



FACULTAD DE
PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN DIDÁCTICA E INNOVACIÓN

**EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORES/AS PARA EL
ABORDAJE DE LA TRANSVERSALIDAD EN EL CONTEXTO
ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS
DECISIONES DIDÁCTICAS**

Autor: Nelson Bobadilla Rodríguez.
Profesor Guía: Dr. José Francisco Pérez.

Trabajo de Titulación para optar al Grado Académico de Magíster en Educación
mención Didáctica e Innovación

Santiago, julio 2023

DEDICATORIA

A las y los profesores que han abandonado el *apostolado*,
han evadido el modelo tecnocrático *para la mejora continua* y
y se han reencantado con la labor pedagógica.

AGRADECIMIENTOS

A Daniela Ansaldo, quien de modo fundamental me apoyó durante este largo proceso.

A Patricio Jeria y Laurent Loubiès, por ayudarme a pensar todo este trabajo.

A quienes preguntaban constantemente para saber cuándo iba a terminar *ese* estudio.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
LISTA DE CUADROS.....	v
LISTA DE FIGURAS.....	vi
RESUMEN.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
FASES	
I VISION DEL INVESTIGADOR.....	3
Descripción de la problemática a estudiar.....	3
Objetivos de la Investigación.....	7
Importancia de la Investigación.....	8
Escenario de la Investigación.....	9
II REFERENTES TEÓRICOS.....	11
Antecedentes de la Investigación.....	11
Teoría que sustenta la investigación.....	15
Bases teóricas.....	18
III CONTEXTO METODOLÓGICO.....	30
Naturaleza de la investigación.....	30
Informantes de la investigación.....	31
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	32
Validez y Fiabilidad de la Información.....	33
Análisis e interpretación de la información.....	35
IV CONFIRMANDO LA REALIDAD.....	36
Diagnóstico de la realidad evidenciada en el contexto.....	36
Principales cruces con las entrevistas a Jefes de UTP.....	43
Cruces con la teoría o teorización de los resultados.....	47
V CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	50
Reflexiones finales, o más bien, apuntes para la discusión.....	51
REFERENCIAS.....	53

LISTA DE CUADROS

Focos de análisis (unidades de análisis)	37
--	----

LISTA DE FIGURAS

Síntesis interpretativa de las unidades de análisis del estudio.....	41
--	----

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN DIDÁCTICA E INNOVACIÓN

**EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS/AS PROFESORES/AS
PARA EL ABORDAJE DE LA TRANSVERSALIDAD EN EL
CONTEXTO ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASOS SOBRE LAS
DECISIONES DIDÁCTICAS**

Autor: Nelson Bobadilla Rodríguez.
Profesor Guía: Dr. José Francisco Pérez.
Año: 2023.

RESUMEN

Esta investigación se propuso interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en cinco establecimientos públicos de la comuna de Independencia. Por medio de un estudio de casos cualitativo, llevado a cabo a través de entrevistas como técnica primordial, se busca explorar los enlaces entre conocimientos pedagógicos, creencias docentes, elementos didácticos y trabajo colaborativo, que profesores y equipos de gestión en este territorio desarrollan para abordar la transversalidad, entendida aquí como tópicos o ejes temáticos, más que como Objetivos Fundamentales Transversales u Objetivos de Aprendizaje Transversal. Situados desde el paradigma socio-crítico y un análisis que triangula los resultados de las entrevistas con los conceptos pedagógicos de didáctica, gestión y experiencia, nos encontramos ante un vacío institucional, tanto a nivel nacional como local, al que las escuelas y liceos responden con creatividad, haciendo uso de su autonomía pedagógica, con proyectos de Asignaturas Propias que buscan dar cuenta de una formación integral y, al mismo tiempo, incorpora elementos identitarios de cada comunidad educativa. De ahí que, se recomiende el acompañamiento y seguimiento por parte de los equipos de gestión, en conjunto con el nivel local, lo cual facilitaría un modelo horizontal de abordaje de la Transversalidad, a través de la promoción o de la implementación de ejercicios de reflexión entre instituciones y centros educacionales sobre el abordaje de la Transversalidad.

Descriptor: Experiencias pedagógicas, transversalidad, gestión escolar, decisiones didácticas.

INTRODUCCIÓN

La reforma educacional postdictadura planteaba a las escuelas, a través de la transversalidad, desafíos para la enseñanza de temáticas que posibilitaran el desarrollo integral de estudiantes y, al mismo tiempo, sostuvieran los avances democráticos, permitiendo que cada escuela, liceo o colegio tomara decisiones técnico-pedagógicas para su abordaje. A modo de premisas movilizadoras, consideramos que la transversalidad, denominada en su origen como un elemento educativo fundamental, a 27 años no ha logrado ser incorporada en todas las asignaturas, observándose – desde la práctica docente del investigador – un abordaje casual, carente de contextualización y pensada principalmente como un tema valórico que es responsabilidad de otros; no ha logrado ser incorporada de manera intencionada en las discusiones y reflexiones pedagógicas, recibiendo un trato tecnocrático desde su esencia curricular.

Actualmente, las escuelas deben dar cobertura a una amplia gama de temas que se consideran necesarios para la formación de las futuras generaciones, apareciendo un área de gestión como la Convivencia Escolar que dinamiza dichas temáticas, más allá de lo realizado por el área de Orientación, por lo cual los equipos de gestión han ido buscando formas dentro de la norma para desarrollar procesos pedagógicos que den cuenta de la declarada formación integral de estudiantes. En este sentido, nos hemos preguntado ¿Cómo abordan la transversalidad los/as profesores/as de las escuelas de la comuna de Independencia? ¿Qué experiencias pedagógicas han desarrollado que nos permitan interpretar críticamente ese abordaje?

A tal efecto, el presente estudio se estructuró en cinco (05) fases; la fase I, estuvo conformada por la visión del investigador que refiere la descripción de la problemática a estudiar, objetivo general, objetivos específicos, importancia y escenario de la investigación. Por su parte, la fase II, detalla los referentes teóricos que abarca los antecedentes de la investigación, teoría que sustenta la investigación y bases teóricas. Seguidamente, se presenta la fase III, situando el contexto metodológico, el cual refleja la naturaleza de la investigación, informantes, técnicas e instrumentos de recolección de información, validez, fiabilidad, análisis e interpretación de la información.

De igual manera, en la fase IV, se presenta el diagnóstico de la realidad evidenciada en el contexto, contenido del análisis, categorización y triangulación de los instrumentos aplicados a los informantes. Aunado a ello, se plantea la fase V, que contiene las conclusiones y reflexiones finales como apuntes para la discusión. Finalmente, se inscriben las referencias y los anexos.

FASE I

VISIÓN DEL INVESTIGADOR

Descripción de la problemática a estudiar

Desde 1996, junto a las reformas educativas, en su cariz curricular, se establecieron un conjunto de objetivos transversales denominados como fundamentales. En el transcurso de los años, estos Objetivos Transversales (OT) se han visto modificados, recibiendo actualmente el nombre de Objetivos de Aprendizaje Transversal (Mineduc, 2015; 2018; 2022), quedando vigentes desde la enseñanza básica hasta segundo medio, debiendo ser incorporados en todas las asignaturas y abordar aspectos referidos al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes (MINEDUC, 2015; 2018).

Una primera afirmación oficial según el Decreto 40 (1996), indica como deber de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) contribuir a orientar y fortalecer: “la formación ética de los estudiantes, sus procesos de crecimiento y autoafirmación, así como sus formas de interacción con otros y con el mundo” (p. 42). Posteriormente, la Ley General de Educación (2009), al hablar de los Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT) señala que, sin necesidad de constituirse en una asignatura en sí mismos, aluden tanto al desarrollo personal y social de los estudiantes, como al desarrollo relacionado con el ámbito del conocimiento y la cultura (MINEDUC, 2012), distinguiendo a la educación básica de la media.

Estos objetivos pueden ser interpretados o nombrados Temáticas Transversales las cuales, en estos más de 25 años, han transitado por problemáticas que en distintos momentos preocuparon al nivel centralizado de la educación chilena. En una etapa inicial, postdictadura, se buscaba enfrentar el autoritarismo y promover una educación ligada a los DDHH (Ahumada, 1998), en la postpandemia, se habla de una relevancia de los temas socioemocionales (MINEDUC, 2022).

De algún modo la generalidad de estos objetivos deja un espacio abierto a la innovación de las comunidades educativas para abordar la transversalidad, señalándose que, sin necesidad de constituirse en una asignatura en sí mismos (MINEDUC, 2012), éstos pueden ser operacionalizados tanto a través del currículum implícito (como explícito) de la escuela (Magendzo, 1998). Aun así, todas las asignaturas (o subsectores) deben incorporarlos.

Sin embargo, algunas investigaciones dan cuenta de la dificultad de su implementación por parte de los profesores (González et al., 2019), así como también, de la necesidad de abordarla desde distintos enfoques en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, más allá de lo curricular, en las escuelas. A la par de lo anterior, aparecen temas que profundizan este conflicto didáctico, como la Formación Inicial Docente (FID), el despliegue formativo de la convivencia escolar (Aristegui et al., 2005) y los planes normativos, o nuevas tendencias como la educación socioemocional. Estas temáticas se relacionan directamente con la transversalidad, pero al mismo tiempo, la tensionan o más bien continúan tensionándola. En 1998, ya se reconocía algunas primeras barreras para el trabajo de temáticas transversales en las escuelas, puntualmente, cuando se señalaba que:

Hemos sido testigos que, en nuestras escuelas y establecimientos educacionales, se están dando soluciones parciales, como han sido hasta ahora la efemerización de fechas conmemorativas, o el hacer cargo a determinados profesores de alumnos inquietos por la “problemática social” para que ésta sea trabajada en forma de seminarios. Estas formas de tratar la temática transversal y que han sido muy criticadas por los que inducen a su incorporación curricular, mantienen muy desorientados a los profesores, toda vez que, en la mayoría de las localidades, se carece de estudiosos o especialistas en cada una de las temáticas transversales. La bibliografía que sirve de base a los grandes temas transversales resulta escasa y lo existente pareciera estar poco difundido. (Ahumada, 1998, p. 113)

Posteriormente, Redón (2007), señala:

Docentes y Directivos, al estar situados y construir mundos simbólicos desde la certeza del “saber” engegocen un “hacer” que pierde los sentidos de “mirar” “escuchar” “tocar” y aprender de los itinerarios de vida que envuelven a sus niños y niñas, especialmente, sensibilizando la escucha y la mirada en pistas que hablan de sus subjetividades. (p. 11).

Otro elemento que se pretende destacar, al momento de implementar la transversalidad, es una integración parcial de los OT en las prácticas educativas cotidianas, expresándose en actividades esporádicas o frente a la emergencia de contingencias cotidianas, donde el profesor sale de la estructura tradicional de la clase y se preocupa por una formación más integral de los estudiantes (González et all., 2019, p. 9)

Hoy en día, se ha tendido a insertar, dentro de las líneas formativas de convivencia escolar a la transversalidad, tomando relevancia algunas temáticas como: la calidad de las relaciones interpersonales, la aceptación de la diversidad, la convivencia democrática, entre otras. En ese sentido, una reciente línea de investigación ha procurado explorar los abordajes de la Formación Inicial Docente en la Convivencia Escolar, visibilizando debilidades acusadas tanto por el magisterio en ejercicio como al interior de los procesos formativos iniciales (Loubiès et all., 2020, p. 224).

Si bien es cierto, se observó al inicio de la implementación de los OFT una entrega por parte de las universidades de elementos necesarios para abordar la transversalidad en las escuelas, se presentaba el desafío y la problemática de enfrentar paradigmas distintos entre los docentes de las escuelas (Abraham y Rodas, 1998, p. 337), al mismo tiempo, que se requería una intencionalidad por parte de las universidades de vincular los OFT con las prácticas pedagógicas, además, de promover en la comunidad académica una mirada ética en la formación de ciudadanos (Abraham y Rodas, 1998, p. 342).

A raíz de lo anterior, la realidad que se investiga en este trabajo considera necesario ahondar en las experiencias pedagógicas y/o didácticas asociadas a la transversalidad, incorporando una mirada del rol de los profesores en la enseñanza de la transversalidad, entendida ya sea como temas-contenidos, como habilidades-competencias o como objetivos fundamentales de aprendizaje. Al hablar de las experiencias las entenderemos como un entramado complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. (Jara, 2018, p. 52-53).

Por su parte las escuelas van generando diversas estrategias que dan cumplimiento a lo requerido ministerialmente para el abordaje de la transversalidad, siendo el foco -o prioridad-

de los equipos de gestión de las escuelas o liceos seleccionar temáticas u objetivos transversales para desarrollar procesos pedagógicos.

A las y los profesores, entendidos como actores del proceso de enseñanza, se les presenta un escenario complejo al momento de transmitir estas temáticas transversales, ya que no es sólo un problema didáctico sino, consideramos, un problema político:

...la enseñanza es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de metodología, con el supuesto "todoterreno" de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema didáctico; pero la didáctica es un problema político. (Frigeiro y Diker, 2004, p. 200).

Desde la práctica, las escuelas han buscado generar asignaturas que cubran parte de esta diversidad de contenidos asociados a la transversalidad, entendida ésta también como la formación integral de estudiantes (Ahumada, 1998; Rendón, 2007). Uno de los espacios de trabajo utilizados han sido las clases de religión (PUCV, 2017), otorgándosele a uno o más docentes para generar, en vez de ella, alguna asignatura de tipo transversal.

Sin embargo, en las escuelas se ha empobrecido el diálogo didáctico, situado y comprendido como tal. Desde la gestión, las indicaciones y acompañamientos constantemente son de índole curricular, pero no siempre alcanza el tiempo para compartir las experiencias de aula. Situados en las asignaturas a los profesores se les presenta un panorama complejo para incorporar aquellos temas que no están declarados literalmente en el contenido propio de la asignatura, o aquellos temas asociados a la formación integral: no hay un espacio para aquello. La pandemia mejoró las posibilidades de la integración entre asignaturas (a veces llamado trabajo interdisciplinario), mediante metodologías como los Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP), dando algunos espacios a las decisiones pedagógicas frente a temas denominados como relevantes o utilizando núcleos problemáticos; no obstante, no hay más información de esto.

De ahí que, consideramos, la importancia de ir a la búsqueda de las concepciones y representaciones para interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de

Independencia. Frente a la situación descrita, las preguntas que guían la presente investigación son las siguientes: ¿Cuál es el conocimiento pedagógico que poseen los/as profesores/as sobre la transversalidad? ¿Cuáles son las creencias de los/as profesores/as sobre la transversalidad? ¿Cuáles son los espacios de trabajo colaborativo y acompañamiento que se generan en las escuelas para la preparación de la enseñanza de la transversalidad? ¿Qué elementos comunes se hayan en las propuestas pedagógicas para el abordaje de la transversalidad, desde el análisis didáctico de los docentes en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia.

Objetivos Específicos

Explorar el conocimiento pedagógico que poseen los/as profesores/as sobre la transversalidad.

Develar las creencias de los/as profesores/as, sobre la transversalidad y sus temáticas.

Analizar los espacios de trabajo colaborativo y acompañamiento que genera en las escuelas para la preparación de la enseñanza de la transversalidad.

Comprender elementos comunes en las propuestas pedagógicas de abordaje de la transversalidad, desde el análisis didáctico de los docentes en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia.

Importancia de la Investigación

Al parecer, todos pensamos lo mismo sobre la transversalidad, o al menos (creemos) tener una idea similar en cuanto a su definición, incorporada en el quehacer pedagógico desde mediados de los años 90, desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) y toda la línea vertical de gestión educativa. Sin embargo, han dotado a este concepto de una variabilidad donde caben muchos temas, transformándolo en uno omniabarcante, a riesgo de no permitir describir ni operativizar nada en concreto. Para efectos de esta investigación, consideraremos que la trayectoria histórica de la transversalidad estará entonces atravesada, como todo en educación y pedagogía, por lo político y las políticas. Allí queda un primer desafío para las escuelas y liceos.

Buscaremos un lugar desde donde poder mirar, después de detenernos por un instante, para interpretar lo que en ese espacio común -determinado por el investigador- están pensando y haciendo para abordar las temáticas y/o aprendizajes transversales. Entonces, desde allí, comenzamos a mirar e identificar lo problemático de este tema: por una parte, Transversalidad como un concepto polisémico y con distintos enfoques para su abordaje, que es llamado a ser desplegado desde una comprensión técnico pedagógica centrada en un currículum prescrito y, por otro lado, teniendo que responder a principios de un modelo de gestión basado en la rendición de cuentas e indicadores. Estas piezas unidas, pero no articuladas dificultan los diálogos pedagógicos para una implementación didáctica de la transversalidad.

Esto nos lleva a pensar en la dificultad de implementación en las escuelas y liceos, pero también en la dificultad de darle seguimiento y más complejo aún, saber que está pasando con su enseñanza. Queremos conocer la didáctica que se desarrolla en las escuelas para abordar la transversalidad a través de una búsqueda que indague en las decisiones pedagógicas de los docentes, en cuáles son estos temas abordados y que saberes están a la base de este proceso de preparación de la enseñanza de la transversalidad.

Desde las experiencias que se presentan en las escuelas, buscaremos generar conocimiento que nutra a las escuelas y liceos, a las y los profesores y sus equipos de gestión pedagógica, visibilizando el trabajo realizado y facilitando la conformación de una *identidad*

profesional (Díaz-Barriga, 2012, p. 59) muchas de estas innovaciones que se realizan en las escuelas no son documentadas o, al no contar con espacios de diálogo adecuados, se difuminan entre esfuerzos individuales; ante las políticas educativas contradictorias la pedagogía debe ofrecer un campo de acción a los y las docentes abonado por la reflexión.

Si bien es cierto, que no participan de esta investigación las y los estudiantes, será importante considerar, en el análisis de la preparación de la enseñanza, qué tipo de sujeto se espera formar en las aulas de estas escuelas y liceos. Y esta mirada no es menor, ya que la transversalidad, en su -confuso- leitmotiv apela centralmente a la formación de ciudadanos/as: “cuya tarea es aportar en la construcción de una sociedad más democrática, abierta y plural” (Abraham y Rodas, 1998, p.342). Pero, compartimos la afirmación de Apple (2018), con relación a que: “cambiar la sociedad depende, y depende de muchos esfuerzos firmes y continuos de muchas personas” (p.18); por lo cual es fundamental acercarnos a descubrir cuáles son las ideas y propuestas de las y los docentes, en el marco de los contextos de sus escuelas y liceos y, desde ahí, aportar con información-conocimiento a los equipos a nivel de escuelas/liceos y entre ellas.

Escenario de la investigación

Los profesores y los equipos de gestión de las escuelas han ido encontrando diversos acomodos para salir de este problema. Nos parece interesante la posibilidad de abordaje desde asignaturas que son alternativas a religión y como esta salida se transforma en un terreno no supervisado y ni fiscalizado “constantemente”, dando paso a experiencias con distintos sellos y ritmos. En las escuelas de la comuna de Independencia, de los ocho (8) establecimientos educacionales, seis (6) de ellos desarrollaron esta modalidad durante el 2022. Hemos logrado concretar entrevistas con cinco (5) de estas escuelas o liceos.

Nuestro trabajo se enmarca en una investigación cualitativa, utilizando como estrategia metodológica la investigación social de discurso (Cottet, 2006, p. 214). A través de un estudio de casos en base a entrevistas de campo como técnica primordial, iremos a la búsqueda de creencias y representaciones sociales de las y los profesores en la comuna de Independencia, considerando experiencias en educación básica y hasta 2do medio. Realizaremos una primera

aproximación a las experiencias pedagógicas con los jefes de UTP, con quienes se realiza un levantamiento de la muestra de las y los profesores, particularmente, asociada a aquellos/as que desarrollan una asignatura alternativa a religión, donde parecen desplegar sus prioridades pedagógicas, dentro de lo definido como transversalidad. El enfoque teórico para lo anteriormente señalado lo desarrollaremos en la siguiente fase.

No es menor el territorio. Al ser parte de él, muy recientemente, hemos generado un vínculo que, siempre dentro de las reglas investigativas, nos compromete en la entrega de resultados y quizás, incluso, en la promoción de un diálogo docente situado, en base a las propias prácticas de las comunidades y/en su entorno.

Conviene resaltar que, la comuna de Independencia cuenta con un Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), el cual está compuesto por ocho (8) establecimientos educacionales, que dictan educación básica o media, a los cuales asisten el 28% de la población que está matriculada en la comuna. Asimismo, cuenta con una densidad de población cercana a los 11.500 Hab/km², con crecimiento de 35% en los últimos veinte (20) años, destacando el sector textil, el metalmecánico -a los que se suma la gastronomía-, en el desarrollo económico.

Por otra parte, la composición demográfica que asisten a las escuelas y liceos municipales de la comuna de Independencia se informa que cerca de un 60% de las y los estudiantes de la comuna son migrantes, dato que aumenta en aproximadamente un 10% al considerar las migraciones de segunda generación; el PADEM 2022 identifica a la comuna como un espacio de tránsito para muchas de esas familias, aumentando considerablemente el rango etario entre los 5 y los 19 años. En cuanto a las ocupaciones de las y los trabajadores de la comuna, el 91% se desempeña en el sector servicios y un 8% en el industrial. Finalmente, en cuanto a lo socioeconómico, señalaremos que la comuna mantiene una tasa de pobreza (8,5%) mayor a la media regional (5,4%).

FASE II

REFERENTES TEÓRICOS

Antecedentes de la investigación

En el espíritu de poder situar nuestra investigación y dar cobertura a investigaciones que nos nutran, nos sumergimos en el océano de publicaciones, buscando cumplir con los requisitos que posibiliten validar nuestro estudio. Sin embargo, esta tarea no ha sido fácil. Hemos podido verificar la escasa cobertura a las experiencias de las y los docentes, al mismo tiempo, la apertura de un abanico, como será la transversalidad, en muchos temas actuales.

La historia educativa reciente en Chile - desde 1996 - se fue desarrollando, desde las políticas públicas, en consonancia con el modelo español, o al menos podemos decir que entre ambas se han presentado similitudes (Donoso, 2005; Ahumada, 1998), conexiones (García, 2021), y desde algunos puntos de vista la reforma chilena fue insumada por la española, llegando a emularla (Egaña, 2003).

A raíz de estas similitudes, las que incluyen el elemento abordado en esta investigación, nos parece importante indagar en aquello que se dice y hace en torno a la Transversalidad. Desde un análisis de las legislaciones actuales, y también de los programas asociados a la transversalidad educativa, Rosales (2019), nos otorga elementos para un marco comparativo, facilitando el ejercicio de establecer semejanzas temáticas y temporales, como también, distinciones significativas entre las políticas educativas de estos dos países (Chile-España).

En el texto nos otorga una visión sobre lo que denomina *modelos*, para señalar la direccionalidad del desarrollo de los temas transversales, asociados a la necesidad de innovación por parte de los centros educativos:

Se propone que... combine el modelo descendente, promovido por la administración educativa, con el ascendente, constituido por iniciativas valiosas de profesores y centros y el horizontal, cuando instituciones y centros se coordinan y cooperan en proyectos que parten de necesidades comunes y asumen aspiraciones semejantes” (Rosales, 2019, p. 109).

Dentro de las similitudes, coincidimos en la ambigüedad administrativa otorgada desde el nivel central, sumando a esto, los cambios que se han realizado en las indicaciones

ministeriales apelando constantemente a la autonomía de los centros educativos, por lo cual el trabajo docente toma un protagonismo fundamental en la lógica de una enseñanza emergente; al mismo tiempo releva la implantación de asignaturas que deben abordar los temas transversales como principal distinción desde la política educativa española, a saber, en el año 2006 la de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” y en el 2013 “Educación en valores” (Rosales, 2019, p. 109), cada una con focos muy similares a las temáticas que se espera abordar desde los OAT en nuestro país. Así, en España, se ha dado una respuesta concreta para la operatividad de la Transversalidad desde un modelo descendente.

Pero, en relación concreta con el trabajo de campo desarrollado en esta investigación y para el análisis de resultados, con un foco en la innovación ascendente, el autor señala la necesidad de:

la puesta en práctica de procesos de investigación basados en la reflexión individual y grupal...del equipo de profesores y especialistas en cada centro educativo, garantizando la obtención de información amplia y válida, respetuosa con los derechos personales y profesionales de todos los miembros del grupo (Rosales, 2020, p. 119-120).

Desde allí, las experiencias de nuestra investigación dan cuenta de esfuerzos por un modelo ascendente para el desarrollo de la Transversalidad escolar y cuyos resultados pueden aportar para avanzar hacia uno de carácter horizontal, asumiendo el desafío que significa: “...la promoción de vínculos de coordinación y la realización de proyectos con otras instituciones y centros escolares” (Rosales, 2020, p. 122).

En relación con nuestro objetivo general nos parece importante hacer un seguimiento a experiencias pedagógicas que se estén revisando y/o sistematizando en otras latitudes, como es el caso presentado por Cano-Menoni y Godoy-Iribarne (2021), en donde rescatan y comparten algunas alternativas pedagógicas llevadas a cabo en Montevideo-Uruguay, donde se abordaron temas como la identidad, la subjetividad, la inclusión, lo territorial, la empleabilidad, la relación con el saber; el desarrollo de estas experiencias, como prácticas pedagógicas implicó *restituir y resignificar la tarea de enseñanza y de socializar saberes* (p.345)

Desarrolladas en conjunto por un liceo público y un programa universitario, trabajo enmarcado -además- en el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (Appeal), los autores nos presentan 3 experiencias, entre otras, desarrolladas durante nueve años de trabajo colaborativo, en la línea de lo definido anteriormente como modelos ascendente y horizontal. En su investigación caracterizan estas experiencias como: “...espacios alternativos acotados que no alteran estructuralmente el funcionamiento normal de las instituciones, que con sus marcos normativos e institucionales, sus regímenes laborales y sus formas de evaluación, obturan muchas veces las posibilidades de coordinación interinstitucional y trabajo fuera de las aulas” (p.353); señalando además que *sabemos bastante menos* (en relación a la información entregada por pruebas estandarizadas) “sobre las creaciones pedagógicas que los educadores realizan para abordar dichas problemáticas, o a pesar de ellas, desde el nivel de las experiencias (p.351), otorgándonos algunas pistas sobre las dificultades que encuentran estas propuestas pedagógicas para su implementación e impacto a nivel organizacional e institucional.

En cuanto a las experiencias que se desarrollan en los centros educativos y como estas representan una innovación -o alternativa- a la enseñanza *tradicional*, los autores Pascal y Navío-Gómez (2018), nos presentan un estudio cualitativo de las concepciones de docentes sobre como significan la innovación, asumida por los autores como: “...un concepto que se está posicionando recientemente en el país [Chile] como un elemento clave para la mejora”.

Nuestro interés en este artículo está relacionado con establecer características en las experiencias que desarrollan los centros educativos de la comuna de Independencia, al momento de abordar la transversalidad, principalmente, aquellos hallazgos que faciliten la interpretación crítica de los ejercicios de enseñanza que estén realizando. En este sentido, los autores identifican un conjunto de concepciones asociadas a un paradigma crítico, las cuales se orientan: “...hacia imperativos éticos como la emancipación, la inclusión, la justicia social y la democracia, y la crítica colectiva”; las que sin embargo aparecen escasamente explícitas y en donde las experiencias pedagógicas (innovadoras) van quedando simplemente como un hito más en la historia profesional e individual de los docentes ya que les es más importante...saber sobre el destinatario y su entorno que aprender de sus compañeros y de

sus propias prácticas, principalmente porque no se evidencia que luego (de realizadas las experiencias) exista una revisión crítica y colectiva de las nuevas estrategias.

Identifican, además, elementos que dificultan esta innovación, lo cual nos parece importante para la comprensión del rol que juega la gestión pedagógica, señalando que se requiere: "...equipos directivos sólidos y de líneas claras, que cuiden además en su sucesión que estas líneas se mantengan, pues daría a los docentes confianza de instaurar nuevas estrategias sabiendo que están dentro de los límites y direcciones correctas"; agregando - como otra limitación- elementos referidos a la gestión escolar:

...el agobio laboral que sufren los docentes, producido por un exceso de horas dentro del aula acompañado por un mucho trabajo administrativo al cuál, además, no le ven utilidad; el exceso de estándares, ya que cuando el centro del trabajo está puesto en lograr resultados estandarizados, y cuando incluso se estandarizan algunos procesos, la innovación y el cambio resultan prácticamente imposibles (Pascal & Navío-Gámez, 2018, p. 85).

Finalmente, en este ejercicio de establecer referentes para nuestra investigación, González et al. (2019), llevaron a cabo un muy interesante y atingente trabajo de levantamiento de teorías subjetivas de docentes, en relación con la implementación de OT, entregándonos antecedentes fundamentales y actualizados sobre como comprenden los docentes la enseñanza de la transversalidad y su rol en este proceso. Mediante un análisis de teoría fundamentada identificaron 2 grandes tipos de Teorías Subjetivas: un relato centrado en la educación en valores y un segundo relato focalizado en mejorar la convivencia, destacándose entre estos relatos la práctica de contextualización según los intereses del estudiante y la realidad local, un punto de encuentro que articula estas Teorías Subjetivas a modo de práctica pedagógica. Desde estas mismas codificaciones, los autores levantan una definición de Transversalidad, concebida por los profesores como:

la formación valórica, la convivencia y el establecer objetivos en común. Aunque también aparecen con menos menciones la comprensión de la transversalidad como interdisciplina, desarrollo de competencias y el apoyo de algo externo o de otros. Y junto con ello, destacan que su importancia radica en facilitar aprendizajes significativos y hacer más pertinente la educación, acorde a los desafíos del contexto (González et al., 2019, p. 8).

Nos interesa destacar, por ahora, elementos facilitadores y prácticas efectivas, como también, sus contrapartes. En el primer grupo, la investigación arroja como elementos la necesidad de un mínimo capital cultural y disposiciones afectivo-valóricas para el desarrollo de competencias transversales, así como, una necesidad de flexibilizar las prácticas pedagógicas y la promoción del desarrollo profesional desde la gestión educativa. Otro facilitador es la afectividad y la cercanía con los estudiantes, intentándose mantener un equilibrio entre normas y afecto.

En lo relativo a obstaculizadores y prácticas no efectivas, desde las Teorías Subjetivas de los docentes se desprende el trabajo en forma aislada y las estructuras estandarizadas, las problemáticas familiares de estudiantes en cuanto a naturalización de problemas sociales o el despliegue de antivalores en nuestra cultura. Se percibe también importantes problemas en el ámbito de la gestión, como la falta de tiempo asociada a la sobrecarga y las tensiones que provoca las discontinuidades del currículum y su estandarización, agudizándose -lo anterior- con problemas en la Formación Inicial Docente y los miedos de los docentes a ser desautorizado, malinterpretado, juzgado o mal evaluado, en base a relaciones problemáticas entre establecimientos y docentes. En relación con la didáctica y la enseñanza, concluyen que la transversalidad se reduce a actividades puntuales, no sostenidas en el tiempo, tendiendo a retener modos tradicionales de enseñanza.

Teoría que sustenta la investigación

A continuación, buscaremos establecer y esclarecer desde qué cuerpo teórico apoyaremos nuestra investigación, la cual desde los inicios de su planteamiento nos parece necesario leerla en *clave didáctica*. Una revisión sobre los debates actuales, y otros no tanto, en torno al carácter de ciencia de la didáctica, nos ha llevado a considerar - para estos efectos - o asumir su *ambivalencia* entre conocimiento científico (Monetti, 2020) o ciencia joven (Abreau et al., 2018), y disciplina práctica (Diaz Barriga, 2012). Nos parece interesante en esta discusión, superar la distinción anterior e incorporar una mirada dialéctica donde se despliega la didáctica, como una práctica científica y una práctica docente:

Los saberes que el docente instrumenta como soportes de su saber hacer constituyen una red solidaria de conceptos representaciones y certezas que van desde lo atesorado en la experiencia de sus prácticas a los modos existenciales de plantear su proyecto docente sus opciones teórico-pedagógicas. (Perrupato, 2020, p. 121)

Se distingue, además, desde un recorrido histórico, dos enfoques que la van a caracterizar como disciplina: el normativo y el descriptivo, señalándose que el primero de ellos responde a una vertiente positivista, llegando incluso a transformarla en una disciplina prescriptiva, en la cual solo se ejecuta y se aplica las estrategias y metodologías señaladas por los y las expertas; posteriormente, el carácter descriptivo señala las dimensiones comprensiva y explicativa, lo nos parece mucho más cercano a las ciencias sociales como cuerpo desde donde enmarcamos nuestra investigación, reconociendo así su ámbito multidisciplinario. Sin desconocer la diferencias entre ambos enfoques en las discusiones actuales sobre didáctica, algunos autores contemporáneos nos invitan a superar esta dicotomía, siendo necesario: "...comprender y transformar el pensamiento y la acción docente, en donde el profesor sea un investigador que busca una educación viva y desde abajo, real, contextualizada y desarrollada por los propios agentes" (Perrupato, 2020, pág. 125). Al mismo tiempo, se requiere incorporar en los análisis una concepción *histórico-política* que posibilite ver el entramado pedagógico completo, incorporando elementos como, por ejemplo, las condiciones de escolarización, las políticas públicas, la estandarización y homogeneización de estrategias y materiales, formación docente, entre otros.

Para dar carácter a esta interpretación descriptiva que realiza la didáctica nos apoyaremos en la comprensión hermenéutica y su utilidad como paradigma interpretativo ya que nos parece importante señalarla como un camino de acceso y construcción de conocimiento, alejándonos del relativismo, pero al mismo tiempo, reconociendo esta investigación como una de muchas lecturas frente al mismo fenómeno, considerando: "lo interno del sujeto, la subjetividad, los sentidos y significados que los sujetos construyen e intercambian y los que el sujeto que investiga también posee" (Monetti, 2020, pág. 230). Con relación al investigador asumimos que este forma parte del conocimiento de nuestra investigación, compartiendo significados y mundos simbólicos con los entrevistados, por lo cual se hace necesario estar atentos a la tensión entre el involucramiento interno y la

observación externa. Finalmente, nos parece interesante incorporar las reflexiones de Paul Ricoeur (2008) en donde no solo cuestiona la dicotomía entre explicación y comprensión, sino que busca establecer una distinción entre la *hermenéutica tradicional* y una *meta-hermenéutica* dando espacio a la discusión (no anexión) de ambas hacia una hermenéutica crítica, en donde:

...el comprender no es proyectarse en el texto, sino exponerse en el texto; es recibir un sí mismo más vasto de la apropiación de las preposiciones de mundo...la Comprensión ya no es entonces una constitución de la que el sujeto tendría la clave; la subjetividad del lector está tan puesta en suspenso, irrealizada, potencializada como el mundo mismo que despliega el texto (2008, pág. 179).

Tratando de tender puentes entre la hermenéutica y la crítica de las ideologías, señala: “no hay des simbolización sino para un proyecto de re-simbolización y no hay un proyecto tal más que en la perspectiva revolucionaria del fin de la violencia” (2008, p. 172). Pero sin duda, una de las discusiones centrales en torno al carácter científico de la Didáctica, es su objeto de estudio, encontrándonos con una primera distinción asociada a los procesos de enseñanza formales o escolarizados y aquellos extraescolares, distinguiéndose a veces entre lo que sucede en el aula y fuera de ella. Aquí, queda de manifiesto, más allá del espacio, la enseñanza como centro.

También, existe una revisión temporal frente al objeto de estudio de la Didáctica, la cual deja de manifiesto una variabilidad y una adaptación a diversos momentos, que de un modo u otro se entrelazan con las Ciencias Sociales y en particular con la Pedagogía, señalándose: la enseñanza, el aprendizaje, los procesos educativos, el currículo e incluso la coexistencia de más de una didáctica y más de un objeto de estudio (Abreau et al., 2018, p. 77). Asumiendo a los profesores como el sujeto de la didáctica -sujeto concreto-, entendido como uno determinado por influencias exteriores a él, nos centraremos en considerar la enseñanza como el objeto principal del estudio de la didáctica, el cual es abordado desde múltiples referencias teóricas, aludiendo a una realidad compleja comprendida como fenómeno heterogéneo y sin reducir las miradas para abordar el objeto, o en palabras de Díaz-Barriga (2012), el objeto: “solo puede ser examinado en el entrecruzamiento de una serie de disciplinas independientes” (2012, p. 110).

Reconocemos el desafío de la didáctica en superar la idea tradicional de la enseñanza *como espejo de la teoría* (Perrupato, 2020, p. 133) y lograr una reconfiguración que pueda facilitar un espacio reflexivo de construcción de conocimiento sobre el quehacer del docente, logrando que este no espere de la teoría *lo que ella no pretende o no debe proporcionarle* (de Camilloni, 2007, p. 69). En síntesis, nos parece relevante considerar el corpus de conocimiento de la didáctica, en el cual han tomado y deben seguir tomando un rol fundamental los docentes, cumpliendo su elemento de praxis social en las comunidades.

Bases teóricas

Desde un primer momento metodológico, se realizaron 5 entrevistas exploratorias, preliminares, qué, de modo esquemático, se triangularon con una propuesta inicial de problematización y con la experiencia del investigador, estableciéndose como ejercicio de construcción teórica operativizar los objetivos de la investigación en 3 unidades de análisis. Desarrollaremos cada una de estas, asociadas a la transversalidad, para construir nuestras bases teóricas. Estas unidades de análisis serán conceptualizadas en binomios para facilitar el ejercicio dialógico y reflexivo, previo a los análisis del trabajo de campo.

Gestión Escolar y Gestión Pedagógica

Según lo que hemos señalado en uno de los objetivos específicos de la investigación orientado a analizar los espacios de trabajo colaborativo y el acompañamiento, requeriremos distinguirlos conceptualmente y, al mismo tiempo, pensarlos integrados. Al abordar el acompañamiento lo asociaremos a la gestión escolar, más bien por la característica jerárquica del sistema escolar. Es el sostenedor, identificado como nivel intermedio o local, quien ha definido su acompañamiento como uno que ocurre en un ejercicio colaborativo con los equipos directivos, principalmente, justificando esta asociación debido a la necesidad de profundizar:

...en la relación virtuosa que debe existir entre gobernanza local y autonomía, que considere, la distribución de las decisiones y ámbitos de responsabilidad entre los

niveles del sistema, la definición de nuevas formas para establecer la política, y la determinación de las prioridades educativas; y que, paralelamente, promueva ámbitos de autonomía de las comunidades educativas en la toma de decisiones, otorgándoles una mayor responsabilidad por los resultados, lo cual plantea expectativas más ambiciosas y exigentes respecto del rol de docentes y líderes pedagógicos, así como de los espacios de participación. (DAEM independencia, 2021).

Asimismo, lo relacionado al trabajo colaborativo lo establecemos en el espacio propio de la gestión pedagógica, entre docentes, considerando de manera indirecta los aportes del nivel intermedio. El mismo documento de política local hace una declaración de como entenderá el trabajo colaborativo, inserto en los ejes de su Modelo Pedagógico Local, sintetizándolo como aquel que ocurre:

...entre docentes, en tanto los procesos de interacción entre estos permiten la construcción de significados para tomar decisiones pedagógicas, tales como: el modo de presentar la información y de elaborar sistemas de significados compartidos; la manera de indagar y valorar las respuestas de las y los estudiantes; y la forma en que se van generando espacios de participación y autonomía progresiva, entre otras (DAEM independencia, 2021, p. 16).

En el centro nos va quedando la operatividad y las redes que puede gestionar cada establecimiento educativo, alzando puentes entre ambos niveles (local y la escuela), para conectar una búsqueda de acciones de autonomía y/o horizontalidad. Al ir en búsqueda de una definición de gestión quisiéramos comenzar por algo general. La plataforma LIRMI¹, desde donde trabajan los docentes de Independencia, señala en su página web que la gestión escolar es aquella que:

...aporta al contexto educativo elementos y conceptos fundamentales para incrementar la eficiencia de los procesos institucionales y mejorar la docencia. Cuanto más profesionalizada es la gestión de una escuela, más impactos positivos se producen en el día a día y en la calidad de la enseñanza. (LIRMI, 2023).

¹ LIRMI es básicamente una plataforma de software impulsado por Machine Learning (inteligencia artificial) y big data, que permite orquestar todos los procesos del colegio y sus involucrados (directores, administrativos, profesores, alumnos y apoderados, La Tercera, 25 de junio 2022).

En función de lo anterior, aparecen conceptos centrales como: eficiencia, mejora, profesionalización, impactos positivos y calidad de la enseñanza, los cuales ya develan un modelo, que ha primado en Chile (al menos) desde la reforma educativa de 1996, con un evidente origen en el mundo empresarial. Para Navarro (2008), transitó de una visión de la gestión en los años noventa “*orientada a la comprensión del sentido y las razones para trabajar por el robustecimiento de una escuela donde todos puedan aprender*”(p. 31), hacia una basada en el managerialismo y el establecimiento de estándares internacionales, instalando un *enfoque normativo* de la gestión escolar a través de iniciativas que se inauguran con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE, 2003). Desde aquí, la literatura ministerial utilizará en conjunto la gestión con el liderazgo.

Este modelo ha sufrido modificaciones a la fecha, pero instaló las áreas de proceso claves de las escuelas (liderazgo, gestión pedagógica, gestión de recursos, convivencia escolar y resultados), siendo reforzada por Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (MINEDUC, 2014), y otros instrumentos como el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2015) donde se señala que la gestión de los equipos directivos de las escuelas: “está asociada esencialmente a la generación de condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales” (MINEDUC, 2015, p. 9).

Otra característica de la gestión en el sistema educativo chileno la podemos extraer desde el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (MINEDUC, 2016), donde se señalan niveles institucionales y sus responsabilidades para asegurar y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, asociado a la propuesta ministerial de calidad educativa. Un primer nivel de liderazgo y participación interna en las escuelas, en donde los estamentos o *actores escolares son los primeros responsables de los procesos educativos y de mejoramiento que ocurren en el sistema escolar y su misión primordial es educar integralmente a sus estudiantes*, contando con dos instrumentos de gestión², y al menos cuatro externos³ para acompañar y evaluar dichos procesos; un segundo nivel -o intermedio- ocupado por los

² Proyectos Educativo Institucional (PEI) y Plan de Mejoramiento Educativo (PME)

³ Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO), Marco para la Buena Enseñanza (MBE), Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (MBDL), Estándares Indicativos de Desempeño (EID)

sostenedores, quienes *deben mover el foco de sus establecimientos hacia desafíos exigentes, asegurándoles apoyo técnico, contención emocional, recursos suficientes, visibilidad comunal y posibilidades de seguir aprendiendo*, siendo el PADEM un documento clave de su gestión para definir prioridades estratégicas en el -denominado- nivel local; finalmente un tercer nivel o nivel país, el cual *implementa mecanismos de monitoreo, control y fiscalización con los cuales busca apoyar y favorecer los procesos de mejoramiento de los establecimientos educacionales*.

Para efectos de esta investigación nos enfocaremos en el primer nivel, construyendo algunas aproximaciones hacia el nivel local. En este sentido, retomaremos dos ideas: la distinción realizada por Rosales (2019) para la innovación y la aplicaremos a la de gestión, distinguiendo un modelo descendente desde el nivel país hacia las escuelas, de uno ascendente desde el profesorado hacia las escuelas y el nivel local, y uno horizontal que promueva vínculos entre instituciones y la realización de proyectos conjuntos; la distinción entre una gestión educativa y una pedagógica para separar los procesos administrativos de aquellos directamente relacionados con el proceso de enseñanza -aprendizaje y el quehacer docente, para lo que Cueva (2020) identifica los ámbitos personal, profesional y social como necesarios de ser desarrollados para un cambio en la gestión pedagógica. Es en ámbito social donde el autor incorpora el trabajo colaborativo, considerándolo un aporte clave en la construcción de una nueva visión de gestión pedagógica entre pares, ya que:

...un docente que no problematiza su práctica y no reflexiona sobre ella no sentirá la necesidad de actuar de manera diferente en el aula. Por otra parte, el acto de reflexionar sobre el trabajo colaborativo se potencia especialmente en el contexto de las comunidades de aprendizaje (Cueva, 2020, p. 21).

Finalmente, nos parece necesario incorporar una distinción frente a los enfoques de la gestión escolar debido a los diferentes abordajes que se han realizado, posibilitando un análisis contextualizado a las políticas públicas latinoamericanas. En el trabajo de Pérez-Ruiz (2014) se identifican 4 vertientes de estudio de la gestión escolar:

1) Una como lógica de acción emergente, en la cual busca superar el rol administrativo y se señala la importancia de los equipos directivos como así también la participación-articulación de los diversos agentes del espacio educativo en ejercicios de autoorganización

o autonomía, presentando como limitante una baja problematización a la burocratización histórica de las escuelas al abordar la urgencia de la mejora educativa;

2) Otro eje está asociado a la discusión de los procesos de descentralización -con bases empíricas- en relación a la autonomía y las indicaciones ministeriales, quedando en evidencia una fragmentación en las tareas ejecutadas en las escuelas, producto a la variabilidad de las condiciones en que actúan las escuelas a raíz de elementos contextuales y subjetivos que median las acciones de gestión, siendo necesario un análisis de los procesos y no solo de las prácticas prescritas desde el nivel nacional;

3) Otra línea de estudio que busca otorgar marcos conceptuales a la gestión escolar, señalándola como parte de las teorías de la organización o como una búsqueda de establecer elementos constitutivos que la desliguen de la gestión empresarial, registrándose ordenamientos de tipo técnico-pedagógico, administrativo y laboral; relevamos la dimensión micropolítica de la gestión escolar, ya que esta se encuentra cruzada por manifestaciones de poder derivadas de las políticas públicas y que generan en las escuelas oposiciones, negociaciones o conflictos alrededor de las acciones educativas y del ejercicio docente, quienes reconocen:

...serias contradicciones en las exigencias de cambio en razón de promoverse estas últimas en espacios muy burocráticos y centralizados, ocasionando que en vez de ser reconocidos como responsables de una tarea intelectual se conviertan en la práctica en simples ejecutores de un saber producido por otros (Pérez-Ruiz, 2014, p. 365).

Nos parece relevante incorporar este elemento, el de la gestión, atendiendo a dos factores: los equipos de gestión se han ampliado en las escuelas, desde inicios de la reforma, a raíz de los modelos de calidad-eficiencia y de las nuevas exigencias normativas en educación; es en el diálogo entre directivos y docentes de aula donde se desarrollan iniciativas pedagógicas sostenibles -la menos- en periodos de mediana duración⁴. El trabajo de “gestionar” en las escuelas y liceos es uno que requiere mirarse, ya que la vorágine de la vida escolar enfrenta a los equipos de gestión a la dicotomía entre *lo urgente o lo importante*,

⁴ Los actuales directores electos por concursos de Alta Dirección comprometen convenios de desempeño por cinco años, al mismo tiempo se “aconseja” planificar Proyectos Educativos Institucionales por periodos de cuatro a cinco años, mientras los ciclos PME tienen una duración de 4 años.

presentándose así la gestión, en palabras de Duschatzky (2017) como: “una palabra gastada que solicita desplazamientos. No necesariamente su abandono, más bien su metamorfosis” (p. 21). Es, entonces, relevante preguntar y escuchar sobre cómo se explica la gestión en estas escuelas y liceos para abordar temáticas formativas transversales, más cuando en el lenguaje de la gestión el concepto de trabajo colaborativo redundante, resuena por los pasillos.

Saber Didáctico y Labor Docente

Se entenderá como el conocimiento que posee y despliega un profesor, el que ha construido en las relaciones sociales y culturales dentro de la escuela en base a sus experiencias de vida, incluida la etapa de Formación Inicial Docente. Este saber ser y saber hacer, las decisiones pedagógicas y su interpretación del rol profesional se ponen en juego en un lugar determinado con una (no la única) labor específica: *enseñar*.

Desde la práctica docente se observa una tendencia hacia la pérdida de un lugar en el discurso cotidiano pedagógico de la enseñanza, frente al predominio de los aprendizajes, señalados a nivel local como *el corazón de nuestro de nuestro propósito* (DAEM independencia, 2021), y por el ministerio como el elemento que operativiza los objetivos del sistema educativo nacional (MINEDUC, 2023), otorgándosele un rol fundamental a los estudiantes en la idea de una acción docente distinta a la escuela tradicional de la didáctica. Considerando esta última idea como motor de confusiones, al instalar una falsa dicotomía, nos parece necesario situar el trabajo profesional de los profesores como elemento necesario de análisis en esta investigación.

Las políticas educativas, durante el periodo desde la reforma de 1996 a la fecha, tendieron a incorporar un alto nivel de control curricular en los profesores, causando como efecto una pérdida de identidad y de sentido profesional, lo cual se vio reforzado por los modelos de gestión Managerialista, concibiendo: “...la docencia como un oficio más bien técnico e instruccional” (Cornejo, y otros, 2015, p. 74), y por la falta de espacios para la discusión pedagógica en los equipos de trabajo como elemento de *desprofesionalización* (Gaete et al., 2017).

Ante este escenario nos parece necesario identificar focos del trabajo docente, atendiendo a diversas denominaciones como profesión, praxis, ejercicio, práctica. En definitiva, ahondar en una unidad de análisis que nos permita visualizar en el rol docente y en comprensión de la enseñanza como objeto de la didáctica. Desde la síntesis realizada por Diaz-Barriga (2012) para señalar elementos que conforman la labor pedagógica, nos detendremos en dos de ellos:

...la asunción de responsabilidades en el aprendizaje de los estudiantes y la necesidad de elegir los sistemas de enseñanza, en función tanto de los temas que son objeto de aprendizaje como del conjunto de condiciones que observa en cada grupo escolar (p. 60).

En relación al primer elemento, la ética profesional, consideraremos, además, que esta debe responder a las demandas y retos que se instalan en la sociedad actual, a través de una formación constante que posibilite enfrentar y abordar las transgresiones, los abusos de poder, la falta de dedicación y compromiso, entre otros problemas éticos (Ramos y López, 2019); en cuanto a los sistemas de enseñanza o metodologías en palabras de la didáctica clásica, es necesario asumir la sobrecarga de alternativas que se les presentan a los docentes, llegando a confundirles y generando una significativa ausencia de propuestas del ámbito didáctico, haciéndose necesaria una revalorización de las decisiones pedagógicas para fortalecer el vínculo entre metodología de enseñanza y aprendizaje y, en la implementación de estrategias distintas a las estandarizadas, dar espacio al campo profesional entendido como: “un espacio de reflexión, construcción e interacción de diferentes procesos desde los cuales se reivindique el saber pedagógico” (Cossio Moreno, 2018, p. 3).

Desenvolverse en una comunidad de profesores genera espacios de diálogo, por lo cual abordar la reflexión de la práctica (o practica de reflexión) docente es otro elemento que creemos necesario incorporar, entendida: “como un proceso cognitivo activo y deliberativo que incluye creencias y conocimientos de los profesores, la que comienza ante la aparición de una duda, al formularnos preguntas” (Anijovich et al., 2009), asumiendo que la reflexión sobre las prácticas moviliza al docente desde la actuación individual de su labor hacia la profesionalización y la autonomía docente. En la actualidad, se propone que el análisis docente profundice con relación a: “los contenidos de esa reflexión y los modos de acceso a

ellos, como así también considerar que necesita tiempo para volverse explícita, consciente, reconociendo que se desarrolla en un espacio institucional, social y político y que requiere de dispositivos para poner en palabras y "traducir" las ideas" (p. 47).

Otro elemento que considerar para el análisis, son el conjunto de conocimientos que se ponen en juego en la interrogante del ¿qué se enseñar? y nos plantea la tarea de pensar en el conocimiento que deben poseer los profesores, entendiéndolo como un saber que se transforma para ser enseñado (Chevallard, 1998), pero también como una selección intencionada de temas o contenidos ya sean prescritos, adaptados o reinterpretados por el docente.

En la ya clásica triada del sistema didáctico el saber es uno de sus vértices, el cual le plantea al docente la tarea de reducirlo (el saber sabio) mediante el ejercicio de transposición didáctica "...haciéndolo sufrir ciertas deformaciones que lo harán apto para ser enseñado...en un ejercicio de ficción de identidad, exiliándolo de sus orígenes" (Chevallard, 1998).

Este trabajo somete al saber -sabio- a una manipulación y selección de contenidos, donde el enseñante a través de un *texto del saber* logre alejarse del *desgaste por envejecimiento* propio del saber enseñado y rompa su *plácida autarquía*, pero al mismo tiempo, trabajando para posicionarlo sobre el *saber banalizado* de la familia y la sociedad, y al mismo tiempo valide su práctica profesional (Chevallard, 1998, p. 30). Pero, además, y en relación a esta investigación, consideraremos ese *saber* en las figuras denominadas temas socialmente-relevantes o temas controversiales, a raíz del trabajo de nuestros docentes entrevistados ya que más allá de una simple selección de objetivos de aprendizaje el trabajo docente involucra un saber para la elección de los sistemas de enseñanza, volviendo a Díaz Barriga (2012). Nos referimos a temas que son cercanos a los estudiantes definidos como aquellos que les permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida como así también sentirse protagonistas de la sociedad y sus problemas, parte de la ciudadanía, "que consume, que utiliza servicios públicos, que opina y que tiene influencia en las familias, que sufre los conflictos sociales y que tiene voz para pensar en alternativas a estos problemas y para construir su futuro" (Santisteban, 2019, p. 63), o como lo sintetizan Toledo et al. (2015) tópicos sobre los cuales no existe consenso, que han quedado fuera de la escuela, sobre los

que no hay una respuesta o solución única ni consenso científico; producen debates, opiniones contrapuestas, enfrentamiento social, conflictos; dividen a la sociedad porque distintos grupos producen argumentaciones diferentes sobre ellos, promueven explicaciones y/o soluciones que son irreconciliables, argumentaciones que se origina en valores y/o representaciones sociales diferentes (p. 276). Interpelan las prácticas de los actores sociales, desatan emociones, activan la memoria e “impelen a la toma de posición” (p. 284).

Pero, esta selección (ya sea de contenidos, temas o tópicos), requiere de posicionarse pedagógicamente, requiere de poner en juego un movimiento de autonomía profesional. En Chile la autonomía es uno de los principios de que inspira el derecho a la educación, entendida como la que poseen los establecimientos educacionales (respetada y fomentada por el estado) *para definir y desarrollar sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan* (Ley 20.370, art3), mientras el MINEDUC (2021), habla de un ejercicio de *autonomía profesional que considera diversas fuentes –entre ellas, el trabajo de sus estudiantes, la retroalimentación de la observación de clases y la evaluación docente– para indagar, evaluar y mejorar sus prácticas, actualizando y profundizados sus conocimientos profesionales*, siendo esto reforzado además en el Estatuto Docente.

Más allá de la definición institucional, introduciremos la idea de una autonomía pedagógica, como una capacidad para la toma de decisiones y resolución de problemas de manera activa, creativa y crítica, logrando contextualizar las propuestas del estado sin desatender sus regulaciones (Doroncele et al., 2021, p. 227), superando relaciones laborales alienantes; una capacidad de distanciamiento que favorece la construcción de significados y valores compartidos. En este mismo trabajo, se propone una distinción entre la autonomía didáctico-pedagógica, entendida como:

...la libertad para la preparación de la lección, elección y uso de libros de texto, elección de las tareas de los estudiantes, evaluación de los estudiantes, métodos y estrategias de enseñanza, uso del tiempo y planificación y manejo del comportamiento de los estudiantes; y una autonomía curricular respecto al contenido de la lección, implementación flexible del plan de estudios dentro del aula y el establecimiento de metas para los estudiantes (p. 229).

La autonomía se relaciona directamente con la toma de posición en las decisiones de cada profesor, considerando en palabras de Freire (2004) que la *neutralidad en educación es -en verdad- imposible* (p. 34), por lo cual el docente debe superar las relaciones laborales *alienantes*, a través de esta autonomía pedagógica ejercida como una capacidad de distanciamiento que favorece la construcción de significados y valores compartidos (Doroncele et al., p. 232) con sus pares.

Proyecto Desarrollado y Proceso Vivido

Desde esta unidad de análisis nos interesa abordar conceptualizaciones que faciliten la comprensión del despliegue de las asignaturas que reemplazan a religión en los 5 establecimientos donde trabajan los profesores entrevistados. Siendo una decisión tomada por cada establecimiento educacional, indicada desde los equipos de gestión, cada docente la desarrolla y la vive; cada docente recibe un proyecto -curricular- de asignatura y ejecuta un proceso didáctico-pedagógico.

Si bien es cierto, todos tenemos una idea preconcebida de su definición, haciendo un uso de ella de modo ampliamente difundido en educación, es necesario acotar esta comprensión para efectos de análisis. En un primer acercamiento, desde su raíz latina, la utilizaremos entendida desde su origen como *ensayar, intentar* (Corominas, 1984), para dar paso a un marco, que extraeremos desde la filosofía, en donde John Dewey la define como:

...una relación entre el ser vivo y su contorno físico y social, la cual designa un mundo auténticamente objetivo del que forman parte las acciones y sufrimientos de los hombres teniendo en cuenta conexiones y continuidades; que experimenta modificaciones por virtud de su reacción, que representa un esfuerzo para cambiar lo dado en una proyección hacia lo desconocido, hacia el futuro (Ferrater, 1964, p. 621).

Desde las corrientes críticas latinoamericanas, se nos presenta a la experiencia -en plural- como: “procesos sociohistóricos, dinámicos y complejos, personales y colectivos, donde hay personas que hacemos que ellas ocurran y que nos impactan: son lugares vivos de creación y producción de saberes” (Jara, 2018, p. 68-71). Al avanzar en esta idea, se agregan

algunas miradas que nos ayuden a ver estas experiencias en el ámbito educativo, destacándose así un *componente pedagógico*, en donde:

...las acciones serán guiadas por un sujeto que tiene un propósito de enseñanza y de contribución a la formación de otros, en la cual las pruebas, los intentos, los aciertos y equivocaciones le permiten hacer ajustes, corregir y mejorar su quehacer, desempeñando un papel de implicación afectiva que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje (Páez, 2015, p. 175).

Una experiencia pedagógica es un acontecimiento, una situación planificada y practicada que cuenta con protagonistas, un relato técnico y afectivo en un lugar determinado. Existen otros adjetivos que se le otorgan a estas experiencias pedagógicas, denominándolas significativas, cuando estas buscan resolver una necesidad sentida de la comunidad educativa o de algunos de sus miembros, planteando soluciones innovadoras al problema descrito con una trayectoria temporal mínima anual, y cuyos resultados trascienden la eficiencia de las prácticas pedagógicas tradicionales y generan un proceso de reconstrucción teórico-práctico.

Otro elemento que se considera en esta unidad es el de innovación, la cual también es parte del lenguaje cotidiano de la escuela y se asume constantemente en línea directa con el uso de la tecnología, quizás como herencia de la implementación en las escuelas -en los 90- del proyecto Enlace el cual paradójicamente se reinventó en los actuales Centros de Innovación en las escuelas. En lo educativo, esta se nos presenta como una -nueva- alternativa ante una forma de educar, de una enseñanza ya caduca, asociada a una -nueva- crisis de la educación. Una síntesis interesante es la que se realiza en la investigación de García y Arenas (2006, p. 14), quienes señalan 3 usos del concepto de innovación: “la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y la asimilación de ese algo como novedoso, señalando que la innovación educativa aparece mucho más ligada a los dos últimos usos” (p. 14).

Desde la autoridad educativa, se promueven innovaciones que van a contar con bajo apoyo por ser consideradas burocráticas, carentes de reflexión (Pascal y Navío-Gàmez, 2018, p. 75) y descontextualizadas, desarrollándose en las escuelas de un modo *discontinuo*, *escasa cobertura* y con *poca sostenibilidad* (Moreira-Arenas, 2021, p. 62). La innovación también supone una demanda de actualización constante a los profesores, los que a su vez requieren

equipos directivos que otorguen estabilidad y claridad frente a los límites y condiciones institucionales para una cultura innovadora (Pascal & Navío-Gàmez, p. 84). Este concepto oscila entre el cambio y la mejora, debiendo ser considerados como medio y como fin al mismo tiempo, planteándose:

...como una necesidad permanente...en el campo de la enseñanza, aunque en ocasiones solo se trate de nuevas denominaciones de desarrollos conceptuales realizados con anterioridad o bien de modificaciones que son consecuencia de nuevos desarrollos en una línea de trabajo que venía indagando (Díaz Barriga, 2012, p. 86).

En último término, la relevancia de este foco conceptual está en proporcionarnos la posibilidad de mirar esta experiencia *hacia adentro*, escuchar los efectos del trabajo pedagógico en el abordaje de temas considerados transversales y, al mismo tiempo, escuchar los afectos puestos en juego, en el trabajo con los pares y con los estudiantes. Esperamos rescatar por esta vía elementos que cuenten – a grandes rasgos – como habitan la enseñanza de la transversalidad, las relaciones con los pares y con los equipos de gestión. Del mismo modo, incorporamos el valor de la formación profesional, la cual – compartimos con Anijovich – comienza en: “la propia experiencia, para poder abarcar la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica” (2016, p. 31).

FASE III

CONTEXTO METODOLÓGICO

Naturaleza de la Investigación

Desde una idea afianzada en la contracultura de los años 90 por sacar a la religión de la escuela, mientras aparecía la inquietud por el cómo ocupar esas horas, en la oportunidad de conocer esfuerzos pedagógicos en la Educación Pública para materializar propuestas creativas; desde allí (o un lugar cercano a ese), se ha venido pensando esta investigación. Al mismo tiempo, el paso por esta universidad dio cuenta de la búsqueda de una formación ¿continua? gracias a la revisión de autores presentes en más de un lugar de este trabajo. Por lo anterior y por el camino -mediado- hacia nuestro objetivo general, compartimos que:

...en la investigación de las ciencias sociales siempre se tiene que considerar la intervención de la subjetividad propia del investigador, definida por su biografía cultural y sus valores particulares. Es decir, la objetividad de las ciencias sociales tiene que considerarse indisolublemente vinculada a la subjetividad de sus investigadores. (Ocampo y Cardona, 2015, p. 181).

El presente trabajo de investigación se enmarca en un estudio de caso cualitativo, por lo cual al definir el rol de quien investiga nos parece relevante agregar que este se debe:

...circunscribir el caso y conceptualizar el objeto de estudio; seleccionar el fenómeno, temas, o tópicos; buscar los patrones de datos a desarrollar en los temas, triangular las observaciones claves para la interpretación; seleccionar métodos alternativos de interpretación; y desarrollar supuestos o generalizaciones sobre el caso. (Stake, 2005 citado en Urra et al., 2014, p. 135).

Al trabajar el estudio de caso desde una perspectiva interpretativa como método, nos proponemos: “una reproducción de la comunidad o colectivo de hablantes de una lengua común para su análisis y comprensión, tratando de alcanzar la estructura de observación del otro en el espacio subjetivo-comunitario, sus representaciones sociales, los códigos que regulan la significación. (Canales, 2006, p. 19).

En función de lo antes planteado, el investigador tuvo una interacción personal que le permitió convertirse en participante para acercarse y percibir la realidad estudiada, siendo esta una característica propia de la investigación cualitativa. Esto significa comprender la vida social a partir del análisis de los significados que el sujeto le asigna a sus propias acciones, podría decirse que la explicación de la conducta observable es desplazada por la comprensión de la acción humana.

La intención del estudio fue interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia. Por consiguiente, este estudio se centró en comprender elementos comunes en las propuestas pedagógicas para el abordaje de la transversalidad desde las experiencias docentes y analizó sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Informantes de la investigación

En toda investigación cualitativa es fundamental la disponibilidad y motivación que tiene cada uno de los informantes para facilitar y colaborar información precisa, detallada y una mejor comprensión sobre el ente de estudio. En este particular, las investigaciones cualitativas invitan a precisar los informantes, los cuales según Mendieta Izquierdo (2015): “son aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en fuente de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios” (p. 148); en este sentido, la investigación centró sus criterios en correspondencia con los propósitos de esta.

Es de nuestro interés aclarar que hemos definido un muestreo intencional, ya que se ha seleccionado *casos característicos* de una población, limitando la muestra sólo a estos casos. Así es como el grupo de profesores-informantes entrevistados incluyó a quienes cumplían criterios específicos, relacionados con: a) la puesta en acción de asignaturas que reemplazan a la de Religión en escuelas y liceos de la comuna de Independencia, y desde las cuales se

analizó el abordaje de la transversalidad en ellas; b) los criterios de *pertinencia y adecuación* (Tójar 2006): al entrevistar a quienes cumplen con el rol del acompañamiento pedagógico en las escuelas y liceos -jefes de UTP- y a quienes ejecutan la asignatura hace al menos un año, ya que se les consideró como personas mejor informadas y se buscó asegurar la presencia de datos suficientes.

El grupo está compuesto por profesores de cinco (5) establecimientos que realizan una asignatura alternativa a religión, siendo la totalidad de escuelas y liceos en la comuna que las ha implementado, todos ellos manifestaron su participación voluntaria en reunión de redes de Jefes de UTP (septiembre 2022), después de una presentación de la iniciativa ante el total de establecimientos de los niveles básicos y medios administrados por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM Independencia). Posteriormente, se concretó una primera ronda de entrevistas (octubre 2022) con cinco (5) jefes de UTP, la cual logró entregar un primer nivel de información relevante por parte de cuatro (4) de ellos; en un segundo momento, nos pusimos en contacto con dos (2) profesores de cada establecimiento educacional, sumando en este siguiente nivel a diez (10) profesores entrevistados (noviembre 2022 a enero 2023) de los cuales incorporamos nueve (9), ya que uno de ellos no cumplió con los criterios definidos para la muestra.

Técnicas e instrumentos de recolección de Información

En la elaboración de los criterios metodológicos, es necesario que el investigador sintetice las técnicas e instrumentos para la recolección de la información más oportunos los cuales, en la investigación cualitativa, dependen del evento estudiado y de sus indicios. De acuerdo con lo antes planteado, Hurtado (2012), sostiene que dicha actividad: “requiere que el investigador seleccione las técnicas más apropiadas para la recolección de datos y que además diseñe los instrumentos que va a utilizar” (p.164).

De acuerdo con la intención interpretativa de este trabajo y, en coherencia con los presupuestos teóricos expuestos, la técnica primordial empleada fue la entrevista, En las entrevistas realizadas se entrelazan las historias, allí donde se despliegan la capacidad de conocer algo y de expresarse. Nuestra técnica, la entrevista, fue entendida como un proceso

de comprensión que no se da en forma espontánea, sino a través de un proceso de acceso gradual, dialógico: *“a los significados, valoraciones y representaciones de realidad que el sujeto entrevistado provee a medida que habla”* (Canales, 2006, p. 222). Hablamos de una entrevista en profundidad como una: *“técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento”* (pág. 221), la cual devela puntos de vista particulares, experiencias y vivencias de los entrevistados.

Se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas, con preguntas predefinidas en base a información previa y de respuesta abierta, en donde la primera de ellas con seis (6) preguntas fue exploratoria, partiendo de lo extraído desde el conocimiento del contexto para la investigación; la segunda, contentiva de quince (15) preguntas con focos o áreas identificadas desde la primera ronda de entrevistas.

Validez y Fiabilidad de la Información

Validez

Para otorgar un marco de objetividad a la investigación, y pensando en basarnos en una reconstrucción de la interpretación de los datos, desde distintos ángulos. La idea de triangularnos resuena a plano, a coordenadas, a un espacio determinado. Una de muchas definiciones asociada a las ciencias sociales nos la presenta como:

...una combinación de diferentes clases de datos sobre el fondo de las perspectivas teóricas que se aplican a ellos. Estas perspectivas se deben tratar y aplicar en la medida de lo posible en pie de igualdad y siguiendo por igual los dictados de la lógica. Al mismo tiempo, la triangulación (de diferentes métodos o tipos de datos) debe permitir un excedente importante de conocimiento (Flirck, 2015, p. 65).

Utilizaremos una triangulación teórica y metodológica, entendida la primera como la *utilización de diferentes teorías y perspectivas para interpretar los datos, evitando el riesgo de que la captura empírica confirme tautológicamente los presupuestos teóricos de los que parte el investigador, en un ejercicio de interrogación entre los que los acercamientos*

teóricos indican sobre un tópico y lo encontrado durante la indagación en el terreno (Izcara, 2014, p. 125); mientras que la segunda hace referencia a la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74).

Fiabilidad

La fiabilidad de la investigación según lo planteado por Martínez (2009), “es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro” (p. 09). Desde esta perspectiva, el estudio es fiable dado que al contrastar la información obtenida a través de los informantes se halla igualdad en las observaciones realizadas en reiterados momentos.

En este sentido, la fiabilidad de la presente investigación corresponde a la modalidad sincrónica, puesto que implica la característica de las entrevistas en un mismo período de tiempo, con respecto a rasgos relevantes. Es por ello que, para fiabilizar la información que se obtuvo en la aplicación de los instrumentos de recolección de evidencias, se utilizó la triangulación de fuentes, es decir, se confrontaron los datos para determinar el grado de similitud entre las respuestas u opciones, de esta manera, se aceptó que el estudio en la medida en que los resultados fueron particulares a un tiempo, un contexto y no pueden ser generalizados a otras situaciones.

Por tal razón, se emplearon categorías descriptivas emergentes, se recurrió a la colaboración de varios especialistas para lograr equilibrio en el análisis, se usaron medios técnicos que permitieron conservar en vivo la realidad, todo esto garantizó cierto grado de replicabilidad de los resultados.

Análisis e interpretación de la información

El análisis de la información en los estudios cualitativos es definido por Hurtado y Toro (2010), como: “un proceso que involucra la clasificación, codificación, procesamiento e interpretación de la información obtenida durante la recolección de los datos” (p. 503). En tal sentido, analizar e interpretar la información constituye uno de los momentos claves de la investigación cualitativa, por lo que esta interpretación supone categorizar una realidad.

Dicha triangulación de fuentes consistió en cruzar cualitativamente la firmeza de la información recogida desde la perspectiva de los actores (jefes de UTP, docentes y teórico). En consecuencia, la triangulación permitió contrastar la información obtenida de los informantes acerca de las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as en el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia. La información que se obtuvo mediante el estudio fue revisada, organizada y contrastada con el propósito de asignarle un código a cada uno de los informantes, también, cada informante (docente, jefe de UTP) se identificó con código, lo que constituyó una manera de facilitar el proceso de análisis de la información y de respetar su identidad.

FASE IV

CONFIRMANDO LA REALIDAD

Diagnóstico de la Realidad Evidenciada en el Contexto

La presente fase sintetiza la información resultante del análisis de los datos aportados por los instrumentos de recolección administrados a los informantes de la investigación, los cuales fueron analizados con base en los objetivos del estudio. A tal efecto, Hurtado y Toro (2010), sostienen que en dicha fase “se identificará el problema, se recogerán y procesarán todas las informaciones referentes al mismo” (p. 97).

Las entrevistas realizadas en una primera etapa se aplicaron de manera *exploratoria* a los jefes de UTP de las escuelas y liceos, las que fueron *trabajadas* con dos herramientas previas (un árbol de problema y una tabla síntesis); para la construcción de la entrevista semiestructurada aplicada a los profesores de asignaturas propias de cada establecimiento se definieron tres focos de análisis: 1) La transversalidad en el contexto didáctico; 2) La transversalidad en la gestión escolar y; 3) Experiencias pedagógicas de los/as profesores/as.

Desde allí, al pensar y diseñar la entrevista a los profesores se incorporó un elemento a observar, dada su importancia como experiencia didáctica intencionada -con diversa intensidad- desde los equipos de gestión de las escuelas, en los cuales se *reconoce* un abordaje de la transversalidad y sus temáticas. Nos referiremos a ellos como proyectos de asignaturas propias (AP) que han desarrollado las escuelas y liceos de los entrevistados. También, se definió dos fragmentos para la lectura del entrevistado, pensados para abrir el diálogo sobre la transversalidad.

En uno de ellos se hace referencia a un anclaje histórico-conceptual, mientras en el segundo se propone una mirada amplia sobre las temáticas que podrían facilitar su incorporación al aula. Para las preguntas hicimos foco en un aspecto central de los ejes anteriormente definidos: 1) ***La transversalidad en el contexto didáctico***, en cuanto a los elementos de innovación para el abordaje de la transversalidad en el contexto didáctico; 2) ***Experiencias pedagógicas de los/as profesores/as***, en cuanto a la actuación del docente para el conocimiento de sus experiencias pedagógicas y; 3) ***La transversalidad en la gestión***

escolar, en cuanto a los criterios orientadores para el abordaje de la transversalidad desde la gestión escolar. Cada uno de los anteriores, para efectos de la triangulación metodológica-teórica, se entrelazaron con las unidades de análisis definidas en el trabajo con las entrevistas exploratorias, buscando un acercamiento hacia nuestra pregunta de investigación.

Saber Didáctico y Labor Docente	Proyecto Desarrollado y Proceso Vivido	Gestión Escolar y Gestión Pedagógica
¿Cuál es el conocimiento pedagógico que poseen los/as profesores/as sobre la transversalidad?	¿Qué elementos comunes se hayan en las propuestas pedagógicas para el abordaje de la transversalidad, desde el análisis didáctico de los docentes en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia? ¿Cuáles son las creencias de los/as profesores/as sobre la transversalidad y sus temáticas?	¿Cuáles son los espacios de trabajo colaborativo y acompañamiento que se generan en las escuelas para la preparación de la enseñanza de la transversalidad?

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de los instrumentos aplicados. Bobadilla (2023).

Para abordar el primer eje, comenzaremos estableciendo que los profesores *definen* la transversalidad como los otros aprendizajes (CO1p; 2), los temas comunes a la sociedad, relevantes (LG1p; 2), aquellos de vida de los estudiantes (NZ1p; 2), que traspasa e interrelaciona conceptos (NZ2p; 2) y valores (NZ1p; 4); los que ayudan a un desarrollo personal, integral, identitario de los estudiantes (CO2p; 19), durante su trayectoria estudiantil (ED2p; 2); aquella que se enriquece con los compañeros de trabajo (ED1p; 1), porque atraviesa otras disciplinas (ED2p; 2), como un ejercicio intencionado (NZ2p;2), como un conjunto de saber implícito (CO2p; 4) que se incorpora durante el quehacer docente (LG2p; 1).

Para fortalecer el análisis, identificaremos algunos elementos que configuran el abordaje didáctico de la transversalidad. En cuanto al *corpus de saber de la transversalidad*, las y los profesores entrevistados consideran un conjunto de *temáticas* a trabajar, que incluyen principalmente ciudadanía (CO2p; 5, CO1p; 5, NZ2p; 2, LG2p;8), sexualidad (CO1p; 10, LG1p; 7), bienestar (NZ2p; 9, LG2; 4), dignidad y derechos (NZ1p; 6) y en un grado menor las emociones (NZ1p; 7, NZ2p; 3, LG1p; 2); también logran establecer *asignaturas* con las

cuales existe mayor diálogo para vincularla -con el trabajo de otros-, como lo son: historia, filosofía y artes (LG1p;11, ED1p; 4, ED2p; 8, CO1p; 14, COp2; 11, NZ1p; 6, NZ2p; 7, MB1p; 13). Al identificar *lecturas* previas al trabajo de aula, se señalan textos relacionados a las temáticas anteriores, mencionando documentos ministeriales (CO2p; 5), programas de universidades (CO1p; 5), documentos de instituciones internacionales (NZ2p; 2, ED2p; 2).

En la preparación de la enseñanza, en una primera etapa de *acercamiento a las temáticas* que se abordarán, mediante un ejercicio de repaso (ED1p; 8, NZ2p; 5), de búsqueda de información en lecturas (CO2p; 12, NZ1p; 7, LG1p; 7) y videos (CO2p; 12), dando paso a una planificación contextualizada, en algunos casos (COp1; 10, ED2p; 10, CO2p; 12) y que en otros, consideran conceptos centrales (LG2p; 5, NZ2p; 5) o aprendizajes centrales (MB1p; 7); algunos le otorgan importancia a la consultas o el trabajo que realizan a otros docentes (NZ1; 8, ED2p; 10, LG2p; 5), mientras en una ocasión se señala una búsqueda curricular en otras asignaturas (NZ1; 8).

Desde las estrategias o metodologías de *trabajo en aula*, los y las profesoras relevan aquellas que propician el diálogo (CO2p; 13), la expresión de ideas personales (CO1p;15, NZ1p;5, ED2p; 2), que promueven la reflexión a través de preguntas problematizadoras (NZ2p, 5, ED2p; 16), para lo cual utilizan constantemente el trabajo grupal (CO1p; 11, LG1p: 10, MB1p; 7,NZ2p; 5), incluyendo la modificación del espacio aula (MB1p; 7); entre las *capacidades docentes* para abordar la transversalidad se señalan el mantener la expectativa (NZ2p; 3), trabajar lúdicamente (LGp1; 8NZ1p; 15), generar confianza (NZ1p; 4), conocer a los estudiantes (NZ1p; 10, CO2p; 10), el saber adaptar el proceso (LG2p; 6, CO2p;26, CO1p; 19,) y tener una visión de futuro (NZ1p; 15).

En cuanto a las estrategias evaluativas, estas no se mencionan más que en una ocasión, aclarando que aplicaban rúbricas y evaluaciones formativas (NZ1p; 14) señalándose -más bien- los problemas que se presentan a raíz de la *ausencia de calificación* o nota (CO1p; 9, NZ1p; 14, ED1p; 9, MB1p; 6 y 13, CO2p; 17, ED2p; 15). Finalmente, levantamos información sobre los productos o *materialidades* para el trabajo de la transversalidad, a lo cual los profesores indican la confección -por parte de los estudiantes- de material para ser usado en las clases (NZ1p; 10, ED2p; 2), así como también, aparecen el uso de comics, pinturas (NZ2p; 6, ED1; 8), uso de naipes (ED2p; 16, LG1p; 7).

En cuanto a las *experiencias pedagógicas de las y profesores*, nos focalizamos en el despliegue de las asignaturas propias y cómo, desde ellas, se construye una visión del abordaje de la transversalidad, desde elementos comunes. En las entrevistas, al preguntarles sobre sobre una visión compartida de la transversalidad, la mayoría señala que existen comprensiones diferentes (CO2p; 7, NZ1p; 3, NZ2p;2, ED1p; 3), indicando que esto se debe a la falta de *espacios para el diálogo* (NZ1p; 6, CO1p; 13), apareciendo la idea de una comprensión similar más bien de carácter implícito (LG1p;3, MB1p;3, LG2p; 3) y asociada a su definición curricular (CO2p; 7).

Parte de este problema está en aquellos espacios que fueron definidos por los jefes de UTP como *trabajo colaborativo*. Al asociarlo a estas experiencias pedagógicas, señalan -los profesores- que en la práctica estos espacios no existen (ED1p; 2 y 9, CO1p; 13, ED1p; 9, LG1; 12, MB1p; 5) o si se realizan carecen de un dialogo didáctico (NZ1p; 3, MB1p; 12), dando origen a espacios informales de trabajo (NZ1p; 6 y 8, NZ2p; 6, LG2p; 6, ED1p; 5), principalmente con quienes realizan la asignatura propia (NZ1p; 8, CO2p; 15, NZ2p; 6). Esta asignatura es planteada desde los equipos de gestión (LG1p; 3, CO1p; 20, NZ1p; 13. CO1p; 6, NZ2p; 8, ED2p; 18, LG2p; 8), pero carece de tiempo no-lectivo protegido (LG2p; 6, CO1p; 13, LG1p; 12), lo cual provoca una sensación de incertidumbre, señalando haberse sentido perdidos (MB1p; 4), como en una isla (LG1p; 20, ED1p; 2) debido a la falta de indicaciones o mayor detalle (NZ1p; 9, NZ2p; 8, ED1p; 11). Otro efecto señalado es la dificultad de generar una visión compartida o conocida por la comunidad (MB1p; 11, ED1p; 10) de estas asignaturas propias.

Los y las profesoras señalan una satisfacción al haber desarrollado estas asignaturas propias (NZ1p; 12, MB1p; 5, LG2p; 4, ED1p; 5, CO2p; 10), otorgándole una importancia asociada a su carácter de asignatura diferente (NZ2p; 5, MB1p; 7) y desafiante (CO2p; 11), ya que ante la falta de directrices o apoyos concretos desarrollan un ejercicio de creatividad (LG2p; 3, MB1p; 13), de libertad en el diseño didáctico (ED1p; 5, LG2p; 8). En cuanto a los impactos que observan, indican que, aunque fue un año complejo (ED1p; 8), la asignatura propia (AP) movilizó a los estudiantes (NZ2p; 7), que el objetivo del diálogo y reflexión entre ellos se logró (CO2p; 17).

Al proyectar estas asignaturas hacia el futuro, en general, consideran la necesidad de mejoras, en razón del poco tiempo -en promedio dos años- que llevan desarrollándose en las escuelas. Señalan que sería necesario pulirla para otorgarle identidad propia (NZ1p; 13), incorporar la experiencia previa de los profesores (CO2p; 21) para que le otorguen la importancia que se requiere (CO1p; 16), generar espacios de coordinación para el abordaje de los contenidos (ED1p; 9, CO2p; 19) y así facilitar la preparación de la enseñanza (NZ2p; 7, LG1p; 11, NZ1p; 11), con una ejecución metodológica más práctica (LG1p; 10).

Haciendo foco en *la organización que existe en las escuelas* de la comuna de Independencia -que son parte de esta investigación- para el abordaje de la transversalidad y particularmente en la experiencia ya señalada, se logra identificar elementos orientadores otorgados institucionalmente. Los equipos de gestión, en las escuelas, han entregado *lineamientos simples* (MB1p; 12) o generales (LG2p; 8, NZ1p; 7 y 13, NZ2p; 8, CO1p; 17) facilitados por estructuras con objetivos (MB1p; 12) o unidades temáticas (CO2p; 15, NZ1p; 17, MB1p; 3, LG1p; 2) y algunos materiales de anclaje teórico (NZ2p; 2, ED2p; 2). También, señalan un *escaso apoyo* desde la gestión, como espacios para el dialogo pedagógico (NZ1p; 6, ED1p; 4, MB1p; 5 CO2p; 21, LG1p; 12), en el despliegue de políticas públicas (CO1p; 8, MB1p; 12) y en ejercicios de acompañamiento y seguimiento a la asignatura propia (NZ2p; 8, LG1p; 10, ED1p; 9).

Agruparemos algunos *desafíos internos* asociados a la implementación (CO2p; 17, CO1p; 14, ED1p; 9, ED2p; 18), a la poca importancia dada por los profesores a la asignatura propia (CO1p; 8 CO1p; 11, ED1p; 11) o en algún caso a los cambios en el proyecto educativo (CO2; 11). Los profesores entrevistados, desde las experiencias de despliegue de la transversalidad en las escuelas, identifican una articulación que funciona en la estructura de la gestión pedagógica (ED2p; 18), pero mayoritariamente reconocen una *vinculación intencionada* (LG1p; 12) con Convivencia Escolar (CO1p; 21, CO2p; 27, NZ1p; 16, LG1p; 12, MB1, 16, ED2p; 22, LG2p; 10), con los Proyectos Educativos (NZ2p; 9 LG2p; 9), particularmente los sellos (CO2p; 27, NZ1p; 13), otorgándoles una identidad a las escuelas (ED2p; 21).

Al mismo tiempo, aparecen elementos que dan cuenta de las interrelaciones entre pares, con el propósito pedagógico asociado a la enseñanza de transversalidad. Se logra configurar

la existencia de *Conversaciones productivas* (NZ2p; 6), de pasillo (CO1p; 13), informales (NZ1p; 8, LG2p; 6), marginales (ED1p; 5), las que facilitaban la planificación (ED2p; 10, LG2p; 6) y el trabajo pedagógico articulado (CO2p; 15, NZ1p; 10), estableciéndose confianzas entre pares (NZ1p; 12).

Desde los espacios que los equipos de gestión sostienen, los profesores comienzan a visualizarlos como *reuniones formales* (LG2p; 3, NZ1p; 14, LG1p; 2, MB1p; 16), las cuales en algunos casos facilitan la articulación de metodologías de trabajo en aula (ED1p; 2, ED2p; 10), pero más bien son poco valorados, ya que no se generan las posibilidades para abordar la transversalidad (ED1p;4) o no existe disposición a escuchar a los profesores (NZ2p; 12), o incluso se hace necesario intencionar la conformación de equipos (ED1p; 3).

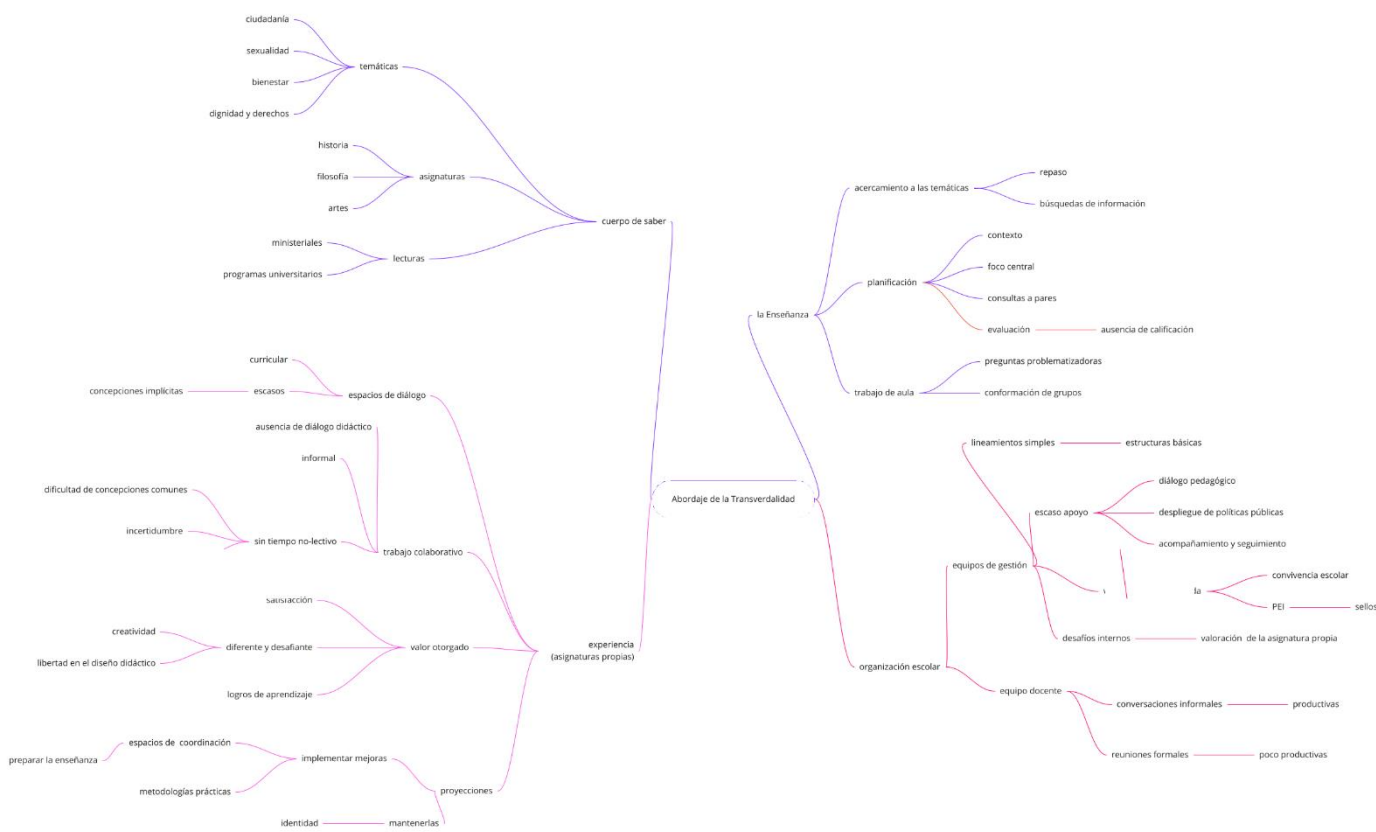


Figura 1. Síntesis interpretativa de las unidades de análisis del estudio.

Asignaturas Propias.

Por parte del investigador, el comenzar a poner atención en aquello que las escuelas o liceos públicos han ido creando para trabajar en los horarios de religión, fue facilitado por el paso por distintas comunidades educativas; en un estudio ya citado (Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile, 2017) se señalaba a un grupo de asignaturas alternativa a Religión, develando a un pequeño porcentaje de experiencias que cambiaban el carácter religioso y su discurso moral –en la asignatura- por otras donde directivos y profesores facilitaban una asignatura con un “aporte explícito a la promoción de valores democráticos, temas de orientación y apoyo psicosocial de estudiantes, convivencia escolar y/o disciplina” (p. 196). A estas experiencias las señala como; “una solución intermedia, que al no ser apoyada técnica y pedagógicamente por organismos del estado en su implementación, se convierte en una zona gris, un híbrido donde todo tiene cabida” (p. 206).

Es allí, en esa *zona gris* donde –la mayoría de- las escuelas y liceos de la comuna de Independencia han ido encontrando una posibilidad de desplegar una propuesta pedagógica que hemos ido relacionando con el abordaje de la transversalidad, de sus temáticas, las que pasan a ser actualizadas y/o reinterpretadas. No hay religión, pero hay Dimensiones Formativas; Desarrollo Personal y Social; Orientación; Formación Integral. En este grupo de asignaturas se logra trabajar grandes temáticas, como son: formación ciudadana; afectividad, sexualidad y género; participación; indicadores de desarrollo personal y social (SIMCE); identidad; cuerpo y afectividad; Dignidad, Derechos, Deberes y Respeto por los Derechos de los demás; Cuidado de la vida y la naturaleza; *el tema* socioemocional; la parte afectiva; el buen trato; Derechos Humanos; Proyecto Educativo; jornadas ministeriales –educación no sexista-.

Desde este panorama, nos quedamos con la definición entregada por el Departamento Provincial de Educación (DEPROV) Santiago Norte, quienes a través de un formulario solicitan presentar programas de estudio para validar *Asignaturas Propias*. Aunque este trámite técnico-administrativo sólo lo ha realizado una de las escuelas y liceos que son parte de esta investigación, nos parece el título más apropiado para nombrarlas y agruparlas.

Principales cruces con las Entrevistas a Jefes de UTP

Caminamos hacia una interpretación que nos permita responder nuestros primeros cuestionamientos planteados en esta investigación. En este recorrido, los datos no solo se organizan, sintetizan y analizan en el esquema anterior, sino que también acompañan, maduran y se mezclan en el investigador, en el cotidiano del hacer; en la interacción con docentes, sus propuestas; en la puesta de atención en una de las temáticas centrales de este trabajo: *la práctica didáctica -las decisiones pedagógicas- en una enseñanza de la transversalidad*.

Nos parece necesario (ex)traer algunas ideas desde las entrevistas realizadas con carácter exploratorio. Si bien es cierto, no se levantaron categorías desde estas primeras, la información esquematizó nuestro instrumento de recolección de datos, por lo cual ponerle a contraluz a ambas, otorgará una perspectiva (más) al análisis.

Mientras desde la gestión, se valora el trabajo colaborativo de las mentorías, como uno donde han podido, los profesores, profundizar en su quehacer pedagógico (LG3g; 02, NZ3g;3); los profesores han señalado recibir -desde los espacios de gestión- poco apoyo, principalmente, en reuniones poco productivas, dificultándose así el dialogo profesional; habiendo vivenciado en sus experiencias -de asignaturas propias- una ausencia de diálogo didáctico.

...las mentorías pedagógicas, desde el año pasado...nos han permitido profundizar en el quehacer pedagógico de nuestros docentes; ha sido beneficioso en ese sentido: realizada en un espacio de confianza donde el docente se siente cómodo y no evaluado y como es en varios ciclos eso permite a partir de los desafíos que se proponen, que el profesor vaya mejorando sin sentirse presionado (LG3g; 2).

...entiendo la importancia de implementar este tipo de asignatura dentro de lo que es el currículum y cuando tienes la oportunidad de reformular el plan de estudio y cómo lo piensas y cómo este lo estructura, bueno, en el camino tú te vas dando cuenta de que van saliendo hartas aristas que no están contempladas dentro del proceso planificador y dentro de eso, yo creo que faltó relevar más el apoyo al profe (CO2p; 21).

...hubo un momento en que estuvimos solitas...teníamos que buscar los contenidos y los aprendizajes que le íbamos a entregar a los estudiantes...buscábamos las estrategias para poder desarrollarla bien, porque nos entregaban solamente el concepto, pero ese concepto ¿cómo lo íbamos a trabajar? sobre todo con los niños más pequeños. Entonces, yo creo que estuvo bien, pero necesitábamos como más apoyo, que nos dirigieran un poquito más, que nos orientaran un poco más, con respecto a la asignatura. (NZ1p; 9).

Así también, otros jefes de UTP señalan una falta de tiempos no-lectivos (LG3g;6, ED3g; 4), focalizándose en diversas tareas, siendo necesario sostener estos espacios, ya que se reconoce que a veces se caen (MB3g; 7), lo cual asociamos a la valoración otorgada a los espacios informales por sobre las planificadas:

...aún no hemos dado espacio a los docentes que están realizando esta asignatura para que compartan lo que han realizado, sentimos que todavía falta, la verdad es que no se ha hecho, debería haberse hecho (LG3g; 5).

...yo creo que siempre en gestión del tiempo estamos al debe, siempre se necesitan más espacios para eso, para trabajar colaborativamente. (ED3g; 4).

Aquí (en las reuniones de trabajo) lo importante y relevante (es) el tema de la comunicación y la calidad de la comunicación como fundamental porque en esos casos si no te funciona el equipo se cae. Porque ha habido situaciones. (MB3g; 7).

Yo diría más bien que hubo conversaciones productivas, así entre pasillo...un tiempo en el primer semestre teníamos un jueves media hora para comentar y decir lo que íbamos a trabajar en la próxima semana o en dos semanas más. Pero no tuvimos los tiempos realmente para hacer un trabajo colaborativo, hicimos conversaciones de pasillo. Nos juntábamos de pronto. (NZ2p;6).

Podemos establecer una concordancia entre aquello que, desde la gestión, se intenciona para abordar la transversalidad en las Asignaturas Propias y lo expresado por los y las profesoras, tejiéndose relaciones con *el cuerpo de saberes* identificados, con el *trabajo de aula* declarado:

...porque las temáticas tratadas en estos espacios (AP) invitan a los estudiantes a tener una mirada panorámica de la formación que le entrega a la escuela. (LG3g; 3).

...se hace énfasis en que las actividades permitan el diálogo, permitan la reflexión. Una de las cosas en las que hemos puesto mucho foco, es en que las permitan la interacción entre estudiantes ...entonces ahí ha habido alguna sugerencia para que a través de cuestiones muy simple se busque generar el diálogo entre estudiantes. (ED3g; 3).

Dentro de estas dimensiones del ser humano nosotros tenemos agrupados (en la AP), por una parte, lo que tiene que ver con autoconocimiento, lo que tiene que ver con desarrollo del pensamiento, resolución de conflicto, formación valórica, sociabilidad. (MB3g; 4).

Finalmente, relevamos que existen distintos niveles de apropiación del trabajo técnico pedagógico que se realiza -o se aborda- en las Asignaturas Propias, desde algunas que se muestran muy estructuradas en lo curricular (MB3g; 2, ED3g; 2), hasta otros que declaran no saber ni participar en el diseño de esta asignatura (NZ3g; 4)

Entonces la transversalidad va integrada como un proceso de aprendizaje, que en el fondo se materializa en una competencia que agrupa tanto lo actitudinal, Lo procedimental, lo conceptual y ahora tanto las habilidades como las actitudes. Entonces va todo junto. A ese todo nosotros le llamamos resignificación del Curriculum, que, en el fondo, a partir de lo que se plantea y tomando en cuenta, en

consideración, el contexto auténtico, las características del colegio, se levanta una propuesta. (MB3g; 2).

...nosotros lo que impulsamos desde la unidad técnica es que nuestros objetivos, que nuestros diseños, consideren siempre el qué, el cómo, pero también él para qué. Y en el para qué es que aparece esta lógica de analizar problemáticamente el entorno, a partir de un contenido determinado...hemos trabajado también el tema de incluir en las planificaciones nudos problemáticos...entonces, a partir de eso sentimos nosotros que ya hemos pasado más allá del discurso de que nosotros queremos una formación integral, siento que la hemos definido, definido que entendemos por integralidad. (ED3g; 2).

Pero, este año tampoco tengo mayor claridad de cómo se ha abordado la asignatura, porque le dimos más libertad a las profes, que diseñaran, porque es una asignatura que partió este año, entonces, creo que se dio un marco general de cómo debía abordarse, pero en el fondo son las profes las que han ido definiendo las temáticas. (NZ3; 4).

Esta variedad de niveles de apropiación de algún modo, consideramos, tiene un impacto en las creencias de los docentes, principalmente, aquellas que aparecen en la categoría de la experiencia. Dan cuenta de esto, la sensación de realizar un trabajo isla, la incertidumbre ante la ausencia de directrices y la dificultad de contar con concepciones comunes para el abordaje de la transversalidad.

No he hecho ese trabajo integrado, de hecho, yo siempre he confesado a mi jefe de UTP y a algunos compañeros, que yo a veces me siento como una isla, como solo. (MB1p; 5).

...debiese haber algún seguimiento de los contenidos que se ven, de qué tipo de habilidades estoy desarrollando, que debiesen ser, como dije al comienzo, mancomunadas. (ED1p; 9).

...las veces que nos pudimos reunir con este equipo (profesores de la AP) fue para delinear grosso modo lo que íbamos a realizar. Después el trabajo fue creatividad y a la suerte de cada profesor. (LG2p; 3).

Cruces con la teoría o teorización de los resultados.⁵

Realizado el trabajo de campo y en el camino hacia la construcción de la experiencia como un caso, desde los referentes teóricos podemos establecer algunas conexiones necesarias, al mismo tiempo, pretendemos levantar que permitan el diálogo en las comunidades educativas que son parte de esta investigación.

Al considerar la direccionalidad en el desarrollo de los temas transversales (Rosales, 2019), se observa un modelo que logra combinar movimientos descendentes y ascendentes, aunque es posible señalar, en razón del *escaso apoyo*, de los *lineamientos simples* y de las percepciones de *incertidumbre* y *aislamiento* por parte de los profesores, una debilidad administrativa desde la gestión escolar y el nivel local, lo cual genera un desequilibrio peligroso.

Estas características señaladas nos llevan a considerar que, para este caso en estudio, el abordaje de la transversalidad se da en espacios alternativos acotados (Cano-Menoni y Godoy-Iribarne, 2021), ya que no alteran el funcionamiento administrativo (o este no se moviliza para alterar la escuela), no hay señales de trabajo interinstitucional y que los equipos de gestión -finalmente- conocen poco de lo que sucede con este abordaje didáctico de los temas transversales y particularmente en las Asignaturas Propias, dificultándose su caracterización como innovación ya que queda exenta de una revisión crítica y colectiva (Pascal y Navío-Gàmez, 2018).

En cuanto al cuerpo de saber de la transversalidad, existen algunas discrepancias con lo relevado desde la investigación de González et al. (Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación de los objetivos transversales en un contexto complejo, 2019), reconociéndose una *vinculación intencionada* -desde la gestión- con la convivencia escolar,

⁵ Utilizaremos letras cursivas para hacer referencia a las categorías o subcategorías levantadas desde las entrevistas.

pero más allá de lo valórico aparecen *temáticas* como la ciudadanía, la sexualidad, el bienestar y los derechos humanos; al mismo tiempo, la existencia de Asignaturas Propias amplía las posibilidades didácticas, corriendo el cerco más allá de lo puntual y tradicional, señalándose un *trabajo de aula* en base a *preguntas problematizadoras*, con *metodologías grupales*, a través de una *enseñanza planificada*.

Desde la estructura ministerial se mandata una responsabilidad primordial para las escuelas con la entrega de una educación integral a sus estudiantes (Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016 - 2019, 2016), mientras el nivel local -sostenedor- se promueve una autonomía de las comunidades (PADEM 2022, pág. 7) siendo este un marco que posibilita la existencia de las Asignaturas Propias. Sin embargo, los y las docentes reconocen un *escaso apoyo* en el *despliegue de políticas públicas* y en el *acompañamiento y seguimiento técnico-pedagógico*, develándose una gestión escolar deficiente para el abordaje de la transversalidad; en lo relativo a la gestión pedagógica esta relegada a espacios de *trabajo colaborativo* de carácter *informal*, que si bien es cierto son reconocidas como *conversaciones productivas*, no permiten por si solas la conformación de comunidades de aprendizaje (Cueva, 2020, p. 21) en el ámbito particular de la transversalidad.

Desde lo anteriormente señalado, observamos una fragmentación en las tareas sin análisis de los procesos, ya que las y los entrevistados señalan -en las *proyecciones*-la necesidad de *espacios de coordinación*; con ordenamientos técnicos-pedagógicos, burocráticos y centralizados (Pérez-Ruiz, 2014, p. 366), que son caracterizados por los docentes como *estructuras básicas* otorgadas en *espacios de dialogo* principalmente en clave *curricular*.

Pero al mismo tiempo, las debilidades presentadas en la gestión escolar permiten un espacio de autonomía circunstancial en el cual los y las docentes desarrollan un trabajo profesional que supera el oficio técnico-instruccional (Cornejo et al., 2015, pág. 74), lo que queda en evidencia con el trabajo detallado en *la enseñanza*, asumiendo decisiones pedagógicas para ocuparse de la tarea asignada y reflexionar sobre la propia práctica (Cossio Moreno, 2018, p. 7). Desde lineamientos simples, acotados a un marco curricular, los y las profesoras responden con un detallado *acercamiento a las temáticas* que deben trabajar, para luego seleccionar; generando un *foco central*, desde donde planificar; realizando *consultas a*

sus pares, en cuanto a las propias prácticas en espacios mayoritariamente informales; ocupando metodológicamente preguntas problematizadoras que instalan temas relevantes para la formación integral de los estudiantes, en línea con lo descrito por Toledo & Magendzo (2015) y Santisteban (2019) como temas socialmente relevantes.

Sin embargo, uno de los elementos que pone de manifiesto el saber didáctico y la responsabilidad profesional de quienes realizan las AP es la preocupación y cuestionamientos a raíz de la *ausencia de calificación* en estas asignaturas, generando reflexiones en torno a su real utilidad y también sobre otros modos necesarios para la motivación de los estudiantes. En relación con la misma unidad de análisis, la labor docente se ve potenciada con esta autonomía circunstancial visible en el *valor otorgado* a la AP, ya que el carácter *diferente y desafiante* de estas posibilita la *creatividad* a través de la *libertad en el diseño didáctico*, en línea con la autonomía didáctico-pedagógica definida por Doroncele, Gross, & Medina (2021).

Ya hemos señalado que estas AP, donde se aborda la transversalidad por parte de las escuelas parte del caso de investigación, nacen como un proyecto desde los equipos de gestión con una estructura base, el cual se nutre, se desarrolla, vive, en la experiencia pedagógica del grupo de docentes. El levantamiento de categorías desde el análisis de las entrevistas nos permite el acercamiento a las definiciones de experiencias (Jara, 2018), y en particular como una de carácter pedagógico (Páez, 2015), en donde la *creatividad, satisfacción* personal y las *proyecciones* dan cuenta de aquello, como también, los *desafíos internos* que les plantea esta AP y su despliegue a los equipos de gestión.

De igual modo, en cuanto a esta unidad de análisis, lo señalado por los y las docentes -que son parte de la investigación- frente a esta experiencia pedagógica, no solo en razón de la *creatividad*, sino también, en cuanto a la proyección de *mantenerlas* como un proceso pedagógico que otorga *identidad* y al desafío de promover en el conjunto de profesores una *valoración de la AP*, nos permiten señalarlas, en palabras de Moreira-Arenas (2021) como una innovación educativa; al mismo tiempo y en relación a lo ya expuesto sobre las dificultades en la gestión escolar, no podemos considerar que exista una cultura innovadora, debido a la falta de estabilidad y claridades institucionales por parte de los equipos directivos (Pascal y Navío-Gàmez, 2018, p. 84).

FASE V

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Una vez realizado el análisis e interpretación de los resultados de la investigación y en función de los objetivos propuestos para el presente estudio, el cual accedió interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia; se procede a presentar las conclusiones siguientes:

Frente a cuál es el conocimiento pedagógico que poseen los/as profesores/as sobre la transversalidad, consideramos que manejan un cuerpo de contenidos facilitado por la práctica del ejercicio docente, con una escasa revisión documental al momento de implementar las temáticas, pero reconocen la importancia de documentos ministeriales y universitarios, definiéndola como eje central de la formación integral; relevando la importancia de conocer a los y las estudiantes, para diferenciar sus etapas de desarrollo y para desplegar un trabajo pedagógico basado en la reflexión, el diálogo y el abordaje de situaciones que ellos y ellas viven. Asimismo, señalan constantemente la necesidad de un espacio formal de intercambio de prácticas y saberes entre docentes, reconociendo que su abordaje no es una prioridad, tanto a nivel escolar como a nivel local.

En cuanto a los elementos comunes que se hayan en las propuestas pedagógicas para el abordaje de la transversalidad, desde el análisis didáctico de los docentes en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia, concluimos que existen proyectos construidos al interior de cada comunidad -desde una propuesta básica por parte de los equipos de gestión- los que dan cuenta de una autonomía didáctico-pedagógica, en las cuales se abordan temáticas que están más cercanas al área de convivencia escolar y de temas socialmente relevantes como la ciudadanía, la sexualidad y los derechos humanos, planificadas en base a un foco central con metodologías que facilitan el diálogo a través del uso de preguntas problematizadoras, retroalimentándose entre docentes pares en espacios informales y cuya

implementación presenta deficiencias y dificultades al momento de ser evaluadas con una nota. Son evaluados como una experiencia de creación didáctica que puede ser denominada como una innovación educativa.

En relación a cuáles son los espacios de trabajo colaborativo y acompañamiento que se generan en las escuelas para la preparación de la enseñanza de la transversalidad, consideramos que la gestión escolar es presentada, por parte de los profesores, como un acompañamiento débil, que genera espacios de trabajo colaborativo pero que se presentan como poco productivos, siendo necesario identificar y aprovechar otros espacios -casuales o informales- para tener un dialogo entre pares que facilite la reflexión entre docentes; ante la ausencia de acompañamiento por parte de los equipos directivos se produce una gestión pedagógica aislada de otros procesos escolares, siendo requerida una coordinación para la implementación de mejoras en la preparación de la enseñanza y para la construcción de definiciones técnico-pedagógicas compartidas; los espacios de trabajo colaborativo no permiten el desarrollo de una cultura escolar innovadora.

Con respecto a las creencias de los/as profesores/as sobre la transversalidad y sus temáticas identificamos, principalmente, la constante sensación de incertidumbre frente a los procesos que se generan desde los equipos de gestión, lo cual se suma a la percepción de aislamiento en razón del trabajo pedagógico que desarrollan, lo cual se profundiza con la satisfacción vivida por estar realizando un aporte al desarrollo de la identidad pedagógica de las escuelas y un aporte significativo al desarrollo de los estudiantes; consideran que existe mayor afinidad con asignaturas del área humanista y artística y que quienes llevan a cabo estas AP deben tener un alto compromiso con los estudiantes, contar con una experiencia reconocida por los otros colegas, ser flexibles, declarar una visión de futuro que facilita la formación de ciudadanos.

Reflexiones finales, o más bien, apuntes para la discusión

Con base en el análisis anterior y, partiendo de la relevancia de comprender elementos comunes en las propuestas pedagógicas de abordaje de la transversalidad, desde el análisis didáctico de los docentes en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia, se destaca lo siguiente:

- El denominado *desequilibrio* a nivel de la organización escolar podría provocar la desaparición de la experiencia pedagógica, ya que no genera espacio para reflexión grupal y no garantiza la obtención de información sobre la implementación de los proyectos.
- El acompañamiento y seguimiento por parte de los equipos de gestión, en conjunto con el nivel local, facilitaría un modelo horizontal de abordaje de la Transversalidad, a través de la promoción o de la implementación de ejercicios de reflexión entre instituciones y centros educacionales sobre el abordaje de la Transversalidad.
- El desarrollo integral de los estudiantes se encuentra en niveles declarativos por parte de los equipos de gestión, ya que no se intenciona desde lo técnico-pedagógico, dejando a los profesores cargar con una sensación de responsabilidad individual.
- Las experiencias pedagógicas dan cuenta de una autonomía didactico-pedagógica no finalizada, en tránsito, existiendo una declarada necesidad de que se generen significados y valores compartidos, quedando pendiente la reconstrucción teórico-práctica del trabajo docente en el abordaje de la transversalidad para lo cual es imperativo contar con mayores espacios de trabajo no-lectivo.
- El predominio de una estructura curricular y la no puesta en valor de los espacios para reflexión y el diálogo pedagógico generan un efecto de invisibilización, tanto del trabajo didactico que desarrollan los profesores y profesores como de la Transversalidad y su abordaje en las escuelas.
- En ausencia de estándares, evaluaciones y requerimientos por parte del modelo de gestión Managerialista o de Altas consecuencias -desde el nivel central o país-, se genera un vacío que permite la aparición de experiencias pedagógicas creativas, contextualizadas a los proyectos educativos y altamente valoradas por quienes las implementan.

Referencias

- Abraham, M., & Rodas, M. (1998). La formación docente y los objetivos transversales. *Pensamiento Educativo*, 321-344.
- Abreau, O., Rhea, S., Arciniegas, G., & Rosero, M. (2018). OBJETO DE ESTUDIO DE LA DIDACTICA: análisis histórico, epistemológico y crítico del concepto. *Formación Universitaria*, 11(6), 75-82.
- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de Datos Como Estrategia en Educación. *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*.(47), 73-88.
- Ahumada, P. (1998). La temática transversal: posibilidades y limitaciones para su incorporación curricular. *PENSAMIENTO EDUCATIVO*, 22, 101-117.
- Anijovich, R., Capelletti, G., Sabelli, M. J., & Mora, S. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., Capelletti, G., Sabelli, M. J., & Mora, S. (2016). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias* (1ra; 3ra reedición ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (2018). *¿puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago: LOM.
- Aristegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., & Ruz, J. (2005). Hacia Pedagogía de la Convivencia. *Psykhé*, 14(1), 137-150.
- Canales, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de investigación social, Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Cano-Menoni, J., & Godoy-Iribarne, C. (2021). Alternativas Pedagógicas desde el territorio: praxis colectiva entre Universidad y Enseñanza Media en la periferia de Montevideo. *Revista colombiana de Educación*(81), 337-356.
- Chevallard, Y. (1998). *La Transposición Didáctica, Del Saber Sabio Al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., & Fernández, R. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectiva*, 14(2), 72-83.
- Corominas, J. (1984). *DICCIONARIO CRÍTICO ETIMOLÓGICO CASTELLANO E HISPÁNICO*. Madrid: Gredos.
- Cossio Moreno, J. (2018). TRADICIONES O CULTURAS PEDAGÓGICAS: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-23.
- Cottet, P. (2006). *Metodologías de Investigación Social, introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Cueva, A. M. (2020). Trabajo Colaborativo Docente y su impacto en la Gestión Pedagógica. *Ciencia y educación*, 19-24.
- DAEM independencia. (2021). *PADEM 2022*. Fonte: <https://www.independencia.cl/educacion/departamento-de-administracion-de-educacion-de-independencia/padem/>
- de Camilloni, A. R. (2007). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2012). *Pensar la Didáctica*. Buenos Aires: Amarrortu.

- Donoso, S. (2005). Reforma y Política Educativa en Chile 1990-2004. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135.
- Doroncele, A., Gross, R., & Medina, P. (2021). La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. *Conrado*(17 (79)), 225-233.
- Duschatzky, S. (17 de Septiembre de 2017). *Campus Educativo, Ministerio de Educación Santa Fé*.
 Fuente: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/GESTIONAR-LA-FUERZA-DE-LO-%C3%8DNFIMO.pdf>
- Egaña, L. (2003). *REFORMA EDUCATIVA*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Fuente: <https://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L2003-002.pdf>
- Ferrater, J. (1964). *Diccionario de Filosofía* (Vol. Tomo 1). Buenos Aires: Sudamericana.
- Flirck, U. (2015). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Frigeiro, G., & Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138.
- García, G. (2021). Políticas Educativas y formación de la ciudadanía del futuro en Chile y España (19070-2016). *Historia de la educación Latinoamericana*, 23(36), 37-59.
- González, R., Meza, O., & Castro, P. (2019). Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación de los objetivos transversales en un contexto complejo. *Psicoperspectiva*, 18(2), 1-12.
- Izcarra, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. Mexico DF: Fontamara.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Chile: Quimantú.
- La Tercera. (25 de junio de 2022). Lirmi: hecho por y para profesores. *La Tercera*, p. 12. Fuente: <https://www.latercera.com/pulso/noticia/lirmi-hecho-por-y-para-profesores/6N6XQJ7IZJBPDE4L54COK3W55Q/>
- LIRMI. (23 de febrero de 2023). *LIRMI*. Fuente: <https://blog.lirmi.com/que-es-la-gestion-escolar>
- Loubiès, L., Valdivieso, P., & Vásquez, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223-239.
- Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. *PENSAMIENTO EDUCATIVO*, 22, 193-205.
- Margalef, L., & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*(46), 13-31.
- MINEDUC. (1996, 3 de febrero). *Decreto 40 de 1996*. BCN. Fuente: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=8043>
- MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2015). *MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR*. Santiago: MAVAL LTDA.
- MINEDUC. (2016). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016 - 2019*. Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC. (2016). *PLAN DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD ESCOLAR 2016 - 2019*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: CPEIP.
- MINEDUC. (noviembre de 2022). *www.curriculumnacional.cl*. Fonte: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331378_recurso_1.pdf.
- MINEDUC. (04 de marzo de 2023). *Reactivación Educativa*. Fonte: <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/01/Plan-Reactivacion-.pdf>
- Monetti, E. M. (2020). LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA: sus supuestos epistemológicos. *Entramados*, 7(7), 226-241.
- Moreira-Arenas, A. (2021). Una respuesta a la pandemia: la innovación educativa en las escuelas chilenas. *SABERES EDUCATIVOS*(7), 60-72.
- Navarro, L. (2008). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando? *Docencia*, 30-38.
- Ocampo, G., & Cardona, L. M. (2015). PAUL RICOEUR: la imposibilidad de un saber sin supuestos. *Inicio*(17), 117-191.
- Páez, R. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. (R. M. Páez Martínez, Ed.) Bogotá: Ediciones Unisalle. Fonte: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>
- Pascal, J., & Navío-Gàmez, A. (2018). Concepciones sobre Innovación Educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado*, 22(4), 71-90.
- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y Educadores*, 17(2), 357-369.
- Perrupato, S. (2020). LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA. Reflexiones pretéritas y proyecciones actuales. *Paideia*(67), 117-139.
- PUCV. (2017). *Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile*. Encargado por MINEDUC y PNUD, Chile: Montecinos, C., Moya, L., Vargas, F., Berkowitz, D., Cáceres, P.
- Ramos, G., & López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 185-199.
- Redón, S. (2007). Significados de la transversalidad en el currículum: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(43), 1-14.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermeneútica y Acción. de la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rosales, C. (2019). ¿Cuáles son los ámbitos de la transversalidad educativa? *Innovación Educativa*(29), 109-123.
- Rosales, C. (2020). Escenarios y estrategias para el aprendizaje. *Innovación Educativa*(30), 57,73.
- Santisteban, A. (2019). LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALES O TEMAS CONTROVERTIDOS: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*(10), 57-79.

Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R., & López-Facal, r. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales, abril-junio*(52), 119-133.

Urra, E., Carrasco, R., Retamal, C., & Jure, L. (2014). Enfoque de estudio de casos en la investigación de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 131-142.

Formulario difusión electrónica

*descarga para completar


1.- Información general

- Título del trabajo: Experiencias pedagógicas de profesores/as para el abordaje de la transversalidad en el contexto escolar: un estudio de caso sobre las decisiones didácticas.
- Nombre estudiante: Nelson Osvaldo Bobadilla Rodríguez
- Teléfonos: +56951940946
- Correo electrónico: nelsonbobadilla77@gmail.com
- Título o grado al que se opta: Magister en Educación, mención didáctica e innovación
- Nombre profesora o profesor guía: José Francisco Pérez
- Fecha envío formulario: 24 de julio de 2023

2.- Autorización para la publicación en formato digital. Marca con una X la opción de tu elección.

- Se autoriza publicación en Biblioteca Digital UAHC
- No se autoriza publicación en Biblioteca Digital UAHC

Se recomienda no autorizar la publicación de artículos en nuestra Biblioteca Digital si el trabajo será en publicado en otros sitios web o plataformas



Firma estudiante



Firma estudiante



Firma estudiante



Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *interpretar críticamente las percepciones de cómo abordan la transversalidad las y los profesores de escuelas y liceos en la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 30 minutos y será realizada en....., durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

Fecha 08 nov. 2022.

Yo Iván Figueroa Retamal, con Rut 13 685. 666 -7 en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.

Nombre y firma del Participante

Iván Figueroa R.

Nombre y firma del investigador

Nelson Bozovic

Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *interpretar críticamente las percepciones de cómo abordan la transversalidad las y los profesores de escuelas y liceos en la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 30 minutos y será realizada en....., durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

Fecha

07/11/2022

Yo

Fernando Lopez

, con Rut

13.1950145

en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

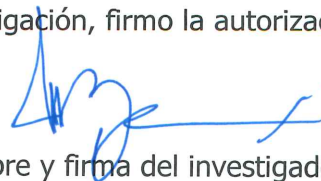
He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.



Nombre y firma del Participante



Nombre y firma del investigador

NELSON BOBADILLA



Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *interpretar críticamente las percepciones de cómo abordan la transversalidad las y los profesores de escuelas y liceos en la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 30 minutos y será realizada en....., durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

Fecha 08 de Noviembre.

Yo Paulina Camilo Flores, con Rut 14.364.878-8 en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.

Nombre y firma del Participante

Nombre y firma del investigador

NELSON BOBADILLA.

Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *interpretar críticamente las percepciones de cómo abordan la transversalidad las y los profesores de escuelas y liceos en la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 30 minutos y será realizada en....., durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

Fecha 04-11-2022

Yo Marcela González, con Rut 13.480.648-6 en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.

Nombre y firma del Participante



Nombre y firma del investigador



NELSON BOBADILLA



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *Interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 60 minutos y será realizada en *...la escuela N. Zelaudin*, durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

Fecha 28 - 12 - 2022

Yo Claudia A. Aracena Fariás, con Rut 10.883.549-7 en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.


Nombre y firma del Participante


Nombre y firma del investigador

NELSON BOBADILLA



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *Interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 60 minutos y será realizada en *Escuela Cometa Oviros* durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

Fecha 20/12/2022

Yo Nirza Díaz Cerda, con Rut 9.896.446-0 en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.

Nombre y firma del Participante

Nirza Díaz Cerda

Nombre y firma del investigador

Nelson Bozailla
NELSON BOZAILLA.



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *Interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 60 minutos y será realizada en el Liceo ELISA DRAZ I, durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

Fecha 27-Dic-2022


Yo Lorena Rojas Briceño, con Rut 14.229.655-1 en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.


Nombre y firma del Participante


Nombre y firma del investigador
NELSON BOBADILLA.



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *Interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 60 minutos y será realizada en, durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

Fecha 26/12/22


Yo Katherine Aquilar Villagra, con Rut 8774539-2 en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.


K. Aquilar Villagra
Nombre y firma del Participante


Nombre y firma del investigador
NELSON BOBADILLA



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *Interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 60 minutos y será realizada en ESCUELA NUEVA ZELANDIA..., durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

Fecha 27/12/2022

Yo Pamelo Jorquera Cabrera, con Rut 14.373.029-2 en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.

Nombre y firma del Participante

Nombre y firma del investigador

NELSON BORZUA



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *Interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 60 minutos y será realizada en Escuela Luis Galdames....., durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

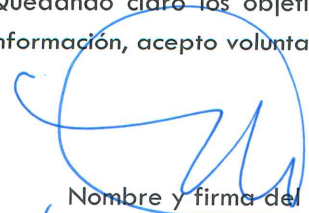
Fecha 29/12/22

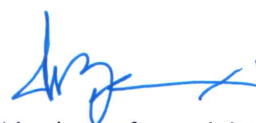
Yo Juan Marcelo Burgos, con Rut 14544864-6 en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.


Nombre y firma del Participante
Juan Marcelo Burgos P.


Nombre y firma del investigador
NELSON BOBADILLA



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *Interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 60 minutos y será realizada en Escuela Luis GALDAMES, durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

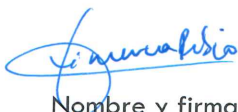
Fecha _____

Yo ARELYS RUBIO RUBIO, con Rut 13.655.225-2 en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.



Nombre y firma del Participante



Nombre y firma del investigador

NELSON BOBADILLA



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *Interpretar críticamente en las experiencias pedagógicas de los/as profesores/as el abordaje de la transversalidad en el contexto de las escuelas de la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 60 minutos y será realizada en Escuela Corveña Olivares....., durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

Fecha 29/12/2022

Yo Jorge Martínez Sanhueza, con Rut 16.246.855-3 en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.

Jorge Martínez Sanhueza
Nombre y firma del Participante

Nelson Bobadilla
Nombre y firma del investigador



Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar en la investigación que busca *interpretar críticamente las percepciones de cómo abordan la transversalidad las y los profesores de escuelas y liceos en la comuna de Independencia*, conducida por el profesor José Pérez Quintero, perteneciente a Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que se le solicita su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, la cual durará aproximadamente 30 minutos y será realizada en....., durante horarios flexibles para el (la) participante.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted. Todos los datos que sean extraídos, serán estrictamente anónimos y de carácter privado. Además, estos datos serán utilizados y entregados de forma absolutamente confidencial y solo se usarán para los fines de la investigación. Por otra parte, esta investigación no involucra beneficios económicos o pagos.

Si durante la investigación tiene dudas sobre el proyecto o su participación de él, puede hacer las preguntas que crea necesarias o retirarse del lugar si no se encuentra conforme con las medidas establecidas para el estudio. Es muy importante que considere su participación en este estudio completamente libre y voluntaria, por ende, tiene derecho a negarse o cuestionar cualquier etapa de esta.

Fecha 23 de enero 2023

Yo William Carrero Contreras, con Rut 25680125-6 en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación.

He sido informado(a) del objetivo de esta entrevista y de dicha investigación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.

Nombre y firma del Participante

William Carrero Contreras

Nombre y firma del investigador

NELSON BOBADILLA