artista real, como decía Stenhouse: "El currículum es el medio a través del cual puede aprender su arte el profesor" (Stenhouse, 1987, p. 140). Entonces debe permitírsele a los docentes acercarse a ese arte, en el caso de esta analogía: Al currículum. Los docentes deben conocerlo, separarlo en pequeñas unidades y darle una nueva forma, transformándose esta creación en una nueva construcción.

Todas estas divagaciones buscaban encontrar alternativas que se acercaran a esta deducción final, donde se posibilite a los profesores construir currículum. Desde esta aspiración, solo quedaba cómo encontrar esa posibilidad. Luego se conoció el caso en que dos centros escolares se encontraban en el inicio de sus Proyectos Curriculares Institucionales y que podían ser acompañados, para investigar su proceso de creación y

elaboración de currículum. Pues no había más que hacer, era el momento de atreverse a investigar.

Se buscaría identificar ¿qué aprenderán los docentes al desarrollar su Proyecto Curricular Institucional?. Si existen aprendizajes curriculares de los docentes, adquiridos en el desarrollo de sus Proyectos Curriculares Institucionales, entonces a lo mejor estos también podrían ser parte de una competencia curricular docente, conformada durante ese proceso creativo.

Así se fue dando forma a este estudio que partirá de la pregunta central: ¿Qué aprendizajes curriculares declaran los docentes haber alcanzado en la construcción del Proyecto Curricular Institucional?

Para dar respuesta a esta interrogante la investigación se desarrollará en cinco capítulos diferentes, donde el capítulo uno abordará la formulación del problema, con sus antecedentes, preguntas y objetivos de investigación.

Luego, el capítulo dos presenta el marco teórico que da sustento a la investigación. Ahí se encontrará el concepto de currículum y de racionalidad, de acuerdo al que se construirá el Proyecto Curricular Institucional, grandes etapas en el desarrollo de la teoría del currículum, concepto de Proyecto Curricular y el paradigma al cual corresponde, concepto de competencias, competencia profesional, competencia profesional docente y del currículum a la competencia curricular.

En el tercer capítulo se explicita el marco metodológico que se utilizará en la investigación. Centrándose este estudio en dos casos, dos colegios que construyen sus Proyectos Curriculares Institucionales.

En el cuarto capítulo se presentan y analizan todos los resultados encontrados en la investigación, en base a los objetivos específicos que se plantearon para el estudio.

En el quinto capítulo se exponen las conclusiones y proyecciones de la investigación realizada.

Finalmente se presenta la bibliografía empleada y anexos con los procedimientos de investigación utilizados en el estudio.

Bien, ahora es el instante de constatar qué aprendizajes y/o competencias curriculares declaran haber desarrollado los docentes de dos centros educativos al construir sus Proyectos Curriculares Institucionales. Les invitamos a leer.

CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema y sus antecedentes

El Proyecto Curricular de Centro (PCC), núcleo central de esta investigación, en sus inicios no fue denominado así. En su primera etapa fue llamado “Desarrollo Curricular Basado en los Centros” (DCBC). Y con este nombre apareció entre los sesenta y primeros años de la década de los setenta, en algunos países anglosajones. Para luego trasladarse a países desarrollados y otros considerados en vías de desarrollo (Escudero, 1999).

El DCBC se presentó y se fue concretando en diversos proyectos y experiencias innovadoras, especialmente centradas en la reconstrucción del currículum oficial por parte de los centros. Sumaban a esta elaboración curricular nuevas concepciones sobre la profesión docente, su formación y desarrollo profesional. Además se tenía el propósito de reconstruir los centros escolares como organizaciones que debieran ser más activas, dinámicas y renovadoras (Escudero, 1999).

Es decir, en esta primera etapa histórica del Proyecto Curricular de Centro, conocido como DCBC, se le visualiza como una tentativa, una nueva posibilidad de llevar cambios educativos a los centros escolares, pero centrándose en tres núcleos esenciales: construcción curricular, docentes que construyen currículum y centros educativos que se renuevan en el escenario de esa elaboración curricular.

Estas ideas y experiencias innovadoras se dan a conocer en diversos países, siendo España uno de ellos. Se tomará el caso específico de este país, ya que desde él se difundirá a Latinoamérica, incluido Chile.

En España esta iniciativa es acogida e impulsada especialmente por profesores pertenecientes a movimientos de renovación pedagógica, que auspiciados por un clima social y político favorable –gobiernos socialdemócratas- permiten su divulgación en el país (Escudero, 1999). Es así que varios centros asumen llevar a cabo este Desarrollo Curricular Basado en los Centros, en forma voluntaria.

La puesta en marcha de este movimiento (DCBC), según Escudero (1999), puede calificarse como de “renovación desde las bases”, como alternativa a reformas burocráticas desde arriba. Lo que podría suponer un muy buen resultado en su aplicación práctica. Sin embargo el tiempo demostró que los fenómenos de mejora y renovación son tan complejos que no soportan ser tratados en posiciones extremas. Hay que ajustarlas a cambios intermedios, o mixtos, donde exista participación de la base como de una instancia superior oficial o administrativa.

Esta situación la ejemplifica el mismo autor, señalando que las lecciones que dejó la aplicación de los DCBC, fue que no se podía trabajar como profesores o centros islas de proyectos generales de reforma. Dejando entender que si hubiese existido una red de apoyo externa, ya sea estatal o privada que permitiera el avance de la propuesta, posiblemente habría resultado una mejor experiencia.

También el autor expresa que para que los DCBC fueran una posibilidad real de alcanzar, debía crearse la conciencia de que el currículum, para desplegarse provechosamente en la práctica, necesita docentes potenciados y profesionalizados y contar con centros escolares que han de ser considerados como uno de los espacios de mediación y reconstrucción curricular y para esto han de ser debidamente reconocidos y posibilitados.

Quizás estas lecciones son las que tomó en cuenta la Administración española, en la década de los ochenta, para crear una política educativa oficial de reforma y currículum y donde el Desarrollo Curricular por los Centros pasará a denominarse Proyecto Curricular de Centro, pasando a ser obligatorio para los establecimientos escolares.

Así, el DCBC, o cualquiera de los términos que se utilizaron para designarlo (*proyectos educativos de centros, proyectos curriculares de centro o etapa, programaciones didácticas de los departamentos*) no serían algo espontáneo, voluntario y reservado tan sólo a centros y profesores innovadores. Quedaba preparado para convertirse en una forma de organización y gestión de los

sistemas escolares, de los centros, del currículum, y también de la profesión docente, sus funciones, tareas y responsabilidades (Escudero, 1999, p. 299).

Con esto el Proyecto Curricular de Centro dejaba atrás su primera etapa voluntaria (DCBC), y pasaba a ser obligatorio con el nombre que se difundirá en España y más tarde se dará a conocer en Latinoamérica y Chile.

Con respecto a esta nueva ley, que ordena y detalla al Proyecto Curricular de Centro en España, tomaremos las palabras de Contreras (1997) quien describe los niveles en que este cuerpo normativo se concretiza y también nos pide observar con atención algunos términos que reglamentan al Proyecto Curricular de Centro. Contreras (1997), describe que primero se fija un currículum común para todos los estudiantes del país. En segundo lugar este currículum se propone como abierto y flexible, articulándose en tres niveles de concreción: el primero es competencia del Estado, que fija, mediante decreto del gobierno, las enseñanzas mínimas. El segundo, es competencia de cada centro educativo, el que elabora su propio Proyecto, llamado Curricular de Centro, y el tercero de los docentes individualmente o en equipo de ciclo, quienes concretarán la enseñanza mediante programaciones de aula.

Es decir hay claridad en los niveles en que se concreta el currículum, ubicando al Proyecto Curricular de Centro en el medio, como un intermediario entre lo obligatorio de la prescripción oficial y el centro escolar, que luego debe desarrollar su propia propuesta, tomando lo obligatorio y recreándolo a su propia realidad escolar para que después en una tercera instancia, se concrete por los docentes en las aulas.

Sin embargo el autor nos plantea sus dudas respecto de cuán abierta y flexible puede ser esta promesa si desde ya, en primer lugar se deben cumplir los mínimos solicitados por la administración, correspondientes al primer nivel de concreción curricular y luego todo lo que se presenta para los otros niveles de desarrollo curricular, está pauteado o guiado a través de reglas específicas y precisas.

Además nos hace ver que en la ley, los centros escolares aparecen aislados y trabajando en solitario en su Proyecto Curricular de Centro. No hay descripciones de redes intermedias de cooperación. O sea, nuevamente los establecimientos no contarían con una red de apoyo externa que les colabore en su propuesta, que según la experiencia vivida inicialmente por los Proyectos Curriculares de Centro, era una de las debilidades observadas. Es decir el incorporarlos por ley y reglamentar sus niveles de concreción, no daría por superadas las primeras deficiencias detectadas en los DCBC.

Pero no todo serían debilidades o sospechas de fracaso, también se observan otras miradas que valoran los nuevos cambios expresados en esta nueva legislación. Por ejemplo se aprecia que en los niveles de concreción curricular, se dejaría atrás el modelo centralizado de construcción curricular, donde el currículo era asunto exclusivo de especialistas y a los centros escolares sólo les correspondía aplicar la prescripción oficial curricular.

Ahora se está planteando un modelo de construcción curricular mixto, o compartido entre el poder central y el centro escolar (Pascual, 2001). Y es este modelo el que permite que surja el Proyecto Curricular de Centro, con un rol y función determinante, como un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y escuelas (Martínez, 1997).

Permite también este modelo que se concluya que el Proyecto Curricular de Centro, en este nivel meso o institucional (Pascual, 2001), debe construirse como una propuesta que recoge la identidad formativa del centro escolar, que se encuentra manifiesto en su proyecto educativo, que asume las necesidades y recursos propios del establecimiento (Zabalza, 1991) y, además, es fruto o resultado de la reflexión colectiva de sus actores, a partir del análisis de su propio contexto, siendo fundamental el de los docentes de quienes se espera sean capaces de construir currículum recogiendo toda esta realidad escolar determinada (Pascual, 1998).

Esta experiencia española es recogida por la literatura pedagógica tomando algunas de estas definiciones y miradas, unas de desconfianza y otras positivas sobre el Proyecto Curricular de Centro y se comienzan a difundir a otras latitudes. Este fenómeno de difusión se ve especialmente asociado al nuevo escenario de reformas educativas en que se inserta el Proyecto Curricular de Centro, y que se están desarrollando en diversos países europeos. También, en estos países se observan nuevos contextos de políticas educativas que dicen apuntar a una mayor descentralización en la toma de decisiones curriculares y a una mayor flexibilidad curricular, para atender las necesidades locales (Pascual, 1998).

Estas políticas educativas y curriculares que impulsan el desarrollo del Proyecto Curricular de Centro se replicarán con características similares, casi una década más tarde, es decir en plenos años noventa, en los procesos de reformas educativas de América Latina, comenzando por Argentina y siguiendo por Chile, Colombia, Costa Rica, México, República Dominicana y Brasil (Pinto, 2008).

En el caso de Chile, su reforma curricular y explícitamente en relación con el Proyecto Curricular de Centro, se presentan varias coincidencias con respecto a España. De acuerdo a Rolando Pinto (2008), en ambas propuestas teóricas se visualizan tres componentes básicos comunes:

- a) El marco prescriptivo curricular mínimo elaborado en nivel oficial de la administración educativa.

En el caso de España, este marco adopta el nombre de “Enseñanza mínima por áreas y etapas del proceso escolarizado”. En el caso de Chile, se llama “objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y la enseñanza media” (Pinto, 2008, p.123)

En ambos casos, se concibe este marco con el carácter de propuesta básica, flexible y generadora de saberes contextualizados y más complejos.

- b) Los referentes de realidad contextual que permiten al equipo docente del centro elaborar planes y programas de estudio más pertinentes y relevantes, en vías de lograr aprendizajes más significativos. Se reconocen como tales: Proyecto Educativo del establecimiento escolar, las características específicas de los alumnos situados en el establecimiento, y la experiencia pedagógica y curricular de los docentes del centro.
- c) Los planes y programas de estudio o de acción formativa, que el equipo docente diseña de acuerdo a la realidad e identidad de cada centro.

Este mismo autor también plantea que se encuentran elementos concordantes en las estrategias de construcción del Proyecto Curricular de Centro entre España y Chile. Estos son:

- a) *La concepción de escuela.* En ambas realidades se ve al centro escolar como el lugar donde se producirá la construcción curricular. Es decir acá se revisará, discutirá, reflexionará y negociarán los saberes y por supuesto donde se articulará la propuesta oficial con “los significados culturales emergentes del contexto situacional en que ella está inmersa” (Pinto, 2008, p.124).
- b) *La concepción del proceso curricular.* En ambos países que están realizando reformas educativas, se entiende que la construcción curricular que debe ocurrir en el centro se refiere a lograr una nueva propuesta curricular que tome la prescripción obligatoria oficial y la contextualice, es decir resignifique, mejore esa propuesta (Espinoza, 2004) y además le dé pertinencia, la haga relevante para el establecimiento educativo.
- c) *La identificación de los actores curriculares.* Se homologa en Chile el esquema de niveles de concreción curricular, por lo tanto ahí se describen a los actores ejecutantes y sus funciones por nivel. Que no actúan aisladamente sino que hay una interacción procesual.

- d) *Las acciones que concretizan la construcción del Proyecto Curricular de Centro.* Que son especialmente de diseño y desarrollo curricular. Entendiendo por diseño a todo el proceso de realizar un diagnóstico del contexto y análisis del marco curricular. Y por desarrollo curricular a las acciones de programación, organización, transmisión y evaluación de los contenidos y objetivos curriculares, ahora contextualizados.

En base a lo anteriormente expuesto, se puede concluir un quinto elemento de similitud entre la construcción del Proyecto Curricular de Centro, entre España y Chile. Que también podría entenderse que está contenido en el tercer punto, por función, pero para efectos de esta investigación cobra gran importancia y a nivel teórico curricular es un cambio fundamental en el rol de los docentes, que no puede quedar como un simple hecho, sino que debe ser resaltado:

- e) *En ambos procesos se cambia el rol de los docentes de ser sólo adaptadores de currículum a constructores de currículum.* Ellos deben elaborar el Proyecto Curricular de Centro en conjunto con los demás actores del centro.

Entonces en España, años ochenta, y en Chile, en los noventa, se les está entregando la posibilidad y responsabilidad a los docentes y sus centros educativos de construir el Proyecto Curricular de Centro.

Vemos así como el Proyecto Curricular de Centro en Chile se da a conocer, con características muy similares a las españolas, en un marco normativo preciso y con estrategias determinadas para su desarrollo.

Varios establecimientos chilenos se animarán e intentarán desarrollar su propia propuesta institucional. Eso sí el nombre que darán a este proyecto puede ser diferente en cada caso. En algunos colegios será llamado de Centro, en otros Institucional o bien solamente Curricular. Por supuesto esto amparado en las políticas de descentralización y

flexibilidad curricular que otorga el marco normativo de ayer y que hoy también posibilita (LOCE/LGE).

Con respecto a esta realidad, Enrique Pascual, curricularista y profesor de la Pontificia Universidad Católica de Chile, nos informa:

En efecto, acorde a mi experiencia profesional en nuestro país, es posible encontrar bajo la denominación de proyecto curricular, tanto a un conjunto de nuevos planes y programas, que responden al cumplimiento cabal de la normativa estatal, elaborados en el centro escolar sin otro horizonte que éste, como hasta una propuesta curricular, que es reflejo de la identidad alcanzada y del consenso pedagógico comúnmente asumidos por los actores educativos del centro escolar, en torno a un proyecto educativo institucional (Pascual, 1998, p. 14).

De acuerdo a estos antecedentes entregados, se puede afirmar que hay establecimientos educativos que realizaron el Proyecto Curricular de su Centro, y lo desarrollaron en su esencia como tal, es decir, los docentes tuvieron la posibilidad de participar de las distintas etapas de su elaboración. Trabajaron acogiendo la identidad del centro y construyeron una nueva propuesta dialogada y negociada. Entonces se puede deducir que los profesores de esas unidades educativas han tenido la posibilidad de haber alcanzado o bien puesto en práctica variados aprendizajes curriculares. Sin embargo con respecto a esta realidad de develar y especificar aquellos aprendizajes curriculares docentes que allí se evidencian, no hay investigaciones que nos reporten qué realmente los docentes aprendieron o pusieron en práctica de currículum al desarrollar su Proyecto Curricular Institucional.

Se hace necesaria una investigación que especifique si los docentes que participaron de esas experiencias reconocen la adquisición de nuevos aprendizajes, si estos pertenecen a la construcción curricular (ámbito de diseño y desarrollo curricular), para finalmente concluir si estos podrían denominarse como competencias curriculares. Estas deberían poder observarse propiamente, en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro.

Además se podrían analizar los productos que se elaboraron al mismo tiempo que se fue construyendo el Proyecto Curricular y por supuesto en qué condiciones y contexto estos aprendizajes y/o competencias se manifestaron.

Estas inquietudes se complejizan más aún cuando se toman las palabras de Pinto (2007), quien manifiesta que a los docentes chilenos, en su formación inicial y continua no se les ha formado para contextualizar currículum sino que se les ha capacitado para ser transmisores de saberes del currículum oficial. Y esto se reafirma con lo que nos reporta Rodríguez y Castillo (2014), quienes informan de los bajos niveles de idoneidad para el ejercicio de la labor educacional que tienen los profesores recién egresados y que queda manifiesto en los resultados de la prueba Inicia del 2011. Este dato lo complementa la Agencia de Calidad (2015), quien en su documento sobre formación inicial docente en Chile, especifica: "Para que nuestro país avance decididamente en calidad docente, es necesario fortalecer las capacidades prácticas de los docentes, en términos de didáctica, currículum, evaluación, etc." (Agencia de calidad, 2015, p.14). Entonces si esta es la realidad de los profesores en relación al currículum y son tan básicas sus herramientas formativas que tampoco han posibilitado su acercamiento a una construcción curricular, ¿cómo podrán desarrollar un Proyecto Curricular Institucional?, ¿aprenderán en esa creación de currículum?, ¿qué aprendizajes curriculares obtendrán?, ¿alcanzarán alguna competencia curricular? ¿aportará esto en su desarrollo profesional docente?

Todas estas posibilidades de estudio se traducen en las siguientes interrogantes que guiarán la investigación.

1.2 Preguntas de Investigación

Esta problemática nos lleva a formular las siguientes preguntas:

1.- ¿Qué aprendizajes curriculares declaran los docentes haber alcanzado en la construcción del Proyecto Curricular Institucional?

- 2.- ¿Qué características presentan los aprendizajes y/o competencias curriculares manifestadas en el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional?
- 3.- ¿Qué configuración poseen las competencias curriculares genéricas y específicas, expresadas por los docentes, al construir su Proyecto Curricular Institucional?
- 4.- ¿Qué aprendizajes y/o competencias curriculares, declaran los docentes habrían logrado y que pueden asociarse a los diferentes productos resultantes de la construcción del Proyecto Curricular Institucional?
- 5.- ¿Qué condiciones contextuales favorecen o limitan el desarrollo de aprendizajes y/o competencias curriculares en la construcción del Proyecto Curricular Institucional?

1.3 Justificación y relevancia

Es relevante determinar qué se aprendió curricularmente como docentes, al ir trabajando en su Proyecto Curricular Institucional. Si bien la teoría curricular informa lo esperable a lograr al participar en una experiencia constructiva de este tipo a nivel curricular, también manifiesta variadas dificultades en esta adquisición, especialmente por la débil o básica formación en teoría curricular de los profesores en su formación inicial y luego en la práctica las escasas oportunidades que se otorgan para llegar a desarrollar esos saberes curriculares.

El conjunto de los datos de realidad, los análisis de discursos teóricos, políticos y metodológicos que hemos realizado y las reflexiones que nos han ido surgiendo en estos 10 últimos años, nos llevan a entender que el rol profesional que se les atribuye a los educadores, ya sea por las políticas reformistas impulsadas por los gobiernos democráticos de turno o por los teóricos del currículum como construcción social, no tienen nada que ver con la formación pedagógica que han recibido (Pinto, 2007, p.179).

Por lo tanto, si hay una declaración explícita de un centro educacional y este comienza a trabajar en el Proyecto Curricular Institucional, además se hace asesorar por personas externas que han tenido la oportunidad de desarrollar este tipo de proyectos en currículum, entonces deberían surgir muchos aprendizajes y/o competencias curriculares que develar. Y como no se cuenta con investigaciones que muestren o evidencien esas adquisiciones logradas por los docentes al elaborar un Proyecto Curricular Institucional, es relevante determinar cuáles serían ellos y cómo están configurados. Obtendríamos información muy relevante para poder dar más elementos prácticos a esta débil formación curricular docente. Esta aseveración de fragilidad se afirma en datos ya mencionados en el apartado de planteamiento del problema, con autores como: Pinto (2007), Rodríguez y Castillo (2014) y Agencia de Calidad (2015).

Si se comprueba que el Proyecto Curricular Institucional otorga aprendizajes y competencias curriculares, entonces ahí ya se contaría con una nueva herramienta de formación continua en temas curriculares para los profesores. Es decir se requiere con urgencia de esta información para mejorar aspectos formativos en los docentes, ya sea en pregrado, docentes en ejercicio y postgrados profesionales de especialización.

Es decir, es bueno realizar este estudio porque luego, con herramientas concretas se puede plantear un plan de trabajo o perfeccionamiento curricular para ser replicado en diferentes instituciones escolares. También si los hallazgos son bien fundamentados, si hay una secuencia de logros curriculares, por etapas, si se explicitan en su profundidad y se detallan sus componentes, llegando algunos a ser competencias, entonces estaríamos en la presencia de un claro camino a seguir. Ya no solo sería la teoría diciendo esto pasará si un establecimiento educacional hace su PCI, sino que se tendría el panorama concreto de cómo se lleva a cabo la construcción curricular y si los docentes se transforman así en unos profesionales del currículum. Ahora, si se detecta el logro de competencias curriculares, también será un aporte, ya que primero se hace necesario desde la teoría, levantar un concepto de competencia curricular y desde ahí observar si

esta se desarrolla en la realidad. Sí se alcanza, ya sería un hallazgo, ya que no hay bastante teoría que especifique qué y cómo se construye una competencia curricular docente. Y por supuesto más interesante aún, sería si desde la investigación surgen nuevos elementos que posibiliten complementar y mejorar esta construcción, así realmente hacer una contribución doble, es decir informar aprendizajes docentes al desarrollar el Proyecto Curricular Institucional y confirmar la conformación de competencias curriculares docentes. Estas razones transforman a esta investigación en relevante y pertinente para el campo curricular.

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo general:

Develar la configuración de aprendizajes y/o competencias curriculares que alcanzan los docentes en el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional, tanto en sus distintas etapas como en sus productos asociados.

1.4.2 Objetivos específicos:

- 1.- Identificar aquellos aprendizajes curriculares que declaran los docentes en el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional.
- 2.- Establecer las características de los aprendizajes y/o competencias curriculares, manifestadas en el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional.
- 3.- Describir la configuración de competencias curriculares genéricas y específicas, expresadas por los docentes, al construir el Proyecto Curricular Institucional.
- 4.- Caracterizar los aprendizajes y/o competencias curriculares, que declaran los docentes habrían logrado y que se asocian a los distintos productos resultantes de la construcción del Proyecto Curricular Institucional.

5.- Describir las condiciones contextuales que favorecen o limitan el desarrollo de aprendizajes y/o competencias curriculares en la construcción del Proyecto Curricular Institucional.

CAPÍTULO DOS:
MARCO TEÓRICO

2. Marco Teórico

En las siguientes líneas se entregará una visión teórico-empírica de los aspectos fundamentales que sustentan este estudio. Manifestando la forma y relación que tienen con respecto a la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.

2.1 Concepto de currículum y de racionalidad, de acuerdo al que se construirá el Proyecto Curricular Institucional.

El primer concepto que debe explicitarse y del cual ya se han expresado algunas líneas definitorias, corresponde al Proyecto Curricular Institucional. De él se ha dicho en los antecedentes de esta investigación que corresponde o surge del anhelo de innovar educativamente, a través de la generación de construcción curricular, donde los docentes realizan ese proceso y el centro educativo pasa a ser el escenario de esa elaboración curricular. Sumemos y ahondemos en estas ideas con lo que definen algunos autores como Proyecto Curricular.

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 (Martínez, 1997, p. 55)

Martínez nos reafirma al Proyecto Curricular en una posición intermedia, entre una prescripción intencionada, macro y los procesos prácticos educativos de la escuela y aulas. Ahora el Proyecto Curricular en sí, es descrito como el resultado de procesos de selección curricular, de acuerdo a un modelo o enfoque determinado, donde hay toda una gestión curricular que permite divulgarlo, entenderlo y evaluarlo.

Zabalza (1991), expresa que la función fundamental del Proyecto Curricular de Centro o Institucional “es establecer una adecuada progresión de las intenciones y contenidos de la educación sobre la base de la situación y de las características propias de cada Centro”.

Por otra parte, Joaquín Gairín (1997), nos dice:

El Proyecto Curricular de Centro también se ha definido como:

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 (Gairín, 1997, p. 19).

Es decir estos dos últimos autores agregan el trabajo de los docentes en la construcción del Proyecto Curricular y la importancia del contexto en esa creación. Situación que nos reitera Ruiz (2000) y Gimeno y Pérez (2000), quienes lo definen como:

Documento elaborado por el equipo docente que recoge los objetivos educativos, los contenidos, los métodos de actuación didáctica, la organización espacio-temporal del aula y los criterios de evaluación del proceso educativo y de los resultados.

La finalidad del PCC es coordinar la actividad docente y adaptar las propuestas administrativas a las necesidades del centro y de los alumnos (Ruiz, 2000, p. 97).

También se le entiende como la oportunidad para introducir una nueva dinámica en el centro educativo, de implicar al profesorado y acercar la enseñanza a las condiciones del contexto y a sus estudiantes (Gimeno y Pérez, 2000).

Es decir el Proyecto Curricular de Centro o Institucional corresponde a la creación de un proyecto pedagógico, que surge como resultado de un largo proceso de reflexión entre

sus actores, llegando a generar un consenso educativo y que se expresa en una propuesta curricular con un sello institucional propio, que debe ser implementada, retroalimentada y mejorada en el tiempo.

Esta conceptualización corresponde a lo que se entenderá por Proyecto Curricular en esta investigación, por lo tanto de acuerdo a esta formulación se expresa una visión del currículum, una forma de construirlo e implementarlo, entonces ¿qué marcos conceptuales del currículum amparan esta conceptualización?

Las alternativas de constructos teóricos son variados, pero en el caso de esta investigación la conceptualización curricular se orientará a encontrar aquella fundamentación teórica que posibilite y sustente el desarrollo del Proyecto Curricular de Centro, desde la perspectiva que se ha expresado anteriormente. Por lo tanto el estudio procederá a recorrer la formación histórica de las teorías curriculares, de acuerdo a la clasificación que realizan Bolívar, Contreras, Da Silva, Kemmis y Pascual. Llegando este recorrido hasta el surgimiento de la interpretación que realiza Shirley Grundy (1991), de la teoría de intereses constitutivos del conocimiento de Habermas, especificando tres paradigmas y racionalidades desde donde se tomará posición en aquella que posibilite la construcción del Proyecto Curricular Institucional y por lo tanto también exprese su conceptualización de currículum. El siguiente esquema muestra el camino teórico a revisar.

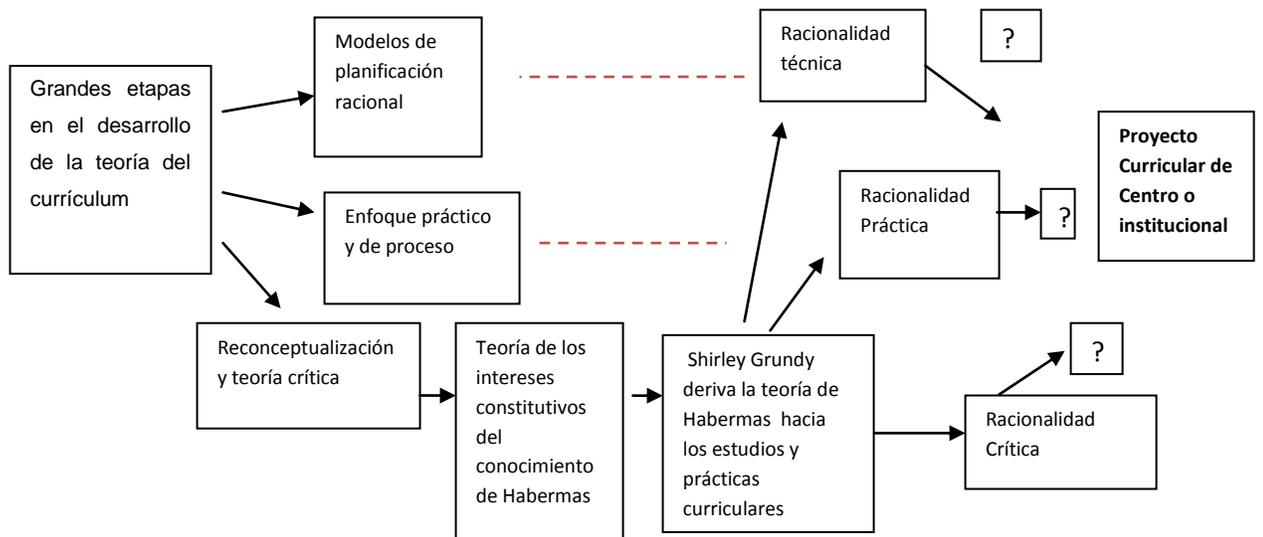


Figura 2-1: Historia del currículum hasta el PCI (Elaboración propia, 2017). Las flechas indican el avance desde un referente teórico a otro.

2.2 Grandes etapas en el desarrollo de la teoría del currículum

La primera afirmación que se debe realizar, al recoger algunos de los grandes hitos que han configurado la teoría curricular, es que su historia es casi exclusivamente proveniente de Estados Unidos. Los demás países han asumido como herederos las grandes tradiciones y enfoques que han conformado el currículum como campo de estudio, desarrollado en ese país (Bolívar, 1999).

En esa literatura:

El término surgió para designar un campo especializado de estudios. Tal vez fueron las condiciones asociadas con la institucionalización de la educación de masas las que permitieron que el campo de estudios del currículum, surgiese, en Estados Unidos, como un campo profesional especializado (Silva, 2001, p. 24).

2.2.1. Surge así, en este mismo país, la primera etapa (1920-50), que Bolívar (1999) llama “la tradición empírico/técnica. Modelo de planificación racional”.

En 1902, John Dewey presentó un libro que en su título incluía la palabra currículum. Se llamaba *The Child and the Currículum*. En este libro su autor considera importante para el planteamiento curricular tener en cuenta los intereses y experiencias de los niños y jóvenes. Dewey en su obra expresa su visión de la educación como aquella que permita un espacio donde se vivencien los principios democráticos. No es su preocupación que la educación prepare a los estudiantes para una vida laboral futura. Sin embargo esta visión no tendrá tanta repercusión en la formación del currículum como campo de estudio. Se optará y privilegiará, mayormente las ideas que forman educativamente para una vida de trabajo, que se formalizarán con Franklin Bobbitt (Silva, 2001).

En 1918 aparece el libro *The Currículum*, de Franklin Bobbitt. Este texto busca responder a preguntas que se hacían en esta época como ¿cuáles deben ser los fines de la educación? ¿adaptar a los niños y jóvenes a la sociedad tal como ya existe? o ¿prepararlos para transformarla? ¿la preparación para la economía o la preparación para la democracia?. Cuestiones cruciales sobre las finalidades y los perfiles de la escolarización de masas (Silva, 2001).

Bobbitt propone que la escuela funcione de la misma manera que una empresa comercial o industrial. Es decir que el sistema educativo debía comenzar por establecer de forma precisa sus objetivos, con qué métodos trabajaría para alcanzarlos y qué sistema de medición implementaría para conocer el grado de logro de cada uno de ellos. Este modelo estaba orientado a la eficiencia, como en una empresa. Se quería transmitir a la escuela el modelo de organización propuesto por Frederick Taylor, donde la educación debía funcionar de acuerdo a los principios de la organización científica del trabajo (Silva, 2001).

Probablemente lo que permitió que las ideas de Bobbitt resultaran más usadas fue que en su propuesta la educación se tornara científica. No había para qué discutir las finalidades

últimas de la educación si éstas estaban delimitadas por las exigencias profesionales de la vida adulta. Entonces, los curriculistas se debían abocar a investigar y definir las habilidades necesarias para las distintas ocupaciones. Luego establecer un currículum que las permitiese desarrollar y evaluar. Así el currículum, se reduce a una cuestión de desarrollo, a una cuestión técnica (Silva, 2001)

El modelo de currículum de Bobbitt encontraría su consolidación definitiva en el año 1949, cuando Tyler presenta su obra “Principios básicos del currículum y la enseñanza”. Este texto ofrece y establece un conjunto de principios, criterios y procedimientos generales para orientar la elaboración del currículum, válidos para construir cualquier currículum escolar en cualquier contexto y situación (Pascual, 1998).

R. Tyler estructura el proceso de construcción curricular en cuatro etapas, siendo la primera y más fundamental de ellas la determinación o selección de los objetivos educacionales, a la que se subordinan las tres fases siguientes denominadas como: selección de experiencias de aprendizajes, la organización de las experiencias de aprendizaje y finalmente la evaluación de las experiencias (Pascual, 1998, p. 20).

Aunque el centro de este enfoque son los objetivos educacionales, Tyler no señala cuáles son. Sino que expresa las características de cómo alcanzarlos. A través de un complejo procedimiento que trata de ser lo más científico, aséptico y neutral posible (Pascual, 1998).

Se podría concluir que la visión de currículum de Tyler es un producto de su tiempo. “Relegaba a los encargados de confeccionar el currículum al papel de tecnólogos, dependientes de los científicos investigadores puros de la psicología, y convertía a los profesores en técnicos, operarios, que a su vez dependían de los tecnólogos” (Kemmis, 1988, p. 62).

En síntesis, la propuesta de Tyler se centra en cuestiones de organización y desarrollo del currículum, más que en el por qué o para quién del currículum. Es decir en preguntas

y respuestas fundamentales que toman temas cruciales del currículum, no son abordados con esta teoría.

Este enfoque curricular de Tyler seguirá desarrollándose en las décadas de los 50 y 60 en Estados Unidos. Se complementará con el aporte de numerosos educadores y psicólogos de los enfoques conductistas y neoconductistas del aprendizaje. Al mismo tiempo, específicamente a fines de la década de los cincuenta, Estados Unidos comenzó a vivir un análisis crítico de su educación, producto de la pérdida momentánea del país en la carrera espacial frente a la URSS, después que este país lanzara el primer satélite artificial al espacio, el Spunitk. El país norteamericano pasó de currículos inspirados en las ideas de Dewey a recoger los últimos avances y desarrollos del campo curricular, tomando el enfoque técnico para la construcción de nuevos currículos a nivel nacional. Se crearon así los Centros de Desarrollo Curricular, donde convergieron los mejores científicos, especialistas y expertos del campo, con el objetivo que los nuevos currículos que ahí se crearan, le permitieran a E.E.U.U. superar a la URSS en la conquista del espacio (Pascual, 1998).

Estos currículos fueron desarrollados bajo la noción de “paquetes curriculares” a “prueba de profesores”, es decir, que tenían en su construcción una base en la experimentación empírica previa a su aplicación en las unidades escolares, que garantizaba un estándar o nivel de aprendizaje mínimo en los estudiantes, que minimizaba la variabilidad del efecto profesor durante su aplicación (Pascual, 1998, p. 25).

Otra característica que se pudo observar en la producción de estos paquetes curriculares es que se guiaron por procedimientos similares a los utilizados en la automatización o producción en serie que la industria realiza en cualquier producto. Es decir el desarrollo del currículum se concibe, se diseña, se instrumenta, se experimenta y se difunde al mercado (Pascual, 1998).

Así, el enfoque técnico de construcción curricular, se difundirá por países europeos y luego latinoamericanos.

2.2.2. Segunda etapa (1960-75). Reorientar el campo curricular: De la teoría a la razón práctica, del producto al proceso (Bolívar, 1999).

En los años setenta se produce un giro significativo en la teoría del currículum, orientándola, por un lado, desde una fundamentación en la teoría psicológica a una valoración preferente de la práctica; por otro, desde la preeminencia de la planificación hacia una mayor consideración del propio proceso de desarrollo (Bolívar, 1999, p. 126).

Los orígenes de esta nueva visión que surgirá como una alternativa, en la época “post Sputnik” y cuando el enfoque técnico encontraba su máximo esplendor, aparecerá con Jerome Bruner en 1966, quien dirige un proyecto que no se centra en los objetivos de conducta, sino en la naturaleza de los contenidos de una determinada disciplina, en este caso era para desarrollar un currículum de ciencias sociales. Enfatizaba que el currículum no debía centrarse en la memorización de hechos o conceptos, sino en la comprensión de ellos (Pascual, 1998).

Posteriormente, Joseph Schwab, a fines de los años sesenta, anuncia la muerte del currículum como campo de estudio, a menos que se diera un giro radical hacia la práctica. Para este autor, el discurso teórico, también técnico, sobre el currículum estaba agotado y sin posibilidad alguna de renovación y progreso (Kemmis, 1988).

El campo del currículum debía, pues, abrirse al ámbito de lo práctico, al lenguaje de la práctica y al reto de comprender la naturaleza, la textura especial, de los procesos, por los cuales se construía, configuraba y desarrollaba el currículum escolar (Bolívar, 1999, p. 126).

Según Schwab todos los problemas del campo del currículum proceden de haber pretendido elaborar los currículos como deducción de los principios teóricos de unas u otras disciplinas. Ello no quiere, no obstante, que haya que hacer caso omiso de las elaboraciones teóricas de las distintas disciplinas sobre los fenómenos humanos y sociales. Es decir, la teoría estaría al servicio de la modalidad práctica

de tratamiento del currículum, y no al revés, la teoría marcando el proceso que deba seguir la práctica (Contreras, 1994).

Schwab, inaugura así un nuevo enfoque práctico y deliberativo, donde los problemas curriculares se resuelven por deliberación. Entendida esta última como transacciones entre individuos comprometidos moralmente en la institución escolar, que han de echar mano así de un modelo interpretativo para decidir y actuar (Bolívar, 1999).

La visión práctico-deliberativa del diseño curricular está de manera inmediata, inspirada en el pragmatismo filosófico y pedagógico de Dewey, y, en su desarrollo ulterior, debe mucho a la epistemología genética de Piaget, a la psicología cognitiva aplicada, a la educación en general, y a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (Bolívar, 1999, p. 126).

Así Jerome Bruner y Joseph Schwab, avanzaron y optaron por una construcción curricular, distinta a la técnica. Asimismo Schwab plantea y profundiza más aún esta nueva visión, teniendo en cuenta la práctica educativa y por consiguiente la curricular, donde se presentan diariamente situaciones nuevas, no planificadas y donde el docente debe interpretar y luego deliberar para actuar. Es decir desde esta perspectiva, se está tomando en cuenta el rol de los profesores en sus decisiones curriculares en el aula y no como sucedía en el enfoque técnico que sólo los consideraba operarios de un currículum. Eso sí de acuerdo a Kemmis (1988) a esta línea práctica de Schwab le faltó referirse a las decisiones curriculares de los docentes en relación a los marcos o líneas educativas dadas por el estado. Será algunos años más tarde, con otros enfoques, que contemplarán la participación y opinión de los docentes en temas educativos curriculares de índole macro o nacionales.

Mientras esto ocurría en Estados Unidos, en el continente europeo, en Inglaterra, el campo del currículum también evolucionaba, en una dirección muy parecida. Será Lawrence Stenhouse, en la década del setenta, quien desarrolló un proyecto llamado Humanidades, del área de las ciencias sociales, que buscaba enseñar la tolerancia a la discriminación racial. En este proyecto, Stenhouse desarrolla una lógica distinta de

construcción curricular a la centrada en objetivos, él especifica un modelo centrado en el proceso. De acuerdo a Pascual (1998), esta nueva propuesta critica especialmente al modelo de objetivos en los siguientes puntos:

- En los procesos de iniciación e inducción al conocimiento. Si bien el modelo de objetivos orienta a la retención y reproducción de información, no resulta en el proceso de iniciación, el que se dirige al desarrollo de valores, normas sociales, donde los sujetos sean capaces de interpretar, relacionarse y moverse en el entorno. Así también el enfoque técnico fracasa totalmente en el proceso de inducción al conocimiento, no logrando la comprensión y procesos de síntesis en los sujetos, sino que fácilmente se puede quedar en la fragmentación y parcelación de los conocimientos. No se avanza a una mayor profundidad en la construcción del conocimiento.
- Otra crítica de Stenhouse al modelo de objetivos es el referente a buscar mejorar la práctica educativa mediante la idea equivocada de creer que ello se consigue incrementando la claridad respecto de los fines. “El perfeccionamiento de la práctica se basa en el diagnóstico, no en el pronóstico” (Pascual, 1998, p. 36).

Stenhouse propone en su modelo, para la construcción de currículo, partir de principios de procedimiento o de acción, donde se considere al conocimiento como parte del proceso personal de un sujeto contextualizado, es decir de sus necesidades vitales. Debe promover la interacción individuo-sociedad y contexto (Pascual, 1998).

En el proyecto curricular de humanidades desarrollado por Stenhouse los principios de procedimiento de los cuales partía la construcción curricular se sometían a la discusión y reflexión de los profesores participantes a partir de sus prácticas pedagógicas. Ello implicaba un proceso de develamiento de los supuestos implícitos que informaban sus prácticas y un proceso de interpretación, de negociación o consenso de significados entre ellos (Pascual, 1998, p. 40).

Entonces, la propuesta de Stenhouse agrega nuevos elementos a la construcción curricular. De acuerdo a Pascual (1998), en este nuevo modelo no se parte de objetivos inalterables, elaborados como productos finales del proceso, sino de principios de procedimiento que se constituyen como hipótesis, que orientan más cómo debería realizarse el proceso y la acción práctica. También se añade que los docentes tomen estos principios de procedimientos, los discutan y luego los adecuen en una nueva proposición o proyecto que buscará su aprobación, sugerencias o rechazo al ser trabajado en la práctica. Luego de aquí resultará un nuevo conocimiento práctico que los profesores dispondrán para volver a diseñar y desarrollar currículum. Es decir, los docentes pasaron de un enfoque técnico que sólo les asignaba un rol pasivo frente al currículum, a un rol activo donde diseñan y desarrollan el currículum, pero a través de un proceso de investigación educativa. Así con esto, se siguen sumando nuevos detalles con la proposición de Stenhouse, porque si esta modalidad de construcción permite la investigación educativa, consecuentemente esto involucra un proceso de formación profesional en la práctica para los profesores que participen de él y por supuesto también contribuyen a una mejora del centro educativo donde participan (Bolívar, 1999).

Si bien Stenhouse otorga una nueva categoría a los profesores, la de ser profesionales del currículum, con cualidades reflexivas y deliberativas, sin embargo no se refiere a estos docentes en su capacidad de cuestionar las condiciones contextuales en que se realiza su práctica. Así tampoco se manifiesta cómo los docentes se relacionarán con el currículum estructurado externamente al centro escolar. Según Kemmis (1988) será necesario avanzar al desarrollo del enfoque crítico para responder a estas interrogantes.

2.2.3. Tercera etapa (1975- 1990). La constitución de una teoría del currículum: Reconceptualización y enfoque sociocrítico.

A fines de los años sesenta, surge la teoría crítica del currículum. En un primer momento, en Estados Unidos, como un movimiento reconceptualizador curricular, que toma la introducción de nuevos lenguajes y metodologías (cualitativas), con enfoques

filosóficos procedentes de las tradiciones europeas (existencialismo, psicoanálisis, fenomenología, neomarxismo), para teorizar sobre el currículum y construir nuevos significados (Bolívar, 1999).

Luego una rama de este grupo reconceptualizador busca ir más allá de una perspectiva humanista, basada en enfoques fenomenológicos, artísticos o literarios y se une a todo el proceso de revisión epistemológica de las ciencias sociales que se vivía, con el surgimiento de enfoques interpretativos, y su superación por enfoques críticos. “La unión de reconceptualización del currículum con la recepción anglosajona de la “teoría crítica” de la escuela de Frankfurt (especialmente Habermas), se ha configurado- en esa fase inicial- la perspectiva crítica de análisis curricular” (Bolívar, 1999, p. 39).

Habermas esboza una nueva postura de pensamiento que trata de reconciliar y trascender las oposiciones técnica y práctica en una nueva postura, la de la ciencia social crítica. Se ayuda para lograr este desarrollo de ideas con su teoría de intereses constitutivos del conocimiento, donde se encuentran el interés técnico y práctico y ahora Habermas agrega el interés emancipador. Así esta ciencia social crítica ayudada por el interés emancipador tratarán de construir críticas de la vida social, mostrando cómo las ideas y la acción han sido moldeadas y enmarcadas, mediante desconocidas relaciones de poder (Kemmis, 1988).

Luego, otros seguidores de esta ciencia crítica, han trasladado sus análisis a la educación, buscando cambiarla para mejorarla. Y en ese anhelo, inmediatamente se llegará a desarrollar una teoría crítica del currículum. Planteando directamente el problema de la relación entre educación y sociedad, como también los temas específicos acerca de cómo la escolarización sirve a los intereses del estado, cómo la escolarización y el currículum actuales activan determinados valores educativos específicos y cómo el estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea (Kemmis, 1988).

Con respecto a la elaboración teórica de la teoría crítica del currículum, según Kemmis (1988), no se deja esta tarea en personas extrañas a la escuela o sólo en el grupo de profesores del centro escolar, sino en formas de trabajo cooperativo entre docentes y otras personas relacionadas con la educación, que comiencen a presentar visiones críticas de la educación y que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del estado y no sólo en teoría sino que también a través de acciones prácticas que busquen cambiar la educación.

Así la conformación de la teoría crítica, según Bolívar (1999) se puede sintetizar en tres fases, según los enfoques predominantes y núcleos de preocupación:

- a) Primera fase (años setenta): reproducción. Marcada por el esquema mecanicista neomarxista de la teoría de la reproducción económica, cultural o de hegemonía de Estado. Donde el currículum cumple una función netamente de reproducción social, distribuyendo el conocimiento de manera desigual, según las clases sociales. Se caracteriza esta etapa por la denuncia social. Según Tejada, del 2005, se destacan en este período Bourdieu y Passeron, Baudelot, Establet, Berstein, entre otros.
- b) Segunda fase (años ochenta): emancipación. Numerosos teóricos del currículum como Giroux, Apple, Popkewitz, entre otros, reenfozan la teoría curricular sobre la transformación de la práctica. Se busca emancipar a las personas de las contradicciones de la reproducción, etnia y género, con una mayor reflexión e ilustración.
- c) Tercera fase (noventa): autocrítica, cruce de caminos, época (post) crítica: Se presenta una cierta crisis del movimiento sociocrítico y algunos de sus integrantes se unen a movimientos como el postmodernismo o el feminismo. Hay nuevas influencias como análisis postestructuralistas y de Foucault, que van a renovar los análisis neomarxistas iniciales.

Si analizamos cómo estas diferentes etapas de la teoría crítica han ido aportando al desarrollo del currículo, vemos cómo se ha posicionado una plataforma de conciencia crítica desde la cual comenzar con las tareas de planificación curricular. Si bien no existe un sistema o modelo propio a seguir, sí hay algunos ejemplos que se pueden destacar de esta teoría. Uno de ellos es el modelo de pedagogía de la liberación de Paulo Freire, con propuestas estratégicas para llevar a cabo la concreción de contenidos y una metodología de desarrollo.

Finalmente agregar a la revisión del surgimiento de la teoría crítica del currículum, que entre la segunda y tercera etapa que se reseñaba en los párrafos anteriores, Shirley Grundy (1991), plantea que la teoría curricular desarrollada hasta ese momento, con los enfoques técnico, práctico y crítico, desarrollan tres conjuntos diferentes de fundamentos curriculares y ella desea aportar con un sólido soporte teórico que proporcione una coherente base para ellos. Con este propósito toma la teoría de intereses constitutivos del conocimiento de Habermas y a través de esta teoría desarrollará los paradigmas presentes en el campo curricular y sus respectivas racionalidades. Será definitivamente en uno de estos paradigmas y su racionalidad, en donde esta tesis ubicará al Proyecto Curricular.

2.3 Teoría Curricular/ Racionalidades

En el objetivo de revisión de los planteamientos de Shirley Grundy, se tomará la traducción de su texto “Producto o praxis del currículum” de 1991 y también de la interpretación que hace de este texto Enrique Pascual en 1998.

Shirley Grundy se apoya en la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, propuesta por Jürgen Habermas, en obras como Knowledge and Human Interests de 1972, Theory and Practice de 1974 y Towards a Rational Society del año 1971. En estos trabajos Habermas expresa como las personas se mueven por intereses fundamentales que influyen en la forma de elaboración del conocimiento. “Considera que el saber no existe como algo aparte de las personas y que éstas tienen que “descubrir”, sino que, por

el contrario, el conocimiento es algo construido por las personas en conjunto” (Pascual, 1998, p. 16).

Habermas define estos intereses fundamentales como racionales, ya que se apoyan en el conocimiento y se proyectan en la acción o práctica. Este conocimiento o racionalidad puede configurarse de diferentes formas, dependiendo del interés por el conocimiento que lo promueva. Y de acuerdo a esto, el filósofo alemán señala tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores. A su vez estos intereses conforman los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Ellas son la empírico- analítico, la histórico-hermenéutica y la crítica (Grundy, 1991).

Estos intereses del conocimiento, según Shirley Grundy dan origen a formas epistemológicas o racionalidades diferentes que al proyectarse al campo del currículum constituyen los tres paradigmas que se refieren a la naturaleza del conocimiento curricular.

2.3.1. Interés técnico origina la racionalidad técnica

“El interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico” (Grundy, 1991, p. 29). Es decir los sujetos toman la realidad como algo separado de ellos, como un mundo objetivo, al cual observará y experimentará, formulará hipótesis o explicaciones tentativas de su comportamiento, las someterá a verificación, estableciendo leyes o principios del comportamiento de estos objetos. Para después derivar en principios y procedimientos de acción (tecnología) para la manipulación y control del medio (Pascual, 1998).

Con este interés técnico y su desarrollo a través de la ciencia empírica, se está en busca de un conocimiento válido, generalizable, predecible y reproducible. Donde la teoría está por sobre la práctica. Y entonces ahora surge la consulta ¿cómo entonces este interés se proyecta en la educación y en el currículum?

Desde esta racionalidad técnica, se entiende a la educación como una acción verificable y controlable que consiste en la reproducción de la cultura predominante en un grupo social y por tanto, a partir de las ideas y valores dominantes en el grupo transformadas en intenciones o propósitos educativos, la educación, a través de los procesos de transmisión cultural, busca una especie de homogeneización sociocultural de los individuos (Pascual, 1998, p. 20)

Entonces estas mismas características expresadas a través de una racionalidad técnica se aplicarán a la construcción curricular. Siendo el primer representante de esta racionalidad Ralph Tyler, constituyendo el paradigma técnico del currículum, con su modelo de objetivos. Es decir, el mismo autor, seguidor de Bobbit, que veíamos en el desarrollo histórico de las teorías curriculares, en páginas anteriores, a través del desarrollo teórico de Shirley Grundy, deja de configurarse sólo como el patrocinador de un enfoque curricular determinado, sino que pasa a clasificarse dentro de una racionalidad y paradigma curricular técnico.

2.3.2. Características del paradigma técnico del currículum según Grundy en el año 1991:

- Interés fundamental por el control del ambiente educativo, de manera que el producto que resulte se ajuste a los objetivos pre especificados.
- Especificación de objetivos, a un nivel tal que la selección del contenido queda determinado.
- División del trabajo entre diseñadores externo a la escuela del currículum y los profesores como técnicos aplicadores del currículum.
- Los docentes son gestores educativos, es decir controlan la clase y su desarrollo.
- El currículum informado desde el punto de vista técnico no sólo está limitado por la cultura del positivismo en lo que respecta a la selección de los contenidos, sino que también la metodología mediante la que se imparten estos, está determinada por los requisitos positivistas de objetividad y resultados.

- La evaluación se transforma en una valoración de la medida en que el producto se ajusta a los fines preestablecidos. Su función es sancionadora, muchas veces escapando al control de profesores y alumnos.

En síntesis, si se inició este extenso recorrido histórico hasta llegar a la fundamentación de un paradigma curricular, en este caso el técnico, fue para lograr desarrollar un concepto de currículum coherente con la conceptualización de Proyecto Curricular de Centro. Podríamos afirmar que en base a este primer paradigma expuesto, el currículum corresponde a un plan(es), programa diseñado en un primer nivel de expertos y luego traspasado a los centros educativos, donde los docentes lo adaptan y reproducen. A veces se entrena a los profesores para la correcta utilización de estas prescripciones (Pascual, 1998). En ese plan el punto central son los objetivos propuestos, para los cuales se programarán metodologías y evaluación apropiadas para conseguir los fines preestablecidos. Claramente esta conceptualización de currículum no calza con la construcción de un Proyecto Curricular de Centro. No hay una construcción curricular mayor de parte de sus docentes, sino solamente existe una adaptación curricular de una propuesta macro. “En buena medida, la relación del profesor de aula con el currículum escolar es la de un consumidor de currículum” (Pascual, 1998). Es decir no surge una propuesta propia del centro, con identidad, contextualizada. Se ignoran los aspectos socio-culturales de construcción curricular. En síntesis se aleja el diseño curricular, prescriptivo de las prácticas pedagógicas, reales de aula. Por lo tanto avanzaremos al siguiente paradigma para comprobar su calce con una visión del currículum que se ajuste al Proyecto Curricular de Centro o Institucional.

2.3.3 Interés práctico origina la racionalidad práctica

Si antes el interés cognitivo técnico apuntaba a un control del medio, el interés cognitivo práctico busca comprender la realidad, no competir con ella para sobrevivir sino vivir en el mundo, sintiéndose parte y así lograr interactuar con él. Ahora esa interacción no responde al ¿qué puedo hacer? sino ¿qué debo hacer?, entonces es una acción con una

intención moral de mejorar la realidad. Busca la acción práctica correcta en un ambiente concreto (Grundy, 1991).

El interés cognitivo práctico se constituye en conocimiento a través de las ciencias histórico-hermenéuticas. Entre ellas encontramos la interpretación histórica y literaria, así como los aspectos interpretativos de disciplinas como la sociología y ciertas ramas de la psicología. Shirley Grundy explica como las ciencias interpretativas pueden sin mayores problemas interpretar un documento para otorgarle significado, pero otra situación se origina cuando deben interpretar las acciones. Para esto hay que registrar las acciones para luego traducirlas en un texto y finalmente interpretarlo. Esa interpretación para que sea confiable debe ser consensuada al menos entre dos personas. Además se puede agregar que el conocimiento generado por este interés práctico, será subjetivo “es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto” (Grundy, 1991, p. 32). Finalmente también señala la autora que la situación donde se origina la acción de estos sujetos se denomina interacción. Llegando a concluir que “el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (Grundy, 1991, p. 32).

Con esta especificación del interés cognitivo práctico, nos preguntamos ¿cómo este interés se proyecta en la educación y el currículum?

Este tipo de racionalidad que genera el denominado paradigma práctico o praxeológico en el campo curricular conceptualiza 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 (Pascual, 1998, p. 30).

Pascual explica cómo en esta racionalidad se entiende que las personas nacen en determinadas culturas y con ellas se produce una interacción permanentemente y a su vez la educación debe entregar las condiciones o herramientas para que estos sujetos

puedan apropiarse de sus realidades culturales y poder participar de su reconstrucción con el sentido de mejorarlas.

Entonces, de acuerdo a esto el currículum en este interés y racionalidad es entendido como construido por los actores educativos, en un proceso de interacción humana, que implica una negociación de significados para interpretar la realidad. Donde la interacción está fijada de acuerdo a la realidad de los actores del proceso educativo y su contexto, lo que también influirá en la forma de alcanzar objetivos, si bien estos se buscan, estos también se modificarán de acuerdo al proceso mismo.

Si además pensamos en el currículum como una serie de documentos para poner en práctica, entonces la primera tarea a la que se enfrenta la persona que aplica este interés es interpretar el currículum como texto. Y si lo hace así, lo enfrentará como una acción que compromete su propio juicio y verá a los estudiantes como sujetos de aprendizaje y no como objetos de enseñanza, sino como constructores de significado. Consiguientemente con esto también cambia la forma de contemplar la evaluación y la valoración del currículum.

De esta manera el currículum es entendido como un proceso o proyecto que se construye en el centro educativo con los profesores, docentes directivos, apoderados y estudiantes.

Si enlazamos este interés práctico con los enfoques curriculares desarrollados a través de la historia, vemos su correlación con el enfoque de proceso, inicialmente expresado por Jerome Bruner, Schwab y posteriormente por Stenhouse. En este caso Grundy especifica más aún en él, lo explica desde la teoría de intereses de Habermas y detalla sus características como paradigma.

2.3.4 Características del paradigma práctico del currículum según Grundy en el año 1991:

-El currículum es concebido como un proceso o proyecto que surge de la interacción entre profesor y estudiante.

-El diseño del currículum es realizada por los profesores, orientándose por su juicio personal, en un proceso de reflexión y deliberación.

-El desarrollo del currículum es la práctica pedagógica, donde se pone a prueba la primera especificación tentativa y provisional y se va reconstruyendo con los actores, en un proceso de reflexión crítica continua. Para esto se requiere de una prescripción o currículum mínimo nacional.

-Así diseño y desarrollo curricular no están separados de la aplicación práctica, sino que se encuentran unidos en un mismo proceso.

- El contenido del currículum apunta a desarrollar procesos de aprendizaje que construyan significados, más que determinados productos intelectuales determinados.

- Por lo mismo la evaluación no asume un rol sancionador, sino que se transforma en una oportunidad para investigar el trabajo conjunto de profesores y estudiantes, por ellos mismos y no por agentes externos.

- Al profesor le corresponde construir currículum y reconstruirlo con sus estudiantes, esto involucra una visión del docente como un profesional reflexivo de su práctica.

- Y este rol atribuido al profesor, otorga al mismo tiempo al centro educativo la función de posibilitar, dar los medios y organización para desarrollar esta profesionalidad docente.

-La construcción de currículum incluye a los profesores, estudiantes y por tanto al centro educativo mismo.

Revisaremos el interés emancipador y luego se hará la declaración de opción elegida para conceptualizar currículum y Proyecto Curricular Institucional.

2.3.5. Interés emancipador origina la racionalidad crítica

Según Grundy (1991), el interés emancipador del que habla Habermas, se dirige hacia la liberación de las personas, de todo aquello que está fuera de ellas. Se trata más de un estado de autonomía, no de libertinaje, sino que autonomía con responsabilidad. Además esta emancipación involucra autoreflexión, como proceso interno, personal. Pero al

mismo tiempo, esta emancipación individual no se vive aislada del resto de los humanos, sino que se vive en sociedad con los demás y desde ahí se agregan las ideas de justicia y de igualdad.

La autora también se consulta ¿cómo se traduce el interés emancipador a la acción en el mundo real? La respuesta se origina en un cierto saber, que producen las teorías críticas y que permiten desarrollar una acción autónoma, responsable y prudente en sus decisiones. Estas teorías críticas son acerca de las personas y la sociedad y explican “cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad” (Grundy, 1991, p. 38).

Ahora, las personas auto reflexionarán con las ideas de estas teorías críticas, pero también generarán una intuición auténtica que les llevará a tomar decisiones. Con esto también queda claro que el interés emancipador se debe preocupar de la potenciación de estas ideas, para que los sujetos tomen las riendas de sus propias vidas de forma autónoma y responsable. Así la autora llega a definir el interés emancipador como “un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana” (Grundy, 1991, p. 38).

Las ciencias críticas que ayudan a generar el conocimiento informado por la racionalidad crítica son por ejemplo las teorías psicológicas como el psicoanálisis de Freud, teorías filosóficas y sociales como el marxismo y teorías de la ideología e incluso en la Teología, como la llamada Teología de la Liberación (Pascual, 1998).

También Grundy entrega un ejemplo educativo donde se puede visualizar una práctica pedagógica informada por el interés emancipador, este es la obra del educador brasileño Paulo Freire, con su programa de alfabetización de adultos.

El programa de alfabetización de Freire incluía tres principios fundamentales: que los aprendices deben ser partícipes activos en el programa de aprendizaje; que la experiencia de aprendizaje debe resultar

significativa para el aprendiz y que el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico (Grundy, 1991,p. 142).

Entonces acá Freire está colocando el énfasis en la interacción de los participantes del acto educativo, donde los alumnos tienen real participación y negocian el currículum, que surge como resultado de las reflexiones sistemáticas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico. Ahora no se trata solo de contextualizar y hacer participar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, esto también se podría realizar con el interés práctico, sino que también se preocupa de problematizar, cuestionar su realidad y que los alumnos lleguen a tomar una posición de “discernimiento” frente a ella. Esta forma de operar es comprometerse con una forma de praxis. Ella es definida como la forma de acción en que se expresa el interés emancipador. Este concepto será clave en la obra de Freire. Y, de acuerdo a él, los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión, donde el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de ella sobre la acción a una nueva acción (Grundy, 1991).

Otras características de la praxis son que se desarrolla en lo real, en un mundo de la interacción, es decir en el mundo social, cultural, construido. Según Grundy la praxis significa actuar con, no sobre otros. También la praxis supone un proceso de un construir significado a las cosas, pero no en solitario o desde una sola posición sino en forma colectiva. Es decir con esta definición nos acercamos a conceptualizar lo que se entiende por currículum y podríamos preguntarnos ¿qué significa considerar el currículum como una forma de praxis? Veámoslo a continuación.

2.3.6 Características del paradigma crítico

- El currículum no se entiende como un conjunto de planes que implementar, sino que se constituirá en un proceso donde están completamente interrelacionadas la planificación, la acción y la evaluación. Es decir acá no se contempla una prescripción mínima macro o nacional.

- El currículum se considera como una praxis social, no como producto sino construido en situaciones reales de aprendizaje, que les ayuden a los estudiantes a enfrentarse con los problemas reales de su existencia y a discernir entre algunos problemas vistos como naturales, develarlos como que pueden ser productos de una construcción histórica y social de los grupos de poder.
- Si el currículum es una forma de praxis, entonces la enseñanza y el aprendizaje habrán de ser considerados como relación dialógica entre profesor y alumno, no una relación autoritaria.
- El currículum es visto como una construcción social, mediante el acto de aprendizaje, los estudiantes se convierten en participantes de la construcción de su propio conocimiento.
- De acuerdo a Tejada (2005) la evaluación es clave en este paradigma, ya que los sujetos del acto educativo, reflexionan sobre su trabajo y valoran las conquistas en relación con el valor de lo aprendido, la utilidad del conocimiento en el proceso de emancipación y los compromisos que los miembros del grupo son capaces de asumir en relación con estos.

Así el paradigma crítico plantea grandes desafíos para la construcción curricular, si bien hay un ejemplo práctico de su desarrollo, con Paulo Freire en Brasil, igualmente resulta difícil el poder desarrollar una propuesta curricular sin una prescripción previa o macro a nivel nacional. También se necesitaría de docentes totalmente comprometidos y con las herramientas curriculares necesarias para poder planificar, actuar y evaluar, todo en un proceso simultáneo.

Con esta descripción se cierra el recorrido por las distintas racionalidades y paradigmas, siendo claramente concordante el resultado de esta revisión con la opción que tomó hace años Enrique Pascual (1998), cuando decididamente expone las razones por las cuales el interés práctico, su racionalidad y paradigma, claramente coinciden con la construcción del Proyecto Curricular Institucional. A continuación se reafirmarán las razones de esta decisión.

2.4. Concepto de Proyecto Curricular y el paradigma al cual corresponde

Al revisar las tres racionalidades quedó expresado que el paradigma técnico no promueve ni aspira a la construcción de currículum en los centros escolares. Solo se aplicaba el currículum oficial, por lo tanto no concuerda con una de las principales características del Proyecto Curricular Institucional. Asimismo el paradigma crítico tampoco permite crear el Proyecto Curricular Institucional ya que postula partir de la realidad de los actores educativos, sin tomar en cuenta una primera base normativa prescriptiva o marco curricular nacional. En cambio el Proyecto Curricular Institucional reconoce y parte su elaboración tomando el marco curricular oficial y desde ahí comienza la construcción, reflexión y deliberación en pos de generar una propuesta educativa contextualizada. Por lo tanto es el paradigma práctico el que corresponde a la creación del Proyecto Curricular Institucional. En el paradigma práctico se entiende al currículum como una construcción de elaboración colectiva y negociada que surge de la acción, con las características propias de la realidad escolar donde se llevará a cabo. Ahí los docentes tienen la posibilidad de transparentar sus creencias, valores, supuestos educativos y curriculares que se encuentran arraigados en sus prácticas pedagógicas y en el diálogo o debate se llega a acuerdos con respecto a ellos, asumiendo compromisos pedagógicos que quedarán plasmados en una nueva propuesta. Es decir, si observamos con atención coinciden plenamente racionalidad práctica y Proyecto Curricular Institucional y en ambos el currículum del que se está hablando es entendido como una propuesta educativa, construida cultural y socialmente y que, consecuentemente con esa construcción, se encamina hacia ciertos propósitos educativos, los cuales están en constante evolución en el transcurso de la práctica misma. Así entendido el currículum da pie a que pueda comprenderse como elaborado por expertos en un primer nivel oficial, pero también se expresa que está en constante evolución, reconociendo el valor del contexto y como puede reconstruirse en la realidad, en la práctica en que se encuentran inmersos sus actores, siendo uno de los principales, los docentes, de quienes se espera puedan ser profesionales reflexivos, sujetos de renovación, al tiempo que

abiertos a construir sus decisiones pedagógicas curriculares en colaboración con sus colegas (Escudero, 1999).

Es decir, se espera que a través del proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional los profesores puedan desarrollar determinadas acciones curriculares que al mismo tiempo les posibilita profesionalizarse curricularmente. Entendiendo este proceso como un trabajo en equipo, colaborativo, donde los docentes son capaces de compartir experiencias y reflexionan sobre sus prácticas, las reiluminan con nuevos referentes teóricos y metodológicos, que los hacen reposicionarse en su ámbito o territorio propio: la escuela y el aula, así los profesores avanzan en su profesionalidad y se transforman en actores- articuladores de la innovación de su práctica, entre otras acciones, la de profesional que decide sobre los propósitos, el diseño, el desarrollo, la organización e implementación- evaluación formativa del currículo (Pinto, 2005).

Así se cierra el constructo teórico seguido desde los primeros pasos del currículum, hasta la racionalidad curricular que coincide con la elaboración de los Proyectos Curriculares Institucionales. Se diagrama en la siguiente figura el camino recorrido.

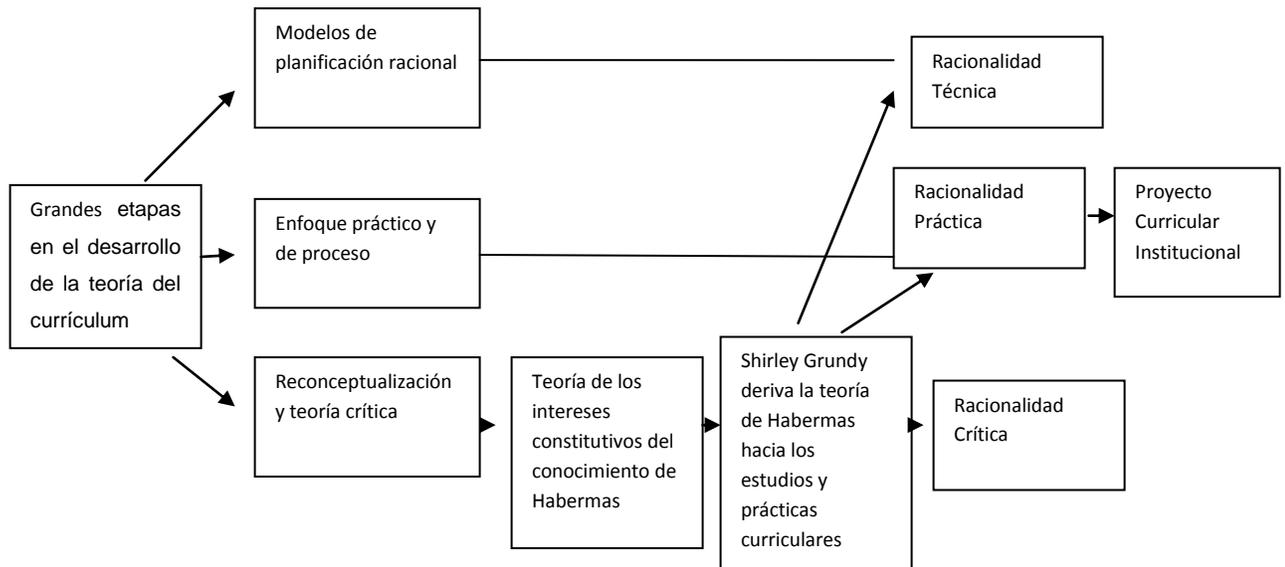


Figura 2-2: Historia del currículum hasta el PCI (Elaboración propia, 2017). Las flechas indican el avance desde un referente teórico a otro.

Entonces desde esta racionalidad práctica emerge esta conceptualización del currículum donde sus principales actores serán los **docentes** entendidos como constructores de currículum y su **contexto** que otorga las características propias que se harán implícitas y explícitas en esta propuesta curricular particular. Así están dadas las bases, para aquellos centros escolares que comprendan el currículum desde una racionalidad práctica, para que puedan desarrollar su propuesta, construcción, tentativa o hipótesis curricular, planteándola en el Proyecto Curricular de Centro o Institucional.

Aquellos centros educativos que han elaborado su propuesta curricular, centrados en un trabajo con sus docentes, entonces suponemos han desarrollado ciertos aprendizajes curriculares en ellos a través de esta creación, ¿qué sería un aprendizaje curricular docente?, ¿qué sería una competencia curricular docente?, por supuesto en el contexto de la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.

2.5 Competencias

Hoy en diversos medios y distintos ámbitos se leen y escuchan referencias al término “competencias”. Se ha diversificado su empleo y esto también es congruente con una gran cantidad de definiciones que se le otorgan. Para llegar a una conceptualización coherente con este estudio, revisaremos la historia de este término, algunas definiciones que se le han dado y luego la propia que se expresará en esta investigación, que debe además dar coherencia a las preguntas y objetivos de esta tesis, donde se hace una diferencia entre aprendizaje y competencia.

Surgimiento

A inicios del siglo XX, comienza a desarrollarse una sociedad industrializada que traerá cambios fundamentales en el mundo laboral. Se crean nuevos puestos de trabajo y se hace necesario estudiar cómo hacerlos cada vez más eficientes. Con este objetivo se aplicarán los principios de organización científica de la producción de Taylor, asociada a la elaboración en masa de Ford, alcanzando niveles de manufacturación, nunca vistos anteriormente. Esto trae como consecuencia el rol de un trabajador que realiza una tarea específica, siendo parte de una serie y la supervisión de ingenieros que deben planificar como mejorar cada vez más estos puestos laborales individuales y la producción total en la industria. Se desarrollará una ingeniería de la producción que se unirá a psicólogos conductistas y con los cuales buscarán mejorar el trabajo en cadena, los ritmos de elaboración y los tiempos improductivos de los trabajadores (Vossio, 2002).

Luego vendrá la segunda guerra mundial donde a falta de mano de obra especializada se capacitará rápidamente a novatos aprendices, apoyándose la formación de ellos en entrenamiento para la realización de una determinada tarea. Esta forma de capacitar trabajadores se perfeccionará en tiempos de paz, ya que surgirán nuevas exigencias de rentabilidad y competitividad que obligará a las empresas a tener personal altamente calificado, en forma rápida y de acuerdo a sus propias necesidades internas. Para esto, las mismas empresas, crearán sus propios centros de formación, llegando a realizar un

análisis preciso de las tareas e identificarán a partir de eso las competencias requeridas. Aparece así el concepto referencial de competencias (De Ketele, 2008).

El proceso en que cada empresa capacita a sus trabajadores en determinadas competencias, es de alto costo económico, por lo tanto no se tardará en solicitar del mundo productivo laboral, a la educación formal y en especial a la formación profesional, la formación en competencias. Es así que en los años setenta el psicólogo David McClelland, de la Universidad de Harvard, propone trabajar con un enfoque de competencias en la formación profesional que posibilite una buena inserción laboral (Vossío, 2002). En muchos estudios de competencias profesionales se cita a McClelland como el responsable del origen del concepto competencia, centrándose su definición en la función de la competencia y, de forma indefinida, lo relaciona con la calidad de los resultados del trabajo (Zabala y Arnau, 2007).

Asimismo, en los años setenta, en algunas universidades y colleges de los Estados Unidos se empiezan a incluir en la preparación profesional de docentes, programas orientados hacia la labor del profesorado en clases. Se denominaban Performance of Competency- Based Teacher Education Programs (Programas de educación docente basados en la competencia o rendimiento) o P/CBTE (Martínez, 2009).

Entre los años setenta y ochenta, Gran Bretaña, intenta cambiar el modelo de formación y capacitación, creando en 1986 el National Council for Vocational Qualifications- NCVQ (Consejo Nacional para las Calificaciones Profesionales), más tarde transformado en el Departamento de Calificaciones y Currículo. Cuya función es definir minuciosamente y de modo operativo, es decir, que permita evaluar de modo cuantitativo, la competencia del alumnado. Competencias expresadas mayoritariamente por el empresariado en función de las necesidades, expectativas y tareas que vienen asignando a quienes trabajan en sus fábricas o empresas (Torres, 2009).

Así se observa como desde el mundo laboral el término competencia se desplaza al campo educativo, sucederá en Estados Unidos, Inglaterra, Francia y otros países que

comienzan definiendo la competencia laboral para luego proyectarlas en la educación formal y en especial en ámbitos de formación profesional.

Chile en el año 1995, a través del Ministerio de Educación, será parte de esta tendencia y orientará curricularmente en el enfoque por competencias a los establecimientos de educación media, técnico-profesionales. Lo que se materializó en objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios en la forma de un perfil de egreso del Mineduc en 1998 y posteriormente en el 2001, en planes y programas de estudio en una estructura curricular modular (Miranda, 2005).

Como se ha descrito anteriormente el término competencias posee un largo recorrido histórico, asimismo su concepto, también ha ido evolucionando a través de los años. En un comienzo partió “de la necesidad de precisar las actuaciones prácticas para evaluar los rendimientos” (Martínez, 2009, p. 104), con una función evaluadora de comportamiento observable y definida desde la psicología conductista. Según Elena Cano (2005) esta sería una visión más técnica o restringida de la competencia, hasta evolucionar a un concepto más amplio, que abarque lo contextual, social y se defina desde la práctica.

Veamos diferentes conceptualizaciones de competencia, primero desde autores que se ligan al mundo del trabajo y luego educativos.

Desde el mundo del trabajo ligado a la formación profesional, Estados Unidos. “Forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo” (McClelland, 1973, citado en Zabala y Arnau, 2007, p. 32).

Desde el mundo del trabajo ligado a la formación profesional, Francia.

Son consecuencia de la experiencia y constituyen saberes articulados, integrados entre ellos y de alguna manera automatizados, en la medida en que la persona competente moviliza este saber en el momento oportuno, sin tener necesidad de consultar reglas básicas ni de preguntarse sobre las indicaciones de tal o cual conducta (Levy- Leboyer, 1997, p.40)

Definir la competencia en términos de *conocimiento combinatorio* y de colocar al *sujeto* en el centro de la competencia. El individuo puede ser considerado como *constructor* de sus competencias. Este realiza con competencia unas actividades combinando y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos incorporados (conocimientos, saber hacer, cualidades personales, experiencia...) y unas redes de recursos de su entorno (redes profesionales, redes documentales, bancos de datos...). La competencia que produce es una secuencia de acción en la que se encadenan múltiples conocimientos especializados (Le Boterf, 2001, p. 42).

OIT (Organización Internacional del Trabajo)

Un concepto generalmente aceptado la define como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada.

Bajada el 07 de agosto del 2016 desde <http://www.oitcinterfor.org/p%C3%A1gina-libro/1-%C2%BFqu%C3%A9-competencia-laboral>

Desde el mundo del trabajo ligado a la formación profesional, América Latina.

La combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Más aún, se habla de un *saber actuar movilizándolo* todos los recursos (Irigoin y Vargas, 1997, p. 47)

Desde el mundo educativo, Europa.

Capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para actuar en una situación compleja. Entre estos recursos se encuentran informaciones y saberes.

Una competencia *moviliza* saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción) (Perrenoud, 2004, p. 174).

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo

recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (OCDE, 2005, p. 3).

La competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales de manera interrelacionada (Zabala y Arnau, 2007, p. 45).

1. Son constructos que, a modo de conglomerados, definen las capacitaciones que deben conseguir los sujetos. Tienen una composición compleja de la que forman parte elementos cognitivos, de motivación, actitudinales y conductuales. Poseen una identidad que las diferencia, aunque pueden formar parte o estar unas incluidas en otras. Tienen mayor o menor complejidad; se habla de micro competencias, mega competencias... Son cambiantes y de desigual complejidad.

2. Disponen de un potencial de *utilizarse* con éxito, de manera flexible y adaptable para enfrentar situaciones diversas, porque la capacidad de la que dotan es transferible. Cada una de ellas, o varias de ellas simultáneamente pueden proyectarse en una única situación práctica o en varias a la vez.

3. Tienen distintos ámbitos de proyección práctica. Representan disposiciones para *actuar* en situaciones, ante problemas o demandas de contextos muy distintos” (Gimeno, 2009, p. 39).

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (genéricas) y con un área del conocimiento (específicas de un campo de estudio). (Proyecto Tuning, América Latina, 2007, p. 309).

Ministerio de Educación de Chile

Se entienden las competencias como sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación,

orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, a través de la acción e interacción en contextos educativos formales e informales (Mineduc, 2009, p.2).

Para poder llegar a una conceptualización propia de lo que es una competencia, se analizarán estas definiciones a través de los siguientes esquemas.

2.5.1 Panorámica con los elementos que definen una competencia

Definición de competencia desde el mundo laboral

Autor	Experiencia previa	saberes	movilización	contexto	Desempeño competente
McClelland 1973					x
Levy-Leboyer 1997	x	Articulados integrados	X		
Le Boterf 2001	x	Combinación y movilización de recursos	x	x	Secuencia de acción
OIT 2012		Capacidad efectiva			x
Irigoin, Vargas 1997		Conocimientos, Habilidades Actitudes	x	x	x

Tabla 2-1: Mundo Laboral-Profesional (Elaboración propia, 2017).

Definición de competencia desde el mundo educativo

Autor	experiencia	saberes	movilización	contexto	Desempeño competente
Perrenoud 2004		Capacidad Recursos cognitivos	X		X (determinada acción)
OCDE 2005		Habilidad Recursos psicosociales Destrezas actitudes	X	X	X (resolver situación compleja)

Antoni Zabala y Laia Arnau 2007		Componentes Actitudinales Procedimentales conceptuales	X		X (intervención eficaz)
Gimeno 2009		Constructos Elementos cognitivos Motivacionales Actitudinales conductual	X	X	X (éxito, proyección práctica)
Tuning, América Latina, 2007		Conocimientos Habilidades Destrezas Capacidades		X	X
Mineduc 2009		Sistemas de acción Habilidades prácticas, cognitivas Valores actitudes emociones	X	X	X (acción eficaz)

Tabla 2-2: Mundo educativo, escolar (Elaboración propia, 2017).

La primera observación que se puede realizar es la evidente evolución del término, si partió con McClelland solo determinando que competencia correspondía a un rendimiento superior en el trabajo, vemos como luego en el tiempo se van sumando otros elementos que conforman su composición. Componentes como saberes, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones, entre otros. Pero no solo se habla de ellos sino que también se expresa que estos elementos se encuentran articulados, encadenados, entre ellos, formado nuevas estructuras que podríamos llamar “esquemas” como Perrenoud, y que al realizarse la competencia se movilizan, se desplazan hacia el logro de una meta, acción eficaz o desempeño competente. Todo esto por supuesto en un contexto determinado. Entonces evidentemente ha existido una mayor especificación del término competencia, a través de los años. Así igualmente se puede observar como al comparar las definiciones del mundo laboral-profesional con el educativo, las de este último son más completas en los elementos que se describen. Se mencionan en todas ellas saberes o recursos cognitivos que van desde el conocimiento,

ligado al campo del saber, pasando por las habilidades, pertenecientes al campo del hacer y hasta lo emocional con las actitudes, unido al campo del ser. Asimismo, en todas ellas se evidencia la movilización de estos recursos en pos de un desempeño competente.

Llama la atención que solo en algunas de las definiciones (Le Boterf, Irigoín y Vargas, OCDE, Gimeno, Tuning de América Latina y Mineduc), se hable del contexto determinado, porque definitivamente el logro de una acción eficaz, no solo dependerá de los recursos movilizados sino que están estrechamente ligados a la realidad, ámbito en que se desarrollen, se expresan desde la práctica, ya sea un ámbito profesional o escolar. Es decir el contexto es tremendamente importante en el logro de una competencia.

Entonces tomando todos estos elementos que nos aportan estas definiciones podemos conceptualizar una competencia, hasta ahora con lo que hemos visto, como un conjunto que está compuesto por saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, que se interrelacionan. Se suman a ellos, las características propias del contexto determinado, formando una combinación que se moviliza en pos de desarrollar una acción deseada y verificable.

La definición anterior expresa de manera general lo que se entenderá por competencia, pero es necesario profundizar y especificar qué elementos deberían agregarse o enfatizarse a la hora de hablar de una competencia pero ahora profesional, ya que en esta investigación si se evidencian competencias, estas serían profesionales, por ser de docentes al elaborar el Proyecto Curricular de su centro educativo. Además, y para dar la coherencia necesaria entre el lenguaje usado en las preguntas y objetivos de este estudio, se puede afirmar que una competencia al estar formada por varios saberes, estos también pueden ser llamados aprendizajes, ya sea conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales actúan en forma integrada.

2.5.2 Competencia profesional

Con el concepto de competencia recién descrito, pasamos ahora a vincularla con los aspectos profesionales y para esto veremos qué elementos nos entregan las siguientes definiciones de competencia profesional:

El concepto de competencia profesional, como se lo entiende hoy día, se refiere tanto a la amplitud de tareas que corresponde a ese profesional como a la calidad de la misma (Avalos, 2005, p. 23).

Constituyen la posibilidad real que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores para la solución exitosa de aquellas actividades vinculadas a la satisfacción de sus necesidades cognitivas y profesionales, demostradas en su desempeño, al tomar decisiones y solucionar las situaciones que se presenten en su esfera de trabajo (Solar, 2005, p.176)

La competencia profesional es un saber actuar validado, en una situación compleja y con vistas a una finalidad, donde se sabe movilizar, combinar todo tipo de recursos y también se sabe transferirlos de manera individual o en red (Le Boterf, 2001, p. 93).

Como se puede observar en las tres definiciones se expresa que la competencia profesional es un saber actuar y reaccionar con pertinencia para resolver una situación compleja. Esto involucra saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto determinado, finalizando con éxito la tarea encomendada.

Le Boterf agrega a estas características de una competencia profesional el saber transferir, es decir tener la capacidad de construir nuevos esquemas operativos o combinaciones nuevas de competencias. Teniendo en forma implícita este proceso de transferibilidad: la reflexión. Entendida como el momento en que el profesional sabe tomar perspectiva en relación con sus prácticas, con sus representaciones, con sus formas de actuar y aprender. Además, sabe ir más allá de lo prescrito, sabe innovar. También el autor le suma en lo actitudinal el saber comprometerse en su quehacer

profesional. Es decir, describe lo que es una competencia profesional y luego le suma otros elementos de mayor complejidad cognitiva y actitudinal, otorgando un grado mayor de profesionalidad.

Veamos la descripción que realiza Le Boterf (2001) de competencia profesional, donde a través de un esquema, define lo que debiera ser un profesional:

<p>El profesional: aquel que sabe gestionar y manejar una situación profesional compleja (Le Boterf, 2001, p. 121)</p>	1.	Saber actuar y reaccionar con pertinencia.	<ul style="list-style-type: none"> -Saber que hay que hacer. -Saber ir más allá de lo prescrito. -Saber elegir en una urgencia. -Saber arbitrar, negociar, cortar. -Saber encadenar las acciones según la finalidad.
	2.	Saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto.	<ul style="list-style-type: none"> -Saber construir competencias a partir de recursos. -Saber sacar partido no solo de sus recursos incorporados, conocimientos, saber hacer, cualidades...sino también de los recursos de su entorno.
	3.	Saber transferir.	<ul style="list-style-type: none"> -Saber memorizar múltiples situaciones y soluciones tipo. -Saber tomar perspectiva, funcionar "en doble pista". -Saber utilizar sus metaconocimientos para modelar. -Saber darse cuenta e interpretar los indicadores de contexto. -Saber crear las condiciones de posibilidad de transferencia con ayuda de esquemas transferibles.
	4.	Saber aprender y aprender a aprender.	<ul style="list-style-type: none"> -Saber sacar lecciones de la experiencia; saber transformar su acción en experiencia. -Saber describir cómo se aprende. -Saber funcionar en un doble circuito de aprendizaje.
	5.	Saber comprometerse.	<ul style="list-style-type: none"> -Saber utilizar su subjetividad. -Saber correr riesgos. -Saber emprender, ética profesional.

Figura 2-3: Competencia profesional (Le Boterf, 2001, p.94).

Ahora con estas características de una competencia profesional surge la inquietud de cómo se validaría o evaluaría que el quehacer del profesional sea de calidad. Se hace evidente que para determinar la correcta aplicación de una competencia profesional se deben crear estándares que cumplan este objetivo. Al mismo tiempo es claro que todos

los profesionales no podrán inmediatamente en su primer año de ejercicio actuar con las mismas competencias que un profesional de larga experiencia o trayectoria. Al respecto Le Boterf (2001) distingue tres niveles de desarrollo profesional: principiante, profesional confirmado y experto. Claramente clasificados así de acuerdo a su experiencia y años de ejercicio en su campo laboral. Diferenciándose el profesional confirmado del principiante por su grado de autonomía que le permite tomar iniciativas pertinentes, basándose esto en una mayor construcción y dominio de competencias a su haber. A su vez el experto no sólo domina sus propias competencias sino que es capaz de construirlas instantáneamente a partir de una clara comprensión de las situaciones que se le presentan. “Utilizando una metáfora musical, podríamos decir que no sólo es capaz de componer, sino también de improvisar” (Le Boterf, 2001, p. 126).

Así a la definición de competencia ahora se le suman nuevos elementos al ser competencia profesional, observemos:

Competencia es un conjunto que está compuesto por saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, que se interrelacionan. Se suman a ellos, las características propias del contexto determinado, formando una combinación que se moviliza en pos de desarrollar una acción deseada y verificable (concepto de elaboración propia que surgió anteriormente de la bibliografía revisada).

La competencia profesional es un saber actuar y reaccionar con pertinencia para resolver una situación compleja. Esto involucra saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto determinado, finalizando con éxito la tarea encomendada. Esto involucra un proceso reflexivo y de compromiso ético profesional (concepto de elaboración propia que surgió anteriormente de la bibliografía revisada).

Al ser competencia profesional se le agrega un mayor grado de complejidad, donde no solo se involucra un saber hacer sino que acá se evidencia un saber actuar, es decir no sólo resolver con éxito una tarea demandada sino que ir más allá, innovar, reflexionar y comprometerse.

Con el objetivo de diferenciar claramente los componentes de estas conceptualizaciones repetiremos el ejercicio de realizar el cuadro comparativo de elementos de estas competencias.

Competencia	Saberes	Movilización	Contexto	Desempeño competente	Otras características
Competencia	Conceptuales Procedimentales Actitudinales	Sí	Sí	Acción deseada y verificable	-----
Competencia profesional	Actuar Conceptuales Procedimentales Actitudinales	Sí	Sí	Finalizar con éxito la acción encomendada	Innovar Reflexionar Comprometerse

Tabla 2-3: Componentes de conceptos de competencia y competencia profesional (Elaboración propia, 2017).

Se observan claramente los elementos comunes, pero también como la competencia profesional suma otras características propias de un desempeño profesional específico. También es claro visualizar la diferencia entre el conjunto de componentes que conforman una competencia y los saberes o aprendizajes que son una parte de ese engranaje, todo esto con miras a especificar más adelante la diferencia entre competencia y aprendizaje curricular.

A continuación se presenta una figura que pretende ser una especie de mapa, desde el primer concepto de competencia que se construye para esta tesis, hasta completarlo con los aportes que concluya esta investigación, veamos qué se ha construido hasta el momento:

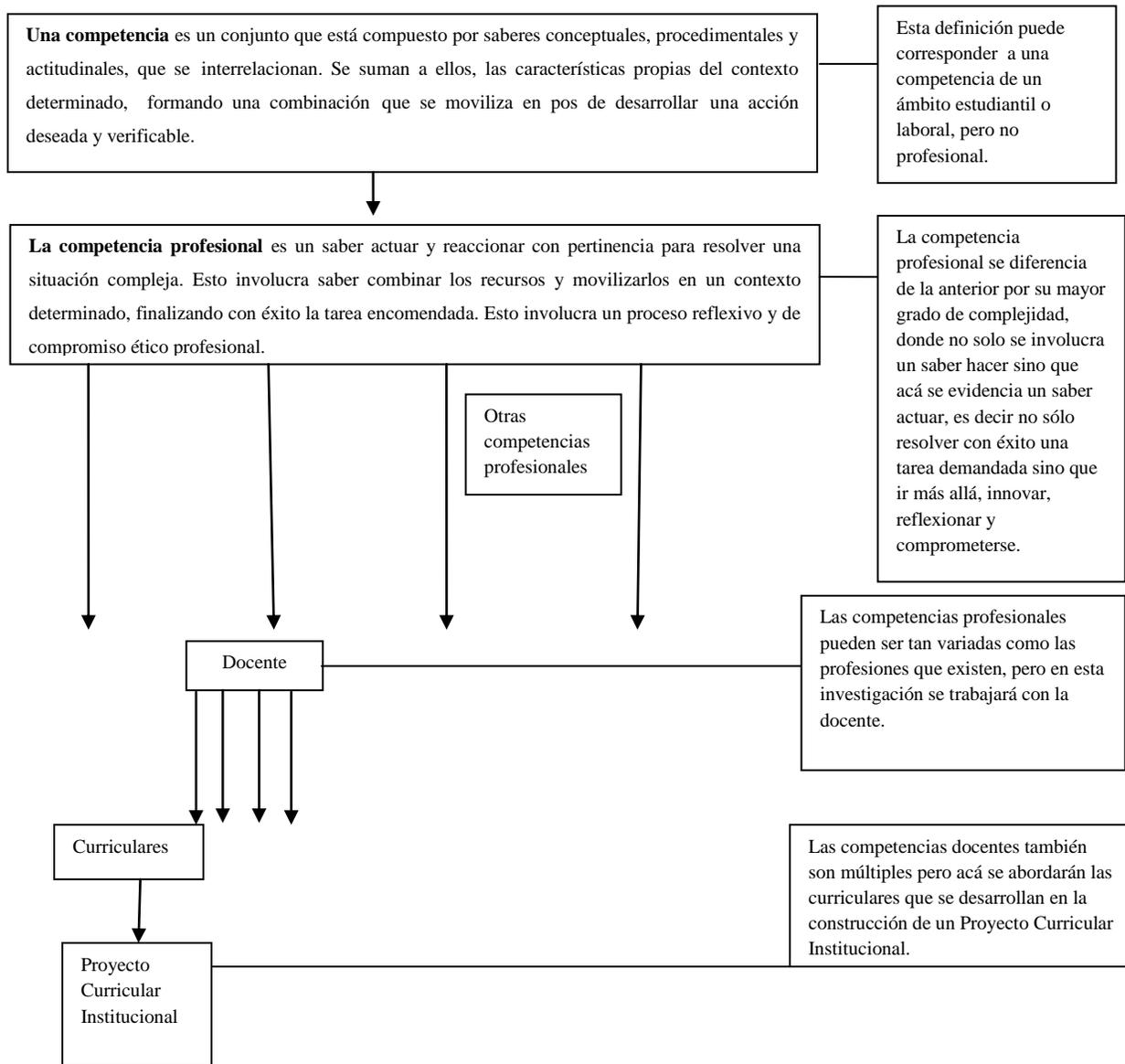


Figura 2-4 : Mapa de la competencia curricular docente (Elaboración propia, 2017). Las flechas indican el avance de la competencia curricular docente.

2.5.3 Competencia profesional docente

La competencia es un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso, pero la heterogeneidad de la práctica educativa es múltiple, de modo que el concepto de competencia se aplicará al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto. La competencia no implica homogeneidad sino aplicación diversa según la situación y el saber escoger y organizarse según las capacidades y conocimientos adquiridos (Imbernón, 1994, p. 28).

Imbernón señala las características antes descritas en la competencia profesional, pero al situarla en la docencia, le asigna una gran importancia al contexto, que en la práctica educativa siempre es cambiante, múltiple, heterogénea y que exige al profesional de la educación saber tomar decisiones, escoger, seleccionar y organizar en pos de un buen resultado.

José Contreras (1997) expresa:

La obligación moral del profesorado, y el compromiso con la comunidad requieren una *competencia profesional* coherente con ambos. Es evidente que la realización de la enseñanza necesita, como cualquier otro oficio, de un cierto dominio de habilidades, técnicas y, en general, recursos para la acción didáctica, de la misma forma que debe conocer aquellos aspectos de la cultura y el conocimiento que constituyen el ámbito o el objeto de lo que se enseña. Pero las consecuencias que se derivan de las dos dimensiones anteriores de la profesionalidad docente son que la competencia profesional trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Tenemos que hablar más bien de competencias profesionales complejas, que combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas (Contreras, 1997, p. 57).

Acá Contreras clarifica muy bien cómo la competencia docente se refleja en el quehacer técnico que involucra su trabajo, pero el carácter de profesional se alcanza cuando, además de ese quehacer operativo, se le agrega la toma de conciencia del sentido de sus prácticas pedagógicas y desde ahí el profesional docente se compromete con ellas.

Todo un desafío el de pasar de competencia profesional a ser competencia profesional docente. Para ahondar en las diferencias y lo específico que le dará cuerpo a esta última competencia, se revisará el Marco para la Buena Enseñanza, que sitúa en la realidad chilena lo que se espera de los docentes en su quehacer diario y por consecuencia debiera otorgar las características para construir la competencia profesional docente. Situémonos:

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que estos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles (Mineduc, 2008, p. 7).

Estas palabras están expresadas en la presentación del Marco para la Buena Enseñanza, documento creado por el Ministerio de Educación de Chile en conjunto con la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, por supuesto tomando en cuenta experiencias nacionales e internacionales sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes en los sistemas escolares. Al leer esta presentación se observa inmediatamente la correspondencia entre la teoría que mencionaban Imbernón y Contreras sobre lo que sería la competencia profesional docente con casi los mismos matices, pero ahora en un documento formal, ministerial, que focaliza lo esencial que debe ser el quehacer docente en el país. Ahora, el documento continúa

especificando claramente lo que se espera de los docentes, a través de la descripción de cuatro dominios que son:

Preparación de la enseñanza: un docente debe saber planificar, manifestando un dominio de contenidos de la disciplina que enseña y del Marco Curricular Nacional. Esta planificación es contextualizada a los alumnos y establecimiento, lo que involucra una didáctica y evaluación en coherencia a esta realidad y ofrece a sus estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo aprendido.

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: el docente crea un espacio organizado, lo que involucra recursos materiales y otros referidos a la creación de un clima de relaciones de aceptación y respeto, apoyándose en normas consistentes de convivencia, posibilitando con todo esto altas expectativas en función de los aprendizajes.

Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: el docente en sus clases comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje y los criterios a través de los cuales serán evaluados. Al mismo tiempo implementa estrategias de enseñanzas que favorezcan aprendizajes significativos y cada vez de mayor complejidad.

Responsabilidades Profesionales: el docente reflexiona sistemáticamente sobre su práctica con el objetivo de mejorar sus estrategias de enseñanza para hacerlas más efectivas, de manera que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes. Para esto también está en constante perfeccionamiento, crea redes de colaboración con sus colegas y apoderados, aportando para que su centro escolar sea una comunidad permanente de aprendizaje.

Tomando en cuenta estos componentes antes señalados y buscando llegar a la definición de competencia profesional docente, en este momento se recordará lo que anteriormente se definió por competencia profesional:

La competencia profesional es un saber actuar y reaccionar con pertinencia para resolver una situación compleja. Esto involucra saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto determinado, finalizando con éxito la tarea encomendada. Esto involucra un proceso reflexivo y de compromiso ético profesional.

Entonces ahora, con estas descripciones sobre el hacer del profesional docente, basados en lo que el Marco para la Buena Enseñanza expresa, se puede afirmar:

La competencia profesional docente corresponde al proceso de preparar la enseñanza con un ambiente propicio para el aprendizaje, otorgando oportunidades para que todos sus estudiantes aprendan. Todo esto acompañado por un proceso sistemático de reflexión que le posibilite mejorar las estrategias de enseñanza y a la vez le permita colaborar para que su centro escolar sea una comunidad permanente de aprendizaje.

Es decir ahora, desde esta construcción conceptual se puede avanzar a configurar cómo en esta gran competencia profesional docente se inserta y nace la competencia curricular. Contrastemos con los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza:

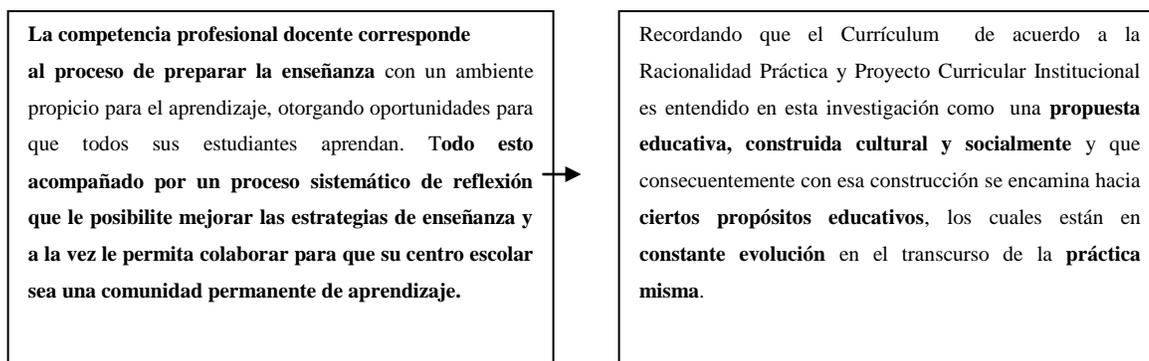


Figura 2-5: De competencia profesional docente a competencia curricular (Elaboración propia, 2017).

Al revisar esta composición, se observa cómo la definición de currículum está implícita, en lo anteriormente especificado, especialmente en lo referido a la preparación de la enseñanza y de responsabilidades profesionales (en el cuadro se marcó con negro lo que

es netamente curricular). La combinación de recursos para alcanzar aprendizajes significativos para todos los estudiantes se relaciona más con el uso de la didáctica y metodologías pedagógicas. Visualicemos esta explicación en la siguiente figura:

Competencia profesional docente y su relación con el currículum

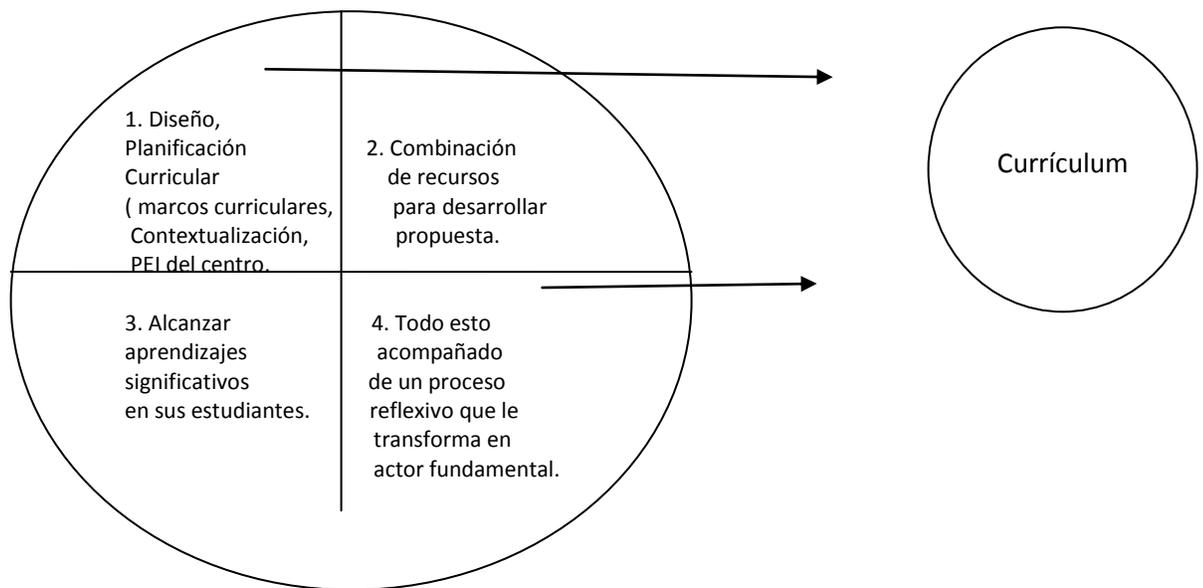


Figura 2-6: Competencia profesional docente y su relación con el currículum, en base al Marco para la Buena Enseñanza (Elaboración propia, 2017).

2.5.4. Del currículum a la competencia curricular

Claramente la competencia profesional docente calza con el concepto de currículum cuando se enfatiza la creación de una propuesta educativa, la cual podría entenderse como proyecto, que contiene principios, ideas, que han sido recogidas después de largos diálogos y luego de un proceso de toma de decisiones, finalmente se plasman a través de un diseño e implementación curricular determinado que puede contemplar la

organización de objetivos, actividades, metodologías y formas de evaluación, para retroalimentar y continuar mejorando la propuesta. Es decir, estaríamos situándonos en el primer ámbito de la competencia profesional (área 1).

Al expresar que esa propuesta es construida cultural y socialmente, se está diciendo que nace de una discusión, reflexión, participación de distintos actores educativos, donde dan sus ideas y visiones. Por lo tanto se inclina hacia ciertos propósitos educativos, determinados en la esencia de ese proyecto y no de otro (área 4).

Como habrá una puesta en escena, surgirá la retroalimentación y por consiguiente su evolución, también ajustándose a los cambios, reformas ministeriales, nuevos actores, nuevas situaciones, etc. En síntesis, con estas dos áreas se conforma la competencia curricular, como el siguiente concepto que surge con acciones claves, subrayadas a continuación y que surgieron del propio Marco de la Buena Enseñanza:

La competencia curricular docente corresponde al saber diseñar currículum, lo que involucra planificar de acuerdo a lo solicitado por los marcos regulatorios vigentes, tomando en cuenta la realidad de sus estudiantes y establecimiento, es decir, contextualizadamente, sumando la visión del propio proyecto educativo del centro escolar. Acompañándose este proceso de una reflexión constante, en equipos y comunidad escolar que posibilita la actuación y creación permanente, la retroalimentación, perfeccionamiento y mejoras en su práctica pedagógica.

Como con esta definición se completa el recorrido de construcciones de competencias, se invita a observar nuevamente sus componentes, si ellos tienen tridimensionalidad o no, (identificando al elemento conceptual como de conocimiento, al procedimental como al de hacer, que contempla acción práctica y el actitudinal, en este caso en coherencia con el concepto de currículum y PCI de este estudio, donde es de gran importancia construir en equipos, se tomará como actitudinal el trabajar en forma colectiva, al comprometerse en una tarea y proyecto de equipo) y además estos elementos, compararlos en sus diferencias:

Competencia	Saberes	Movilización	Contexto	Desempeño competente	Otras características
Competencia	Conceptuales Procedimentales Actitudinales	Sí	Sí	Acción deseada y verificable	-----
Competencia profesional	Actuar Conceptuales Procedimentales Actitudinales	Sí	Sí	Finalizar con éxito la acción encomendada	Innovar Reflexionar Comprometerse
Competencia profesional docente	Preparación de la enseñanza, ambiente propicio, aprendizajes significativos para todos los estudiantes (conceptual, procedimental y actitudinal)	Sí	Sí	Lograr aprendizajes cada vez de mayor complejidad en sus estudiantes	Reflexión constante
Competencia curricular docente	Diseñar (conceptual, procedimental y actitudinal por ser en equipos) Planificar (conceptual, procedimental) Contextualizar (conceptual, procedimental y actitudinal por ser en equipos)	Sí	Sí	Propuesta contextualizada PCI	Reflexión constante en equipos, que posibilite actuar, crear, retroalimentar, perfeccionar y mejoras en su práctica pedagógica.

Tabla 2-4: Componentes de conceptos de competencia a la competencia curricular docente (Elaboración propia, 2017).

Ahora esta es la definición madre de competencia curricular docente, por así decirlo, donde aparecen palabras como diseñar, planificar, contextualizar y reflexionar. ¿Qué son estos elementos?, ¿aprendizajes curriculares? u ¿otras competencias? Entendiendo que las competencias se conforman por una red de aprendizajes que se movilizan en pos de una acción deseada. El aprendizaje curricular en el caso de la competencia curricular es uno de sus componentes internos, que puede ser conceptual o procedimental o actitudinal. Si están los tres es competencia, pero si falta uno de ellos entonces es solo un saber o aprendizaje alcanzado.

Con el objetivo de diferenciar estos componentes de la competencia curricular docente, se definirán cada uno de ellos para luego concluir su relación entre ellos o bien si pueden corresponder a una competencia curricular o no.

Veamos la siguiente figura que simplifica estos conceptos contenidos en la competencia curricular docente, antes expresada:

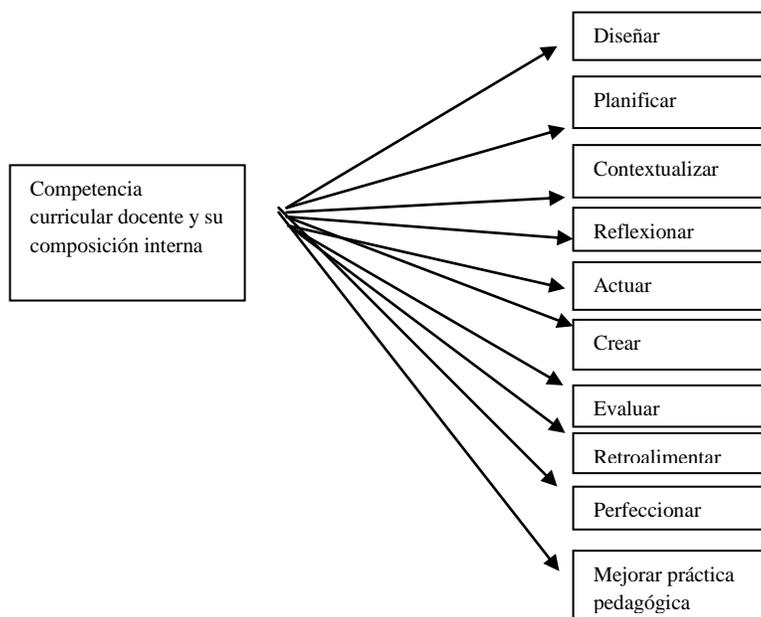


Figura 2-7: Composición interna de la competencia curricular (Elaboración propia, 2017).

El siguiente paso será explicar en qué consiste cada una de estas palabras, para luego determinar si son aprendizajes u otras competencias.

2.5.5 Diseñar

Los diseños que hacen los profesores son recursos para acercarse progresivamente a la práctica concreta, a las características de sus alumnos y a las condiciones del medio en el que trabajan. Es una actividad profesional en la que los docentes tienen que poner ideas, teorías, finalidades y experiencia en práctica. El diseño se convierte en un momento privilegiado de potencial comunicación entre el pensamiento y la teoría con la acción (Gimeno y Pérez, 2000, p. 317).

Diseñar currículum, sería una acción curricular esperable en todo docente, pero al estar inserto en un trabajo de Proyecto Curricular Institucional se le suma el que ese diseño curricular no es en solitario, sino en equipo, donde es conversado y transparentado. Es decir, donde la reflexión que se haga debe dilucidar qué enfoques, racionalidades o paradigmas se encuentran presentes en el Marco Curricular Nacional. Decidir si la visión propia del Proyecto Educativo Institucional corresponde a uno o a una mixtura de esos enfoques. Y una vez que todo esto se encuentra conversado, entonces ahí se toman decisiones y se pasa a realizar el diseño curricular propio, con el orden, selección, articulación, coherentes con esa opción.

Es evidente que al desarrollar el diseño curricular, dentro del trabajo en un Proyecto Curricular Institucional, se ponen en acción muchas capacidades y habilidades como ordenar, reflexionar en equipos, discutir, seleccionar y tomar decisiones. En lo conceptual se debe dominar lo referente a teoría curricular, en sus enfoques, racionalidades y paradigmas. Lo actitudinal está en la capacidad de trabajar en equipo, en lo colaborativo. Por lo tanto el diseñar currículum desde una mirada práctica, es una competencia y es compleja, por el desarrollo de destrezas que involucra, como también el tiempo que debería ocuparse en su construcción.

Después de tener la nueva propuesta curricular institucional y ser plenamente consciente de ella se pasa al diseño más individual, donde el profesional docente organiza los

contenidos y los objetivos de aprendizajes, por supuesto manifestando implícitamente con esto un dominio de contenidos de la disciplina que enseña, al estar imbuido de la nueva propuesta curricular en que ha participado, toda esta organización lleva a una programación o planificación enriquecida, distinta a la de un profesor que no ha sido parte de todo el proceso de diseño, al interior del PCI.

2.5.6 Planificar

Lo que importa, pues, es partir de los diseños reales que hace el profesor, admitiendo que se orientan por *esquemas mentales* bastante simples, generalmente no explicitados, pero que pueden y deben plasmarse en planes “escritos” para clarificar las ideas de las que se parte, ser discutidos consigo mismo o con otros, y aprendiendo y formalizando la experiencia. Lo importante de cualquier programación escrita es que sea reflejo real de los esquemas mentales, individuales o de grupo, de las decisiones realistas, y no de exigencias burocratizadas que deben seguir una determinada pauta (Gimeno y Pérez, 2000, p. 313).

Se está especificando en una programación cómo se llevará a cabo con los objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades, recursos, tiempos, indicadores de logro, evaluaciones. Cada PCI elegirá los elementos para su formato de planificación, que considere pertinentes para desarrollar su propuesta.

Esta planificación también tendrá diferentes momentos, en un primer lugar puede ser individual o en pares y luego mejorada en equipos, esperando el enriquecimiento de ésta como el ser coherente con el diseño curricular institucional ya creado. Si este paso se efectúa realmente de corregir o retroalimentar este instrumento de planeación entonces ahí tendrá los componentes conceptuales y actitudinales, pero le faltará el aspecto de contextualización para ser una competencia. Si esta acción de planificar se queda solo en una propuesta trabajada en forma individual será solo eso un procedimiento que denota un aprendizaje curricular, pero no una competencia, ya que le faltarán los elementos de trabajo en equipo y

contextualización para conformarla. Y si planifica en forma individual y luego contextualiza el currículum, entonces pasa a ser una competencia curricular. Es decir pueden existir combinaciones entre estas acciones curriculares y así pasar de aprendizajes a competencia curricular.

Veamos entonces las otras definiciones y luego se retomará y concluirá con todas ellas.

2.5.7 Contextualizar

Es una acción que realizan los docentes, que implica la materialización del currículum prescrito o de las orientaciones curriculares oficiales, provengan éstas del poder central o de la unidad educativa.

Tiene el carácter de proceso sociocultural pues se inscribe en el contexto de las acciones de las prácticas educativas, las que están situadas en un tiempo y espacio determinado. Esto significa que actores sociales concretos, los(as) docentes, realizan una resignificación de los contenidos culturales seleccionados y validados en el currículum prescrito, los que han sido formalizados en orientaciones relativas a los diversos componentes curriculares (Objetivos, contenidos, actividades, etc). Esta resignificación puede ser de carácter imitativo, de complementación o de innovación respecto del currículum prescrito (Espinoza, 2004, p. 6).

Nuevamente nos encontramos con un concepto que se hace realidad al entender el currículum como una construcción social, es decir en colaboración con sus docentes y demás integrantes del centro y propiamente dentro del desarrollo de su Proyecto Curricular Institucional. Ahora el contextualizar el currículum, se refiere a que este se haga pertinente a la realidad educativa del centro y de sus aulas. Se permea con la cultura propia de esa escuela. Entonces y de acuerdo a lo anteriormente descrito, al planificar currículum, dentro de la elaboración de su PCI, también se realizaría la contextualización curricular.

La contextualización curricular posee distintos niveles de complejidad, desde el primer nivel que corresponde a la adaptación, luego la complementación y finalmente la innovación.

La adaptación que tiene los siguientes niveles, desde la *imitación* donde se reproducen los mismos componentes explicitados en la propuesta curricular oficial. Luego la:

Especificación que sólo implica la explicitación explicativa, en palabras propias del docente, lo que ya está señalado en el Marco Curricular y la organización que podría implicar una decisión de enumeración y ordenamiento diferente de los objetivos y contenidos que constituyen el Programa de estudio (Pinto, 2005, p.80).

La segunda dimensión corresponde a la complementación que se subdivide en la *ampliación* de los componentes curriculares, que pueden agregar los docentes a la propuesta oficial y la *complejización* que implica elevar el nivel de habilidades presentes en los componentes curriculares y que no aparece en la propuesta curricular nacional.

Finalmente la innovación, que se refiere a cambiar el sentido, la organización y el desarrollo de la relación pedagógica en el aula, considerando al estudiante como protagonista del aprendizaje (Pinto, 2005). Este nivel se subdivide en *transformación*, que implica un cambio fundamental, dando sentidos más pertinentes a la comprensión y actualización de los objetivos y contenidos que deberían aprender los estudiantes. La segunda subdivisión de este nivel corresponde a la *construcción* “cuando abiertamente la Unidad Escolar y el docente abandona el Programa Oficial y genera en su reemplazo un nuevo currículo, centrado en otras valoraciones y ejes de la acción formativa de los alumnos” (Pinto, 2005, p. 80).

Al definir desde la teoría esta acción, claramente se puede acotar como ella es altamente desafiante, ya que al trabajar en el PCI sí se podría contextualizar, pero

lograr alcanzar el nivel de innovación es de mayor complejidad e involucra el pleno dominio de varias capacidades curriculares en los docentes, así como muchos espacios de reflexión, construcción ensayo-error y por lo mismo gran tiempo. Eso sí si se alcanza ya el primer nivel de la contextualización y se hace en equipos, ya es una competencia propiamente tal y que posee sus propios niveles de complejidad. Entonces ahora sí se está en presencia de una competencia curricular docente.

Veamos si las siguientes acciones son competencias o aprendizajes curriculares.

2.5.8. Reflexionar

El profesor/a es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (Gimeno y Pérez, 2000, p. 422).

Ya se ha mencionado en todas las descripciones anteriores. Es altamente necesario que los docentes tengan momentos de reflexión tanto a nivel individual como colectivos. Es un requerimiento fundamental en la elaboración de currículum y por lo tanto en la elaboración del PCI. “En este modelo, el desarrollo del *currículum* es construido por el profesor/a y, por ello, requiere la actividad intelectual y creadora del mismo, para profundizar sus conocimientos acerca de los valores educativos y para trasladar tales valores a la práctica del aula” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 425).

Como en otras conceptualizaciones la reflexión docente tiene distintos enfoques y niveles de desarrollo de acuerdo a ellos. En la racionalidad práctica se entenderá la reflexión desde niveles básicos, donde los profesores no cuestionan ni el programa curricular nacional, ni tampoco su realidad institucional, pero luego a través de un trabajo de construcción en su PCI, donde se trabaja en equipos, se discute y

reflexiona grupalmente, está la posibilidad de avanzar a un segundo nivel reflexivo, de deliberación como decía Stenhouse, donde hay más cuestionamientos sobre el contexto y el ideal sería alcanzar un nivel reflexivo mayor y más crítico que posibilite la construcción de mejores condiciones institucionales y también llegar a la innovación que se citó en la contextualización. Ahora, para clasificar este saber, éste queda como un aprendizaje cognitivo, que se moviliza en un contexto adecuado, hacia un desempeño competente como sería planificar y contextualizar.

Así con estas ideas queda claro que la reflexión puede pasar diferentes niveles, pero es un proceso que no se da en forma aislada sino en completa relación con las acciones antes mencionadas de planificar y contextualizar, por lo tanto en sí no es una competencia pero si un aprendizaje curricular necesario para llegar a construir otras competencias.

2.5.9. Actuar

El currículo es conceptualizado como una construcción social de los actores educativos: directivos, profesores, alumnos, padres y otros agentes de la comunidad en un proceso de interacción y negociación al interior de un proyecto consensuado por la comunidad escolar, como expresión de la identidad institucional del Centro Educativo (Pinto, 2008, p. 118).

La cita anterior muestra como el actuar como acción se refiere a la posibilidad de transformarse en un actor decisivo dentro del PCI. El de realizar distintas acciones curriculares que le permiten ocupar un rol primordial en la construcción curricular. Es decir sería un saber mayormente procedimental. Ahora el nivel de profundidad en esta actuación se establecerá por las mismas metas que motiven a la construcción del PCI.

De acuerdo a estas características el actuar es una posibilidad que se les otorga a los docentes a través del PCI, pero no es una competencia en sí, sino un empoderamiento que se entrega a los docentes, por lo tanto se convierte en un aprendizaje curricular que colabora con otros en la conformación de la competencia curricular docente.

2.5.10. Crear

Por ende, es preciso potenciar la noción del currículum como un espacio decisional del docente, en el que éste ejerce la autonomía profesional y dota realmente de sentido reflexivo, crítico y creativo su quehacer pedagógico (Espinoza, 2004, p. 9).

Es decir, de acuerdo a esta cita, esta es la más alta capacidad esperada en los docentes en su rol de constructor curricular. Es la acción más elevada de alcanzar, ya que involucra capacidades cognitivas más complejas y por supuesto mucho tiempo para su realización. Pero así como también se ha mencionado anteriormente en las otras definiciones, esta creación puede ser realmente colaboradora con los procesos curriculares, cuando se realiza en equipos de trabajo. En síntesis si es una competencia curricular de inmenso valor en la construcción de currículum, posee los tres saberes: cognitivos (por ser altamente de conocimiento curricular), procedimentales (se realiza un producto o proyecto), actitudinales (se crea en equipos). Estos elementos se movilizan, en el contexto adecuado, que favorece esta creación y alcanza el desempeño competente.

2.5.11 Evaluar

Desarrollar, revisar, analizar y evaluar productos curriculares, construidos o elaborados colectivamente en el Centro Escolar, sin duda es una práctica de mejoramiento docente (Pinto, 2008, p. 126).

Acá, en la cita anterior, se habla de evaluar productos curriculares como una práctica de mejoramiento docente, donde el profesor tiene la posibilidad de medir y juzgar, en forma individual o colectiva su propia creación curricular y desde ahí seguir reconstruyendo y aprendiendo curricularmente. Por lo que enmarca una acción posterior a la creación, entonces también es una competencia curricular que posee los tres saberes: cognitivos, procedimentales y actitudinales, que se movilizan en el contexto adecuado y permiten el desempeño competente.

2.5.12. Retroalimentar

Esto incluye entender que el aprendizaje conceptual profundo requerido para implementar un nuevo currículo necesita de procesos complejos que involucren el respeto por lo que sabe el docente y la construcción de lo nuevo sobre esta base, el uso de estrategias que incluyan (si es necesario) el modelamiento de cómo podrían enseñarse ciertos temas complejos del nuevo currículo, formas de retroalimentación mutua de los docentes participantes y una preparación acorde para quienes se encarguen de este trabajo (Ávalos, 2006, p. 111).

Inevitablemente después de evaluar y visualizar los aciertos y errores de la construcción curricular, se pasará a retroalimentar el proceso, volver a mejorar lo bueno y descontando lo desfavorable. También se realiza en equipos de trabajo y es una acción dependiente de los otros procesos como por ejemplo planificar, por lo tanto no es una competencia en sí sino un aprendizaje curricular. Es una acción concreta, práctica, procedimental, mayormente.

2.5.13 Perfeccionar

Gimeno manifiesta que una de las condiciones del Proyecto Curricular debe ser: “Formación de los profesores, perfeccionamiento de los mismos, regulación de sus funciones docentes y no docentes, partiendo de una cierta estabilidad de éstos en los centros” (Gimeno y Pérez, 2000, p. 289).

Entendido este concepto como individual o colectivo, que tiende a mejorar los conocimientos y habilidades curriculares de los profesores. Como dice Gimeno siempre es bueno perfeccionar a los profesores ya sea antes de iniciar el PCI, o al irlo desarrollando propiamente, así se garantiza el posible éxito del PCI. Pero esta acción como bien la expresa Gimeno ¿es una competencia?. No es un proceso independiente de los demás, está completamente enlazado a las otras competencias y aprendizajes curriculares, por lo tanto en sí no es una competencia, es parte del

proceso de construir currículum, en síntesis un aprendizaje curricular, principalmente un saber cognitivo.

2.5.14 Mejorar práctica pedagógica

Donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación de la práctica y de las condiciones sociales que la limitan (Gimeno y Pérez, 2000, p. 429).

La práctica curricular, centro del PCI, donde se vivencian las acciones curriculares y se proyectan las mejorías de la misma. Sería la meta a la que apuntan todas las competencias anteriores, siempre buscar la optimización del trabajo pedagógico, para que realmente se alcancen todo tipo de aprendizajes significativos en el aula. Nuevamente acá se presenta una acción que es complementaria a las otras, no es independiente, por lo tanto tampoco en sí es una competencia sino un aprendizaje esperado al desarrollar todas las competencias y aprendizajes curriculares anteriormente descritos.

Si se analiza cada una de las conceptualizaciones curriculares antes descritas, se concluye que planificar, reflexionar, actuar, retroalimentar, perfeccionar y mejorar práctica pedagógica son aprendizajes o saberes curriculares que se encadenan y movilizan en pos de lograr una competencia curricular.

Diseñar, contextualizar, crear y evaluar son competencias por ser cada una de ellas una suma de aprendizajes o saberes que se movilizan en pos de determinados desempeños profesionales como por ejemplo la construcción de currículum. Así también es claramente visible a través de todo este proceso de exploración que se ha realizado de las competencias curriculares, que ellas involucran saberes cognitivos de alta creatividad y a la vez estos aprendizajes poseen en su composición interna distintos niveles de

complejidad. No es fácil el camino para llegar a alcanzar estas competencias, más bien se transforman en un desafío a alcanzar a través de la creación curricular.

En síntesis, se aprecia:

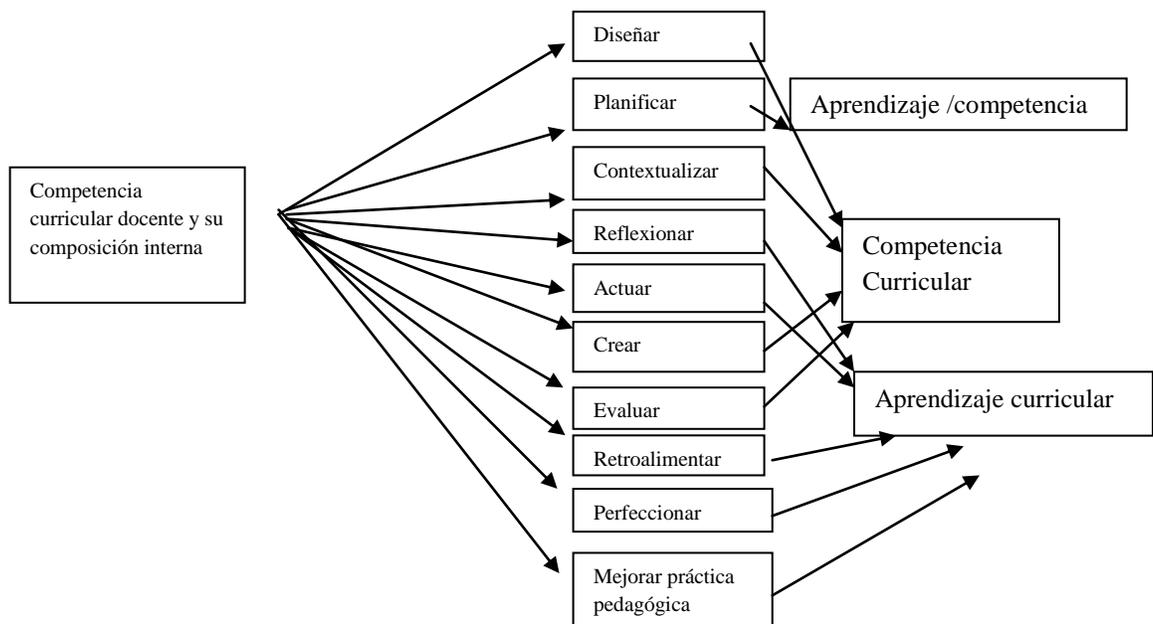


Figura 2-8: Composición interna de la competencia curricular (Elaboración propia, 2017).

Ahora estas competencias curriculares de diseñar, contextualizar, crear y evaluar currículum, ¿en qué otro marco teórico se podrían clasificar? Es claro que de acuerdo a lo que plantea Le Boterf estas tres competencias curriculares las podrían alcanzar el profesional principiante, el confirmado y el experto, eso sí sobretodo el principiante necesitaría más colaboración de otros docentes, ojalá que ya tengan más experiencia y pertenezcan a las otras dos categorías. Sin embargo ya teniendo esto claro, ¿qué otras características podrían adjudicarse a estas competencias? Buscando responder a esta

inquietud se tomará la clasificación de competencias genéricas y específicas que aporta el Proyecto Tuning para América Latina (2007).

Tuning para América Latina define las competencias genéricas como aquellas que identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier profesión, como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc. Si trasladamos la definición al campo curricular diríamos que se refieren a capacidades transversales, que posibilitan la creación curricular y que luego desde ellas se desprenderían las competencias específicas. A su vez se define a las competencias específicas como las relacionadas con cada área de estudio, cruciales para cualquier título, y referidas a la especificidad propia de un campo de estudio.

Además, el Proyecto Tuning para América Latina distingue tres tipos de competencias genéricas:

-competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.

-competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales).

-competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (continuación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; pero para alcanzar estas, primero es necesario haber adquirido las competencias instrumentales e interpersonales).

Entonces, con esta clasificación y retomando lo anteriormente señalado de haber encontrado cuatro competencias curriculares como diseñar, contextualizar, crear y evaluar, es necesario determinar si estas competencias curriculares son específicas o genéricas. Observándolas no es muy difícil clasificar las competencias curriculares halladas, ya que las cuatro corresponden a diseñar, contextualizar currículum, crearlo y evaluarlo y esto no lo puede realizar otro profesional que no sea docente, por lo tanto las cuatro son competencias específicas. Es decir se está frente a un cuarteto de

competencias curriculares específicas, alcanzables por cualquier profesional docente, pero principalmente dentro del desarrollo de una propuesta curricular como el PCI. Si no se está en un trabajo colaborativo y cooperativo, con un período de gran reflexión y consenso entre los actores educativos, claramente no se podrán alcanzar estas competencias y solo se llegará a adquirir algunos aprendizajes curriculares, recordando que estos son solo una parte constitutiva de las competencias curriculares.

Entonces pasemos a investigar las aseveraciones y declaraciones de dos grupos docentes, de diferentes centros educativos escolares, que iniciaron la construcción de su PCI. Ellos, ¿habrán alcanzado a desarrollar alguna competencia curricular? O solo lograron, de acuerdo a sus apreciaciones, ¿aprendizajes curriculares? y si se observa la adquisición de una competencia curricular ¿es genérica o específica?.

Mientras tanto veamos cómo va la construcción de este mapa de las competencias curriculares docentes:

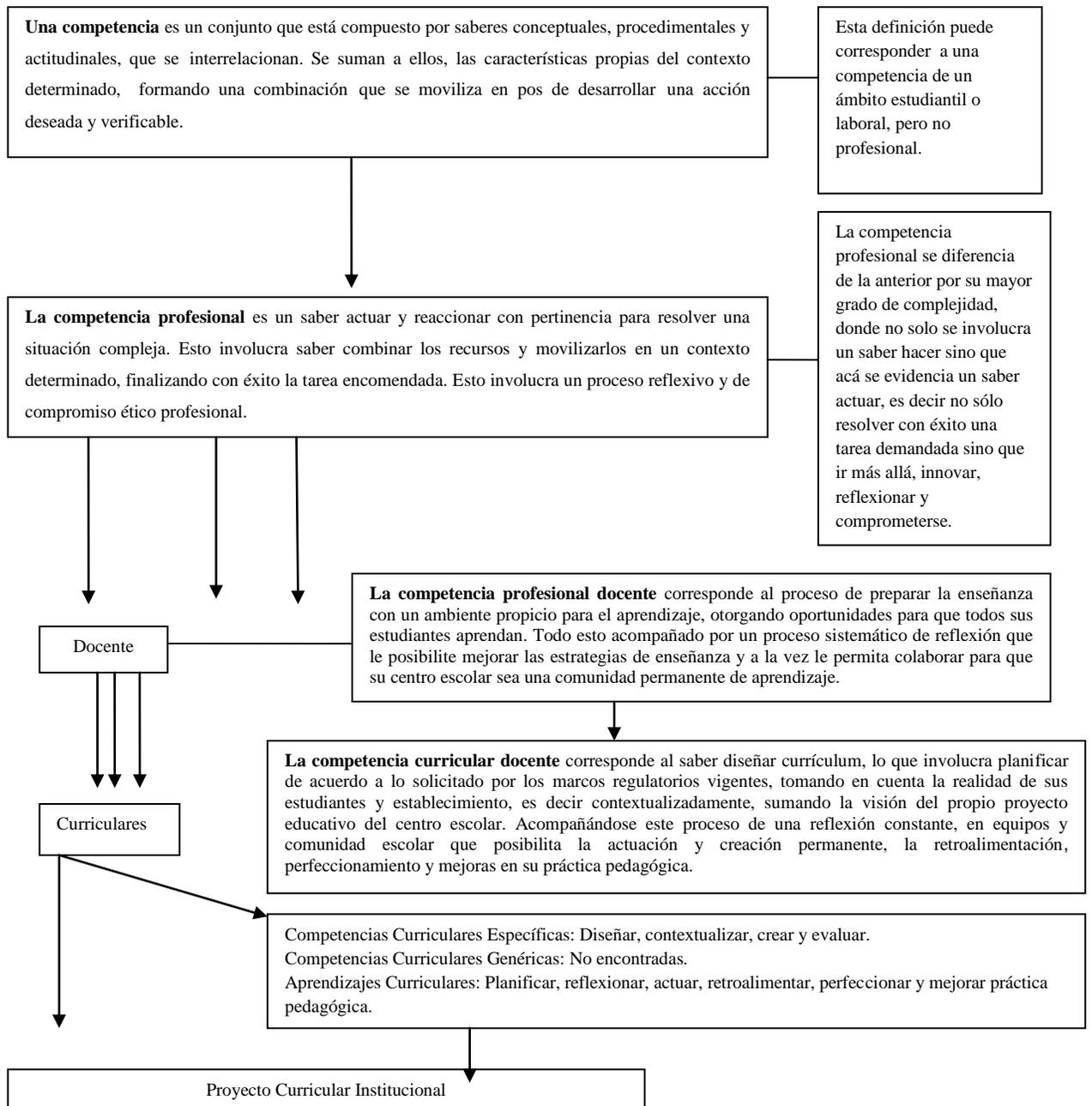


Figura 2-9 : Mapa de las competencias curriculares docentes. (Elaboración propia, 2017).

CAPÍTULO TRES: MARCO METODOLÓGICO

3. Marco metodológico

3.1 Metodología cualitativa

Este estudio para el logro de sus objetivos propuestos se desarrolló como una investigación cualitativa, es decir se centró en encontrar nuevos hallazgos, no a través de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, “sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (Corbin & Strauss, 2002, p. 12). Además buscó "estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (Rodríguez, Gil, García (1999). Es decir se orientó, a la comprensión en profundidad de un fenómeno educativo, buscando desarrollar un cuerpo organizado de conclusiones (Sandín, 2003).

Con estas posibilidades que otorga la metodología cualitativa y que en el párrafo anterior se mencionan, se observó a dos grupos diferentes de docentes que habían ido desarrollando un proceso de construcción de sus Proyectos Curriculares Institucionales. La información que se reunió, con las diferentes descripciones de hechos y contextos, luego se organizó, buscando conceptos y relaciones. Se generaron interpretaciones, que permitieron la creación de un esquema sintético y conclusivo que aportara tanto en la elaboración de los Proyectos Curriculares Institucionales como en los aprendizajes y competencias curriculares que los docentes pudieran desarrollar a través de esa creación curricular. Es decir se buscó hacer vida la siguiente definición:

En síntesis, podríamos indicar que la metodología cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, no comienza con un cuerpo de hipótesis que es necesario confirmar o rechazar. El investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos. Realiza una observación intensiva, participante en contacto directo con la realidad, con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco puede ir depurando, según la realidad -objeto de estudio- le vaya indicando (Pérez, 1994, p. 51).

Para alcanzar estos resultados, siguiendo a Corbin y Strauss (2002), esta investigación cualitativa se apoyó en tres componentes principales: Los datos, que para este estudio provinieron de notas de campo de observaciones y seguimiento durante un año a cada uno de los centros que elaboraron su Proyecto Curricular Institucional y luego se desarrollaron dos focus con una muestra seleccionada de docentes participantes en esa elaboración curricular. Posteriormente los procedimientos que se utilizaron para interpretar y organizar estos datos fue la reducción de ellos a través de la elaboración de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, es decir codificando, levantando a través del análisis diferentes esquemas o diagramas explicativos. Finalmente como tercer componente aparecen las conclusiones del estudio.

Decidiendo realizar este estudio como una investigación con metodología cualitativa, se pasa ahora en las siguientes líneas a describir su enfoque metodológico.

3.2 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico por el cual se optó para realizar este estudio fue la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2002) . Entendiendo por ella:

A una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí (Corbin & Strauss, 2002, p.13).

Este enfoque se desarrolla desde una perspectiva inductiva y tiene como objetivo final descubrir una teoría, un esquema analítico abstracto de un fenómeno que se relaciona con una situación y un contexto particular (Sandín, 2003). En este caso como se mencionaba en los párrafos anteriores el fenómeno que se estudió fue la construcción de dos Proyectos Curriculares, por dos centros educativos distintos. Se quería estudiar cómo estos se desarrollaron, que relaciones establecieron los docentes que ahí participaron con este proceso y los contextos en que se encontraban.

Además la teoría fundamentada, desarrollada por el investigador, puede asumir la forma de una figura visual y va más allá de una teoría o marco conceptual preconcebido. Va en búsqueda de una nueva comprensión de un proceso social desarrollado en un contexto natural (Sandín, 2003). Por estas razones se escogió este enfoque.

3.3 Tipo de estudio

Coherentemente con lo expresado anteriormente, a continuación se procederá a explicar el tipo de estudio que se ha escogido para realizar esta investigación.

3.3.1 Estudio de casos

Se tomó el estudio de casos para examinar un fenómeno específico, en esta ocasión, como ya se ha referido anteriormente, el de dos centros educativos que construían sus Proyectos Curriculares Institucionales. Se buscó, de acuerdo a lo que señala Stake (1998), estudiar estos casos porque tienen un interés muy especial en sí mismos. Ofrecían la posibilidad de estudiar sus interacciones en sus contextos propios de construcción curricular. Y el mismo autor refiere:

El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre este caso en particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos (Stake, 1998, p.16).

Se quiso alcanzar una mejor comprensión de los dos casos dados, llegar a un cuerpo de conocimientos generados en estas construcciones curriculares. Se trató en ambos casos de no entorpecer las actividades que realizaban los docentes en sus procesos creativos. Se actuó por medio de la observación discreta y la revisión de los datos recogidos.

Agregar que el estudio de casos se tomó además por cumplir las siguientes características señaladas en Pérez (1994):

-Se presentaron los casos del estudio como particularistas, es decir se centraban en un fenómeno particular, en este caso como se ha señalado, la construcción de Proyectos Curriculares en dos instituciones educativas. Los casos en sí mismos eran importantes por lo que revelaban del fenómeno y por lo que podían representar. Los estudios de casos "concentran su atención sobre el modo particular en el que grupos de gente confrontan problemas específicos, adoptando una visión holística de la situación" (Pérez, 1994, p. 91).

Otra característica de los estudios de caso es ser descriptivos. Se espera que el producto final sea una descripción completa, literal del fenómeno objeto del estudio.

También se dice que los estudios de caso son heurísticos, es decir iluminan la comprensión del lector sobre el fenómeno en estudio. Pueden dar lugar a descubrimiento de nuevos significados.

Finalmente la teoría así mismo nos informa que los estudios de caso son inductivos. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos y por supuesto a los dos casos de estudio de esta investigación, también. A estos hallazgos se quiso llegar.

3.3.2 Casos del estudio

A continuación se presentan los criterios que permitieron la selección de los casos del estudio.

3.3.3 Criterios de selección de los casos del estudio

De acuerdo a lo expresado anteriormente y teniendo presente que la potencialidad de un caso nos la ofrece su carácter propio, se seleccionó a dos centros educativos que permitiesen aprender la mayor cantidad posible sobre el objeto de investigación. Es

decir, llegar a develar la configuración de aprendizajes y/o competencias curriculares que alcanzan los docentes en el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional, tanto en sus distintas etapas como en sus productos asociados. Todo esto, además se veía favorecido por las causas que detalla Rodríguez et al.(1999) y que son las siguientes:

1. Coherencia de objetivos, entre este estudio y ambos centros educativos que deseaban construir su PCI. Al elaborar su PCI, los establecimientos educacionales trabajarían una serie de etapas, procesos y estructuras que se hacían altamente pertinentes investigar ya que se relacionaban directamente con los propósitos de esta tesis

2. Variabilidad y diferencia entre los casos. Ambos casos otorgaban la posibilidad de mostrar variedad entre ellos con sus matices y diferencias propias, como por ejemplo los dos centros educativos tenían diferente tipo de sostenedor, uno era particular y el otro subvencionado, lo que daba ya características de contexto distintas y esto a lo largo del estudio permitiría en los resultados una mayor riqueza y distinción.

3. Características comunes entre los casos. Al mismo tiempo Rodríguez et al. (1999), suma a los aportes de las diferencias, expresadas anteriormente, que entre los casos exista un equilibrio de forma en que se compensen las características de uno y otro caso, es decir también tengan características comunes. En este punto es necesario afirmar que los dos casos estaban en proceso inicial de elaboración del Proyecto Curricular Institucional. Habían comenzado con la etapa de reflexión de lo que esperan lograr con su Proyecto Curricular y decidían los primeros pasos a dar en su concreción. Por lo tanto, a ambos centros, se les podía acompañar en su proceso de construcción. También los dos casos poseían autonomía en la génesis de sus proyectos. Son las mismas instituciones la que decidieron construir su Proyecto Curricular Institucional. No es un mandato externo, sino una determinación consensuada al interior de cada uno de los centros educativos. Finalmente, en este criterio es necesario señalar, que los dos casos habían declarado realizar una construcción curricular desde una racionalidad práctica,

es decir se deseaba construir con los profesores de cada colegio, integrando la propia realidad del mismo, reflexionando sobre la propuesta curricular que los identificaría.

4. Factibilidad de concretar investigación. Ambos centros ofrecían:

- Posibilidad de participar en todos los momentos que durase la construcción curricular, por lo tanto se podía establecer una buena comunicación con las personas participantes (docentes) y equipos de gestión en ambos casos.

-La investigadora podía desarrollar su rol durante todo el tiempo que fuese necesario. Se había autorizado la investigación sin restricciones.

-Acceso a ambos centros educativos, para la investigadora, ya que se encuentran en el área metropolitana y por lo tanto se hacía posible seguirlos en todo su proceso de construcción de su PCI, independiente del tiempo y procesos que fijasen para llevar a cabo esta creación.

3.3.4 Descripción de los casos

De acuerdo a la información descrita anteriormente, los casos que conformaron el estudio son:

Características de los centros	Caso N°1	Caso N° 2
Niveles escolares	Educación Parvularia, E. Básica y E. Media	Educación Parvularia, E. Básica y E. Media
Régimen de enseñanza media	Científico-Humanista	Científico-Humanista
Dependencia	Particular Pagado	Particular Subvencionado
Ubicación	Las Condes	El Bosque
Comunidad que atiende	Mensualidad a pagar por estudiante es mayor a \$ 300.000	Mensualidad a pagar por estudiante es menor a \$ 100.000
	Educación solo para varones	Educación Mixta
Sostenedor	Congregación religiosa	Fundación educacional

Infraestructura	Más de quince mil metros cuadrados construidos, en más de cuatro hectáreas	Menos de quince mil metros cuadrados construidos, en menos de dos hectáreas
Año de inicio como colegio (historia)	1950	1994
Estándar de competitividad: Resultados SIMCE (Promedios entre Lenguaje y Matemática)	2012 Cuarto Básico: 309 puntos	2012 Cuarto Básico: 278 puntos
	2011 Octavo Básico: 320 puntos	2011 Octavo Básico: 287 puntos
	2012 Segundo Medio: 330 puntos	2012 Segundo Medio: 301 puntos
Estándar de competitividad: Resultado PSU (Promedios entre Lenguaje y Matemática)	2013 671 puntos Máx.: 823 puntos Mín.:468 puntos	2013 573 puntos Máx.: 724 puntos Mín.:440 puntos
Contexto en que se genera la creación del PCI	Desde el equipo de gestión surge la realización del PCI.	Desde equipo docente que se perfecciona en verano surge la necesidad de elaborar PCI.
Contexto en que se desarrolló la creación de los PCI.	En el centro educativo, en el día de consejo de profesores y trabajo por departamentos. Una vez al mes y dos días completos en diciembre 2009. Continúo una vez por mes, hasta noviembre del 2010. Siempre las jornadas de trabajo son en el colegio.	Como curso de capacitación el sábado 29 de mayo, miércoles 09 de junio y jueves 08 de julio del 2010. Luego una segunda etapa del martes 04 al 07 de enero del 2011. Las jornadas de trabajo son en el colegio y en universidad que presta perfeccionamiento.

Tabla 3-1: Descripción de casos del estudio (Elaboración propia, 2017).

Presentación de casos en profundidad

Caso I: Colegio particular pagado, ubicado en la comuna de Las Condes, donde la mensualidad a pagar por estudiante es mayor a trescientos mil pesos, por lo tanto atiende a una comunidad de altos ingresos económicos.

El centro educativo trabaja solo con varones, desde educación inicial, hasta cuarto medio, siendo su régimen de enseñanza media, científico-humanista.

El sostenedor del establecimiento es una congregación religiosa, que fundó este centro en 1950, en el barrio "El Golf", en un terreno de más de cuatro hectáreas. Desde sus inicios este colegio, de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional, ha buscado una alta excelencia académica. La cual, se podría decir se ha corroborado con altos puntajes a nivel nacional en pruebas estandarizadas como son la prueba SIMCE y PSU.

Este colegio posee una amplia estructura organizacional, con varios equipos por áreas de trabajo. Así en su organización académica interna se compone por:

-Un Director Académico, un Coordinador de Enseñanza Media, un Secretario Académico, un Coordinador de segundo ciclo, un Coordinador de primer ciclo y una Coordinadora de educación inicial.

Los profesores se reúnen semanalmente, en las tardes, por espacio de dos horas cronológicas, donde desarrollan un trabajo por departamentos. Estas tareas las dirige el jefe de cada departamento, quien se ha organizado previamente en estas labores con el Coordinador de su área. Si existe una información común a todos los departamentos, se inicia el trabajo en una reunión ampliada, en el Salón de Actos, con todos los docentes y luego se pasa a trabajar en los equipos disciplinares, donde cada grupo tiene una oficina o dependencia asignada para sus reuniones. Fue en estas reuniones donde una vez al mes, cada departamento fue construyendo su Proyecto Curricular Institucional, si bien partieron todos juntos en sesiones ampliadas en diciembre del año 2009, continuarían todo el año 2010 en su trabajo curricular, en su sesión mensual y siempre siendo observados por la investigadora de esta tesis.

A nivel de trabajo curricular, este establecimiento antes de iniciar la construcción de su Proyecto Curricular Institucional ya poseían algunas decisiones y construcciones curriculares propias, como: Programa de Inglés de prekindergarten a cuarto medio, uso de textos escolares internacionales en las asignaturas de Inglés, Lenguaje y Matemática. Diseño de planificaciones, anuales, semestrales y clase a clase.

El docente que asumió la responsabilidad de contacto y enlace entre el establecimiento e investigadora fue el Coordinador de Enseñanza Media.

Caso II, colegio particular subvencionado, ubicado en la comuna del Bosque. La mensualidad a pagar por los estudiantes es menor a cien mil pesos, por lo tanto atiende a una comunidad de medianos ingresos.

El centro educativo es mixto, impartiendo enseñanza desde prekindergarten a cuarto medio, adhiriendo a un régimen de enseñanza científico-humanista, en educación media.

El sostenedor del establecimiento es una Fundación, que creó este colegio en el año 1994, buscando educar a hijos e hijas de funcionarios de una rama de las fuerzas armadas de Chile y también personas comunes que vivieran en cercanías al colegio y optaran por su Proyecto Educativo Institucional.

El colegio se ha destacado en la comuna del Bosque por obtener puntajes SIMCE cercanos a los trescientos puntos y en resultados PSU un promedio cercano a los seiscientos puntos.

La estructura académica del colegio está compuesta por el Rector del establecimiento, dos coordinadores, uno de enseñanza media y otro de enseñanza básica. Y se suma a este equipo el Orientador, quien también forma parte del equipo directivo.

Los profesores se reúnen semanalmente por departamentos y Consejos de Profesores, pero por nivel de enseñanza, es decir: Pre-básica- básica y media. No hay Consejos de Profesores ampliados en donde se encuentren todos los niveles de educación.

A nivel de trabajo curricular, este establecimiento trabajaba con los planes de estudio ministeriales, pero a nivel de enseñanza media, tenía un plan diferenciado propio para sus electivos. Tenían modelo de planificaciones anuales y semestrales, las cuales iban enriqueciendo en la práctica con un panel de virtudes y habilidades que habían construido los docentes, para todos los cursos y graduadas por mes.

En relación a metas curriculares anuales, algunas eran decididas por los docentes de cada nivel de enseñanza, pero otras venían directamente fijadas desde la institución sostenedora, como por ejemplo niveles de exigencia para pre-básica, donde los niños de kindergarten deben pasar al primero básico, leyendo.

El sostenedor del establecimiento cada final de año consulta a los docentes que tipo de perfeccionamientos desean realizar y de acuerdo al que obtiene un mayor interés, ese se realiza. Este procedimiento posibilitó que los profesores se pongan de acuerdo en las temáticas que desean realizar y al mismo tiempo han ido adquiriendo una amplia gama de perfeccionamientos, especialmente los docentes que tienen varios años de antigüedad en el colegio. Desde esta forma de gestionar los perfeccionamientos docentes, surgió la decisión de los profesores, de llevar a cabo la construcción de su Proyecto Curricular Institucional, con una asesoría externa que los guiara en esta elaboración. Para esto ya habían solicitado dos perfeccionamiento seguidos, es decir en dos años continuos, en donde serán acompañados por la investigadora.

En síntesis son dos centros escolares, de la región metropolitana que fueron desarrollando sus Proyectos Curriculares Institucionales, por lo tanto se relacionan directamente con los objetivos de este estudio de develar la configuración de aprendizajes y/o competencias curriculares que alcanzan los docentes en el proceso de construcción del PCI, tanto en sus distintas etapas como en sus productos asociados.

3.4 Diseño metodológico

Para realizar esta investigación se desarrollarán las siguientes fases, de acuerdo al modelo, presentado en Rodríguez et al. (1999). Este modelo presenta cuatro fases y cada una de ellas a la vez posee etapas. Ellas son: Fase Preparatoria, con las etapas reflexiva y de diseño, luego la fase trabajo de campo y sus etapas de acceso al campo y recogida productiva de datos. Le sigue la fase analítica con las etapas de reducción de datos, disposición y transformación de datos y terminando esta fase con la etapa de obtención de resultados y verificación de conclusiones. La última fase es la informativa con la etapa de elaboración del informe. Finalmente señalar que se escogió este modelo por el carácter continuo de la investigación cualitativa, no lineal, flexible, con una serie de fases que no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un camino hacia adelante en el intento de

responder a las cuestiones planteadas en la investigación (Rodríguez, Gil & García,1999).

A continuación se presenta la imagen que grafica estas fases y etapas recién mencionadas.

PREPARATORIA

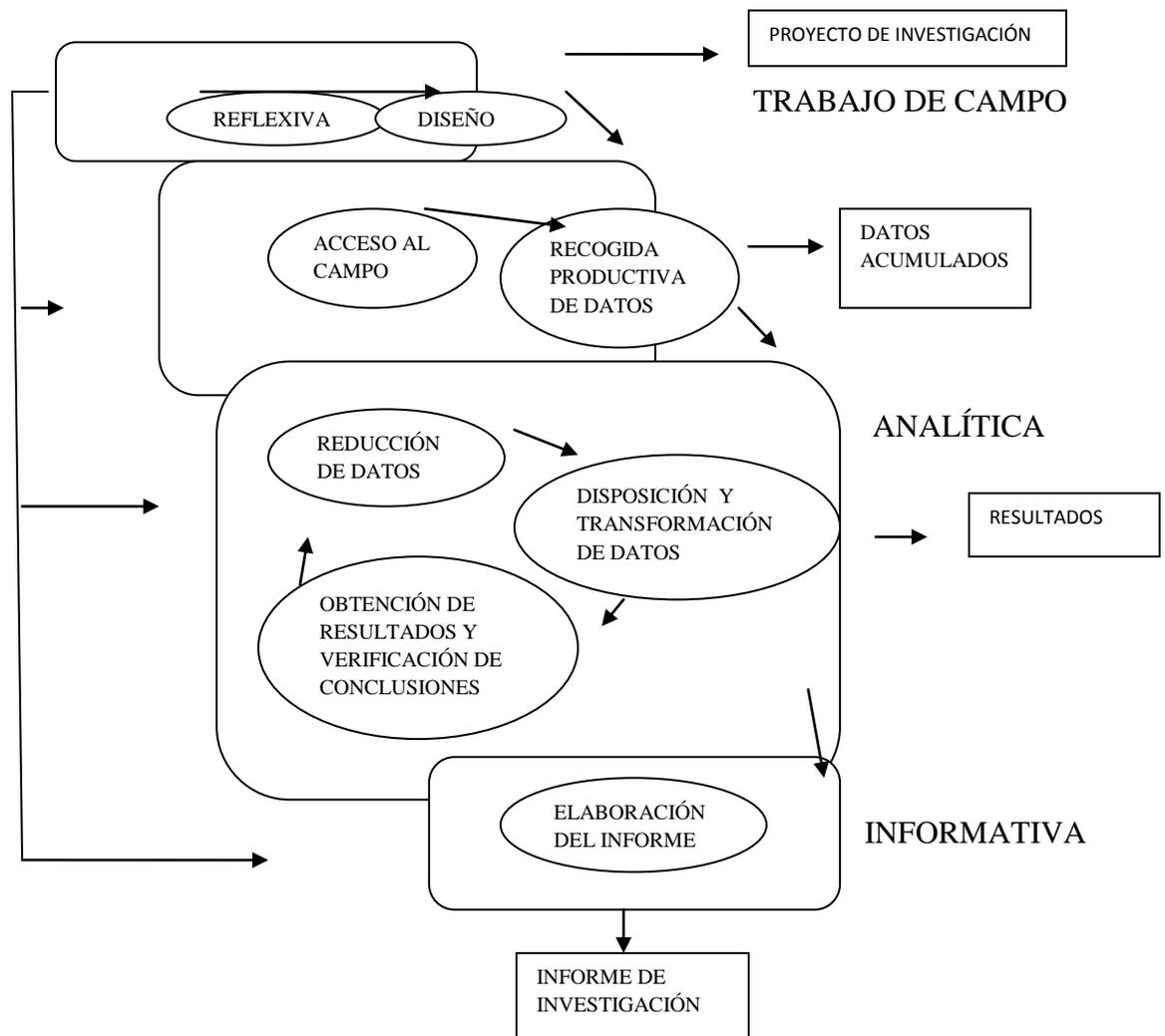


Figura 3-1: Fases y etapas de la investigación cualitativa (Rodríguez et al., 1999, p.65).

3.5 Descripción de las fases del diseño

En el siguiente punto se describirán las fases del diseño metodológico que se siguió para llegar a responder las preguntas de este estudio.

3.5.1 Fase preparatoria

En esta fase inicial de la investigación cualitativa se diferencian las etapas reflexiva y de diseño. En la etapa reflexiva es donde la investigación tomó forma en base a las inquietudes y cercanías de la propia investigadora con temas referidos a la formación docente, el currículum y los Proyectos Curriculares. Ahí surgió la posibilidad de investigar dos centros educativos que habían decidido construir sus PCI. Si bien existía el conocimiento de colegios que han desarrollado su Proyecto Curricular Institucional, y de acuerdo a la teoría en esos centros sus docentes deberían tener algunos aprendizajes o competencias curriculares, sin embargo no habían investigaciones que dieran cuenta de esa realidad. Hasta el momento falta la evidencia práctica que avale esa teoría, como también que muestre si aquello que aprenden los docentes en la elaboración de su PCI es un aprendizaje curricular o bien puede llamársele competencia curricular docente. Entonces, así en esta etapa reflexiva quedaba planteado el problema de investigación, luego se procedió a diseñar los objetivos del estudio, centrándose el objetivo general en develar la configuración de aprendizajes y/o competencias curriculares que alcancen los docentes en el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional, tanto en sus distintas etapas como en sus productos asociados. Posteriormente se diseñaron los objetivos específicos en coherencia con lo expresado en el objetivo anterior, es decir buscar identificar las características de los aprendizajes curriculares detectados, si se encontraban competencias especificar sus características, asociar estas con los productos desarrollados y describir las condiciones contextuales que favorecen o limitan a esas construcciones, dentro del proceso de creación del PCI.

Asimismo en esta etapa reflexiva se procedió a redactar el marco teórico que siguió la línea de crear la conceptualización de lo que se entendería por Proyecto Curricular en la investigación y desde ahí se procedió a recorrer la formación histórica de las teorías curriculares, para luego tomar posición en aquella que posibilitara la construcción de este PCI como se había definido. Desde este recorrido también saldría el concepto de currículum para la tesis de estudio. Posteriormente se creó el concepto de competencias, competencia profesional, competencia profesional docente, hasta llegar al constructo de competencia curricular docente. Al visualizar el concepto de competencia curricular docente también se hizo la diferencia con el aprendizaje curricular para así dar sustento teórico a las preguntas, objetivos y sus respectivos hallazgos y resultados que se esperaban en esta investigación.

Después de la etapa de reflexión teórica debió efectuarse el diseño de la investigación. Si bien siempre estuvo la inclinación de la investigadora por la utilización de la metodología cualitativa, igualmente había que realizar una revisión, buscando la coherencia entre todo lo fundamentado en la parte reflexiva y los siguientes pasos a seguir. Así ya una vez reafirmada la metodología cualitativa, había que luego buscar un enfoque metodológico adecuado. Si bien estaba entre las primeras ideas de la investigadora aplicar análisis de contenido y quizá llegar a realizar una mixtura con análisis cuantitativo, luego de la lectura y estudio de las etapas de la teoría fundamentada y como ella era definida como: "Comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos" (Corbin & Strauss, 2002, p. 14). Otra: "La característica primordial de este método es la fundamentación de conceptos en los datos"(Corbin & Strauss, 2002, p. 14). Luego los mismos autores van especificando paso a paso como realizar el análisis de datos, especialmente para investigadores noveles, definen la descripción, el ordenamiento conceptual, teoría, el cómo realizar todos los procedimientos de codificación hasta la generación de esquemas y diagramas, que finalmente es la parte que más hace sentido a la investigadora o bien donde por habilidad siempre llega a una conclusión final de un hecho. En síntesis la teoría fundamentada era

la forma o método que más se ajustaba a los requerimientos de la investigación e investigadora.

Así también se decidió el tipo de estudio (estudio de casos), sus criterios de selección y descripción de los casos, (toda la información de estos puntos se encuentran en las páginas 80, 81, 82, 83,84,85). Se completa así la etapa del diseño del estudio.

3.5.2 Fase trabajo de campo

Esta fase también consta de dos etapas, la primera es el acceso al campo y la segunda la recogida productiva de datos. La entrada al campo surgió en uno de los centros en un primer instante un día miércoles 05 de mayo del 2010. La autorización al colegio ya había sido gestionada y aceptada por el equipo de gestión que lideraba la concreción del PCI, siendo así se comenzó ese mismo día con el registro de notas de campo. Acá se entenderá por este tipo de anotaciones lo que señala Ruiz (1996), quien refiere que este cuerpo de datos consiste en un conjunto de notas, que registra el investigador, relativos a su visita al campo. Además en estas notas: "el observador puede dedicar a ella toda su atención y realizar anotaciones a medida que se originan los fenómenos" (Pérez, 1994, p. 24).

Posteriormente se siguieron tomando notas en todas las visitas siguientes al Caso I, hasta el 03 de noviembre del 2010. Estas sesiones de encuentro fueron entre las 15:30 y 17:00 horas, fueron seis reuniones, donde se tomó notas de las reuniones de consejo general de profesores, luego de reuniones por departamentos y cada visita terminaba con una reunión con el equipo de gestión donde se conversaba sobre lo realizado y se planificaba la siguiente sesión, en el mes próximo. En cada una de esas instancias (sesiones), se tomaban notas de campo, con fechas.

En el Caso II el primer encuentro se realizó el día sábado 29 de mayo del 2010 donde los docentes de ese centro se reunían como parte de una capacitación o perfeccionamiento en la creación de su PCI. Fue en una instancia en una sede universitaria, durante la

mañana. Luego se continuó en junio en el centro educativo, posteriormente en julio y enero en la sede universitaria. Fueron siete sesiones, en donde siempre se tomó notas de campo, con la fechas de cada una.

Después una vez que cada centro educativo terminó sus sesiones de construcción de su Proyecto Curricular Institucional se procedió a realizar un focus group o grupos focales, en cada centro. Entendiendo a este procedimiento como una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal, semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Buscando con esta técnica que cualquier observación o comentario por parte de uno de los integrantes del grupo produzca diferentes respuestas, lo cual enriquecería la información obtenida. Escobar, J., Bonilla, F.(2009).

Cada Proyecto Curricular Institucional, de los estudiados, fueron desarrollados grupalmente en ambos centros educativos. Así también deberían hacerse, como lo expresa la teoría curricular. Por lo mismo había que buscar una técnica de recolección de datos coherente con esa metodología de construcción grupal, donde emergieran naturalmente, a través de las preguntas de la investigadora y desde los propios docentes, los aprendizajes curriculares, acciones claves, productos, aspectos que favorecieron y limitaron la construcción de los Proyectos Curriculares Institucionales, en que ellos habían participado. Se esperaba visualizar y dejar evidencia escrita de las actitudes, sentimientos, creencias, experiencias, reacciones de los diferentes docentes que participaron en esta conversación guiada sobre la construcción de sus PCI.

A continuación se presentan los pasos de organización de los focus, la tabla de especificaciones elaborada para guiar los grupos focales en cada centro y los criterios de selección de los participantes a estos grupos.

Técnica	Recurso para generar información	Criterios de selección de los participantes	Invitación a grupo focal	Conformación de grupo focal
Se decidió realizar grupos	Tabla de especificaciones, revisada por directora de	Pauta de descripción, objetivos y características de los	Se diseñó una invitación	Coordinador Académico de

focales de estudio.	tesis, con preguntas que se realizaron en ambos casos de estudio.	participantes (se describen a continuación).	especial para participar (Anexo)	cada establecimiento, de acuerdo a los criterios de selección de los participantes, conforma los grupos.
---------------------	---	--	----------------------------------	--

Tabla 3-2: Organización del Focus (Elaboración propia, 2017).

TABLA DE ESPECIFICACIONES - GRUPO FOCAL - PROFESORES

OBJETIVO 1	Establecer los aprendizajes curriculares de los docentes al haber participado del proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional.	
OBJETIVO INDAGATIVO	FOCO	PREGUNTAS
1) Recoger las distintas experiencias de aprendizaje de los docentes con respecto a temáticas curriculares.	Aprendizajes curriculares obtenidos a través de la construcción de su PCI.	Ustedes vivieron un proceso de trabajo curricular, donde elaboraron su Proyecto Curricular Institucional. Trabajaron en equipos generales con todos los profesores y también por departamentos. Leyeron documentos curriculares, discutieron acerca de curriculum, construyeron productos curriculares. Y me gustaría desde sus vivencias que pudiesen recordar y responder la siguiente pregunta: ¿Qué aprendizajes curriculares obtuvieron al desarrollar todo este proceso de elaboración del Proyecto Curricular? (Hacer pequeña síntesis de lo expresado por los docentes.)
OBJETIVO 2	Asociar estos aprendizajes con productos curriculares obtenidos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.	
OBJETIVO INDAGATIVO	FOCO	PREGUNTAS
1) Indicar diferentes productos curriculares obtenidos en el proceso de elaboración del Proyecto Curricular institucional.	Productos curriculares obtenidos a través de la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.	Ya hemos visto y conversado sobre sus aprendizajes curriculares obtenidos en este proceso de elaboración y de creación, ahora estos aprendizajes les permitieron desarrollar diferentes productos curriculares. ¿Qué productos curriculares ven y creen ustedes haber realizado? Hagamos la lista de productos curriculares y asociémoslo con el aprendizaje que le corresponde. En algún caso puede ser más de un aprendizaje, asociado a un producto curricular, es decir preguntémosnos: ¿qué o cuáles aprendizajes curriculares se pueden asociar a qué productos curriculares? (Hacer pequeña síntesis de lo expresado por los docentes.)
2) Relacionar cada producto curricular con	Relación entre aprendizaje(s) determinados y sus productos	

un(os) aprendizaje(s)) curriculares.	curriculares.	
OBJETIVO 3	Determinar las características del contexto escolar que permitieron el desarrollo de estos aprendizajes curriculares durante la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.	
OBJETIVO INDAGATIVO	FOCO	PREGUNTAS
Describir las características contextuales que favorecen o limitan los diferentes aprendizajes curriculares que se desarrollaron durante la elaboración del Proyecto Curricular Institucional.	Características contextuales que favorecen o limitan los aprendizajes curriculares de los docentes durante el proceso de elaboración de su Proyecto Curricular Institucional.	Si nos fijamos en el medio o contexto en qué se desarrolló este PCI, ¿qué características facilitaron los aprendizajes curriculares de los docentes? Y también nos podemos preguntar ¿cuáles características contextuales limitaron estos aprendizajes curriculares? (Hacer pequeña síntesis de lo expresado por los docentes.)

Tabla: 3-3 : Objetivos y preguntas de grupos focales (Elaboración propia, 2017).

Para determinar los docentes que participaron del grupo focal se recurrió a los siguientes criterios:

Antigüedad	Área a la que pertenece	Nivel de enseñanza	Trabajo en PCI	Sin cargos directivos
Tres años como mínimo de antigüedad en el colegio. (Así se aseguraba su participación completa en la construcción del PCI y también ya poseía un grado de cultura del contexto en que se desempeñaba).	Tres docentes del área humanista, tres del área científica y dos del área artística (Con este criterio se aseguraba contar con una variedad de docentes de distintos departamentos que habían participado de la construcción del PCI).	Dos docentes de enseñanza parvularia, dos de enseñanza básica y tres de enseñanza media (Con este criterio se aseguraba la incorporación de docentes de diferentes niveles que habían participado en la construcción del PCI).	Todos los docentes asistentes deben haber asistido permanentemente a las sesiones de trabajo del Proyecto Curricular (solo así se aseguraba su participación constante en el proceso de construcción).	Los docentes asistentes no deben poseer cargos directivos en la actualidad como tampoco en el trabajo previo de construcción del Proyecto Curricular (así se aseguraba la libertad de opinión y participación en el focus).
Los participantes de los focus fueron : Del Caso I siete y en el Caso II nueve docentes.				

Tabla 3-4: Criterios de selección de los informantes (Elaboración propia, 2017).

3.5.3 Fase analítica

Esta fase constó en una primera etapa con la reducción de los datos, procedimiento que según Rodríguez et al. (1999) comenzó en el mismo momento de ir tomando las notas de campo, cuando se registraba un tipo de sucesos y no otros. "Es decir, las tareas de reducción de datos forman parte incluso de las formas más básicas de análisis que comporta la propia elaboración de los datos" (Rodríguez et al.,1999, p. 205).

Las notas de campo se grabaron en audio, pero estas no son nítidas, por lo tanto no se presentarán como evidencia de análisis. De esta manera con las notas de campo escritas en papel, se transcribieron en forma digital para comenzar su análisis (Anexos 1,2,3 y 4).

Con el segundo procedimiento de información generada, en este caso, en los grupos focales, ellos se grabaron en forma auditiva y visual. La investigadora asiste como mediadora y se ayuda de otra persona que le acompaña, como asistente, especialmente en el uso de grabadora de audio y video-grabadora de imagen. Estos focus se transcriben en forma digital (Anexos 5 y 6).

Con las notas de campo y grupos focales transcritos en cada uno de los casos, es decir se contó con cuatro registros, dos por cada centro, así se dio vida a la segunda etapa de esta fase que se refiere a la disposición y transformación de los datos. Esta etapa se fue conformando por los siguientes pasos que se desprendieron del texto "Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada" de Anselm Strauss y Juliet Corbin del año 2002.

El primer paso fue la codificación abierta a través del microanálisis, el cual es una detallada lectura línea por línea, necesaria al comienzo de cada estudio para generar las primeras categorías con sus propiedades y dimensiones, sugiriendo las relaciones entre ellas.

Durante la codificación abierta, los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de

similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionadas en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados "categorías". El examen minucioso de los datos para encontrar diferencias y similitudes permite una sutil discriminación y una diferenciación entre categorías (Corbin & Strauss, 2002, p. 111).

Es decir en este detallado análisis de codificación abierta se ejecuta un proceso en el que se buscan conceptos que traten de cubrir todos los datos. Se revisó línea a línea y el analista se fue preguntando acerca de cuál era el tema sobre el que hablaba cada fragmento, qué conductas y sucesos fueron observados y descritos en los documentos, qué categorías indicaban un determinado incidente, qué ideas reflejaban las palabras de los entrevistados, asignando un nombre de código a cada unidad de contenido. De este modo emergió un conjunto de categorías que constantemente fue ampliado, en función de los nuevos pasajes que fueron siendo objeto de categorización (Rodríguez et al, 1999).

Este primer paso en el análisis de los datos que fue la codificación abierta se realizó en una planilla excel, la cual se escogió por la investigadora ya que permitía ser más ordenada al pegar textos y adjuntarle etiquetas como también se prestaba para asignarle colores y así diferenciar un análisis de otro. Entonces de acuerdo a esto era mejor usar excel a word.

Lo primero fue ir escribiendo frase a frase en estas planillas, asignarle una extensión, ya sea fuera línea o párrafo de acuerdo a un criterio temático, es decir encontrar segmentos que hablan de un mismo tema (Rodríguez et al, 1999). Luego se le asignó un número de orden donde la primera letra fuera I o II es decir si pertenecía al caso uno o dos, luego el día, mes y año en que se había tomado la nota de campo. Así resultaba de la siguiente forma la numeración: I552010-1. El guión separaba cada una de las líneas o párrafos

escogidos de acuerdo al criterio temático. Se leía entonces el número, como del caso uno, del cinco de mayo del dos mil diez, nota uno.

En los focus se procedió de la misma forma solo que la numeración era asignarle la I o II si era caso uno o dos, luego se colocó una F mayúscula por grupo focal, una P mayúscula por profesor, sucediéndole el número respectivo de la intervención que hacía el docente, quedando de la siguiente forma: IFP 1.1. Es decir categoría del caso uno, grupo focal, profesor uno en su primera participación.

Posteriormente se leía este segmento seleccionado, en esta primera lectura se le asignaba un nombre, el cual luego se revisaba, se ajustaba y pasaba a una segunda lectura, para luego desde ahí pasaba a la categoría definitiva. Todos estos fueron los pasos del primer análisis con codificación abierta.

El segundo paso en estos análisis fue la codificación axial, "proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría" (Corbin & Strauss, 2002, p. 135). Recordando cómo se mencionaba en las líneas del primer análisis una categoría representa un fenómeno, un acontecimiento o hecho que se define como significativo en los datos, así la subcategoría en lugar de representar el fenómeno, responde preguntas sobre él, es decir cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias ocurrió este suceso. Esto le otorga profundidad y estructuración a la categoría. Luego se procedió a definir las categorías. A continuación se muestra un ejemplo de estos dos primeros pasos que se efectuaron de codificación abierta y axial.

Enumeración	Texto	Primera lectura	Segunda lectura	Categoría	Subcategoría
I552010-1	Asamblea con todos los docentes y directivos del colegio. Profesora asesora entrega resultados hasta el momento y se expone plan a seguir. Competencias ciclo, subciclo, definidas por nivel.	Avances del Proyecto Curricular Institucional en un currículum por competencias y nuevos productos que se esperan lograr	Avances y nuevas tareas en la construcción de un PCI en un currículum por competencias	Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Competencias por mejorar
I552010-2	Tarea de hoy= Perfiles de egreso o competencias.	Construcción de perfiles de egreso o competencias	Construcción de productos curriculares asociados a un PCI por competencias	Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Competencias por mejorar
I552010-3	Cinco áreas académicas: social, desarrollo personal, pastoral, deporte, académica.	Cinco áreas académicas de acuerdo al PEI del colegio	PEI del colegio	Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Competencias por mejorar
I552010-4	Interdisciplinariedad-Proyección del colegio.	Meta curricular a lograr con la construcción del PCI	Meta curricular a lograr con la construcción del PCI	Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Competencias por mejorar

Tabla 3-5: Codificación abierta y axial de las notas de campo del Caso I (Elaboración propia, 2017).

Definición de categoría Notas de campo del Caso I

Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Corresponde al nivel de logros alcanzados, en la construcción de tareas propias de la elaboración del Proyecto Curricular, en un currículum por competencias.
--	---

Tabla 3-6: Definición de categoría en Codificación abierta y axial de las notas de campo del Caso I (Elaboración propia, 2017).

Enumeración	Texto	Primera lectura	Segunda lectura	Categoría	Subcategoría
IF P1.1	A mí una de las cosas que más me quedó, de toda la lectura de documentos y trabajo fue la transversalidad vertical,	Transversalidad vertical	Principio curricular desarrollado al construir un PCI en un currículum por competencias	Principio curricular desarrollado al construir un PCI en un currículum por competencias	Transversalidad vertical
IF P1.1	y horizontal.	Transversalidad horizontal	Principio curricular desarrollado al construir un PCI en un currículum por competencias	Principio curricular desarrollado al construir un PCI en un currículum por competencias	Transversalidad horizontal
IF P1.1	Es decir nada de lo que yo haga es ajeno a mi trabajo.	Reflexión personal después de conocer los principios curriculares	Principio curricular desarrollado al construir un PCI en un currículum por competencias	Principio curricular desarrollado al construir un PCI en un currículum por competencias	Transversalidad vertical
IF P1.1	Si yo tengo que solucionar un problema con un niño a través de las competencias, tarde o temprano eso también va a repercutir en otro año, en otra educadora.	Transversalidad de las competencias	Principio curricular desarrollado al construir un PCI en un currículum por competencias	Principio curricular desarrollado al construir un PCI en un currículum por competencias	Transversalidad horizontal

Tabla 3-7: Codificación abierta y axial del focus, del Caso I (Elaboración propia, 2017).

Definición de categoría, Focus Caso I

Principio curricular desarrollado al construir un PCI en un currículum por competencias	Corresponde a la norma o regla de visualizar la transversalidad horizontal y vertical, en las respectivas competencias que se han ido desarrollando en un PCI. La transversalidad vertical corresponde a la progresión psicológica que se desarrolla en los distintos niveles de cada ámbito/asignatura. Y la articulación horizontal es ver la coherencia entre las competencias correspondientes a las distintas asignaturas, al interior de cada nivel formativo.
---	--

Tabla 3-8: Definición de categoría en Codificación abierta y axial del focus, del Caso I (Elaboración propia, 2017).

En un tercer análisis ya estando en posesión de las categorías y subcategorías se procedió a realizar la codificación selectiva que buscó evidenciar a través de esquemas o diagramas las dimensiones y propiedades que relacionaban a estas categorizaciones. "No obstante, solo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de *teoría*. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías" (Corbin & Strauss, 2002, p. 156).

El concepto de teoría al cual se refieren los autores es aquella que denota un conjunto de categorías bien construidas, interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica un fenómeno educativo en el caso de esta investigación. Además se señala a una teoría sustantiva es decir la que se desarrolla a partir del estudio de un área pequeña de investigación y de una población específica, siendo en este caso dos centros educativos y sus procesos de construcción de sus PCI.

Ahora esta codificación selectiva donde se refina e integra la teoría, las categorías principales se organizan alrededor de un concepto explicativo central, a través de oraciones que muestran sus relaciones. Para facilitar este proceso de integración se pueden usar varias técnicas, en esta investigación se usaron esquemas y matrices (tablas de condiciones y consecuencias entre categorías y el proceso mismo) buscando llegar a todas las dimensiones y propiedades de las categorías conceptuales que se habían ido construyendo. Al ir desarrollando la comparación constante de estas conceptualizaciones se llega finalmente a los diagramas. "Al final, es importante tener una descripción clara y gráfica de la teoría, que sintetice los principales conceptos y sus conexiones" (Corbin & Strauss, 2002, p. 258).

Siendo esta etapa de codificación selectiva la última del análisis de datos ya que será la que permitió dar con estos esquemas gráficos que representarán los hallazgos encontrados y finalmente expresar las conclusiones del estudio.

A continuación se presenta una de estas creaciones intermedias, de esquemas, en la codificación selectiva, donde se aprecia la creación de una categoría central, en las categorías construidas con los datos de las notas de campo del Caso I.

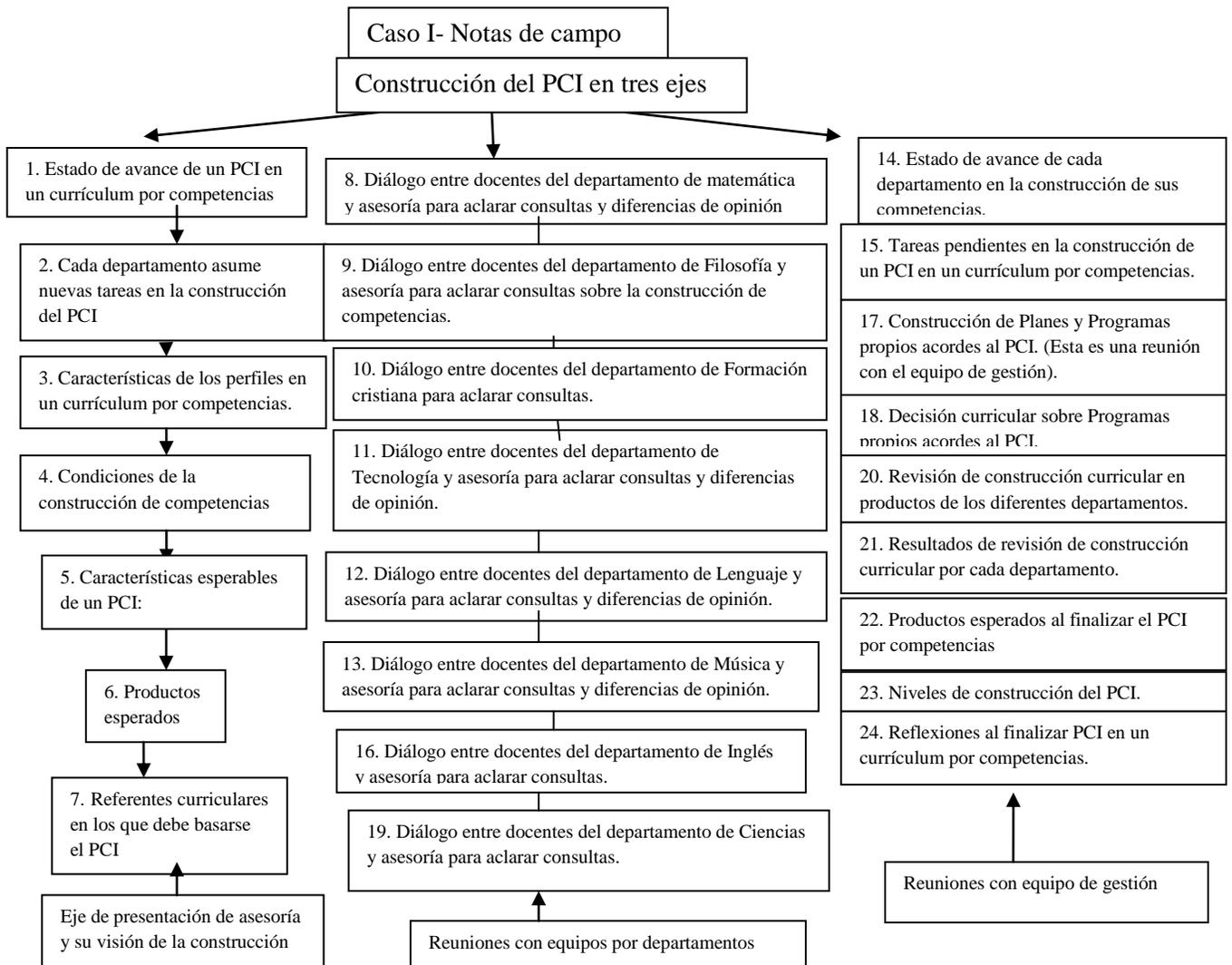


Figura 3-2: Inicio de la codificación selectiva en el análisis de las notas de campo del Caso I.

La tercera etapa de la fase analítica corresponde a la etapa de obtención de resultados y verificación de conclusiones. En esta parte como se mencionaba en las líneas anteriores se comenzó a llegar a las conclusiones, éstas se presentan en el cuarto capítulo de esta tesis y la forma en que se verificaron los resultados se especifican en los criterios de rigor que vienen a continuación.

3.5.4 Fase informativa

Elaboración de informe de resultados, que se presenta en esta investigación en el siguiente capítulo de conclusiones y proyecciones.

3.6 Criterios de Rigor

Para garantizar la rigurosidad de la investigación cualitativa que se llevó a cabo, es importante señalar los criterios de rigor que siguió. Esta elección se fundamenta en las precisiones que nos otorgan los mismos autores de la teoría fundamentada, Corbin y Strauss, quienes explican como la literatura ya ha cubierto de manera amplia a los diferentes criterios que evalúan tanto el proceso de investigación como la fundamentación empírica de los hallazgos, por lo tanto ellos suman algunos para complementar guías útiles para los investigadores. Siguiendo este orden se procede a continuación a definir los criterios de credibilidad, transferibilidad, consistencia o dependencia y confirmabilidad, de acuerdo a lo expresado por Gloria Pérez Serrano (1994) y luego agregar los aportes de Corbin y Strauss.

3.6.1 Credibilidad

Hace referencia a que los datos del estudio sean aceptables, es decir “creíbles”. Este es un requisito importante en la investigación cualitativa y alternativo a la validez interna de la investigación cuantitativa. Esto se logra cuando los datos recogidos por el investigador son lo más cercano a la realidad. Por lo tanto se propone que al realizar la investigación y se recojan los datos, se permanezca por un tiempo prolongado, ya que facilita de mejor manera la captación real de las situaciones, sus causas, fenómenos y

hechos relevantes. “Por otra parte, la observación continua y persistente permite observar datos precisos, claros y concretos del fenómeno objeto de estudio” (Pérez, 1994, p. 91).

Pues bien esta investigación se desarrolló durante un largo tiempo en seguimiento de ambos casos. Al Caso I se le acompañó durante seis sesiones de reuniones en donde construían su PCI y además al término de cada una de esos encuentros había una reunión de evaluación del proceso con el equipo de gestión. Con el Caso II se tuvo siete reuniones, algunas de jornada de media jornada ya sea en la mañana o tarde y otras de todo el día. Por lo tanto se permaneció durante bastante tiempo con los docentes que construían su PCI. Ahí en cada reunión se anotaban las observaciones que se hacían, con fecha de cada día. Ahora al revisar las notas se podría apreciar por otros investigadores que ellas no atosigan al lector con una exacerbada cantidad de datos. Sino que en cada nota se fue describiendo lo que los actores iban realizando, iban estudiando y al mismo tiempo discutían en los grupos. Quizás es muy visible que las notas fueron tomadas por una investigadora primeriza en esta labor, pero por lo mismo son totalmente creíbles, son descriptivas y son verdaderas. Esta es la fundamentación de porque son creíbles la toma de datos de notas de campo, pero ahora es necesario mostrar como los focus y resultados encontrados cumplirían la misma condición. Para esto se puede decir que al realizar los focus se seleccionó un grupo de docentes por cada centro, cumpliendo ellos las características que se les habían solicitado, de antigüedad, pertenecer a diferentes asignaturas y niveles de enseñanza, haber participado de la construcción del PCI y que no estuvieran en cargos directivos al interior de los centros. También se buscaba acá la credibilidad de sus aseveraciones en el focus, que no fueran manipuladas, que ellas obedecieran a la transparencia de sus opiniones y ello queda manifiesto en lo expresado por cada uno de los participantes en los focus.

Para lograr la credibilidad en los resultados encontrados es importante contrastar los descubrimientos y hallazgos con los datos recogidos. Para esto podemos afirmar como

los datos mostrados en la figura 3-1 del análisis preliminar de las notas de campo del Caso I, mostraba ya cierta estructura, pasos o etapas que serán las mismas que luego se refuercen con el focus y finalmente aparezcan en las conclusiones del estudio. En síntesis tanto la recolección de datos como hallazgos, de acuerdo a la investigadora de este estudio, evidencian credibilidad.

3.6.2 Transferibilidad

Consiste en transferir los resultados de la investigación a otros contextos. “la recogida de información a través de descripciones exhaustivas servirá para poder establecer comparaciones y para juzgar la correspondencia con otros contextos y situaciones posibles” (Pérez, 1994, p. 92).

Este criterio se refiere especialmente al momento en que los resultados de la investigación van a ser comunicados.

Acá nuevamente a juicio de la investigadora, con la forma o procedimientos de la toma de datos como con los resultados de esta investigación, si se puede aplicar el criterio de transferibilidad. Esto se demuestra en el capítulo de las conclusiones donde los hallazgos encontrados permiten ser aplicados en otros centros educativos y llegar a productos similares más los propios del contexto que se agregarían, siendo también esto parte de las conclusiones. Además se encuentra en esta investigación otro dato clave, siendo dos casos diferentes los estudiados, las conclusiones del Caso I son transferibles para el segundo caso. Si bien ambos arrojan conclusiones también propias de sus contextos, hay una estructura y ciertos productos que se igualan, por lo tanto este estudio también es transferible.

3.6.3 Consistencia o dependencia

Este criterio hace referencia a la estabilidad de los datos. Se espera el investigador encuentre una cierta permanencia en la información que recoge. Esto puede lograrse a través de ciertos procedimientos como el establecimiento de pistas de revisión, lo que supone describir de forma detallada el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. Este criterio se especifica en esta investigación en las fases preparatoria, trabajo de campo y analítica. Ahí se nombran cada uno de los procedimientos para la recolección y análisis de los datos. También se puede agregar que ambos centros no presentaron una gran variabilidad en sus características o bien si existieron estas no atentaban contra los resultados de la investigación, sino que fueron asumidos como cambios contextuales, como por ejemplo el despido de algunos docentes en el Caso II y la llegada de otros nuevos que no habían participado en la construcción del PCI, lo cual vino a ser una limitante contextual en la construcción del PCI de ese centro, pero esto no entorpeció los resultados, sino más bien hizo más real el estudio, más creíble y transferible.

3.6.4 Confirmabilidad

Se refiere a la objetividad (validez externa). Los resultados de la investigación no son fuente solamente del “a priori” del investigador, sino de lo que aportan todos los implicados en la misma, cuya participación se debe garantizar (Pérez, 1994, p. 93).

Para alcanzar un mayor grado de objetividad del investigador y la confirmación de los datos se siguieron los siguientes procedimientos:

- Recogida de registros lo más concretos posible, transcripciones textuales, citas directas de fuentes documentales.
- Recogida mecánica de datos con grabaciones en video y audio.

-Un proceso de triangulación de ideas con las semejanzas y diferencias encontradas entre ambos casos, una vez terminado el estudio y estando ya en posesión de los dos esquemas finales, uno por cada centro se procedió a llenar una tabla con estos datos, más observaciones o apreciaciones generales que se podían realizar como punto final de la investigación. Ahí, los resultados de esa comparación o triangulación final recorre desde el inicio del estudio hasta los hallazgos encontrados

Luego con los aportes del marco teórico de la tesis donde se creó una tabla con los componentes de las competencias, tanto profesionales, como docentes y curriculares docentes, se pasó a chequear si los productos desarrollados en ambos centros, en el transcurso de la realización de sus PCI, podrían ser competencias curriculares docentes o bien solamente aprendizajes curriculares. Los resultados de este análisis se encuentra en los anexos y se presentará en el capítulo siguiente de conclusiones. En fin definitivamente estos resultados no podían solo ser un resultado a priori de la investigadora. Se necesitaba el estudio y todo un desarrollo de un marco teórico donde se expresara claramente el concepto de competencia curricular docente, más el ver in situ como dos centros escolares construían su PCI y luego escucharlo desde sus protagonistas, claramente todo esto avala la confirmabilidad de esta investigación.

Ahora se procederá a revisar los criterios de evaluación presentados por Corbin y Strauss, quienes buscan aportar qué tan adecuado fue el proceso de investigación y qué tan bien fundamentados sus hallazgos.

Los criterios se presentan como preguntas, se comenzará con las referidas al proceso de investigación:

Criterio 1: ¿Cómo se seleccionó la muestra original?, ¿Sobre qué bases?. Esta pregunta se respondió durante la fase preparatoria y de trabajo de campo, señaladas anteriormente en los puntos 3.5.1 y 3.5.2.

Criterio 2: ¿Qué categorías principales surgieron? Surgieron 32 categorías principales que están reflejadas en los dos esquemas finales y otras más que se encuentran en los esquemas previos al análisis final. Todas estas se aprecian en los anexos de conclusiones y en el capítulo siguiente.

Criterio 3: ¿Cuáles fueron algunos de los acontecimientos, incidentes o acciones (indicadores) que apuntaban a alguna de las categorías principales? Las de contexto con sus limitantes y características favorables.

Criterio 4: ¿Con qué categorías se realizó el muestreo teórico?, ¿Cómo guiaron las formulaciones teóricas la parte del proceso de recolección de datos?, ¿Después de realizar el muestreo teórico, hasta dónde demostraron las categorías ser representativas de los datos?. Si bien no hubo muestreo teórico propiamente tal, pero se podría entender a la generación de los focus, con sus preguntas y respuestas en la recolección de datos, como los que permitieron robustecer las categorías existentes de las notas de campo. De todas maneras los resultados de los focus complementaron a los de las notas de campo. Ya que estas señalaron algunas categorías o etapas en la construcción del PCI, pero los focus arrojaron todas las categorías contextuales y fortalecieron las de productos logrados. Es decir las categorías fueron totalmente representativas de los datos.

Criterio 5: ¿Cuáles fueron algunas de las hipótesis pertenecientes a las relaciones conceptuales y con qué bases fueron formuladas y validadas? La hipótesis formulada es la que se desprende de las preguntas y objetivos de esta investigación que se refería a que los docentes que participaran de la construcción de un PCI, si deberían tener aprendizajes o competencias curriculares, pero estos no estaban evidenciados y explicitados. No había teoría que lo especificara o formulara. Ahora con las conclusiones de esta investigación esta hipótesis se responde y valida.

Criterio 6: ¿Hubo casos en los cuales estas hipótesis no explicaron lo que sucedía en los datos? No se dio el caso.

Criterio 7: ¿Cómo se seleccionó la categoría central y por qué? ¿Fue esta recolección repentina o gradual, difícil o fácil? ¿Con qué fundamentación se tomaron las decisiones analíticas finales? La categoría central se encontró después de analizar, reflexionar y revisar las categorías encontradas, pero siempre buscando sus relaciones, lo cual permitió visualizar el eje central. Fue un proceso gradual y no tan difícil. Las decisiones finales se tomaron en base a la búsqueda de diagramas que mostraran las relaciones entre las principales categorías, además evidenciaran un proceso con distintas etapas y con un contexto definido en cada caso.

A continuación las preguntas por la fundamentación empírica de un estudio.

Criterio 1: ¿Genera conceptos? Totalmente.

Criterio 2: ¿Están los conceptos interrelacionados sistemáticamente? De todas maneras.

Criterio 3: ¿Hay muchos vínculos conceptuales y están las categorías bien desarrolladas, tienen densidad conceptual?. Para responder esta pregunta se tomará la siguiente categoría formulada como resultado en el Caso II: Reconocimiento de la importancia del PCI para un centro educacional y el rol de los docentes en él. Claramente se observa que esta categoría tiene varias características y propiedades como dimensiones, es decir se pudo desarrollar en un centro educativo que construyó su PCI. Esta categoría tiene especificidad y poder explicativo, por lo tanto si son densas conceptualmente.

Criterio 4: ¿Hay variaciones dentro de la teoría? Si las hay y se demuestra en el capítulo de las conclusiones.

Criterio 5: ¿Están incorporadas al estudio y explicadas las condiciones bajo las cuales puede encontrarse la variación? Si las hay y se demuestra en el capítulo de las conclusiones.

Criterio 6: ¿Se ha tenido en cuenta el proceso? Completamente y esto se precisa en las conclusiones.

Criterio 7: ¿Parecen importantes los hallazgos teóricos y hasta qué punto lo son? Totalmente y responden a las preguntas y objetivos planteados.

Criterio 8: ¿Resiste la teoría el paso del tiempo y deviene en parte de las discusiones e ideas intercambiadas entre grupos profesionales y sociales importantes? De todas maneras y por lo mismo invitamos a pasar al capítulo de conclusiones.

CAPÍTULO CUATRO:
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA
INFORMACIÓN

4.1 Presentación y análisis de la información

Este capítulo presenta y analiza la información obtenida en el proceso de esta investigación y que fue recogida como se mencionó en el capítulo anterior, a través de dos fuentes de datos como lo fueron notas de campo (de un año de seguimiento a cada caso) y focus, que en estos casos se transformó en una entrevista grupal que permitió reafirmar y evidenciar todo el proceso de construcción curricular que estaba retratado en las notas de campo.

Posteriormente toda esta información que arrojaron las notas de campo y focus fueron trabajadas a través de tres análisis distintos. Se verá a continuación resultados de muestra de los dos primeros que se refieren a la codificación abierta y axial.

El primer procedimiento de análisis fue la codificación abierta y de él emergieron las categorías. Luego se realizó el segundo análisis, llamado de codificación axial y se llegó a las subcategorías. Estas unidades resultantes de ambas codificaciones estaban estrechamente unidas y relacionadas, quedando finalmente los siguientes resultados:

Casos	Notas de campo (número de categorías y subcategorías resultantes)	Focus (número de categorías y subcategorías resultantes)
Caso I	307	204
Caso II	358	196

Tabla 4-1: Resultados de categorías y subcategorías en la codificación abierta y axial de notas de campo y focus (Elaboración propia, 2017).

A continuación se muestra un ejemplo de estos dos primeros pasos que se efectuaron de codificación abierta y axial en las notas de campo del Caso I y focus del Caso II.

Enumeración	Texto	Primera lectura	Segunda lectura	Categoría	Subcategoría
I552010-1	Asamblea con todos los docentes y directivos del colegio. Profesora asesora entrega resultados hasta el momento y se expone plan a seguir).Competencias ciclo, subciclo, definidas por nivel.	Avances del Proyecto Curricular Institucional en un currículum por competencias y nuevos productos que se esperan lograr	Avances y nuevas tareas en la construcción de un PCI en un currículum por competencias	Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Competencias por mejorar
I552010-2	Tarea de hoy= Perfiles de egreso o competencias.	Construcción de perfiles de egreso o competencias	Construcción de productos curriculares asociados a un PCI por competencias	Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Competencias por mejorar
I552010-3	Cinco áreas académicas: social, desarrollo personal, pastoral, deporte, académica.	Cinco áreas académicas de acuerdo al PEI del colegio	PEI del colegio	Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Competencias por mejorar
I552010-4	Interdisciplinariadad-Proyección del colegio.	Meta curricular a lograr con la construcción del PCI	Meta curricular a lograr con la construcción del PCI	Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Competencias por mejorar
I552010-5	Meta: currículum enmarcado por los propios profesores.	Meta curricular a lograr con la construcción del PCI	Meta curricular a lograr con la construcción del PCI	Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Competencias por mejorar
I552010-6	Hay una línea de democratización. Hay una participación en documentos específicos. Estos documentos son perfectibles.	Existencia de una construcción curricular participativa	Existencia de una construcción curricular participativa	Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Currículum enmarcado por los docentes del colegio
I552010-7	Analiza el trabajo desarrollado en torno a la elaboración de competencias por cada ámbito/subsector.	Presentación de resultados de la revisión de competencias por asignatura	Resultados de revisión de competencias por cada asignatura	Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Currículum enmarcado por los docentes del colegio
I552010-8	Da el cronograma de trabajo.	Explicitación de tiempos a trabajar en la construcción de productos faltantes del PCI	Se establecen tiempos y tareas para terminar PCI	Estado de avance de un PCI en un currículum por competencias	Currículum enmarcado por los docentes del colegio

Tabla 4-2: Codificación abierta y axial con las categorías y subcategorías de las notas de campo del Caso I (Acá hay 8 líneas de análisis y son 299 más, que se encuentran en los anexos).

Enumeración	Texto	Primera lectura	Segunda lectura	Categoría	Subcategoría
II F P1.1	La idea mía, no sé los primeros conocimientos así como netamente curricular no fueron en la primera sesión. Fueron en la segunda vez que nos juntamos con la profe.	Experiencia personal en la construcción del PCI	Primeros aprendizajes curriculares	Inicio de la construcción del PCI	Primeros aprendizajes curriculares
II F P1.1	Nos hemos juntado tres veces y la segunda fue como la más teoría, con términos más curriculares (hablan otros profesores). Claro fue en una segunda etapa.	Experiencia personal en la construcción del PCI	Primeros aprendizajes curriculares	Inicio de la construcción del PCI	Primeros aprendizajes curriculares
II F P2.1	Yo creo que la primera fue más de reflexión. Como que diagnosticamos como estábamos. Fue como una toma de conciencia de lo que estábamos haciendo de curriculum dentro de este establecimiento.	Inicio del Proyecto Curricular	Primera parte de construcción fue un diagnóstico curricular	Inicio de la construcción del PCI	Primera parte de construcción fue un diagnóstico curricular
II F P2.1	Y donde también estábamos equivocados. Porque nosotros pensábamos que lo estábamos haciendo bien y nos dimos cuenta que nos faltaba mucho por hacer ahí.	Inicio del Proyecto Curricular	Primera parte de construcción fue un diagnóstico curricular	Inicio de la construcción del PCI	Primera parte de construcción fue un diagnóstico curricular
II F P3.1	De hecho en la primera sesión nos dimos cuenta de que, a ver, el problema siempre estaba en la planificación. El eterno problema de la planificación. Siento que todavía no se soluciona ese problema. Sigue siendo estorbo, sigue siendo no consecuente.	Primeras debilidades curriculares detectadas	Debilidades curriculares detectadas al iniciar PCI	Inicio de la construcción del PCI	Debilidades curriculares detectadas al iniciar PCI
II F P3.1	Y por otro lado nos dimos cuenta que teníamos el diseño de los electivos, estaba mal hecho.	Producto Curricular propio	Debilidades curriculares detectadas al iniciar PCI	Inicio de la construcción del PCI	Debilidades curriculares detectadas al iniciar PCI

Tabla: 4-3: Codificación abierta y axial con las categorías y subcategorías del Focus, Caso II (acá hay 7 líneas de análisis, son 189 más que se encuentran en los anexos).

Posterior a la codificación abierta y axial se procedió a la codificación selectiva que buscaba encontrar más relaciones y dimensiones entre las categorías y subcategorías. Para esto se ocuparon diferentes tipos de esquemas.

Caso I

En las notas de campo del Caso I al leer las distintas categorías resultantes se observó que ellas se podían agrupar en tres ejes o temas diferentes: Uno de visión de la asesoría y todo el detalle de lo que se había hecho en la construcción curricular, en un primer momento de trabajo. Luego un segundo eje que era el trabajo por departamentos con construcción de competencias estudiantiles (se les llamará de esta forma para no confundirlas con las competencias curriculares docentes que busca configurar esta investigación) y el tercer eje con las reuniones con el equipo de gestión. Así resultó el primer esquema de las notas de campo en tres ejes de categorías.

A continuación se presenta esa primera agrupación de categorías del Caso I, al comenzar la codificación selectiva.

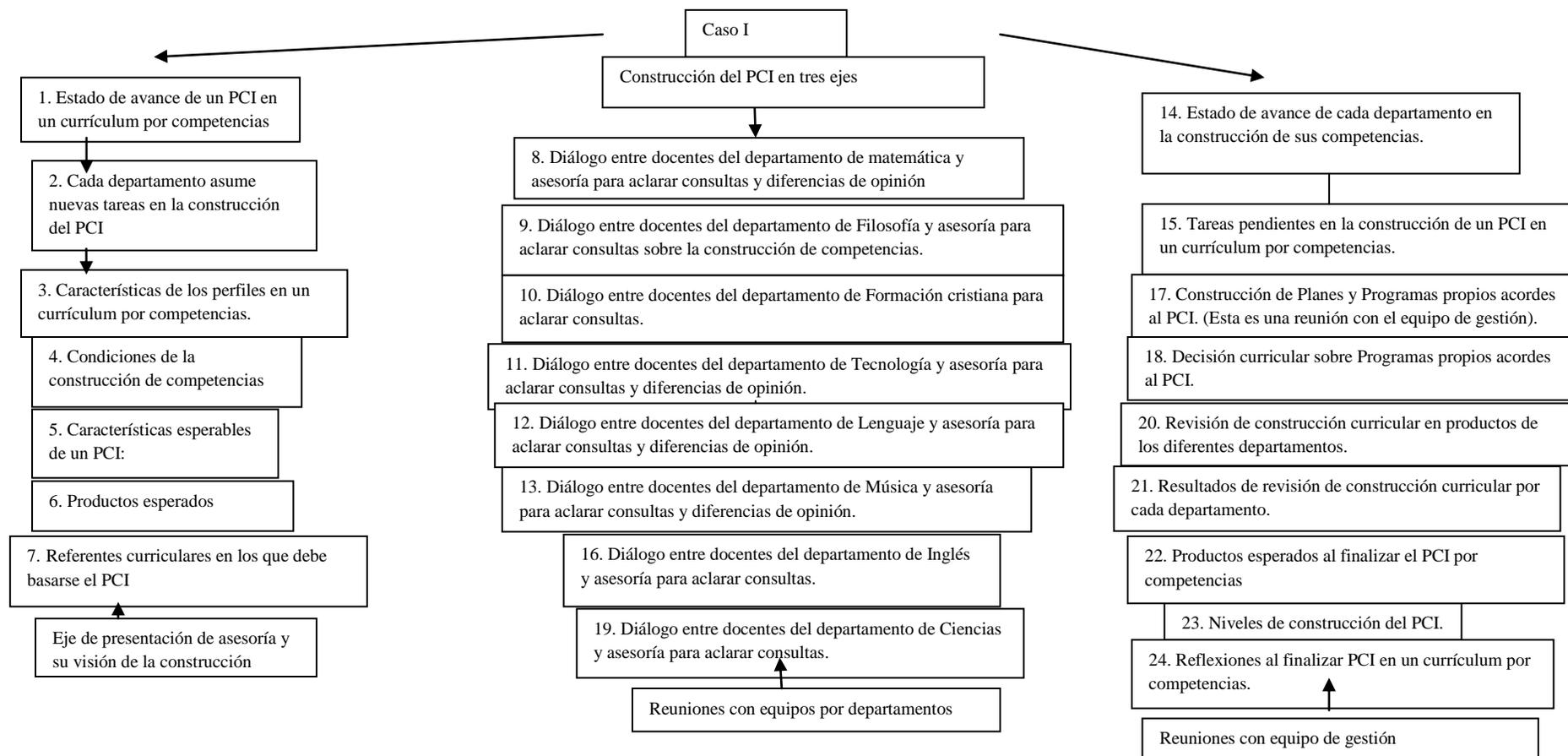


Figura 4-1: Primeros pasos en la codificación selectiva del Caso I y sus notas de campo (Elaboración propia, 2017).

Luego se continuó analizando caja eje y viendo las dimensiones de cada categoría con sus subcategorías.

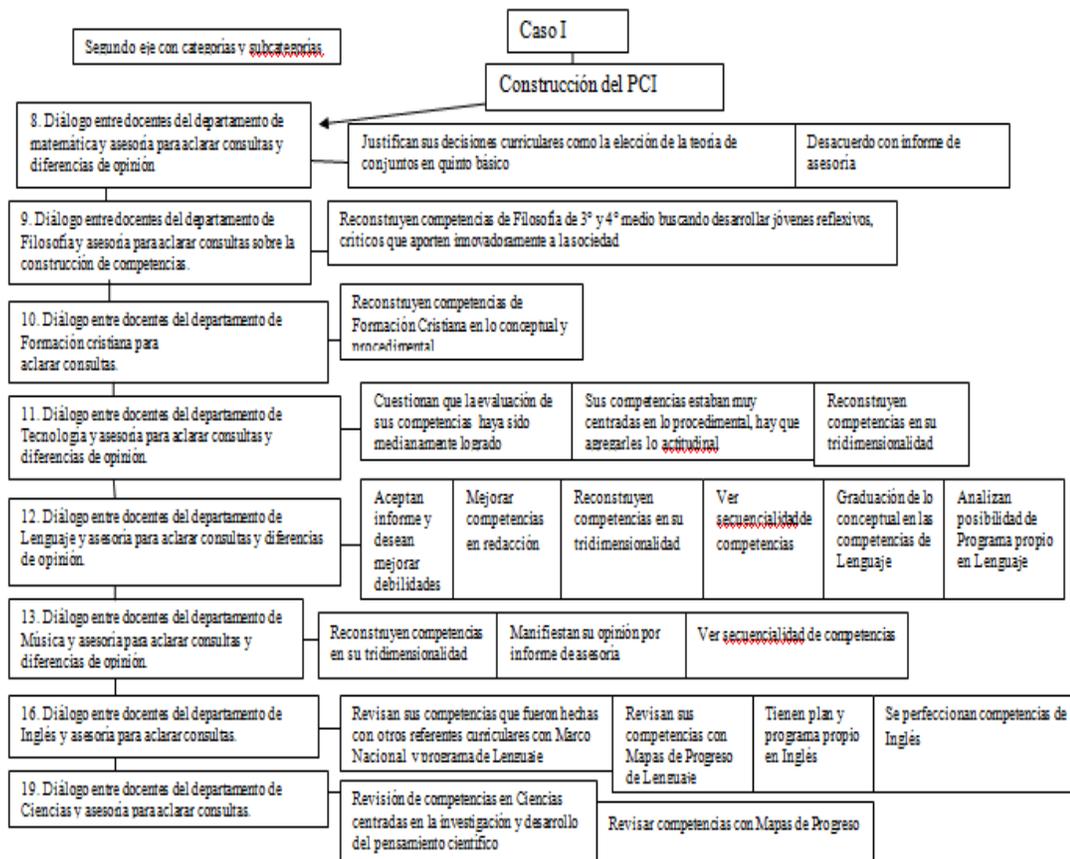


Figura 4-2: Inicio de la codificación selectiva con las notas de campo del Caso I. Análisis del segundo eje de categorías y sus dimensiones en subcategorías (Elaboración propia, 2017).

Después de terminar toda esa mirada en tres ejes en las notas de campo del Caso I se pasó a vaciar toda esa información en una matriz con causales, contexto, condiciones intervinientes, resultados y consecuencias. En este momento ya se había elegido una categoría central de todo el proceso de construcción del PCI.

Matriz resultante de la codificación selectiva de las notas de campo del Caso I.

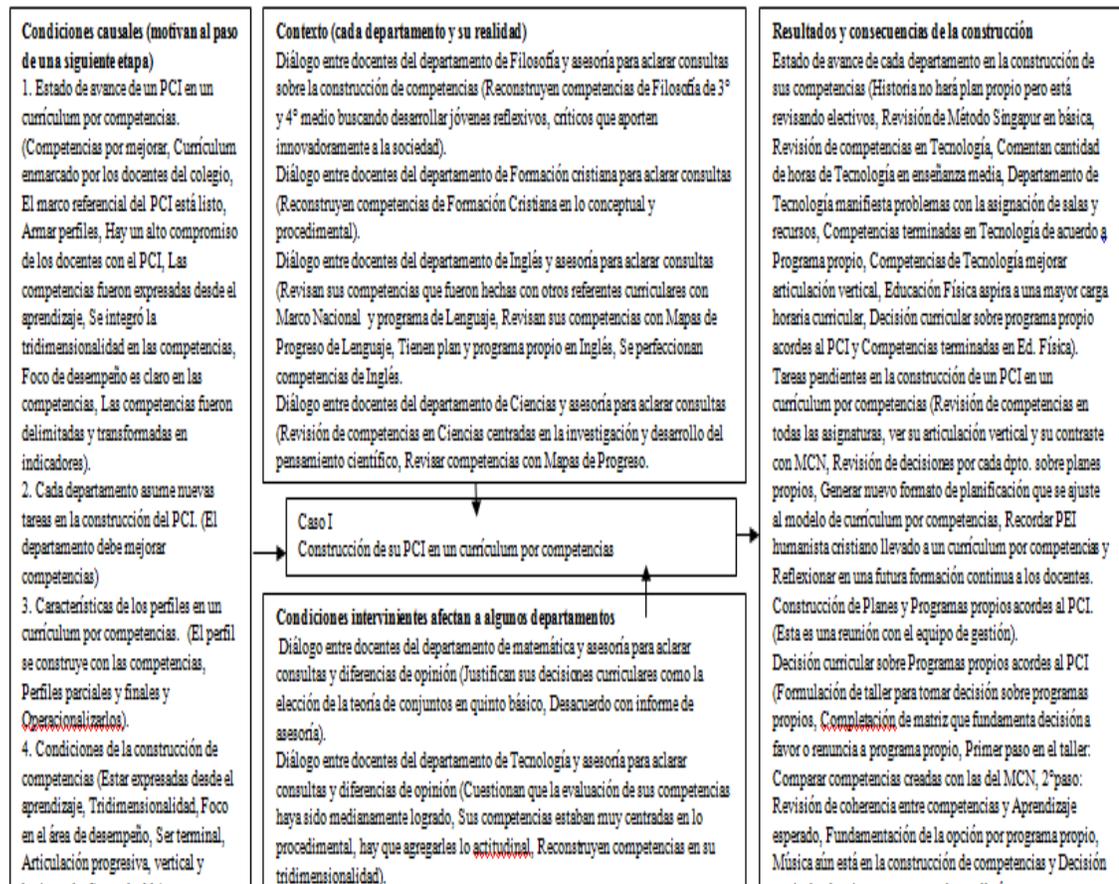


Figura 4-3: Parte de Matriz de codificación selectiva de las notas de campo del Caso I (Elaboración propia, 2017).

De esta gran matriz se obtuvo otra menor con el proceso de construcción de competencias estudiantiles del Caso I, que a continuación se presenta.

	Acciones a realizar	Departamentos por asignatura
Resultados de primera revisión	<ul style="list-style-type: none"> Construyendo competencias Nueva revisión y mejora de competencias Mejorar tridimensionalidad Revisión de articulación vertical 	Filosofía y Música Formación cristiana (conceptual y procedimental), Inglés y Ciencias Tecnología (agregar lo actitudinal), Lenguaje y Música Lenguaje y Música
Desarrollo del PCI	<ul style="list-style-type: none"> -Continuar revisando competencias -Mejorar articulación vertical -Contraste de las competencias realizadas con Marco Curricular Nacional -Revisión de OFT con competencias 	Todos los departamentos
Nuevas decisiones	<ul style="list-style-type: none"> -Cantidad de horas por plan curricular -Generación de Programa propios -Nuevo formato de planificación -Proyectar metodologías y evaluación acordes a las competencias -Futura capacitación a los docentes 	Educación Física y Tecnología Historia y Música Todos los departamentos
Observaciones	La debilidad constante de articularse con <u>prekinder y kinder</u> .	En todas los departamentos

Tabla 4-4: Matriz resultante de la codificación selectiva de las notas de campo del Caso I (Elaboración propia, 2017).

Luego se pasó a realizar la codificación selectiva en el focus del Caso I, para esto primero se asignó diferentes colores a toda la planilla excel que contenía las categorías y subcategorías. Se usó un color distinto por las respuestas a cada pregunta que se había hecho en el focus. Eran cinco preguntas que consultaban por los aprendizajes, hechos claves, productos, favorecedores y limitantes durante la construcción del PCI. Las respuestas a cada pregunta se vaciaron en una planilla de síntesis, que marcaba el inicio de la codificación selectiva del focus del caso I.

Posteriormente a esa planilla se hace otra matriz y finalmente se reducen todos estos datos en una última plantilla, que a continuación se presenta.

Reducción de datos con comparación de categorías y subcategorías, arroja el siguiente resultado:

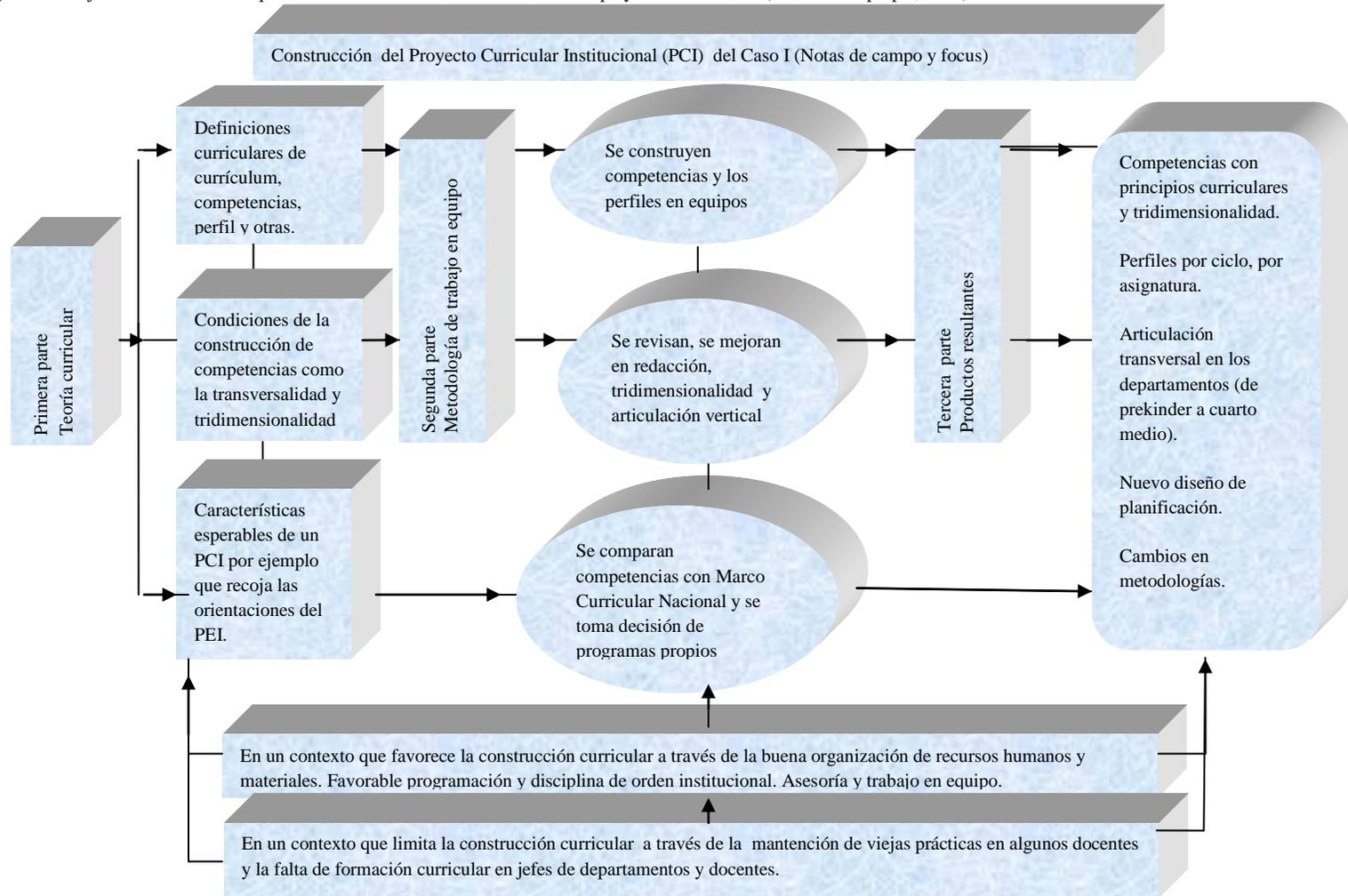
Aprendizajes	Acciones claves	Productos	Favorecedores	Limitantes
<p>1. Aspectos teóricos (Principios, tridimensionalidad, diferencia entre PEI y PCI, definición de competencias y otros aspectos teórico curriculares).</p> <p>2. Metodología (sistema para implementar nuevo currículum, reflexión en la práctica, trabajo por departamento en forma transversal).</p> <p>3. Productos (competencias y perfiles).</p> <p>4. Consecuencias (ajustes en competencias, cambios en metodologías).</p>	<p>1. Metodología.</p> <p>2.Productos.</p> <p>3. Perfiles.</p> <p>4. Competencias.</p> <p>5. Decisiones curriculares.</p> <p>6. Planificación en equipo.</p> <p>7. Articulación pedagógica.</p>	<p>1. Principios curriculares.</p> <p>2.Articulación.</p> <p>3. Competencias y perfiles.</p> <p>4. Planificaciones.</p> <p>5. Cambios en metodologías.</p> <p>6. Ajustes en las competencias.</p> <p>7. Revisión y ajustes en el proceso.</p>	<p>Características del contexto en recursos humanos, organización, programación y orden.</p> <p>Asesoría.</p> <p>Trabajo en equipo.</p>	<p>Características del contexto en recursos humanos, organización, viejas prácticas.</p> <p>Currículum siempre cambiando.</p> <p>Falta de conocimientos curriculares en jefes de departamentos y docentes.</p>

Tabla 4-5: Comparación de categorías y subcategorías en la codificación selectiva del focus Caso I (Elaboración propia, 2017).

Finalmente se llega al último esquema, con los resultados analizados en las notas de campo y focus. La figura resultante fue un diagrama de flujo que sintetiza todas las etapas del proceso de construcción del PCI en el Caso I. Esquema con el cual no se habría podido llegar sin las notas de campo y focus y por supuesto sus respectivos análisis en codificación abierta, axial y selectiva.

A continuación se presenta el esquema final del Caso I.

Figura 4-4: Diagrama de flujo resultante de la comparación entre los resultados de notas de campo y focus del Caso I (Elaboración propia, 2017).



En el diagrama anterior se explica cómo el PCI del Caso I fue un proceso continuo, que se pudo ordenar en tres etapas claves como fueron: Estudio de teoría curricular, metodología de trabajo en equipo y productos asociados a la construcción. Donde además el contexto juega un papel sumamente importante aportando sus propias características y al mismo tiempo dando sus elementos favorables y limitantes. Solo faltaría determinar si los productos logrados avalan el logro de competencias curriculares en los docentes, esto se especificará en la última tabla que se construyó para este objetivo.

Caso II

Veamos ahora el Caso II, después de haber hecho la codificación abierta y axial y visualizar sus categorías y subcategorías se procedió a la codificación selectiva con distintas miradas a las relaciones entre categorías y subcategorías, creando esquemas y matrices o mapa de construcción del PCI en el Caso II. A continuación se presentan estos análisis.

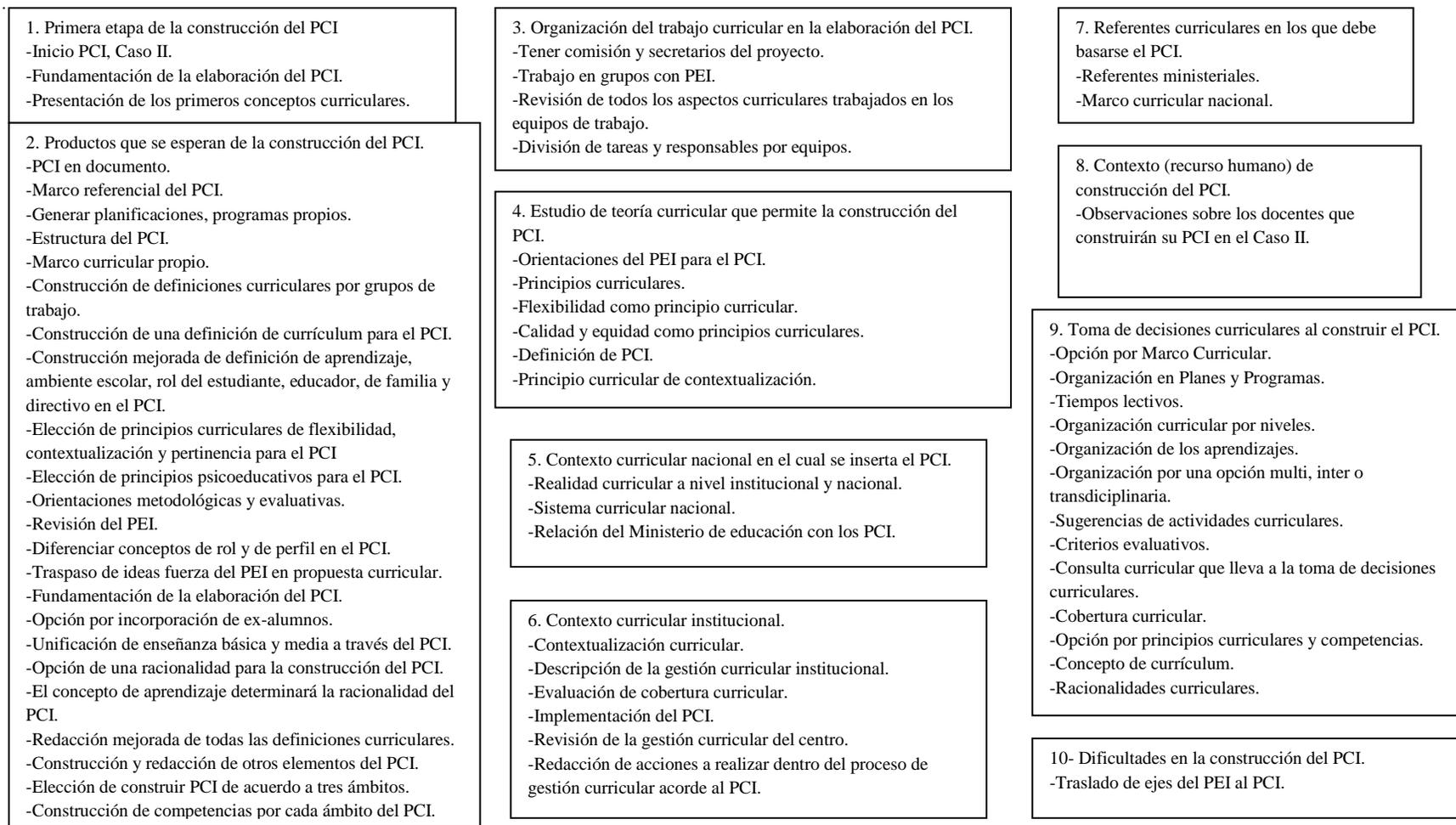


Figura 4-5: Inicio codificación selectiva con las notas de campo del focus Caso II (Elaboración propia, 2017).

Mapa de las notas de campo, resultante del análisis de categorías y subcategorías.

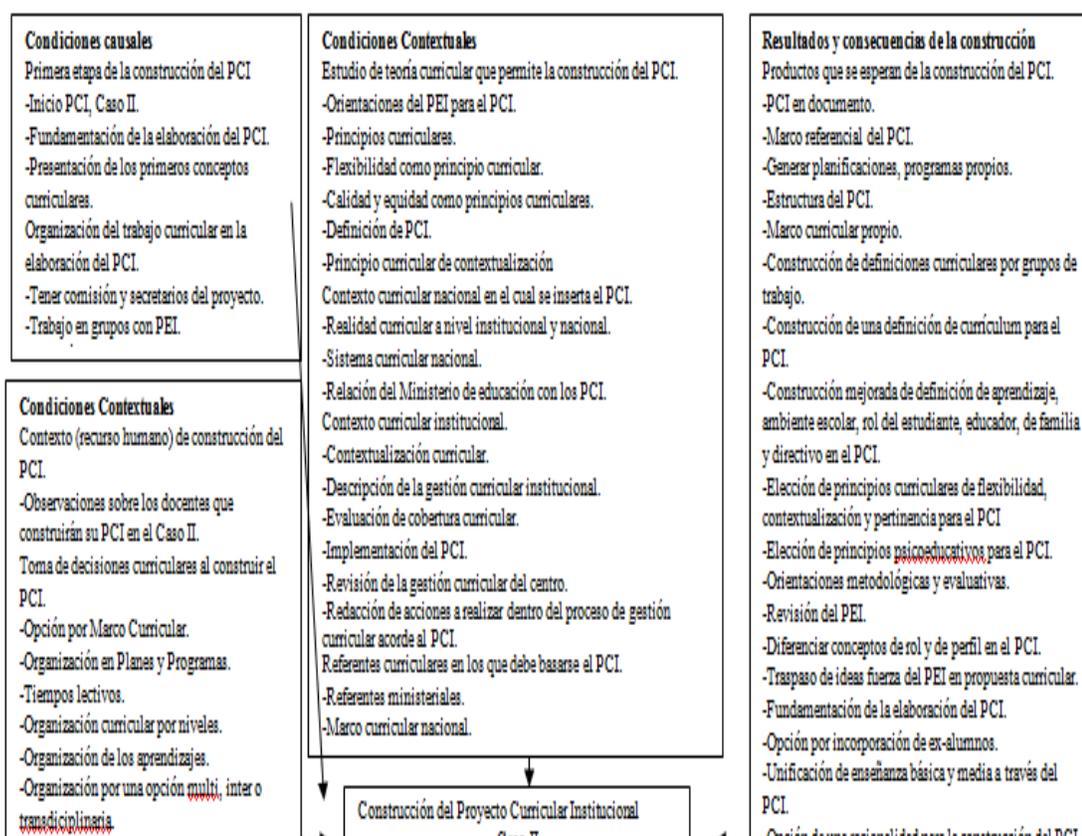


Figura 4-6: Avanzando en la codificación selectiva de las notas de campo del Caso II (Elaboración propia, 2017).

En un siguiente paso se asignó cinco colores diferentes para poder ver nítidamente las respuestas por preguntas sobre aprendizajes, hechos claves, productos, favorecedores y limitantes, en la planilla excel del focus del Caso II. Luego esta información se vació en una planilla y para luego poder leerla en forma completa se volvió a colocarla en otro formato de lectura esquemática, que a continuación se presenta:

Otra mirada de lo que manifestaron los docentes en el Caso II al construir su PCI.

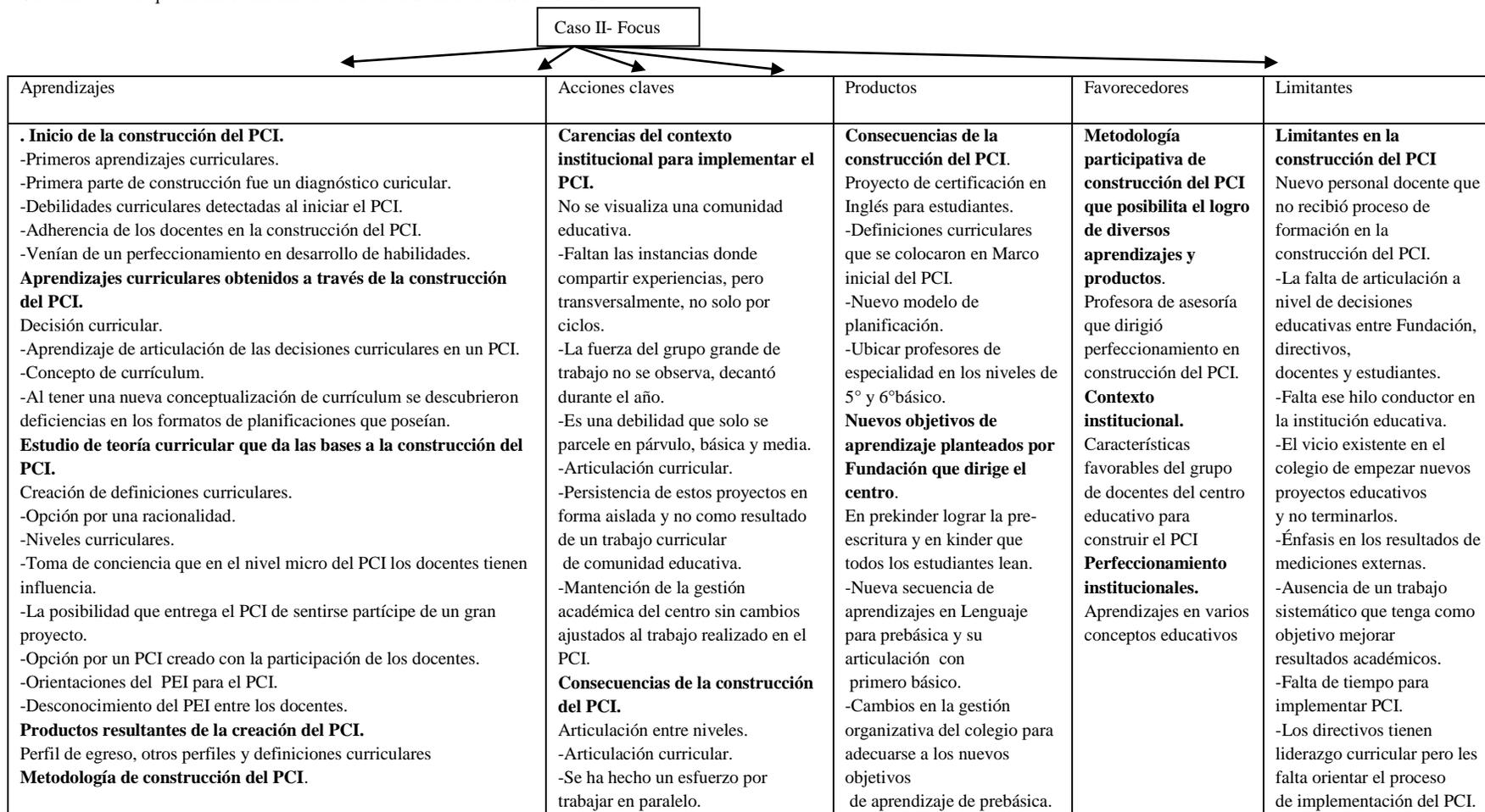


Figura 4-7: Codificación selectiva del focus del Caso II (Elaboración propia, 2017).

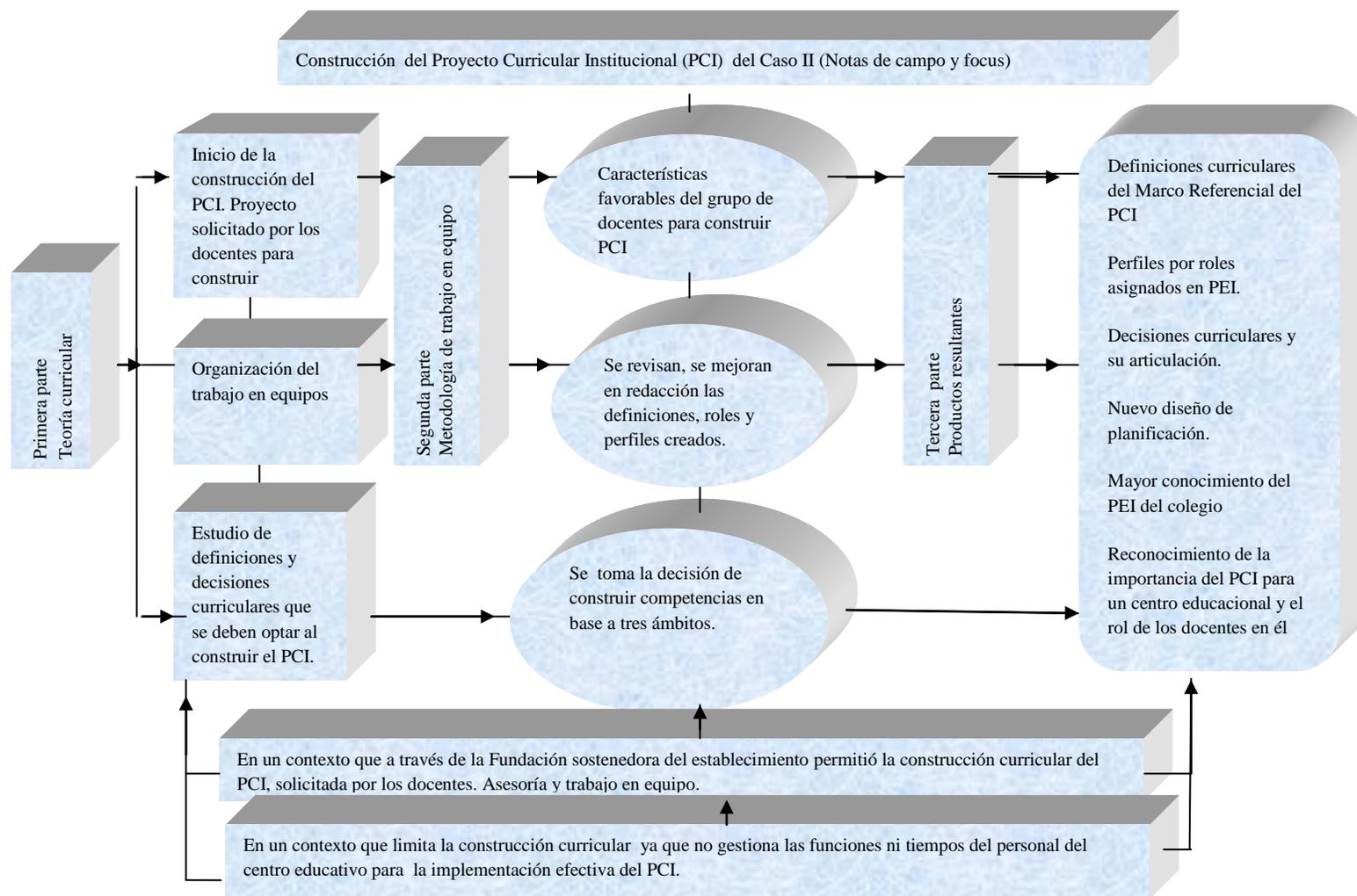
Luego esta planilla se resumió dejando solo los componentes esenciales y quedando de la siguiente forma:

Aprendizajes	Acciones claves	Productos	Favorecedores	Limitantes
<p>1. Inicio de la construcción del PCI, solicitado por los docentes a través de un perfeccionamiento.</p> <p>Alta adherencia de los docentes en la construcción del PCI.</p> <p>2. Aprendizajes curriculares obtenidos a través de la construcción del PCI.</p> <p>Decisiones curriculares y su articulación.</p> <p>3. Estudio de teoría curricular que da las bases a la construcción del PCI.</p> <p>Creación de definiciones curriculares.</p> <p>-Opción por una racionalidad.</p> <p>-Niveles curriculares.</p> <p>-Toma de conciencia que en el nivel micro del PCI los docentes tienen influencia.</p> <p>-La posibilidad que entrega el PCI de sentirse participe de un gran proyecto.</p> <p>-Opción por un PCI creado con la participación de los docentes.</p>	<p>Rol de gran importancia de los docentes para implementar el PCI.</p>	<p>Consecuencias de la construcción del PCI.</p> <p>Definiciones curriculares que se colocaron en Marco inicial del PCI.</p> <p>-Nuevo modelo de planificación.</p> <p>-Perfil de egreso, otros perfiles y definiciones curriculares.</p> <p>-Mayor conocimiento del PEI.</p> <p>-Toma de conciencia que en el nivel micro del PCI los docentes tienen influencia.</p>	<p>Metodología participativa de construcción del PCI que posibilita el logro de diversos aprendizajes y productos.</p> <p>Profesora de asesoría que dirigió perfeccionamiento en construcción del PCI.</p> <p>Contexto institucional.</p> <p>Características favorables del grupo de docentes del centro educativo para construir el PCI</p> <p>Perfeccionamiento institucionales.</p> <p>Aprendizajes en varios conceptos educativos</p>	<p>Limitantes en la construcción del PCI</p> <p>Nuevo personal docente que no recibió proceso de formación en la construcción del PCI.</p> <p>-La falta de articulación a nivel de decisiones educativas entre Fundación, directivos, docentes y estudiantes.</p> <p>-El vicio existente en el colegio de empezar nuevos proyectos educativos y no terminarlos.</p> <p>-Falta de tiempo para implementar PCI.</p> <p>-Los directivos tienen liderazgo curricular pero les falta orientar el proceso de implementación del PCI.</p> <p>-Faltan personas que asuman el liderazgo curricular.</p> <p>-No existe un perfil de técnico o coordinador curricular en el centro educativo.</p> <p>-Directivos tienen asignadas demasiadas tareas administrativas, por lo tanto no pueden liderar acciones curriculares.</p>

Tabla 4-6: Codificación selectiva del focus del Caso II (Elaboración propia, 2017).

Finalmente con las notas de campo y focus se llega al diagrama final de construcción del PCI del Caso II.

Figura 4-8:Diagrama de flujo resultante de la comparación entre los resultados de notas de campo y focus del Caso II (Elaboración propia, 2017).



Para la creación del segundo diagrama de flujo, como ya se había realizado el del Caso I, resultó más fácil y se optó por tomar la misma forma ya que calzaba plenamente con los resultados del Caso I. Es por esto que también se observa un PCI que se desarrolla como un proceso continuo, en avance, con tres etapas distintas de estudio de teoría curricular, luego la construcción en equipos y finalmente los productos resultantes. También se replica la importancia del contexto con sus características propias y con aspectos que favorecieron y limitaron la construcción del PCI.

Posterior a este resultado se procedió a triangular o a comparar la información resultante, para llegar a más puntos o ideas que faciliten las conclusiones. Se procedió de la siguiente manera que se presenta a continuación:

Cuadro de triangulación o comparación de información entre los dos casos y sus resultados.

Diferencias	Igualdades	Otras observaciones
<p>1. En el caso I el equipo de gestión solicitó realizar el Proyecto Curricular Institucional. Sin embargo en el Caso II es el equipo docente el que solicita realizar el Proyecto Curricular Institucional.</p> <p>2. En el Caso I el equipo de gestión se inclina por construir un PCI en un currículum por competencias. En el Caso II se opta por iniciar la construcción del PCI y luego tomar la decisión de que características tomará el currículum construido.</p> <p>3. En el Caso I, después de trabajar la primera parte de creación curricular, se reúnen una vez al mes durante todo un año, por departamentos, con sus respectivos jefes nucleares y supervisados por equipo de gestión y asesoría. En cambio en el Caso II construyen todo el PCI en diferentes momentos de vacaciones de verano e invierno, es decir no lo van realizando como equipos constituidos formalmente dentro del quehacer diario y sistemático de la estructura organizacional de su colegio.</p> <p>4. En el Caso I se implementó el PCI creado y los docentes en el focus refirieron algunos ajustes que realizaron a sus competencias en</p>	<p>1. En el focus ambos grupos de docentes manifestaron varios aprendizajes obtenidos a través de la creación de su Proyecto Curricular Institucional.</p> <p>2. Ambos centros educativos tuvieron la misma asesoría en su construcción curricular.</p> <p>3. En los dos casos hay similitud en las etapas y estructura de la construcción desarrollada. Es decir con una primera etapa de estudio de teoría curricular, luego un segundo paso con el desarrollo de una metodología de construcción en equipos y luego una tercera donde se pueden apreciar los productos construidos.</p> <p>4. En los dos casos los profesores coinciden con el gusto y aprecio por la metodología empleada al construir su Proyecto Curricular Institucional. Resaltaron en varias oportunidades lo valioso que había sido trabajar como equipos docentes.</p> <p>5. Los dos casos resaltan como un gran aprendizaje la articulación pedagógica, entre niveles y transversal que desarrollaron al construir sus productos, propios de su PCI. Vieron las grandes ventajas de "articularse" desde prekindergarten a cuarto medio en conceptos, actitudes, procedimientos, procesos formativos, metodologías y otros.</p> <p>6. Los dos casos de construcción del PCI refirieron como un aporte y valor positivo el estudiar y aprender nuevas nociones y aspectos curriculares. Ejemplo de esto fue el concepto de decisiones curriculares, nombrado en el caso I como acción</p>	<p>1. En los dos grupos docentes en que se realizó el focus se aprecia un gran valor por la construcción que efectuaron en el PCI. Fueron muy valiosas las reflexiones que hicieron los docentes sobre su práctica y esto al mismo tiempo permite suponer, que en algún momento también debería haber llegado hasta su práctica pedagógica y por lo mismo posibilitado mejores aprendizajes en los estudiantes que los docentes de ambos centros atendían.</p>

<p>la práctica y lo que también les hizo modificar algunas metodologías.</p> <p>En el Caso II no llegó a implementarse, quedó como un trabajo de los docentes que no se aplicó en la práctica. Los profesores muestran y expresan su desánimo por esta situación en el focus.</p>	<p>clave y en el Caso II como aprendizaje.</p> <p>7. En ambos casos hay una coincidencia en las limitantes a la construcción del PCI en que algunos actores del proceso como jefes de departamento en el Caso I les faltaba mayor dominio curricular y en el Caso II los directivos del centro tuvieron mayores funciones curriculares. Es decir el foco del acceso por formación o función al currículum fue gravitante en la construcción o implementación del PCI.</p> <p>8. En los productos ambos casos llegaron a lograr un nuevo diseño de planificación, generaron mayor conocimiento de su PEI y lo aplicaron en sus construcciones curriculares, como también los dos colegios crearon perfiles, el Caso I con competencias y el Caso II con roles asignados por su propuesta educativa.</p> <p>9. En los dos casos se aprecia el valor primordial que le corresponde al contexto institucional en la creación de un Proyecto Curricular. Es vital que el centro educativo en su gestión de recursos, organización y programación coordine y proporcione los medios para que esta creación se ejecute. Mientras más aspectos favorecedores entregue el contexto será mejor también la creación del PCI y sus resultados asociados.</p> <p>10. De acuerdo a todo lo observado en la construcción de los PCI y lo expresado por los docentes de ambos centros se puede afirmar que los profesores de los dos colegios vivieron una gran experiencia curricular, significativa.</p>	
---	--	--

Tabla 4-7: Triangulación de los resultados obtenidos en los dos casos, en la construcción de su PCI (Elaboración propia, 2017).

El cuadro anterior es claramente un buen resumen de las primeras conclusiones que arroja esta investigación. Marca las diferencias dadas por contextos distintos como la gran cantidad de igualdades que poseían los centros y sobretodo que se sumaron al construir su PCI.

Igualmente el cuadro visibiliza, como lo dice el punto diez de las igualdades, lo positiva que fue esta experiencia de construcción del PCI en ambos centros. Si bien hubo una asesoría y eso permitiría inferir que por esto se dan dos procesos tan similares, igualmente la investigación logró levantar varias primeras conclusiones:

1. Se observa una clara estructura de construcción para desarrollar un Proyecto Curricular Institucional.

2. Esa estructura ya fue vivida en la práctica por lo tanto está validada con esta investigación.
3. 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.
8. Falta sumar los aportes de competencia curricular docente y su nivel de logro en estos PCI, punto que se pasará a especificar en las siguientes líneas.

A continuación se presenta la última tabla que muestra los productos logrados por cada centro educativo al construir su PCI y si ellos pueden llamarse competencias curriculares docentes. Este instrumento es el mismo que se usó para mostrar los componentes de las competencias en el marco teórico. Pasémoslo a observar:

Producto realizado en PCI ¿Competencia curricular docente?	Aspectos conceptuales	Aspectos procedimentales	Aspectos actitudinales	Movilización	Contextualización-PEI del centro	Desempeño competente	¿A qué competencia curricular docente es equivalente? ¿A Diseñar, contextualizar, crear o evaluar?	¿Genérica o específica?	Observaciones
Competencias estudiantiles del Caso I	x	x	x	x	x	x	Diseñar, contextualizar y crear.	Específica	No la competencia de evaluar porque no se llegó a ese proceso en la construcción del PCI.
Perfiles del Caso I	x	x	x	x	x	x	Diseñar, contextualizar y crear.	Específica	Idem
Articulación transversal del Caso I	x	x	x	x	x	x	Diseñar, contextualizar, y crear.	Específica	Idem, es una acción en equipo, por lo tanto posee características actitudinales
Nuevo diseño de planificación del Caso I	x	x	x	x	x	x	Diseñar, contextualizar, y crear.	Específica	Producto que avala competencia curricular
Cambios en metodologías del Caso I	x	x	?	?	x	x	Evaluar	No se aprecia en el proceso desarrollado del PCI	Esta proceso no fue observado, fue solo declarado
Definiciones curriculares del Caso II	x	x	x	x	x	x	Diseñar, contextualizar, y crear.	Específica	Esta va ligada con la siguiente
Perfiles del Caso II	x	x	x	x	x	x	Diseñar, contextualizar y crear.	Específica	Va relacionada con la anterior
Decisiones curriculares del Caso II	x	x	x	x	x	x	Diseñar, contextualizar crear.	Específica	Para hacer los perfiles y definiciones
Nuevo diseño de planificación del Caso II	x	x	x	x	x	x	Diseñar, contextualizar, crear.	Específica	Producto que avala competencia curricular
Mayor conocimiento del PEI del Caso II	x	x	x	x	x	x	Diseñar, contextualizar, crear	Específica	Por los perfiles y definiciones, podría ser.
Valor del PCI y el rol docente en él, Caso II	x	x	x	x	x	x	Diseñar, contextualizar, crear	Específica	Por toda la construcción realizada

Tabla 4-8: Conformación de una competencia curricular docente, tomada del marco teórico, sus componentes y contraste con los hallazgos encontrados en resultados de análisis de los Casos I y II (Elaboración propia, 2017).

La tabla anterior muestra que la construcción de los PCI en cada uno de los centros que se investigó si generó una serie de productos que en sí, implícitamente llevan a determinar la conformación de competencias curriculares docentes. Entonces se hizo necesario redactar las competencias resultantes explicitando aquellos productos construidos en cada PCI. Veamos a continuación esa elaboración:

En el Caso I se llegó a la siguiente competencia curricular docente:

"Construir un currículum por competencias estudiantiles y sus respectivos perfiles de egreso, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes propios de su PEI, demostrando en este proceso una gran articulación pedagógica transversal que lleva a un nuevo diseño de planificación elaborada en un trabajo conjunto y cooperativo como lo es el Proyecto Curricular Institucional".

En el Caso II se llegó a la siguiente competencia curricular docente:

"Construir definiciones curriculares y perfiles de roles, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes de su PEI, demostrando en este proceso la toma de varias decisiones curriculares que permiten desarrollar un nuevo diseño de planificación, valorando el espacio generado por el Proyecto Curricular Institucional para desarrollar estas elaboraciones propias".

Ambas competencias muestran la red de componentes que las configuran y el nivel de logro que alcanzaron. También las dos son específicas del área y curricular, lo que se argumentará más adelante en el punto 4.4.

En síntesis el elaborar un PCI como se realizó en estos casos, paso a paso, sistemáticamente con los docentes, con una metodología de equipo, con estudio de teoría curricular, si pudo generar competencias curriculares docentes. Pasemos ahora a esclarecer el logro de objetivos de la investigación y luego las proyecciones.

4.2. Presentación y análisis de la información referente al objetivo específico número uno: Identificar aquellos aprendizajes curriculares que declaran los docentes en el proceso de construcción de su Proyecto Curricular Institucional.

Caso I

Frente a la pregunta ¿qué aprendizajes curriculares lograron obtener a lo largo de este proceso de construcción curricular?, los docentes del caso I refieren varios términos o acciones como aprendizajes. Estos fueron manifestados en el desarrollo del focus y luego fueron ratificados a través de los distintos análisis de codificación abierta, axial y selectiva.

El primer aprendizaje que refirieron los docentes del Caso I fueron: Las características de las competencias y su construcción. Fue así como los docentes mencionaron por aprendizaje los principios curriculares de transversalidad vertical y horizontal que deben tener las competencias, al momento de verificar su coherencia curricular. Esta primera característica destacada por los profesores del caso I se entiende ya que estos conceptos fueron trabajados como teoría curricular, luego de que el centro educativo decidió construir su PCI, elaborando una red de aprendizajes por competencias.

La transversalidad vertical y horizontal fue tratada con los docentes como una orientación fundamental que guía la construcción curricular, en este caso la creación de competencias y es entendida como el grado de articulación que deben tener las nuevas propuestas de cada ámbito/asignatura. En las notas de campo se registró como las competencias que debían construir los docentes del Caso I, tenían que poseer articulación vertical (se les definió de acuerdo a la asesoría, que ella era la progresión psicológica entre los distintos niveles) y horizontal (coherencia entre las competencias de los distintas asignaturas). Se reitera que estos conceptos fueron trabajados dentro del marco de conceptos y teoría curricular que se vivió en el caso I, como primera etapa de la construcción de su PCI. No corresponde a la teoría curricular específica del marco teórico de esta tesis, sino del estudio curricular que llevó a cabo el Caso I.

-Se sumaron a las características anteriores de las competencias la distinción entre aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es decir la tridimensionalidad de las competencias. Estos, también fueron tratados en el marco teórico trabajado en un primer momento en la construcción del PCI y ahí se planteó como estos tipos de aprendizajes conforman una competencia. Estos están relacionados inmediatamente con la articulación horizontal y vertical de ellas. Es así como un docente menciona: “Uno hace conciencia de que un objetivo tiene que tener los tres ámbitos, conceptual, procedimental y actitudinal” M.A. Führer (focus, 09 de junio,2011).

Los docentes del caso I elaboraron competencias estudiantiles, expresándolas desde el aprendizaje, destacando el tipo de saber esperable en el ámbito/sector. Veamos las etapas en la creación de estas competencias.

1. Los docentes del caso I, al ir trabajando en su propuesta curricular, se juntaron por departamentos y les correspondió en un primer momento apropiarse de sus marcos curriculares referenciales (expresados en su Proyecto Educativo Institucional).

2. Luego definieron las competencias esperadas por nivel y asignatura.

3. Para seguir posteriormente realizando el ejercicio de revisar si esas competencias se plantearon en forma tridimensional, si tienen foco en el desempeño, si están explicitadas como propósitos terminales de cada ciclo.

4. Posteriormente viene el análisis y verificación del grado de articulación vertical (progresión psicológica que se desarrolla en los distintos niveles de cada ámbito/asignatura) y también la articulación horizontal (coherencia entre las competencias correspondientes a las distintas asignaturas, al interior de cada nivel formativo).

Si observamos con atención es un aprendizaje complejo, que previamente debió tener varias etapas para alcanzarse. Seguramente eso mismo es lo que hace que se convierta en un aprendizaje significativo para los profesores. Pasó desde la base conceptual de

construcción, luego a su verificación (lo que recién veíamos), hasta llegar a producir ciertos productos determinados con ellos, como perfiles de competencias y en un siguiente paso, llevar esas creaciones de competencia a un formato de planificación determinada. Es decir un largo camino para llegar a un saber que se adquirió a nivel conceptual y estratégico, y al parecer con un alto valor para los docentes en su adquisición.

Segundo aprendizaje nombrado por los docentes del Caso I: Diferencia del PEI y PCI.

En la teoría entendemos por PEI a la carta de navegación que guía el proceso educativo de cada institución. El Ministerio de Educación de Chile, en 1990, definía al PEI como: un instrumento de planificación que contiene las definiciones fundamentales de una organización escolar. Orienta, articula todos los procesos institucionales, clarificando a los actores las metas de mejoramiento, brindando así sentido y racionalidad a la gestión institucional. Se organiza con la Misión y Visión institucional, sus valores, o principios fundamentales, en algunos casos perfiles, dependiendo del diseño que escoja la institución.

De acuerdo a lo expresado por los docentes del Caso I, se recogió lo estipulado en su PEI y de ahí se procedió a construir los perfiles de estudiantes con competencias, estas con tridimensionalidad del aprendizaje, contextualizadas e igualmente identitarias a la institución que pertenecen. Es decir, el PEI se operacionalizó a través del Proyecto Curricular Institucional. En síntesis es fundamental el PEI para llegar a la construcción de un Proyecto Curricular Institucional.

El tercer aprendizaje que se mencionó en el Caso I fue la metodología de construcción del PCI y que va completamente enlazado al aprendizaje de reflexión en la práctica que también aseguraron los docentes haber alcanzado.

Se declaró: "Por ahí no va tanto mi aprendizaje, lo que yo rescato y a mí me gusta mucho es la, es el sistema de trabajo para implementar un nuevo currículum" E. Dupré (focus, 09 de junio, 2011).

Al revisar esta aseveración se observa como el docente valoró la metodología que se utilizó al ir construyendo el PCI, también fue un aprendizaje en sí mismo. Y lo fue por la posibilidad, que ellos mismos describieron de ir poco a poco, nivel a nivel, definiendo competencias, articulándolas y luego llevándolas a la planificación. Fue una secuencia sistemática de construcción hasta llegar a ciertos productos determinados, como perfiles de competencias.

A todo este proceso de elaboración se suma la forma de trabajo que en que realizaron estas tareas. Los docentes resaltaron como un aspecto positivo el haber tenido la posibilidad de juntarse en sus equipos, por departamento y en esa instancia revisar los marcos referenciales, conversarlos, apropiarse y desde ahí continuar por entender el concepto de competencia. Si bien se ve como una construcción densa, compleja, es altamente interesante como los docentes expresaron que ese proceso había sido gratificante. Porque aparte de trabajar en equipos, se había reflexionado en la práctica, como docentes, y desde esa realidad nacían las ideas, no era un modelo impuesto o traído con competencias externas a su realidad.

Y este punto de reflexión en la práctica, también fue bastante exaltado, un docente refirió:

“En el fondo es como decir oh perdón llevo todos estos años haciendo esto y este es el sentido que tiene llevar a cabo todo esto” M. Bounnot (focus, 09 de junio, 2011).

Es decir está refiriéndose a un descubrimiento que hace al trabajar en el Proyecto Curricular Institucional. Observa su práctica pedagógica, recorre con una mirada retrospectiva lo que ha hecho en los últimos años y al trabajar en este nuevo proyecto en su centro educativo, ahí, en algún momento determinado, ocurre el proceso reflexivo en el que el docente alcanza un nueva idea curricular y según las palabras del mismo, ve un nuevo sentido a su hacer. De acuerdo a Schön (citado en Elliot, 1990), este proceso de auto-reflexión sería llamado reflexión sobre la acción.

Luego el mismo docente se plantea como un ejercicio permanente:

“También yo creo es bueno volver a estudiarlo, a moverlo, a escarbarlo a replantearse los temas” M. Bounnot (focus, 09 de junio,2011).

Aporta claramente a continuar reflexionando diferentes temas curriculares, ve la importancia y trascendencia que esto puede traer a la práctica pedagógica. Luego otro profesor, con todas sus letras dice que valora enormemente como un aprendizaje del trabajo en el Proyecto Curricular Institucional:

“Como es esto de la reflexión en la práctica”. E. Dupré (focus, 09 de junio,2011).

Este profesor denominó como “reflexión en la práctica” a la metodología del Proyecto Curricular Institucional. Expresa que a él le gustó mucho como desde la reflexión docente se levanta un concepto de competencia. Claramente se está refiriendo al proceso de reflexión en equipo, llamada por Shön reflexión en la acción, o por Elliot (1990), investigación –acción. Sobre la reflexión en la acción, o en la práctica, como dice el profesor del caso I, y en equipos de trabajo, Kemmis (1988), reafirma:

“La reflexión se ve ayudada, habitualmente, por la discusión entre los participantes. A través del intercambio de puntos de vista, la reflexión en grupo conduce a la reconstrucción del significado de la situación social y proporciona la base para un plan revisado” (Kemmis, 1988, p. 19).

Es claramente visible en estas palabras como la metodología de trabajo del Proyecto Curricular Institucional, del caso I, otorgó a sus docentes el espacio para reflexionar, tanto a nivel individual como grupal y desde esas reflexiones surgieron algunas construcciones que dieron vida al mismo proyecto como también le permitió a cada docente la posibilidad de ir generando sus propios aprendizajes curriculares, que en la práctica debieran ser los mismos que ellos mencionaron.

Algo no dicho explícitamente en el Caso I, pero evidenciado en el proceso de análisis fue que estos docentes aprendieron en la práctica una forma o modelo determinado de desarrollar un Proyecto Curricular Institucional, es decir debieron estudiar teoría curricular, trabajar en equipos disciplinarios y desarrollar determinados productos. Además desarrollaron la idea de que todo lo que realizan en sus niveles debe ser

articulado, no solo las competencias, y las enormes ventajas pedagógicas que trae este proceso curricular.

También se puede afirmar que estos docentes al trabajar todos los aspectos curriculares que desarrollaron quedaron en posesión de herramientas curriculares que muchos profesores de otros establecimientos educativos no tienen la oportunidad de vivenciar y aprender porque no han construido un Proyecto Curricular Institucional.

Caso II

El primer aprendizaje declarado en el focus del Caso II surgió al descubrir que podían realizar una gran creación curricular como el PCI, pero de acuerdo a la conceptualización de esta tesis, entendiéndolo en la creación de un proyecto pedagógico, que surge como resultado de un largo proceso de reflexión entre sus actores, llegando a generar un consenso educativo y que se expresa en una propuesta curricular con un sello institucional propio, que debe ser implementada, retroalimentada y mejorada en el tiempo. Al constatar esta realidad curricular y posibilidades que tenían en esta misma área, surgieron los firmes deseos de estos docentes del Caso I de mejorar lo ya creado y avanzar en esta nueva propuesta curricular. Además la adhesión a esta creación curricular se mantendrá durante todo el tiempo que dure y después durante el tiempo que debía estar implementándose, también se manifestó.

Otro aprendizaje expresado fueron las decisiones curriculares y su articulación a través del PCI. Algunos docentes afirmaron: “Y luego en el verano retomamos el tema de las decisiones curriculares”. A. Román (focus, 06 de julio, 2011).

De acuerdo a estas palabras, los docentes definen directamente a la decisión curricular como una opción que, de manera consciente e intencionada, es tomada por el profesor, la institución o el Mineduc, con el propósito de intervenir e impactar en la estructura curricular existente (Guzmán, 2011, p.7).

Ahora ejemplos de decisiones curriculares son:

-Elaboración de un programa propio.

-Alteración de la secuencia de unidades del programa.

-Incorporación de nuevos objetivos de aprendizaje.

En el caso II, los docentes pusieron en práctica este procedimiento al armar las definiciones curriculares que dieron vida a su marco teórico del PCI, luego al construir, diseñar y contextualizar un formato propio de planificación coherente con lo ya explicitado en su marco conceptual del PCI.

El tercer aprendizaje declarado en el Caso II se refirió al estudio de teoría curricular:

Conceptos, racionalidades, niveles de construcción curricular donde en el meso está el PCI y en el micro el aula. Y esto permitió la toma de conciencia de que el docente puede construir currículum.

Un docente mencionó: “A mí me sirvió porque yo veía al currículum como una actitud más teórica, que hacía propuestas que en general sólo quedaban en el nivel conceptual, que no se aplicaban en el colegio y uno al final no construía currículum, sino que adhería no más” P. López (focus, 06 de julio, 2011).

Es claro como se remarca su aprendizaje en la nueva noción que obtuvo del concepto currículum, dejando atrás la visión de sus primeros años de formación docente y al ampliar las implicancias que tiene el currículum también descubre y vivencia como él también se puede construir en el nivel medio de escuela con el Proyecto Curricular Institucional y asimismo en el aula, donde también se puede volver a crear. Esta misma conceptualización de currículum es la que da vida a esta tesis donde el currículum es concebido como una construcción de elaboración colectiva y negociada que surge de la acción, con las características propias de la realidad escolar donde se llevará a cabo. Ahí los docentes tienen la posibilidad de transparentar sus creencias, valores, supuestos educativos y curriculares que se encuentran arraigados en sus prácticas pedagógicas y en el diálogo o debate se llega a acuerdos con respecto a ellos, asumiendo compromisos pedagógicos que quedarán plasmados en una nueva propuesta.

Es esta la posibilidad que otorgó la creación del PCI, en este caso, de conocer más teoría curricular y esta llevarla a la práctica de forma de hacer a los docentes conscientes de su rol constructor de currículum.

El cuarto aprendizaje expresado oralmente en el Caso II correspondió a la metodología con que fue creado el PCI y que les permitió a los docentes sentirse partícipes y responsables. Descubrieron como el PEI era poco conocido en sus principales fundamentos. Ahí constataron que no conocían a cabalidad su PEI y se encontraron con la primera gran dificultad en llevar esta tarea a un buen resultado con todos los perfiles que se obtuvieron. En fin esta experiencia de construcción grupal y donde los diferentes departamentos construyeron su PCI fue inmensamente valorado en el Caso II.

En síntesis al igual que en el Caso I se logró visualizar en esta investigación que uno de los grandes aprendizajes obtenidos por los profesores del Caso II, que tuvieron la oportunidad de construir su PCI, fue de vivir en la práctica este proceso, con sus etapas: Aprendiendo teoría curricular, trabajando en equipos transversales, es decir de prekinder a cuarto medio y lograr llegar a ciertos productos curriculares.

Todos estos fueron los aprendizajes declarados e implícitos en la elaboración del PCI en ambos casos.

4.3 Presentación y análisis de la información referente al objetivo específico número dos: Establecer las características de los aprendizajes y/o competencias curriculares, manifestadas en el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional.

Caso I

Se partirá recordando lo que se mencionó en el marco teórico sobre lo que se entiende en esta tesis por competencia curricular docente, determinando que ella corresponde al saber diseñar currículum, lo que involucra planificar de acuerdo a lo solicitado por los marcos regulatorios vigentes, tomando en cuenta la realidad de sus estudiantes y

establecimiento, es decir contextualizadamente, sumando la visión del propio proyecto educativo del centro escolar. Acompañándose este proceso de una reflexión constante, en equipos y comunidad escolar que posibilita la actuación y creación permanente, la retroalimentación, perfeccionamiento y mejoras en su práctica pedagógica.

Veamos entonces los resultados de esta investigación:

En el Caso I se llegó a la siguiente competencia curricular docente:

"Construir un currículum por competencias estudiantiles y sus respectivos perfiles de egreso, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes propios de su PEI, demostrando en este proceso una gran articulación pedagógica transversal que lleva a un nuevo diseño de planificación elaborada en un trabajo conjunto y cooperativo como lo es el Proyecto Curricular Institucional".

Es decir a esta competencia curricular docente la caracterizan sus componentes conceptuales, como lo son la noción de currículum, competencia estudiantil, su tridimensionalidad, coherencia vertical, transversal, significado y aplicación del PEI y PCI. Se suma a esto el conocimiento conceptual de los perfiles de egreso. Además de una serie de otras nociones curriculares que se estudiaron para la construcción del PCI en el Caso I.

También esta competencia posee los aspectos procedimentales que se expresan en los procesos mismos de construcción de las competencias estudiantiles y perfiles del PCI. Más la articulación transversal y nuevo diseño de planificación.

Además toda la red de construcción se hizo en un trabajo de equipo, reflexivo y colaborativo, por lo tanto también esta competencia curricular docente posee elementos actitudinales propios.

Así esta competencias tiene conceptos desarrollados, procedimientos efectuados, realizados en equipos, contextualizadas y que para llegar a esto se movilizaron muchos saberes, por lo tanto evidencia un desempeño competente.

Esta competencia curricular docente, del Caso I se acerca a las competencias, expresadas en el marco teórico, de diseñar, crear, y contextualizar currículum. No evaluar porque no se alcanzó a esa etapa de revisión y retroalimentación de los productos desarrollados en el PCI.

Además es una competencia específica, propia del quehacer curricular. Esta característica se presenta mayormente en el punto 4.4.

Caso II

Al igual que en el otro caso también se desarrolló una competencia curricular docente al elaborar el PCI de su centro educativo. Esta fue:

"Construir definiciones curriculares y perfiles de roles, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes de su PEI, demostrando en este proceso la toma de varias decisiones curriculares que permiten desarrollar un nuevo diseño de planificación, valorando el espacio generado por el Proyecto Curricular Institucional para desarrollar estas elaboraciones propias".

Se observan en esta competencia elementos conceptuales referidos al currículum, PEI y PCI. Hay procedimientos que llevaron a la construcción de definiciones curriculares, perfiles de roles y un modelo de planificación propio, contextualizado. Además todo esto se desarrolla en un trabajo en equipo que a nivel actitudinal permite una tremenda valoración del espacio generado por el PCI para llevar a cabo esta tarea creativa. Por supuesto esta competencia también se acerca a las competencias detalladas en el marco teórico de diseñar, crear y contextualizar. No a la de evaluar, porque esta competencia y sus productos asociados no pasarán en este proceso constructivo por una etapa de revisión y retroalimentación, eso sería para una segunda etapa de PCI.

En síntesis ambas competencias curriculares docentes están compuestas por elementos conceptuales, procedimentales, actitudinales, con una contextualización de su PEI, hay una movilización de estos saberes en pos del desarrollo de ciertos productos específicos, evidenciando así un desempeño competente, en ambos casos a través del proceso de construcción de su PCI.

4.4 Presentación y análisis de la información referente al objetivo específico número tres: Describir la configuración de competencias curriculares genéricas y específicas, expresadas por los docentes, al construir el PCI.

Caso I

En el Caso I se establecieron cuatro saberes específicos al interior o implícitos en la competencia curricular docente desarrollada, estos son: Creación de competencias estudiantiles y perfiles de egreso. Articulación pedagógica de diferentes aprendizajes y el diseño de un nuevo formato de planificación.

En el marco teórico de esta tesis se estableció que una competencia genérica se refería a aquellas que identificaban los elementos compartidos entre profesiones como la capacidad de aprender, tomar decisiones, habilidades interpersonales, etc. Como específicas se estableció a las relacionadas con cada área del saber, cruciales para cualquier título y referidas a la especificidad de un campo de estudio. Y dentro de estas estaban las competencias curriculares docentes de diseñar, contextualizar, crear y evaluar currículum. Entonces de acuerdo a esto los cuatro componentes antes mencionados muestran como conforman o son parte de un saber netamente curricular y específico, que solo los docentes que vivieron el proceso de PCI, al interior de su centro educativo fueron capaces de desarrollar. Y por lo tanto esta competencia curricular docente no pertenece a la categoría de genérica.

Caso II

Desarrolló seis componentes curriculares al interior o implícitos en su competencia curricular docente, como son: Creación de definiciones curriculares propias de su PCI. Elaboración de perfiles de acuerdo a su PEI y coherentes con su PCI. Tomaron decisiones curriculares, diseñaron un nuevo formato de planificación, con esto lograron mayor conocimiento de su PEI y finalmente valoraron enormemente su PCI. Todos estos componentes antes mencionados conforman una competencia específica, ya que es propia del quehacer curricular docente y particularmente solo al construir su PCI.

No se desarrollaron competencias curriculares docentes genéricas en esta construcción de PCI.

4.5 Presentación y análisis de la información referente al objetivo específico número cuatro: Caracterizar los aprendizajes y / o competencias curriculares que declaran los docentes habrían logrado y que se asocian a los distintos productos resultantes de la construcción del Proyecto Curricular Institucional.

Caso I

El primer producto del Caso I fueron las competencias estudiantiles con principios curriculares y su tridimensionalidad. Todo esto en un currículum por competencias que tuvo como meta el Caso I. Ahora las competencia curricular docente desarrollada en el Caso I de: "Construir un currículum por competencias estudiantiles y sus respectivos perfiles de egreso, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes propios de su PEI, demostrando en este proceso una gran articulación pedagógica transversal que lleva a un nuevo diseño de planificación elaborada en un trabajo conjunto y cooperativo como lo es el Proyecto Curricular Institucional". En su primer saber mencionado se refiere a esta construcción de competencias estudiantiles, es decir el producto fue logrado y esto permitió que se convirtiera al mismo tiempo en un saber competente, alcanzado mediante la construcción del PCI. Están totalmente ligados producto curricular y competencia curricular docente desarrollada.

El segundo producto elaborado fueron los perfiles de egreso y que cumplen las mismas características antes descritas en las competencias estudiantiles, ya que los perfiles se construyen con estas competencias, por lo tanto el producto logrado corresponde totalmente al saber de la competencia curricular docente.

El tercer producto es la articulación transversal en los departamentos de prekindet a cuarto medio, también este es mencionado como componente de la competencia curricular docente alcanzada. Este resultado fue logrado al ir desarrollando sus competencias estudiantiles, perfiles, al trabajar en equipo y tener que organizar los distintos aprendizajes en secuencia a través de los diferentes cursos de prekindet a cuarto medio. Este producto se sumó a los dos anteriores que luego dieron su configuración a la competencia curricular docente.

El producto nuevo diseño de planificación, cumple las mismas características de las relaciones antes descritas entre lo logrado en la realización del PCI y la competencia curricular docente conformada con ellos, siendo el diseño de planificación otro componente de la competencia curricular docente.

Finalmente el producto cambios en metodologías no se transformó en una competencia ya que según los docentes habría ocurrido después de terminado el PCI en el Caso I.

Caso II

Ocurre algo muy similar al Caso I, dando los productos origen a la competencia en su conformación, bueno también indican un desempeño competente. Siendo así la competencia curricular docente del Caso II expresa: "Construir definiciones curriculares y perfiles de roles, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes de su PEI, demostrando en este proceso la toma de varias decisiones curriculares que permiten desarrollar un nuevo diseño de planificación, valorando el espacio generado por el Proyecto Curricular Institucional para desarrollar estas elaboraciones propias".

Si se desglosa la competencia curricular docente del Caso II se observa que está construida totalmente por sus productos asociados como lo fueron las definiciones curriculares, perfiles de roles, aprendizajes del PEI, decisiones curriculares, nuevo diseño de planificación y gran valoración del PCI. Es decir el logro de estos productos permitió alcanzar y dar vida a la competencia curricular docente, sino hubiesen existido no habría un procedimiento que llevase a un desempeño competente observable. En síntesis estos productos, tanto en el Caso I como II, caracterizan a la competencia curricular docente construida a través de la construcción del PCI en cada caso.

4.6 Presentación y análisis de la información referente al objetivo específico número cinco: Describir las condiciones contextuales que favorecen o limitan el desarrollo de aprendizajes y/o competencias curriculares en la construcción del Proyecto Curricular Institucional.

Acá es donde se puede mencionar todo lo que los docentes expresaron en las limitantes y factores que favorecieron la construcción del PCI.

Caso I

Los docentes del caso I son muy claros cuando se les consulta por los elementos que favorecieron o limitaron el proceso de construcción de su Proyecto Curricular Institucional. Ellos mencionaron varios aspectos que permitieron favorecer la creación del PCI. La primera corresponde a la positiva integración de nuevos docentes a la planta de profesores. Estos nuevos integrantes del estamento educacional permitieron renovar ideas, entusiasmo por crear innovaciones y también evolucionar en el vocabulario que se estaba usando en las creaciones curriculares. Este nuevo grupo hace la diferencia con los antiguos docentes que ya no asumían los cambios de la misma forma que los recién llegados.

En segundo lugar se mencionó a la programación que mantiene el establecimiento del Caso I. Esta característica permite realizar un trabajo planificado y estructurado. Se

suma a esto como tercer elemento la sensibilidad de los directivos del centro con los tiempos que poseen los docentes para construir sus nuevos instrumentos curriculares y dar las facilidades para que esto se realice.

En cuarto lugar se mencionó la característica del orden y disciplina en la gestión del día a día en el centro escolar. Si se necesitan elementos para trabajar, estos se ponen a disposición del trabajo docente o bien cuando se organiza una actividad, para ella se cuenta con todos los implementos para desarrollarla. Por supuesto este elemento favorece de gran manera el trabajo educativo curricular de los docentes.

Luego los profesores del Caso I se refirieron a la nueva mirada o visión que observan y constatan de Rectoría. Esta observación surge a raíz de posibilitar se comience y desarrolle el PCI, generando creaciones curriculares propias de los docentes y del colegio en general.

También sumaron como favorecedor la asesoría recibida para construir efectivamente el PCI. Además manifestaron en muchas ocasiones como tremendamente positivo en la construcción realizada el trabajo en equipo, donde pudieron desde conocerse a trabajar transversalmente por asignaturas elaborando diferentes productos.

En las limitaciones referidas propiamente al Proyecto Curricular Institucional están, según lo expresado por los mismos docentes, la falta de tiempo para construir sus productos curriculares y también para llevarlos a la práctica. Si bien el desarrollo del PCI fue altamente desafiante, también la construcción curricular era compleja y por lo mismo se necesitaban tiempos adicionales para realizarlo y luego llevarlos a la realidad.

Otro factor limitante fue “la rigidez mental” con que algunos profesores, especialmente mayores en edad y en antigüedad, les cuesta asumir los cambios curriculares. Mencionan que estos profesores manifiestan un gran temor a cambiar las prácticas pedagógicas y esto se evidencia cuando estos profesores renuentes no se suman a la idea de que si el currículum cambia, entonces deberían modificarse las prácticas pedagógicas.

Esta actitud negativa de algunos docentes podría en algún momento afectar el proceso de construcción del PCI. Para subsanar esta situación, los profesores del Caso I, sugirieron constantemente estar evaluando el proceso y no dar plazos tan extendidos para ir llevando a la práctica el currículum construido.

Finalmente mencionaron que los jefes de departamento poseen poco dominio de los términos curriculares y habría sido ideal que los hubieran tenido para orientar adecuadamente las creaciones curriculares y tal vez el proceso mismo de construcción del PCI habría sido menos complejo. Y si a esto se agrega que el currículum siempre está cambiando, entonces mejores herramientas curriculares deberían haber tenido el conjunto de docentes y directivos.

Al parecer como son más los factores positivos y propositivos desde dirección y cuerpo docente, este Caso I logró desarrollar una competencia curricular docente al construir su PCI.

Caso II

En el Caso II, como aspecto favorable los profesores nombraron la metodología en equipo, en que se desarrolló la construcción curricular del PCI. Los docentes expresaron constantemente como esta forma de trabajar les dio consecuencias positivas, les permitió poner en práctica sus decisiones curriculares, repensar toda su institución educativa, pero en conjunto, escuchándose todos y de manera transversal desde pre-básica a enseñanza media.

Otro de los aspectos facilitadores en el desarrollo de su Proyecto Curricular Institucional fue el gran compromiso de los docentes con la institución, labor pedagógica y construcción del PCI. Esto se demostró en la participación constante de los profesores, a pesar del despido de algunos de ellos en un momento intermedio dentro de la creación curricular y también cuando esta creación se hacía en jornadas de verano e invierno y a pesar de ello la participación creadora de los profesores no decayó.

Se sumó a las anteriores la decisión de la Fundación sostenedora de aceptar la creación del PCI y las posibilidades de realizarlo. Los docentes del Caso II valoran esta aprobación y la agradecen.

También valoraron la asesoría realizada como sumamente importante para los logros alcanzados en esta construcción curricular.

Desde esta misma visión surgieron las limitantes al Proyecto Curricular Institucional. Los profesores del Caso II, comentaron que existieron carencias fundamentales para llevar a cabo todo lo que construyeron del PCI. Lo primero en estas dificultades fue el integrar a docentes nuevos cuando ya se había iniciado el proceso de construcción del PCI. Ellos no conocían toda la fase inicial y fue muy diferente participar de una exposición del trabajo realizado a vivirlo.

La segunda dificultad surgió al llevar a la práctica el trabajo avanzado en el PCI, ya que se constataba falta de coherencia en las decisiones entre Fundación, directivos del colegio y docentes y como estas llegan a los apoderados y estudiantes. Se notaba esa falta de comunicación interna que facilitaría la gestión e implementación del PCI.

El tercer factor limitante se refirió a las medidas reactivas que tomaban la Fundación y directivos colegiales con respecto a resultados en pruebas SIMCE y PSU. En este punto también se denotaba la ausencia de un discurso único entre los distintos estamentos y la creación de un plan permanente que se haga cargo de este tema. Esto generaba malestar en los docentes, expresaron que ellos observaban que construían en una dirección y luego se les exige sobre la marcha sobre otros aspectos, no acordados o trabajados previamente. Les habría gustado esto hubiese sido diferente.

El cuarto factor se relaciona con la falta de tiempo, ya después en el colegio para llevar a la práctica las creaciones curriculares que habían realizado. Por ejemplo no habían incorporado el nuevo formato curricular que se habían propuesto y todo había pasado muy rápido sin espacio para ejecutarlo.

La quinta dificultad se relaciona con las anteriores ya que al querer poner en práctica sus aprendizajes curriculares, ven la ausencia del especialista en currículum que los guíe o realice un monitoreo curricular. Por esto mismo, también se dan cuenta que no tienen reuniones o consejos de profesores generales entre todos los estamentos, sino que solo por departamentos. Entonces no pueden implementar su Proyecto Curricular Institucional, como ellos quisieran. La Fundación que asesora al caso II, les permitió el proceso de apropiación curricular, a través de la construcción de su PCI, pero al parecer, no ha posibilitado su implementación, a través de una gestión directiva y administrativa pertinente. Por ejemplo teniendo un perfil claro de docente o coordinador curricular en el centro.

Ahora en base a estas condiciones contextuales que favorecen o limitan el desarrollo de aprendizajes y/o competencias curriculares por parte de los docentes, al momento de construir su PCI, se puede afirmar en base a lo que los mismos actores mencionaron:

- Un buen contexto es aquel donde los docentes se manifiestan agradados con su institución y por lo mismo podrían sumarse a cambios curriculares que luego repercutan en sus prácticas pedagógicas.

- El ideal es que si se empieza la construcción de un PCI, este mantenga sus equipos de trabajo y no esté incorporando nuevo personal constantemente.

- Es óptimo que las direcciones administrativas o equipos directivos, participen de la construcción curricular y al mismo tiempo den las posibilidades en tiempo y organización para que este se vaya realizando. Deben promover la articulación como proceso transversal de creación en la institución educativa.

- Es una positiva medida que existan claros líderes curriculares en los centros educativos, que posibiliten ir avanzando etapa tras etapa en la construcción del PCI.

- Finalmente sería muy acertado ir etapa tras etapa en la construcción del PCI, supervisar el proceso y productos alcanzados para luego retroalimentar y continuar avanzando en su ejecución. No dilatar inútilmente el proceso. Por supuesto esta es otra tarea directiva.

4.7 Presentación y análisis de la información referente al objetivo general: Develar la configuración de aprendizajes y/o competencias curriculares que alcanzan los docentes en el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional, tanto en sus distintas etapas como en sus productos asociados.

Caso I y Caso II

De acuerdo a todo lo presentado y analizado en los objetivos específicos anteriores se puede afirmar que los profesores del Caso I y II, lograron desarrollar cada uno de ellos su competencia curricular docente.

Los profesores del Caso I alcanzaron la siguiente competencia curricular docente: "Construir un currículum por competencias estudiantiles y sus respectivos perfiles de egreso, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes propios de su PEI, demostrando en este proceso una gran articulación pedagógica transversal que lleva a un nuevo diseño de planificación elaborada en un trabajo conjunto y cooperativo como lo es el Proyecto Curricular Institucional".

En este caso al construir su Proyecto Curricular Institucional en un modelo por competencias lograron construir estas competencias estudiantiles, iniciando el proceso desde describir y posicionarse en el concepto de competencia y luego desde ahí construir competencias por asignatura y nivel, perfiles de egreso, nuevos formatos de planificación Si sumamos a esto los aprendizajes de trabajar en equipo institucional y lograr la articulación transversal de sus competencias estudiantiles. Es decir la configuración de la competencia curricular es totalmente equivalente a sus productos logrados.

A todo lo expresado anteriormente se suman los aprendizajes obtenidos donde se valora y da cuenta de lo importante que es para llevar a cabo la construcción del PCI, tener un contexto favorable en recursos humanos y características de organización interna. Así como también constantemente favorecer el proceso de articulación entre niveles educativos, que en este Caso I, los docentes refirieron como fundamental para alcanzar las metas trazadas a nivel curricular.

Las etapas vividas en la construcción del PCI también muestran como favoreció la configuración de esta competencia, primero con un estudio de teoría curricular, luego la metodología en equipo y finalmente el logro de sus productos, es decir todo se relacionó, estructura del PCI con sus fases y la concreción de la competencia curricular docente.

Igualmente en el Caso II, también se alcanzó el desarrollo de de una competencia curricular docente y que resultó de la construcción de su Proyecto Curricular Institucional. Esta fue: "Construir definiciones curriculares y perfiles de roles, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes de su PEI, demostrando en este proceso la toma de varias decisiones curriculares que permiten desarrollar un nuevo diseño de planificación, valorando el espacio generado por el Proyecto Curricular Institucional para desarrollar estas elaboraciones propias".

Esto involucró para los docentes del Caso II, en la primera etapa del PCI, cuando se estudió teoría curricular, comprender lo que era y significaba construir un PCI, luego entender lo que eran las decisiones curriculares y desde ahí atreverse a tomar algunas, apoyándose en conceptos de la teoría curricular, usando referentes curriculares y por supuesto llegar a desarrollar algunos productos curriculares propios. Todo esto en un trabajo en equipo, en una segunda etapa, donde desde la propia visión y misión institucional de su PEI, realizaron sus productos. Siendo ese momento del producto final, también la tercera y última etapa de la construcción del PCI. También al igual que en el caso I, sumaron a esta competencia curricular docente, el destacar que es clave para esta construcción el contexto en sus aspectos de recursos humanos y de organización

interna. Así como también realizar un proceso de articulación que potencie el avance de la creación curricular institucional.

La configuración de esta competencia también nació a partir de los mismos productos generados del proceso del PCI.

En síntesis en ambos casos las etapas del PCI tuvieron directa relación con los productos desarrollados y al mismo tiempo estos permitieron el logro de una competencia curricular docente, en el escenario de construcción del PCI.

4.8 Discusión de resultados

En vista a los resultados obtenidos con esta investigación, se hace más relevante que los centros escolares puedan tener acceso a la construcción de sus Proyectos Curriculares Institucionales y dentro de ese proceso puedan desarrollar competencias curriculares. Esta investigación demuestra que es posible, ya que se evidenció que dos centros escolares, de diferentes zonas de la región metropolitana, de diferentes características culturales, sociales, económicas y de distinta dependencia, lograron realizar una construcción curricular propia, apropiándose de marcos, teoría, referentes curriculares, llegando a obtener productos curriculares coherentes con esa apropiación. Si bien al desglosar las características de lo que significaba llegar a desarrollar una competencia curricular docente se vislumbraba como una gran meta, desafiante, con muchos componentes a evidenciar, acá con este estudio se demuestra que es factible, y así los docentes de los dos casos expresaron:

Que entendieron al PCI como un proyecto en construcción, que esa fue la gracia de irlo viviendo, que desarrollaron una metodología de la práctica a la teoría, que en general les permitió hacer conciencia de todo el proceso educativo. Asimismo se les ofreció como una herramienta práctica donde poder articular sus decisiones curriculares y donde pudieron hacer la bajada concreta del PEI, lo hicieron con una metodología de trabajo en equipo, donde se juntaron por departamento y en esa instancia revisaron los marcos

referenciales, los conversaron, se apropiaron y desde ahí continuaron creando. Es decir no era un modelo creado por los equipos directivos en cada centro, sino realizado con los profesores.

Todas estas ideas corresponden a lo que en el marco teórico inicial decía Zabalza (1991), donde plantea que el Proyecto Curricular Institucional debe construirse como una propuesta que recoge la identidad formativa del centro escolar, que se encuentra manifiesto en su proyecto educativo, que asume las necesidades y recursos propios del establecimiento. También Pascual (1998) menciona que el PCI es fruto o resultado de la reflexión colectiva de sus actores, a partir del análisis de su propio contexto, siendo fundamental el de los docentes de quienes se espera sean capaces de construir currículum recogiendo toda esta realidad escolar determinada. Asimismo el concepto levantado en esta investigación aludía a que se entenderá por Proyecto Curricular de Centro o Institucional a la creación de un proyecto pedagógico, que surge como resultado de un largo proceso de reflexión entre sus actores, llegando a generar un consenso educativo y que se expresa en una propuesta curricular con un sello institucional propio, que debe ser implementada, retroalimentada y mejorada en el tiempo. Es decir la teoría se hizo realidad en la práctica.

Sumemos a todo lo anterior los que los docentes manifestaron del contexto personal, conformado por los docentes que participaron de la elaboración del Proyecto Curricular Institucional, en cada uno de los centros. Ellos fueron de enorme importancia, ya que sin sus ganas de aprender, sus esfuerzos para entregar un trabajo de calidad, su tiempo, y la flexibilidad para realizar una tarea grupal, no habría sido posible el inmenso trabajo curricular que realizaron.

Esta relevancia de los profesores como constructores de su Proyecto Curricular Institucional ya se mencionaba en el marco teórico inicial donde se expresa: “debía crearse la conciencia de que el currículum, para desplegarse provechosamente en la práctica, necesita docentes potenciados y profesionalizados” (Escudero, 1999).

Otro aspecto importante del contexto se refiere a la organización interna de cada establecimiento educacional. Los docentes nombraron elementos como la inducción del nuevo personal, el poder en las decisiones directivas que asumían los respectivos equipos que dirigen los dos colegios en estudio y los tiempos asignados a las tareas de planificación y organización curricular. Estos procesos son claves para dar las condiciones necesarias para realizar una construcción que logre aprendizajes, competencias y productos curriculares.

Unido a lo anterior también surgió en los resultados la importancia de la articulación como proceso que posibilite la conexión entre ciclos, docentes, estudiantes, currículum.

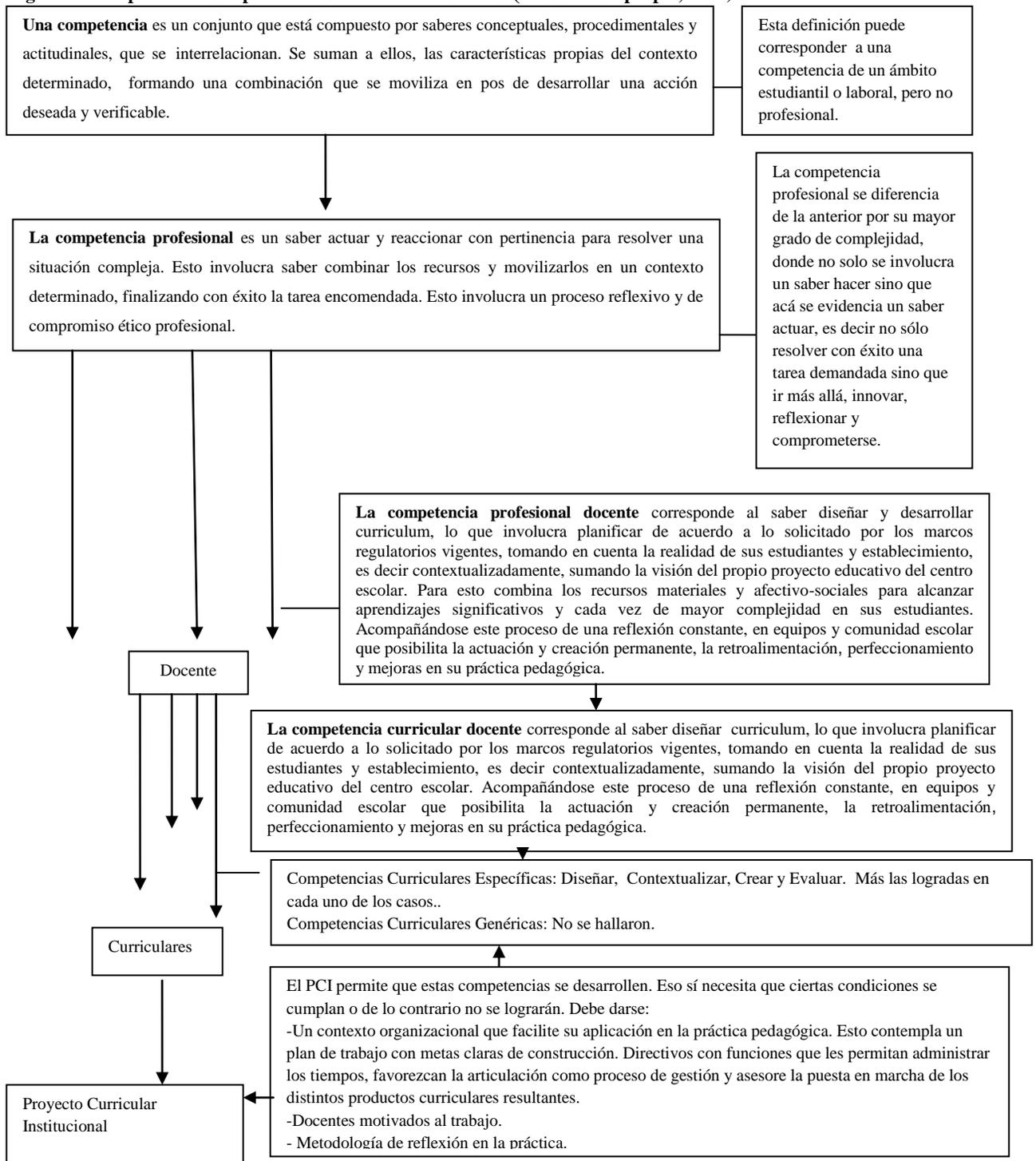
De esta manera, con lo anteriormente mencionado, se puede observar que la construcción de los Proyectos Curriculares Institucionales en ambos casos fue bastante prolífico en sus resultados y ahora cabe preguntarse qué influyó para que esto ocurriera. Seguramente el que ambos colegios tuvieran ya una cierta trayectoria como colegios, un PEI y estructura colegial ya instalada en una cultura colegial propia. No eran colegios de un año o dos, ya tenían una trayectoria en sus comunas. Se suma a esto que en el Caso I, si bien el equipo directivo decidió realizar la construcción del PCI, luego sus docentes se sumaron al proyecto y lograron muy buenos resultados. En el Caso II, los profesores decidieron realizar su PCI y siempre estuvieron muy comprometidos con su desarrollo.

Ahora las dos comunidades de docentes demostraron estar constantemente perfeccionándose en temas educativos, en el Caso I por iniciativa propia y en el Caso II, existía una política de gestión dedicada al perfeccionamiento docente. Este estar actualizado en vocabulario y temas docentes, facilita el comenzar un nuevo proyecto y en este caso el apoyo docente a la construcción, fue fundamental. Luego el poder realizar este proceso a lo largo de más de un año, también fue positivo, dar los tiempos que corresponden, ya que toda construcción curricular es lenta, ya que requiere ideas, consenso, reflexión, creación, debate. No es un proceso rápido, además como es en

equipos, demora un poco más. Ahora la teoría nos informa que dándose todas estas condiciones si es posible llevar a cabo la construcción de PCI, lo que faltaría agregar sería la importancia del liderazgo en esta tarea curricular, ¿quién lo realizará?. En los casos del estudio el liderazgo curricular estuvo en la asesoría externa y trabajada con los equipos directivos de los centros, pero el ideal y principal motivación de realizar esta tesis es poder tener muchos docentes con herramientas curriculares para que diversos equipos docentes puedan tomar estos liderazgos y lleguen a construir currículum, potenciando al mismo tiempo a sus creadores con competencias curriculares, que les posibiliten cada día ir mejorando sus prácticas pedagógicas.

A continuación se muestra el recorrido completo de la competencia curricular docente y su relación con la construcción del Proyecto Curricular Institucional.

Figura 4-9: Mapa de las Competencias Curriculares Docentes (Elaboración propia, 2017).



5. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

El marco teórico de esta tesis presenta cómo los docentes pueden adquirir varios aprendizajes curriculares a través de la construcción del Proyecto Curricular del centro donde se desempeñan. Sin embargo, esta misma teoría curricular no especifica cuáles son ellos, cómo se desarrollan y al mismo tiempo si en algún momento estos podrían transformarse en una competencia curricular docente, adquirida por estos profesores en el transcurso de este proceso curricular. Observando esta realidad, se quiso dar respuesta a las inquietudes anteriores y con este propósito se formularon cada uno de los objetivos específicos y general de esta investigación, siendo al mismo tiempo los que guiaron los métodos de indagación en dos centros escolares que habían decidido construir sus Proyectos Curriculares Institucionales y que se transformarían en los casos de estudio I y II.

Los resultados de la investigación muestran cómo en los dos casos, los docentes adquieren aprendizajes curriculares y también alcanzan a desarrollar una competencia curricular en cada caso, en el proceso de construcción de su Proyecto Curricular Institucional.

En base a estos resultados se presentan a continuación las conclusiones de esta investigación y que se dividirán en los siguientes siete apartados: Conclusiones relativas al objetivo específico número uno, dos, tres, cuatro y cinco. El apartado de conclusiones relativas al objetivo general y finalmente el de aportes, limitaciones de la investigación y proyecciones.

Así, aparecerán en primer lugar, las conclusiones que identifican los aprendizajes curriculares que evidenciaron los docentes en el proceso de construcción de sus PCI. En segundo término se presentan las conclusiones relativas a las características de las competencias curriculares manifestadas en la construcción de estos PCI. Luego en tercer lugar se presentan las conclusiones referentes a la configuración de las competencias curriculares específicas evidenciadas en la construcción de estos PCI. En cuarto lugar se presentan las conclusiones referentes a la asociación entre las competencias curriculares

encontrada y los productos resultantes en la construcción de estos PCI. En quinto lugar se presentan las conclusiones que describen las condiciones contextuales que favorecen o limitan el desarrollo de aprendizajes y competencias curriculares en la construcción de PCI. Para finalmente presentar las conclusiones a nivel general de la configuración que alcanzan las competencias curriculares que alcanzan los docentes en el proceso de construcción del PCI.

Además se incorporan los alcances, limitaciones y aportes de esta investigación tanto a nivel teórico como formativo. Finalmente se presentan las proyecciones de este estudio, que pueden servir como base futura a investigaciones sobre el tema de la construcción curricular y las competencias curriculares docentes.

5.1 Conclusiones relativas al objetivo específico número uno: Identificar aquellos aprendizajes curriculares que declaran los docentes en el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional.

Si bien la teoría existente hasta el momento, en relación a la construcción de Proyectos Curriculares Institucionales, no especifica claramente los aprendizajes curriculares que se esperarían de los docentes al realizar esta tarea, se puede expresar con los hallazgos de esta investigación, cómo los docentes de ambos casos del estudio obtuvieron varios aprendizajes curriculares al construir su Proyecto Curricular Institucional, pero no solo primarios, sino que realmente llegaron a desarrollar competencias curriculares docentes. Por supuesto, esto involucra que alcanzar esta meta conlleva en sí una serie de aprendizajes concadenados o articulados entre sí. Veamos el desglose de estos logros:

En el Caso I aprendieron a construir competencias escolares con articulación vertical y horizontal (definiciones explicadas y presentadas en el capítulo anterior). Además esas competencias poseían tridimensionalidad, con foco en el desempeño y explicitadas como propósitos terminales de cada ciclo y asignatura. Con estas competencias se elaboraron los perfiles de egreso y correspondientes con estos productos se elaboró un nuevo formato de planificación. De esta forma, los docentes del Caso I aprendieron a diseñar,

contextualizar, reflexionar, actuar y buscar mejoras para su práctica pedagógica, pero en un modelo de construcción curricular por competencias. Llegando, estos profesores a posicionarse en el alcance de esta competencia específica de la construcción curricular en ese modelo. Especificando que estos frutos corresponderían a los docentes que participaron de todo el proyecto y por supuesto, en cada uno de ellos debe haber existido un distinto nivel de logro, no todos los docentes habrán alcanzado lo mismo en iguales circunstancias, pero de acuerdo a lo expresado por los profesores en el focus, si lograron varios aprendizajes curriculares.

En el Caso II los docentes aprendieron a realizar definiciones curriculares para el marco referencial de su PCI, apoyándose en su PEI y todas las nociones curriculares trabajadas en el desarrollo del PCI. Luego construyeron, diseñaron y contextualizaron estas definiciones en perfiles y en un nuevo formato de planificación. Su experticia se centra en aprendizajes propios de la construcción del PCI y sus productos asociados. Ahora a ellos les faltó aún implementar su PCI.

En ambos casos aprendieron a trabajar en equipos profesionales, manifestando los docentes gran aprecio por la metodología empleada al construir su PCI. Asimismo, los dos casos resaltaron como un gran aprendizaje la articulación pedagógica que se desarrolló entre los diferentes niveles y la coordinación transversal que se alcanzó para obtener ciertos productos que se les solicitaban. Aprendieron más de su Proyecto Educativo Institucional y valoraron las condiciones de su contexto para construir el Proyecto Curricular Institucional. Es decir, con todos estos aprendizajes se hicieron realidad todas las condiciones que se describían debía tener un Proyecto Curricular Institucional, como fue declarado en el marco teórico de esta tesis con las definiciones de Martínez (1997), Zabalza (1991), Gairín (1997), Ruiz (2000) y Gimeno y Pérez (2000), que posibilitaron elaborar la propia definición de PCI, de esta investigación, entendiéndolo: "Como la creación de un proyecto pedagógico que surge como resultado de un largo proceso de reflexión entre sus actores, llegando a generar un consenso

educativo y que se expresa en una propuesta curricular con un sello institucional propio, que debe ser implementada, retroalimentada y mejorada en el tiempo".

Sumado a esta concreción de ver plasmada en dos experiencias el concepto propio de PCI, también se logra visualizar lo que Pascual (1998) nos afirmaba y que hacía referencia a que si el Proyecto Curricular Institucional, reconoce y parte su elaboración, tomando el marco curricular oficial y desde ahí comienza la construcción, reflexión y deliberación en pos de generar una propuesta educativa contextualizada. Siendo así, era entonces el paradigma práctico el que correspondía a esta creación. Allí donde se entendía al currículum como una construcción de elaboración colectiva y negociada que surge de la acción, con las características propias de la realidad escolar donde se llevará a cabo. Es decir, con los aprendizajes curriculares, que alcanzaron los docentes de este estudio, se vislumbraron dos formas diferentes de llevar a la práctica los conceptos de Proyecto Curricular Institucional y su paradigma de construcción.

5.2 Conclusiones relativas al objetivo específico número dos: Establecer las características de los aprendizajes y/o competencias curriculares, manifestadas en el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional.

Como se concluyó en el objetivo específico anterior, cada caso del estudio obtuvo aprendizajes y una competencia curricular, encontrando en algunos de ellos plena similitud y en otros diferencias, al comparar ambos casos.

El Caso I alcanzó a desarrollar varios aprendizajes como el del trabajo en equipo, articularse transversalmente, posicionarse en su Proyecto Educativo Institucional y valorar las condiciones contextuales, para realizar esta construcción. Se suman a esto todos los conceptos que estudiaron de teoría curricular y luego dieron vida en productos determinados. Estos a su vez posibilitaron el alcanzar una competencia curricular docente. Para obtener conclusiones acerca de esta competencia es necesario en primer lugar recordar lo que se mencionó en el marco teórico de esta tesis, sobre lo qué es para esta investigación una competencia curricular docente. Entendiendo por esta que

corresponde al saber diseñar currículum, lo que involucra planificar de acuerdo a lo solicitado en los marcos regulatorios vigentes, tomando en cuenta la realidad de sus estudiantes y establecimiento, es decir contextualizadamente, sumando la visión del propio proyecto educativo del centro escolar. Acompañándose este proceso de una reflexión constante, en equipos y comunidad escolar que posibilita la actuación y creación permanente, la retroalimentación, perfeccionamiento y mejoras en su práctica pedagógica. Siendo esto lo esperable de una competencia curricular docente, contrastémoslo con lo realmente obtenido en el Caso I por esta elaboración curricular. Ahí se logró lo siguiente: "Construir un currículum por competencias estudiantiles y sus respectivos perfiles de egreso, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes propios de su PEI, demostrando en este proceso una gran articulación pedagógica transversal que lleva a un nuevo diseño de planificación elaborada en un trabajo conjunto y cooperativo como lo es el Proyecto Curricular Institucional".

En la adquisición de la competencia curricular anteriormente nombrada, los docentes trabajaron desde los conceptos de este marco, como principios curriculares, concepto de competencias y tipos de aprendizaje. Se apoyaron en referentes curriculares y lograron productos determinados al modelo. Al realizar toda esta apropiación curricular de conceptos y luego construir con ellos competencias de asignatura por niveles y desarrollar perfiles de egreso, lograron a través de toda esta construcción: diseñar, contextualizar, actuar y crear. Es decir una competencia específica del quehacer curricular docente al construir su PCI.

En el Caso II se logró la competencia curricular docente de: "Construir definiciones curriculares y perfiles de roles, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes de su PEI, demostrando en este proceso la toma de varias decisiones curriculares que permiten desarrollar un nuevo diseño de planificación, valorando el espacio generado por el Proyecto Curricular Institucional para desarrollar estas elaboraciones propias".

Esta competencia se caracteriza por poseer en su composición aprendizajes como conocer mayormente su PEI, aprender teoría curricular para luego aplicarla en decisiones y definiciones curriculares que debieron tomar y así lograr llegar a productos determinados como por ejemplo un nuevo diseño de planificación.

En síntesis en los dos casos se lograron competencias curriculares docentes cuyas características centrales son estar configuradas por los saberes o aprendizajes desarrollados durante la construcción del PCI y que al mismo tiempo permitió el logro de determinados productos, lo que también evidencia un desempeño competente. Se suma a esto el trabajo en equipo, reflexivo colaborativo, por lo tanto ambas competencias curriculares docentes poseen elementos actitudinales propios. Afirmando nuevamente, que estos resultados fueron posibles, seguramente en la mayor parte de los docentes, de ambos centros educativos, ya que se analizó desde sus declaraciones y a partir de ellas se alcanzaron a visualizar todos estos aprendizajes ganados como comunidad docente.

5.3 Conclusiones relativas al objetivo específico número tres: Describir la configuración de competencias curriculares genéricas y específicas, expresadas por los docentes, al construir el Proyecto Curricular Institucional.

La competencia resultante en el Caso I: : "Construir un currículum por competencias estudiantiles y sus respectivos perfiles de egreso, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes propios de su PEI, demostrando en este proceso una gran articulación pedagógica transversal que lleva a un nuevo diseño de planificación elaborada en un trabajo conjunto y cooperativo como lo es el Proyecto Curricular Institucional".

En el Caso II la competencia alcanzada fue: "Construir definiciones curriculares y perfiles de roles, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes de su PEI, demostrando en este proceso la toma de varias decisiones curriculares que permiten desarrollar un nuevo diseño de planificación, valorando el espacio generado por el Proyecto Curricular Institucional para desarrollar estas elaboraciones propias".

Estas dos competencias curriculares docentes desarrolladas al construir cada centro su PCI son específicas. Esto de acuerdo a lo establecido en el marco teórico de esta tesis, donde se expresa que ellas están relacionadas con cada área de estudio, cruciales para cualquier título y referidas a la especificidad propia de un campo disciplinar. Siendo en este caso, de esta tesis referida al área específica curricular, donde ambas competencias centran su hacer en la construcción curricular, desde el diseño, hasta la contextualización de currículum. De diseño curricular, ya que, dentro del trabajo en el PCI, se pusieron en acción muchas capacidades y habilidades como ordenar, reflexionar en equipos, discutir, seleccionar y tomar decisiones. En lo conceptual se debió dominar lo referente a teoría curricular, en sus enfoques, racionalidades y paradigmas. Lo actitudinal está en la capacidad de trabajo en equipos.

La contextualización se refleja al evidenciar que se hizo una creación del PCI, entendiendo al currículum como una construcción social, es decir en colaboración con los docentes y además el currículum elaborado está basado en la realidad educativa del centro y sus aulas.

Estas características son las que permiten afirmar que las competencias curriculares docentes desarrolladas por ambos centros son específicas, ya que solo pueden ser desarrolladas por los profesores al construir su PCI, en un trabajo colaborativo y cooperativo, con un período de gran reflexión y consenso entre los actores educativos.

5.4 Conclusiones relativas al objetivo específico número cuatro: Caracterizar los aprendizajes y/o competencias curriculares, que declaran los docentes habrían logrado y que se asocian a los distintos productos resultantes de la construcción del Proyecto Curricular Institucional.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente los aprendizajes y competencias curriculares desarrolladas en la construcción del PCI fueron totalmente concordantes con los productos obtenidos. Ya que cada competencia curricular se creó en base a los productos desarrollados en cada caso. Siendo así la competencia del Caso I: "Construir un

currículum por competencias estudiantiles y sus respectivos perfiles de egreso, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes propios de su PEI, demostrando en este proceso una gran articulación pedagógica transversal que lleva a un nuevo diseño de planificación elaborada en un trabajo conjunto y cooperativo como lo es el Proyecto Curricular Institucional". Esta competencia está conformada por los saberes que al mismo tiempo son los productos realizados de: Competencias estudiantiles, perfiles de egreso. mayor conocimiento del PEI, articulación pedagógica transversal, nuevo diseño de planificación y trabajo en equipo.

En el Caso II, la competencia: "Construir definiciones curriculares y perfiles de roles, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes de su PEI, demostrando en este proceso la toma de varias decisiones curriculares que permiten desarrollar un nuevo diseño de planificación, valorando el espacio generado por el Proyecto Curricular Institucional para desarrollar estas elaboraciones propias". Componen esta competencia curricular docente los productos de construcción de definiciones curriculares, perfiles de roles, mayor conocimiento del PEI, decisiones curriculares, nuevo diseño de planificación y valoración del espacio y trabajo en equipo generado por el PCI.

Cada competencia curricular docente de cada caso se configura con los productos desarrollados en la construcción del Proyecto Curricular Institucional. Están estrechamente relacionados, permitiendo estos últimos verificar el desempeño competente de cada una de ellas.

5.5 Conclusiones relativas al objetivo específico número cinco: Describir las condiciones contextuales que favorecen o limitan el desarrollo de aprendizajes y/o competencias curriculares en la construcción del PCI.

Si en ambos centros se lograron una variedad de aprendizajes y dos competencias curriculares, se puede afirmar que se dieron las condiciones contextuales para que estas se desarrollaran.

En el Caso I se dio una decisión clara, desde el principio se manifestó la decisión de construir un PCI en un modelo por competencias. Para esto se dieron jornadas iniciales de construcción y luego una planificación anual, institucional, donde se iría realizando. Esto se ejecutaba en el mismo centro educativo, otorgando las características de infraestructura. El coordinador de enseñanza media hacía de líder y enlace entre la asesoría externa de construcción curricular y los demás docentes del centro. Existía un claro apoyo directivo a la construcción del PCI.

Los profesores mostraron saber trabajar en equipos y lograron paso a paso ir alcanzando los productos curriculares esperados. Si bien la dificultad que podría tener este centro es entre sus propios profesores, en que algunos de ellos no quisieron sumarse a los cambios curriculares que se iban creando. Pues bien, los mismos docentes que observan estas dificultades, también son los mismos que señalan sugerencias para que esto no suceda y así neutralizar esta limitación. Es decir en este caso I, se dieron las condiciones contextuales para la construcción curricular.

En el Caso II, los docentes también poseen una alta motivación por el trabajo curricular, ya que de los mismos profesores nace el convencimiento de realizar la construcción de su PCI, sin embargo a ellos les corresponderá tener dos veces cambios en la conformación de los equipos de trabajo, por despido e inserción de nuevos docentes en el centro educativo. También se observa en este caso, que los profesores al estar en su centro educativo, en su práctica pedagógica, no han podido continuar con un trabajo curricular en conjunto, con consejos de profesores ampliados, ya que ellos solo trabajan por departamentos, pero nunca tienen reuniones institucionales docentes. Sería bueno que esta instancia se les hubiese otorgado en sus centros. Igualmente los profesores de este centro refieren que no tienen claros a los líderes curriculares que propician la continuación del PCI en su centro educativo, ya que sus coordinadores de ciclo están recargados con tareas administrativas y disciplinarias. A pesar de estas dificultades, los profesores de este caso resaltan la valiosa oportunidad que han tenido al poder

desarrollar el PCI, donde construyeron currículum y productos curriculares determinados.

En síntesis en ambos centros se dieron las condiciones contextuales que posibilitaron la construcción de sus Proyectos Curriculares Institucionales. Si bien también se presentaron dificultades, estas no opacaron los valiosísimos logros alcanzados.

No se puede terminar esta conclusión en este punto de condiciones contextuales, sin dejar de mencionar que este resultado final de ambos centros educativos, donde se construyó un PCI y ciertos productos asociados, otorgan un sello distintivo a ambos casos. Fueron innovadores, ya que no es común que los centros escolares opten por opciones curriculares, de larga construcción en el tiempo y con una metodología de trabajos colectivos. Es de esperar que todas las condiciones favorables contextuales de ambos centros se mantengan en el tiempo y sigan sumando aprendizajes y competencias curriculares para sus profesores.

5.6 Conclusiones relativas al objetivo general: Develar la configuración de aprendizajes y/o competencias curriculares que alcanzan los docentes en el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional, tanto en sus distintas etapas como en sus productos asociados.

Con todo lo anteriormente expresado y concluido en cada uno de los objetivos específicos, se puede afirmar que de acuerdo a lo que se expresó en el marco teórico de esta tesis, donde Pascual (1998), nos informaba que por Proyectos Curriculares, existían pocos de ellos que lograran alcanzar una propuesta curricular, que fuera el reflejo de la identidad y el consenso pedagógico de los actores educativos, en torno a su Proyecto Educativo Institucional. Acá, en los centros de esta tesis, si cumplieron totalmente este imperativo y desde ahí construyeron currículum.

Desde esa base, los dos centros del estudio, y de acuerdo a lo expresado por los docentes, alcanzaron una amplia lista de aprendizajes curriculares a través de la

construcción de sus Proyectos Curriculares Institucionales. Se suman a estos logros el haber llegado a desarrollar competencias curriculares docentes. Veamos el desglose de nuevas adquisiciones:

En el Caso I se logró desarrollar Competencias estudiantiles, perfiles de egreso, mayor conocimiento del PEI, articulación pedagógica transversal, nuevo diseño de planificación y trabajo en equipo. Así se dio vida a la competencia curricular docente: "Construir un currículum por competencias estudiantiles y sus respectivos perfiles de egreso, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes propios de su PEI, demostrando en este proceso una gran articulación pedagógica transversal que lleva a un nuevo diseño de planificación elaborada en un trabajo conjunto y cooperativo como lo es el Proyecto Curricular Institucional".

En el Caso II realizaron los productos de construcción de definiciones curriculares, perfiles de roles, mayor conocimiento del PEI, decisiones curriculares, nuevo diseño de planificación y valoración del espacio y trabajo en equipo generado por el PCI. Dando vida a la competencia curricular: "Construir definiciones curriculares y perfiles de roles, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes de su PEI, demostrando en este proceso la toma de varias decisiones curriculares que permiten desarrollar un nuevo diseño de planificación, valorando el espacio generado por el Proyecto Curricular Institucional para desarrollar estas elaboraciones propias".

En todo el proceso de generación de los PCI en ambos establecimientos educacionales y de acuerdo a la matriz diseñada para construir la competencia curricular docente, se puede afirmar que los profesores, quizás en su gran mayoría de estos dos colegios, tuvieron la oportunidad, se les ofreció la posibilidad de diseñar, planificar, contextualizar, reflexionar, actuar, crear, evaluar, retroalimentar, perfeccionar, y mejorar su práctica pedagógica. Si bien no se puede decir en qué grado lo alcanzó cada uno de ellos si se puede visualizar que se les proporcionó el espacio, tiempo, medios, asesoría y por lo mismo pudieron haber desarrollado varios aprendizajes curriculares y se

permearon de cada una de las acciones de la competencia profesional curricular docente. Fueron unos privilegiados curricularmente.

En los dos casos los profesores coinciden con el gusto y aprecio por la metodología empleada al construir su Proyecto Curricular Institucional. Resaltaron en varias oportunidades lo valioso que había sido trabajar como equipos docentes.

En los dos casos se aprecia el valor primordial que le corresponde al contexto institucional en la creación de un Proyecto Curricular. Es vital que el centro educativo en su gestión de recursos, organización y programación coordine y proporcione los medios para que esta creación se ejecute. Mientras más aspectos favorecedores entregue el contexto será mejor también la creación del PCI y sus resultados asociados.

En los dos grupos docentes en que se realizó el focus se aprecia un gran valor por la construcción que efectuaron en el PCI. Fueron muy valiosas las reflexiones que hicieron los docentes sobre su práctica y esto al mismo tiempo permite suponer, que en algún momento también debería haber llegado hasta su práctica pedagógica y por lo mismo posibilitado mejores aprendizajes en los estudiantes que los docentes de ambos centros atendían.

Siendo estos los logros alcanzados, valdría la pena preguntarse ¿les sirvió a estos centros educativos de esta tesis, construir su Proyecto Curricular Institucional?

Dadas todas las evidencias y expuesto todos los resultados de esta investigación, se puede asegurar que por supuesto que fue valioso, enriquecedor, una oportunidad pocas veces dada a los centros escolares. Los directivos y docentes de ambos casos nos dieron las certezas para afirmar que los docentes al construir el Proyecto Curricular Institucional pueden desarrollar aprendizajes y competencias curriculares docentes.

Finalmente señalar que como investigadora fue de enorme satisfacción realizar y llegar a estas conclusiones, ya que esperaba dilucidar y especificar más aún en materias de construcción curricular, ya que si según Stenhouse (1987), el docente se transforma en

un artista gracias al currículum, entonces busquemos y demos más herramientas curriculares a los profesores. Permitámosles crecer profesionalmente, pero para esto también es necesario hacer el currículum más cercano, accesible y agradable. Ya que generalmente cuando se plantea hablar de currículum con los profesores ya ellos poseen el prejuicio que es tremendamente aburrido y carece de elementos interesantes. Por esto desarrollé esta tesis y creo haber contribuido a la develación de la configuración de aprendizajes y competencias curriculares que alcanzan los docentes en el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional, tanto en sus distintas etapas como en sus productos asociados.

5.7 Alcances y limitaciones de la investigación

Si bien esta tesis investigativa tuvo facilidades en su inicio con los dos centros educativos, quienes facilitaron el acompañamiento a los docentes mientras se desarrollaba el PCI y luego no hubo problemas en la realización de los focus en los mismos locales, toda esta información quedó por mucho tiempo solo recopilada y guardada por la investigadora. Después, cuando esta información fue analizada para esta investigación, ya no se contó con el espacio, ni personas, ni productos, para lograr evidenciar con una mayor cantidad de referencias los productos desarrollados en los dos espacios educativos. Por esta razón todo el análisis investigativo descrito anteriormente se basa en el acompañamiento de dos años a los colegios en la creación de su PCI y luego en los focus, como entrevistas abiertas a parte de sus protagonistas. Si bien con este material se logran visualizar varios aprendizajes y competencia curricular alcanzada, podrían haberse sumado otros logros, con mayor material de estudio. Queda esta tarea para otras investigaciones referidas a las competencias curriculares de los docentes y su desempeño en las realidades de los establecimientos educacionales de nuestro país.

5.8 Aportes de la investigación

5.8.1 Aportes teóricos

El buscar los marcos teóricos que permitieran fundamentar esta tesis, fue una tarea ardua, pero al mismo tiempo desafiante y motivante. Fue así como la primera meta fue realizar un recorrido histórico de las grandes etapas en el desarrollo de la teoría del currículum, con el surgimiento de los modelos de planificación racional, práctico y de proceso, para llegar finalmente al de reconceptualización y teoría crítica. Luego esta última se asocia con la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas. Shirley Grundy deriva la teoría de Habermas hacia los estudios y prácticas curriculares, llegando a concluir este recorrido en la racionalidad técnica, práctica y crítica. Siendo la racionalidad práctica la que dará los sustentos teóricos para la elaboración del Proyecto Curricular Institucional. Esta secuencia histórica del currículum, sería un primer aporte teórico.

El segundo aporte teórico es el mapa de las competencias curriculares docentes que se crea para el marco referencial de esta tesis. En un primer lugar se buscó llegar a un concepto propio de competencia, luego se llega a un concepto propio de competencia profesional, para luego armar un significado de competencia profesional docente. Luego desde este concepto se establece que las competencias docentes pueden ser varias, propias de su quehacer, pero en este caso se centra la definición en la competencia curricular docente. Este concepto no estaba establecido en los marcos teóricos revisados, por lo tanto se llega a especificar que se entenderá por competencias curriculares docentes y cuáles serían algunas de ellas, clasificadas en específicas y genéricas.

Luego al desarrollar esta investigación se establecen dos nuevas competencias curriculares docente como lo son:

"Construir un currículum por competencias estudiantiles y sus respectivos perfiles de egreso, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes propios de su PEI,

demostrando en este proceso una gran articulación pedagógica transversal que lleva a un nuevo diseño de planificación elaborada en un trabajo conjunto y cooperativo como lo es el Proyecto Curricular Institucional".

"Construir definiciones curriculares y perfiles de roles, basándose en todos los conocimientos y aprendizajes de su PEI, demostrando en este proceso la toma de varias decisiones curriculares que permiten desarrollar un nuevo diseño de planificación, valorando el espacio generado por el Proyecto Curricular Institucional para desarrollar estas elaboraciones propias".

Ambas competencias fueron fruto al desarrollar el PCI de cada centro de los estudiados, esto también es un aporte teórico, ya que no se había evidenciado como el PCI posibilitaba el logro de competencias curriculares docentes.

También los resultados de esta investigación permiten informar una estructura de construcción para desarrollar un Proyecto Curricular Institucional. Una estructura que ya fue vivida en la práctica por lo tanto está validada con esta investigación.

Además esta investigación ratifica ciertos saberes que existían del PCI, pero acá se vivieron en la práctica y en ambos centros, por lo tanto siempre que se realice un PCI deberían tenerse en cuenta, estos son:

- El Proyecto Curricular Institucional debe ser elaborado en equipos colegiales.
- El PCI debe basarse en el PEI del centro educativo donde se construye.
- El PCI posibilita, en estas condiciones de aprendizaje, a los actores que lo construyen, apropiarse de nociones curriculares. Al desarrollar el PCI los docentes enriquecen los conceptos de la teoría curricular, como en este caso sumaron el significado de articulación pedagógica transversal.
- 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. Si este apoyo y condiciones estructurales, en cada centro, no se hubiesen dado, entonces no podría haberse logrado el PCI de cada centro y tampoco los aprendizajes y competencia curriculares que se alcanzaron. Estas características deben generarse en los centros educativos.

- Sumado a lo anterior a las competencias curriculares docentes desarrolladas en ambos casos de la investigación se les dio la categoría de específicas del área curricular en el contexto de un PCI. Esta característica también es una particularidad de esta tesis.

Todo lo anteriormente mencionado busca ser un aporte teórico en la construcción curricular.

5.8.2 Aportes formativos

Aquí se busca dar cuenta cómo los resultados de esta investigación son un aporte para la formación de los futuros profesores en el pregrado y para las especializaciones en el postgrado.

En el marco teórico de este estudio se menciona a Rodríguez y Castillo (2014), quienes informan de los bajos niveles de idoneidad para el ejercicio de la labor educacional que tienen los profesores recién egresados y que queda manifiesto en los resultados de la prueba Inicia del 2011. Este dato lo complementa la Agencia de Calidad (2015), quien en su documento sobre formación inicial docente en Chile, especifica: "Para que nuestro país avance decididamente en calidad docente, es necesario fortalecer las capacidades prácticas de los docentes, en términos de didáctica, currículum, evaluación, etc." Agencia de calidad (2015, p.14). Entonces si esta es la realidad de los profesores en relación al currículum y son tan básicas sus herramientas formativas que tampoco han posibilitado su acercamiento a una construcción curricular, es necesario para el pregrado formar en los marcos teóricos con la historia del currículum y visualizar alternativas o formas de cómo un profesor puede alcanzar a desarrollar competencias curriculares docentes específicas y genéricas. Deberían hacerse pequeñas prácticas pedagógicas que

posibilitasen posicionarse en esta teoría y lograsen llegar a productos curriculares determinados. Un docente no debería titularse si no domina la construcción curricular, sus fundamentos, aportes y productos. Como también todas las características de construcción de un PCI, el contexto que debe presentar el centro educativo para ejecutarlo y los logros que pueden desarrollarse con él, como lo son los aprendizajes y competencias curriculares.

Para el postgrado, en cualquier especialización profesional que se realice en currículum, debería desarrollar competencias asociadas a la construcción de Proyectos Curriculares Institucionales. Al igual que en el pregrado todo docente, aún más el que posee una especialidad curricular, debe saber desempeñarse a través de competencias curriculares y por supuesto en la de construcción de PCI, ser experto. Esta tesis entrega los fundamentos para que estas dos líneas formativas de docentes asuman estas tareas.

5.9 Proyecciones

Con los resultados de esta investigación se abren otras posibilidades e interrogantes que merecen ser estudiadas, sobre todo para otorgar más elementos prácticos en la construcción curricular y realmente transformar a los docentes en profesionales del currículum. Para alcanzar respuestas a estas necesidades se hace necesario en futuras investigaciones:

-Buscar más elementos concretos de construcción curricular que permitan adquirir competencias curriculares a los docentes. Así como acá se estudió el aporte del Proyecto Curricular Institucional como una herramienta profesionalizante curricularmente, también deberían sumarse otras alternativas.

- Y unido a lo anterior especificar más aún qué otras competencias curriculares pueden seguir desarrollando los docentes, tanto en su formación de pregrado o en su especializaciones postgrado. Hoy por ejemplo, se encuentran redactados y en vigencia

los estándares que deben cumplir, al final de la formación de pregrado, los futuros docentes, pero en el documento base de estos estándares no se especifica sobre qué competencias curriculares se establecieron, se pueden inferir, pero a nivel de documentos de estudio y formación hay que explicitarlas, se debe llegar a crear una mayor cultura formativa en el área del currículum.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad (2015). *Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile*. Bajado el 12 de julio desde <http://www.agenciaeducacion.cl/>
- Ávalos, B. (2005). Competencias y Desempeño Profesional. *Pensamiento Educativo*. V (36), 19-32. Ed. Facultad de Educación PUCCH.
- Ávalos, B. (2006). Currículo y desarrollo profesional docente. *Revista PRELAC* (Nº3), 104-111. Bajado el 12 de julio de 2017 desde www.portal.unesco.org
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (C 1, pp. 23-44). Madrid: Ed. Síntesis.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Ed. Graó.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Ed. Akal.
- Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Ed. Morata.
- Corbin J. y Strauss A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Antioquía. Ed. Universidad de Antioquía.
- De Ketele, J. (2008). *Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza*. Bajado el 12 de agosto de 2017 desde www.ugr.es
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Escobar, J., Bonilla-Jiménez, F.I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9 (1). 51-67.

- Escudero, J. (1999). El desarrollo del currículum por los centros. En *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (C 12, pp. 291-319). Madrid: Ed. Síntesis.
- Espinoza, O. (2004). *Prácticas de contextualización curricular de docentes de Lengua Castellana y Comunicación en NMI*. Tesis de magister, inédita. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Gairín, J. (1997). *Estrategias para la gestión curricular del centro educativo*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2000). Ámbitos de diseño. En *Comprender y transformar la enseñanza*. (C IX, pp.265-333). Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (C I, pp. 15-58). Madrid: Ed. Morata.
- Grundy, S. (1991). *El currículum: producto o praxis*. Madrid: Ed. Morata.
- Guzmán, M. (2011). Documento interno de trabajo. En *Construyendo el Proyecto Curricular del Centro*. Santiago de Chile.
- Guzmán, M. (2012). Documento interno de trabajo. En *Informe de Avance*. Santiago de Chile.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Grao.
- Irigoín, M. y Vargas, F. (1997). Competencias, fases y aplicación. En *Competencia Laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. (cap.1). Recuperado el 12 de julio de 2017 desde http://www2.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_ops.pdf

- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ed. Morata.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ed. Gestión 2000.
- Levy Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias cómo analizarlas, cómo evaluarlas, como desarrollarlas*. Barcelona: Ed. Gestión 2000.
- Martínez, J. (2009). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En *Comprender y transformar la enseñanza*. (C III, pp.103-142). Madrid: Ed. Morata.
- Martínez, J. (1997). *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Ed. Díada.
- Mineduc (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile. Bajado el 12 de julio del 2017 desde www.aep.mineduc.cl
- Mineduc, (2009). Marco Curricular actualizado en *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y Media*. Santiago de Chile. Bajado el 12 de julio del 2017 desde www.educarchile.cl
- Miranda, M. (2005). Aprendizaje técnico en un enfoque de competencias laborales. *Pensamiento Educativo*. V (36), 233-246 Ed. Facultad de Educación PUC de Chile.
- OCDE, bajado el 12 de julio de 2017, desde <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la Producción Curricular y el Proyecto Curricular. *En Revista Pensamiento Educativo*. (V 23, pp. 13-72). Ed. Facultad de Educación PUCCH.
- Pascual, E. (2001). Innovación en la Construcción Curricular: Desafíos Teóricos y Prácticos en el Contexto de la Reforma Curricular en Chile. *En Pensamiento Educativo*. (V 29, pp. 37-73). Ed. Facultad de Educación PUCCH.
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Ed. Grao.
- Pinto, R. (2005). El docente como profesional del currículum. *En revista Extramuros*. Pp.65-89, UMCE.
- Pinto, R. (2007). ¿Es posible formar un profesor con competencias humanista/cristianas? *En Revista Pensamiento Educativo*. (V 41, pp. 165-187). Ed. Facultad de Educación PUC de Chile.
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico*. Santiago: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Proyecto Tuning América Latina. (2007). Bajado el 12 de julio de 2017 desde www.tuning.unideusto.org
- Rodríguez, C. & Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial Docente: Los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinarias en Chile. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*. (V 14, N°2, pp. 1-25). Bajada el 12 de julio desde <http://www.scielo.sa.cr/pdf/>

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Ed. Aljibe.
- Ruiz, J. (2000). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid: Ed. Universitas.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ed. Universidad de Deusto.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Ed. Mac Graw Hill.
- Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Solar, M. (2005). El currículum de competencias en la educación superior: desafíos y problemáticas. *Pensamiento Educativo*. V (36), 172-191. Ed. Facultad de Educación PUCCH.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica- currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Mataró: Ed. Davinci.
- Torres, J. (2009). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, 143-175. Madrid: Ed. Morata.
- Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. En *Competencia Laboral y valoración del aprendizaje* (cap.1). Recuperado el 12 de julio de 2017 desde http://www.oei.es/etp/certificacion_normalizacion_competencias_vossio.pdf

- Zabala A. y Arnau L. (2007). *11 ideas claves. ¿Cómo aprender y enseñar competencias?*. Barcelona: Ed. Grao.
- Zabala, M. (1991). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Ed. Narcea.

INDICE DE ANEXOS

ANEXO N°1: Imágenes de notas de campo Caso I.

ANEXO N°2: Imágenes de notas de campo Caso II.

ANEXO N°3: Transcripción de notas de campo Caso I.

ANEXO N°4: Transcripción de notas de campo Caso II.

ANEXO N°5: Transcripción de focus Caso I.

ANEXO N°6: Transcripción de focus Caso II.

ANEXO N°7: Codificación abierta y axial de notas de campo I y II.

ANEXO N°8: Codificación abierta y axial de focus Caso I.

ANEXO N°9: Codificación abierta y axial del focus Caso II.

ANEXO N°10: Definiciones de categorías, de notas de campo y focus, del Caso I y II.

ANEXO N°11: Codificación selectiva Caso I y II.

