



Psicoperspectivas

ISSN: 0718-6924

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

González González, Rodrigo; Meza Altamirano, Omer; Castro Carrasco, Pablo
Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación
de los objetivos transversales en un contexto complejo
Psicoperspectivas, vol. 18, núm. 2, 2019, pp. 6-17
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1341

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171060287002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación de los objetivos transversales en un contexto complejo

Teacher subjective theories about the implementation of cross-curricular objectives in a complex context

Rodrigo González González^{1*}, Omer Meza Altamirano¹, Pablo Castro Carrasco^{2,3}

1 Universidad de Tarapacá, Arica, Chile

2 Universidad de La Serena, La Serena, Chile

3 Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

*rodrigogonzalez.psicologo@gmail.com

Recibido: 21-abril-2019

Aceptado: 8-julio-2019

RESUMEN

Se presenta un estudio cualitativo sobre teorías subjetivas (TS) de docentes respecto a la implementación de los Objetivos Transversales (OT) en una comuna del norte de Chile. Las entrevistas se llevaron a cabo a través del modelo de entrevista episódica con 13 docentes. El resultado se analizó mediante la teoría fundamentada. La codificación permitió crear categorías y subcategorías, de las que se dedujeron teorías subjetivas, que luego fueron analizadas con el objetivo de re-construir sus patrones explicativos. Se encontró que los profesores comprenden las prácticas de contextualización como eje articulador de diferentes prácticas educativas transversales. Finalmente, se analizó el fundamento de las teorías subjetivas de los profesores teniendo en cuenta investigaciones previas.

Palabras clave: contextualización, profesores, teorías subjetivas, transversalidad

ABSTRACT

This article presents a descriptive interpretative study about the teachers' subjective theories in terms of the implementation of cross-curricular objectives in schools of north of Chile. The interviews were conducted through the episode interview model with 13 teachers. The result was analyzed using the grounded theory. The codification allowed the creation of categories and subcategories, from which subjective theories were deduced; afterwards they were analyzed with the purpose of creating patterns. Practices of contextualization were noticed as the central focus of different transversal educational practices. Finally, the basis of the transversal practices was discussed considering previous researches.

Keywords: contextualization, cross-curricular, subjective theories, teachers

Agradecimientos: A las y los docentes participantes del estudio por compartir sus teorías subjetivas.

Financiamiento: El tercer autor ha recibido financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), Fondecyt Regular No. 1180918 "Teorías subjetivas de profesores(as) sobre el tiempo escolar: su variación según los años de experiencia y los contextos laborales", Chile.

Cómo citar este artículo: González González, R., Meza Altamirano, O., & Castro Carrasco, P. (2019). Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación de los objetivos transversales en un contexto complejo. *Psicoperspectivas*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1341>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Influido por organismos internacionales (OCDE, 2016; UNESCO, 2015; WHO, 2009), surge en Chile, durante la década de los 90, un impulso por modernizar la educación (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994), implementando un currículum transversal que hiciera frente a la complejidad del Siglo XXI (Alarcón, Carbonell, Hott, Magendzo, Marfán, 2003; Meller, 2016).

La transversalidad es un modo de organizar el currículum orientándolo hacia una formación integral que conecta la escuela con la vida estudiantil y su contexto desde un método o sensibilidad que trasciende las disciplinas, mediante la construcción de saberes articulados y tramas generativas de conocimiento (Alarcón, et al., 2003; Barnes, 2015; Yus, 2005).

En Chile, el Decreto 40 establece, por primera vez, Objetivos Transversales (OT) para el currículum nacional (Ministerio de Educación [MINEDUC], 1996). Más adelante, el Decreto-614 agrupó los OT en nueve dimensiones: física, afectiva, cognitiva, ciudadana, moral, espiritual, trabajo, proyectos personales y tecnologías de la información (MINEDUC, 2015). En la actualidad, la transversalidad ha adquirido una relevancia central en el debate nacional, respecto a los cambios curriculares, toda vez que el Colegio de Profesores de Chile y el Consejo Nacional de Educación defienden públicamente comprensiones contrapuestas respecto al modo en que se comprende la transversalidad y la formación integral del estudiantado (Colegio de Profesores de Chile, 2017; Montt, 2019). Lo que levanta una inquietud respecto al modo en que se comprende el proceso de implementación de los OT en términos operativos de parte del profesorado.

La transversalidad se puede abordar desde tres enfoques: el enfoque global o integrado (Yus, 2005), el enfoque donde cada profesor trabaja desde su propia disciplina (Savage, 2012) y la visión interdisciplinar (Kerry, 2015). En el currículum oficial chileno, los OT se apuntan hacia fines generales de la educación, a características que se espera que los alumnos desarrollen a través toda la trayectoria educativa y en todas las experiencias escolares (MINEDUC, 2015; Montt, 2019), es decir, los OT buscan contribuir a la formación personal y social del estudiantado desde una mirada global, impregnando cada una de las prácticas educativas (Alarcón, et al., 2003). Los OT también han sido destacados como un elemento rector del carácter formativo en convivencia escolar (MINEDUC, 2019).

Los primeros estudios respecto a la implementación de OT en Chile, mostraban un profundo contraste entre el currículum oficial y las prácticas educativas, así como de

las creencias que tenían a la base dichas prácticas (Casanueva, 2009; Egaña, et al., 2003; Oliva, 2005).

Si bien los OT parten del currículum, no son solo un texto, tienen una dimensión intersubjetiva. El currículum define ¿qué es lo que las personas deben aprender? y para establecerlo construye una teoría curricular, que refleja un tipo de sujeto y sociedad. Las autoridades bajan el currículum para implementarse, pero su traducción y contextualización depende de los marcos interpretativos de quienes lo implementan (Egaña, et al., 2003; Gimeno-Sacristán, 1988).

Los docentes dan sentido a la complejidad de su contexto, interpretando contingencias que inciden en su práctica, y en dicha intersubjetividad definen un discurso pedagógico propio (Koch, & Pigassi, 2013). En ese sentido, indagar la subjetividad del profesorado sobre la transversalidad, resulta fundamental para comprender los procesos que traducen el currículum oficial en prácticas pedagógicas (Mansilla, & Beltrán, 2013; McNaughton, 2012).

Investigaciones que han estudiado la subjetividad de los profesores en Chile frente a la transversalidad, concluyeron que los OT no impregnaban las prácticas, varias de sus dimensiones estaban ausentes o su sentido se encontraba desvirtuado, asociándose principalmente a la transmisión de valores tradicionales a modo de currículum oculto (Marticorena, 2013; Redón, 2007; Vega, 2011). En ocasiones, los profesores chilenos entendían la educación en valores como desarrollo de competencias para la vida, pero en general, la asociaban a valores de orden y respeto como pautas de convivencia que facilitan didácticas tradicionales, ante dificultades para cubrir la totalidad de los contenidos (Ruffinelli, et al., 2012). Lo que evidencia en la subjetividad docente una tensión entre lo instructivo y lo formativo (Egaña, et al., 2003).

El profesorado chileno siempre ha considerado importante los OT, incluso toman la formación integral y la inclusión de problemas sociales como objetivos educativos más importantes que la transmisión de conocimientos, pues lo asocian a la vocación y la toman como una reacción frente a las políticas de estandarización (Ávalos, & Sotomayor, 2012; Reyes, et al., 2014; Torche, Martínez, Madrid, & Araya, 2015).

Sin embargo, los docentes mencionan al mismo tiempo notables problemáticas en la implementación de OT, algunos profesores decían no tener ni la suficiente preparación, ni el apoyo, ni el tiempo que necesitaban para implementar los OT, y a raíz de ello la transversalidad era vista como una responsabilidad difusa

o anexo ocasional realizado en medida de lo posible (Muñoz, et al., 2011; Vega, 2011). Surgiendo reticencias frente a un enfoque interdisciplinar o global que los obligue a salir del rol delimitado por su propia asignatura (Casanueva, 2009).

Muchas de estas dificultades operativas en la implementación del currículum oficial, pueden explicarse conforme a políticas educativas con OT desalineados con la rendición de cuenta, la profesionalización docente y las evaluaciones estandarizadas (Marticorena, 2013; Reimers, & Chung, 2016).

Investigaciones recientes sobre subjetividad docente, reflejan mayor diversidad en el rol formativo del profesorado, condensando en su narrativa perspectivas normativas y afectivas, que, demandan de una visión de la escuela que apoye su labor formativa e integral del alumnado (Cuadra, Salgado, Lería, & Menares, 2018; Retuert, & Castro, 2017; Saavedra, 2017).

En síntesis, los estudios sobre el profesorado y la transversalidad muestran una heterogeneidad de resultados, sin una concepción unívoca de los profesores respecto a la transversalidad. La transversalidad educativa no debería reducirse a solo alguno de sus aspectos. Sin embargo, en la aplicación de los OT en Chile ha sido evidente una reducción de su alcance a la educación valórica y convivencia escolar. Este reduccionismo se explica principalmente por las diversas teorías subjetivas (TS) que influyeron en su origen y su difícil implementación (Castro, 2006). El presente estudio asume la necesidad de una visión integradora de las diversas dimensiones y enfoques que incluye lo transversal, para así comprender las TS construidas por los docentes acerca de todos los aspectos implicados.

Siguiendo dicha línea investigativa, el presente estudio se propuso como objetivo: comprender el modo en que la subjetividad de los docentes contextualiza los OT mediante la reconstrucción de sus TS.

En específico, se buscó comprender: lo que define la educación transversal en términos operativos, las condiciones que la facilitan u obstaculizan los OT y los procesos involucrados en la implementación de OT, desde las TS de los docentes.

Teorías subjetivas

Las Teorías Subjetivas son un conjunto de suposiciones o marcos interpretativos que involucran la visión de sí mismo y del mundo, pueden ser explícitas o implícitas y se organizan en distintos grados de elaboración, pasando desde simples asociaciones, hasta construir TS con un nivel de elaboración, profundidad y complejidad cada vez

mayor (Castro, Krause, & Frisancho, 2015; Catalán 2016; Groeben, & Scheele, 2000).

Las TS se originan de las atribuciones causales y/o los contextos socio-culturales, permitiendo a las personas construir su identidad, fundamentar su comportamiento y comprender las condiciones en que se encuentran (Castro, et al., 2015; Catalán 2016; Cuadra, & Catalán, 2016). Además, se relacionan con las atribuciones causales, la autoeficacia de los docentes y sus prácticas educativas transversales (Lippke, Knauper, & Fuchs, 2003; Park, 2015; Thadani, Breland, & Dewar, 2015).

Método

Diseño

Se presenta un diseño de investigación tipo estudio de caso instrumental (Stake, 2005) desde un paradigma interpretativo (Vasilachis, 2006). El estudio fue de carácter cualitativo, dirigido a comprender las TS que las personas otorgan a fenómenos de su entorno, reconstruyendo sus TS a través de una interacción dialógica (Groeben, & Scheele, 2000).

El diseño contempló la construcción de un vínculo de trabajo con los maestros, entrevistas y el análisis e integración de resultados.

Aspectos éticos

Este estudio se desarrolló en el contexto de una tesis de postgrado de la Universidad de Tarapacá, siendo aprobado previamente por un comité de evaluadores en sus aspectos éticos y metodológicos. Durante la vinculación, se obtuvo la autorización de las escuelas para informar a los profesores sobre los objetivos y metodología del estudio, invitándolos a participar voluntariamente otorgando su consentimiento informado. Todo el proceso contempló resguardos éticos como acotar la indagatoria al proyecto de investigación, el resguardo de la identidad, el acceso a los resultados, así como cuidar condiciones para que los maestros pudieran expresarse libremente.

Participantes

Se entrevistaron profesoras y profesores con experiencia en 7° y 8° básico, dado que están iniciando la aplicación del Decreto-614 (MINEDUC, 2015). El muestreo fue teórico y el número final de entrevistados, 13 en total, fue determinado a través del criterio de saturación teórica de la información (Flick, 2004; Strauss & Corbin, 2002). Procurando mantener la heterogeneidad (diferentes asignaturas, género, años de experiencia como criterios de inclusión). Solo se logró participación de docentes de

colegios particulares-subvencionados, dado que se recolectó la información en escuelas de Alto Hospicio, una comuna con alta vulnerabilidad, pero con pocos colegios municipales (Biblioteca del Congreso Nacional, 2015).

Tabla 1

Resumen de características de la muestra

Asignatura	Sexo		Años de experiencia	
	Hombres	Mujeres	> de 5 años	< de 5 años
Matemática	2	0	0	2
Ciencias	3	0	0	3
Historia	2	1	2	1
E física	2	0	1	1
Lenguaje	0	2	1	1
Inglés	0	1	1	0
Totales	9	4	5	8

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

Se confeccionó un guion de entrevista episódica, intercalando preguntas semánticas con episódicas para cada dimensión de los OT, porque como explica Flick (2004), explorar como se integran los conocimientos semánticos en episodios insertos en prácticas cotidianas facilita la producción de teorías subjetivas en los participantes, por ejemplo:

Preguntas semánticas: ¿Cuáles son los factores claves para la formación cívica? ¿Qué opina de ellos?

Pregunta episódica: ¿Podría darme algún ejemplo de algún momento donde lo anterior se aplique?

Las entrevistas fueron realizadas, grabadas y transcritas inmediatamente por los primeros dos autores de este trabajo.

Análisis de la información

Para el análisis se optó por el uso de algunos procedimientos de la teoría fundamentada (Strauss, & Corbin, 2002), usados ampliamente en estudios de TS (Bortoluzzi, & Catalán, 2014; Catalán, & Castro, 2016; Retuert, & Castro, 2017). Uno de los procedimientos de la teoría fundamentada que se utilizó fue la codificación abierta, proceso consistente en identificar citas textuales a partir de las que se crean códigos. En el uso que se hace de esta técnica de análisis para el estudio de TS, estos códigos tienen la estructura de una TS (una frase con antecedente y consecuente), por ejemplo, “Si nos involucramos y comprometemos con nuestros estudiantes más allá del deber, lograremos entonces conectarnos y motivar genuinamente a los estudiantes.” En el ejemplo, lo que hemos puesto entre comillas sería una TS reconstruida a partir de una o varias citas, de uno o varios docentes, en donde, de diferentes maneras

ellos(as) sustentan esa TS. De esta manera, los entrevistadores comenzaron la codificación abierta al terminar la transcripción de cada entrevista, efectuando una división de las citas según sus TS, las que luego se agrupaban en subcategorías que capturarán el significado que el docente buscaba darle a su explicación (Flick, 2004). En total, se analizaron 650 citas, agrupadas en 75 subcategorías.

Además de lo anterior, se usó de la teoría fundamentada, el procedimiento de codificación axial, proceso en el que se identificaron cinco categorías más amplias (definiciones e importancia, facilitadores, prácticas efectivas, prácticas no efectivas y obstaculizadores e implicación personal), que se subdividida en las 75 subcategorías.

Las TS que fueron reconstruidas durante la codificación abierta, fueron además clasificadas según su frecuencia, jerarquía, nivel de elaboración, expectativas, su orientación a la acción (Catalán, 2016) y atribuciones causales (Lippke, et al., 2003). Esta parte del análisis fue apoyada por la elaboración de matrices en el programa Microsoft Excel.

Finalmente, como parte de la codificación selectiva, se identificaron patrones de respuesta según su densidad, analizando sistemáticamente los consensos entre profesores al relacionar una categoría con otra, deduciendo cuáles podrían formar una TS más amplia, se esquematizaron gráficamente y se triangularon con la literatura.

Resultados

Partimos presentando los resultados más generales extraídos de la codificación selectiva, para luego explicar los elementos más específicos, fruto de la codificación axial.

Resultados de codificación selectiva: Modelo explicativo en base a TS reconstruidas

Al relacionar las TS entre sí, focalizándose en las asociaciones de mayor densidad. Como muestra la Figura 1, se encontraron dos grandes tipos de TS: Un relato centrado en la educación en valores, deriva de una visión positiva del apoyo y condiciones favorables en la escuela, traducándose en prácticas pedagógicas centradas en la coordinación, actividades prácticas, de reflexión grupal, contextualización y de evaluación. Un segundo relato focalizado en mejorar la convivencia, sostiene una visión más negativa de las familias y del contexto cultural de naturalización de los problemas del estudiante, así como una visión negativa de su relación con la escuela, lo que

se traduce en prácticas para confrontar y contextualizar, además de sentimientos de implicación personal o miedos que refuerzan la visión negativa del entorno. El punto de encuentro entre ambas explicaciones es la práctica de contextualización, de modo que esta funciona como bisagra o articulador en la expresión de una u otra TS.

En un plano general, sobre un análisis sobre los estilos de atribución que los profesores manifiestan implícitamente en sus teorías subjetivas se revela que, si bien se presentan expectativas negativas en los obstaculizadores, se mantienen en general expectativas positivas acompañadas de atribuciones causales cambiables y controlables, en casi todas las categorías, especialmente en las prácticas. No obstante, las expectativas positivas no se traducen siempre en relatos progresivos y actitudes iniciadoras de la acción.

Sobre el nivel de elaboración, prevalecen TS con un nivel

medio de complejidad, presentándose un mayor grado de elaboración en los facilitadores y obstaculizadores, seguida de la implicación personal, las prácticas y la importancia.

Resultados de la codificación axial

Debido a que se encontraron un gran número de subcategorías, 75 en total, Se optó por presentar los datos enfatizando un análisis inter-caso por sobre uno intra-caso, estableciendo el criterio de sólo considerar las TS que eran compartidas por un mínimo de 4 profesores.

En la Tabla 2 se resume las principales categorías encontradas, al costado de la cantidad de profesores que las mencionaron y el código TS que lo identifica. Cabe destacar, que las categorías se presentan agrupadas en función de sus significados comunes y de la presencia de TS en común, enfatizando la descripción de subcategorías que resultan más relevantes para comprender el modelo resultante de la codificación selectiva.



Figura 1

Modelo de transversalidad basada en la contextualización (MTBC)

Nota: Los conceptos mencionados en los cuadros de la figura corresponden a las categorías de análisis. Los conectores que se encuentran fuera de los cuadros simbolizan los patrones de relación de categorías más comunes expresadas por los docentes. Los cuadros que se encuentran fuera de la circunferencia se refieren a lo que ocurre en el contexto.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Categorías, subcategorías emergentes y frecuencias

Categoría	Código	Subcategorías y Número de profesores que la expresan	
Definición e importancia	TS1	Formación valórica	8
	TS2	Objetivos en común	6
	TS3	Interdisciplina	5
	TS4	Desarrollo de competencias	5
	TS5	Formación integral	4
	TS6	Convivencia	6
	TS7	Algo externo o de otros	4
	TS8	Facilita aprendizajes significativos	7
	TS9	Hacer pertinente la educación	6
Facilitadores	TS10	Afectividad y cercanía con los estudiantes	6
	TS11	Flexibilizar las prácticas y promover el desarrollo profesional	6
	TS12	Buena disposición del profesor	4
	TS13	Apoyo de una escuela que promueva la transversalidad	7
	TS14	Que el estudiante cuente con una base y disposición favorable	9
	TS15	Que exista una relación entre familia y escuela	5
	TS16	Redes que se hagan presentes y entreguen herramientas	4
	TS17	Respeto y disciplina	5
	TS18	Coordinación y apoyo mutuo	4
Prácticas efectivas	TS19	Actividades donde participa toda la escuela	7
	TS20	Coordinación	10
	TS21	Evaluación de procesos e impacto	11
	TS22	Equilibrio entre normas y afectos	7
	TS23	Confrontación o reto	6
	TS24	Poner y aclarar normas	7
	TS25	Estructurar los contextos educativos	7
	TS26	Consejo de curso y orientación	9
	TS27	Inducción de emociones negativas como culpa o vergüenza	6
	TS28	Trabajo en grupo y reflexión grupal	11
	TS29	Actividades prácticas que se acercan o simulan la realidad externa	10
	TS30	Motivar	5
	TS31	Trabajos de investigación	4
	TS32	Contextualizar según los intereses del estudiante y la realidad local	10
	TS33	Enseñar con el ejemplo	5
	TS34	Desarrollo del pensamiento	4
	TS35	Actividades lúdicas y de disfrute	4
	TS36	Enfrentar contingencias y temáticas emergentes	8
	TS37	Cultivar relaciones con los estudiantes	7
	TS38	Escuchar y valorar al estudiante	9
Prácticas no efectivas y obstaculizadores	TS39	Trabajar en forma aislada sin colaborar	4
	TS40	Basarse en estructuras estandarizadas	4
	TS41	Naturalización de los problemas sociales o antivalores	7
	TS42	Tensiones y discontinuidades internas del currículo	5
	TS43	Falta de tiempo y sobrecarga laboral	8
	TS44	Obstáculos en los medios tecnológicos y de comunicación	4
	TS45	Baja autoeficacia en profesores o sensación de poca preparación	7
	TS46	Miedos de los profesores	7
	TS47	Obstáculos en la disposición del estudiante	5
	TS48	Obstáculos en la relación entre profesores y establecimientos	7
	TS49	Complejidad del contexto de aula	4
	TS50	Problemáticas familiares de los estudiantes	11
Implicación personal	TS51	La vida del profesor y la transversalidad se influyen mutuamente	6
	TS52	Vida personal y trabajo	5

Fuente: Elaboración propia.

Definición e importancia de la transversalidad

Los profesores incorporan en su concepción de transversalidad: la formación valórica (TS1), la convivencia (TS6) y el establecer objetivos en común (TS2). 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 (TS8) y hacer más pertinente la educación, acorde a los desafíos del contexto (TS9). Un profesor menciona:

‘Que sientan que las matemáticas son importantes y le van a servir... es complicado, así que ahí apelo a las mismas experiencias de vida que tienen ellos (...) la transversalidad es muy importante, en especial en este tipo de colegios, porque ellos tienen muchas falencias en las casas’ (profesor de matemática con 9 años de experiencia)

La formación valórica y en convivencia expresa TS que concuerdan con la importancia de facilitar aprendizajes significativos y hacer pertinente la educación, enfatizando los OT como establecimiento de parámetros mínimos para el desenvolvimiento educativo y social.

Facilitadores

La mayor parte del profesorado argumenta que una condición elemental para implementar la transversalidad es que el estudiante cuente con una base y disposición favorable (TS14; TS47). Se da a entender una teoría subjetiva sobre la educabilidad, que condiciona el desarrollo de competencias transversales a un mínimo capital cultural y disposiciones afectivo-valóricas, adquiridas previamente, especialmente en la familia. Como ilustra la siguiente cita:

‘Algunos alumnos, uno sabe que son historias más complejas socialmente hablando, y ahí uno entiende porqué el niño no tiene la capacidad (...) en el sentido de desarrollo personal. Hay niños que no tienen una línea ética definida (...) En cambio, los otros niños que tienen una formación básica’ (profesor de ciencias con 9 años de experiencia)

Dando por supuesto que gran parte de los alumnos cuentan con tales disposiciones básicas, los profesores mencionan otras condiciones en forma implícita, como flexibilizar las prácticas y promover el desarrollo profesional. Esta TS resulta de gran importancia para enfrentar contingencias y temáticas emergentes (TS36; TS49) y contextualizar según los intereses del estudiante y la realidad local (TS32). Para ello, el profesor suele requerir apoyo de una escuela que promueva la transversalidad (TS13; TS48), tal como se ejemplifica en la siguiente cita:

‘El colegio tiene una misión, y tiene una visión, que tiene que ir formando ciertos valores (...) desde ese aspecto se trabaja transversalmente con eso, haciendo consejos de disciplina, conversando con los chiquillos en el aula’ (profesora de lenguaje con 5 años de experiencia)

El apoyo desde la escuela concuerda también con la definición de la transversalidad como el trabajo cooperativo en función de objetivos en común (TS2; TS20) y las actividades donde participa toda la escuela (TS19). Implícitamente se sostiene la siguiente TS.

TS reconstruida: Si la transversalidad logra unirnos en función de un objetivo daremos coherencia y sistematicidad en nuestras prácticas, y entonces construiremos una estructura que servirá de contexto para el desarrollo del estudiante.

Los profesores también mencionan como facilitador la afectividad y cercanía con los estudiantes (TS10). Esto asimismo se relaciona con un conjunto de prácticas orientadas a cultivar relaciones con los estudiantes (TS37) y escuchar y valorar al estudiante (TS38), prácticas donde el profesor se involucra personalmente (TS33; TS51; TS52) expresando TS con alto compromiso emocional. No excluyendo, que con el fin de manejar la convivencia o en la formación valórica (TS6; TS1), algunos profesores recurran a la confrontación o reto o a la inducción de emociones negativas como culpa o vergüenza en sus estudiantes (TS23; TS27). Pero, en general, se intenta mantener un equilibrio entre normas y afectos (TS22) y el profesor busca desde un comienzo poner y aclarar normas (TS24).

‘Los niños valoran mucho cuando uno les pone límites, cuando uno más que retar, los corrige (...) entonces si existe una relación entre lo afectivo y lo valórico, entienden que es por un bien mayor’ (profesora de inglés con 2 años de experiencia)

En estas afirmaciones se condensa varias teorías subjetivas implícitas, por una parte afirman que la experiencia escolar debe tener un impacto emocional para que se vuelva relevante para los estudiantes; que cuando los estudiantes comprenden la gravedad de sus faltas, no es necesario poner tanta disciplina; y por último, creen que todo se facilita cuando se construyen relaciones significativas y sostenidas, pues así, el alumno se siente valorado y el profesor adecúa su enseñanza al contexto del estudiante. La TS implícita se reconstruyó como sigue.

TS reconstruida: mantenemos un equilibrio entre normas y afectos, porque si solo hay normas no se logra un compromiso con los estudiantes, pero si solo se enfatizan

los afectos los alumnos nos pasan a llevar por exceso de confianza.

Prácticas efectivas

Probablemente, la práctica transversal más relevante para los profesores consiste en contextualizar según los intereses del estudiante y la realidad local (TS32). Casi todas las prácticas pedagógicas (TS28; TS29; TS30; TS31; TS33; TS34; TS35) o disciplinarias (TS22; TS23; TS24; TS25; TS37; TS38) mencionadas por los profesores guardan relación directa o indirecta con la contextualización. Esto significa que el profesor considera las preguntas, gustos y códigos de los estudiantes, así como lo que percibe en el entorno social y familiar para adecuar sus prácticas, por ejemplo:

‘Hay preguntas que hacen los chicos que más allá de su formación académica, se refiere a su formación como personas, entonces ahí uno discierne, voy a volver a ese tema o en otra clase voy a seguir en ese tema porque a ellos les llamó la atención (...) tú tienes que volver siempre a la realidad donde están los chicos’ (profesora de historia con 2 años de experiencia)

‘Una niña tenía un problema con sus pololos (...) y yo le propuse expresarlo con una fórmula matemática (...) Y ella debía resolver el problema. Entonces al final se dio cuenta que (...) estaba haciendo todo lo contrario a lo que ella pensaba que debía hacer’ (profesor de matemáticas con 9 años de experiencia)

Las prácticas que los profesores más ligan a OT son las actividades prácticas que se acercan o simulan la realidad externa (TS29) y los trabajos en grupo y reflexión grupal (TS28). Acompañadas por prácticas de coordinación previas (TS20) y actividades de evaluación de procesos e impacto (TS21). En resumen, la TS explícita en este discurso se presenta a continuación.

TS reconstruida: Como enseñamos con actividades prácticas, no solo teóricas, los estudiantes aprenden mejor, especialmente cuando aprenden en grupo, se logra simular la realidad, promoviendo el desarrollo competencias sociales y cognitivas, que tienen como base la coordinación y se ve reforzado por evaluaciones de proceso y de impacto.

Otras prácticas que se destacan, aunque con menos frecuencia, son las horas de consejo de curso y orientación (TS26) y las actividades donde participa toda la escuela (TS19).

Prácticas no efectivas y obstaculizadores

Respecto a las prácticas inefectivas, algunos coinciden en que dificulta trabajar en forma aislada sin colaborar (TS39) o el basarse en estructuras estandarizadas (TS40).

Los principales obstáculos se encuentran en el contexto extra-escolar, específicamente en las problemáticas familiares de los estudiantes (TS50), en la naturalización de ciertos problemas sociales o antivalores en nuestra cultura (TS41) y en los desafíos que imponen los nuevos medios tecnológicos y de comunicación (TS44). Los docentes encuentran el mejor ejemplo en los estudiantes que no cuentan con condiciones de educabilidad mínimas (TS14; TS47). La teoría subjetiva que se expresa en estas verbalizaciones se puede resumir como sigue.

TS reconstruida: Como los valores y vínculos se han disuelto, producto de una serie de cambios sociales, políticos y tecnológicos, se vuelve más difícil trabajar y como escuela nos vemos forzados a recrear internamente las condiciones que se han perdido fuera de ella.

Junto a los desafíos extra-escolares, los profesores perciben serios problemas en el sistema educativo, como la falta de tiempo asociada a la sobrecarga (TS43) y las tensiones y discontinuidades internas del currículum (TS42). Por consecuencia, la transversalidad se reduce a actividades puntuales, no sostenidas en el tiempo. Por ejemplo:

‘Si te das cuenta que está mal, no te puedes acercar a conversar y a preguntarle cómo está porque el tiempo limita’ (profesora de historia con 2 años de experiencia)

‘Tengo que enseñar cuarenta conceptos en veinte clases (...) ¿Dónde está el tiempo para que él razone? (...) horas de planificación no coinciden (...) entonces, claro, yo estoy planificando solo’ (profesor de matemática con 9 años de experiencia)

A esto se suma que varios profesores aún mantienen expectativas de baja autoeficacia (TS45), lo que viene acompañado de una serie de miedos (TS46). Ejemplo: falta de preparación universitaria, brecha tecnológica, poco conocimiento del contexto estudiantil, falta de experiencia, y una relación problemática entre profesores y los establecimientos; se traduce en sentimientos de miedo a: perder la autoridad, ser malinterpretado al expresar afectos, y a ser juzgado o evaluado negativamente.

Discusión y conclusiones

En términos operativos, los profesores definen la transversalidad desde su práctica y las condiciones en que se realiza, es decir, desde una visión pragmática de la educación (Dewey, 1998; Gimeno-Sacristán, 1988). En el presente estudio de caso, las prácticas educativas transversales alternan en dos ámbitos de acción: la

formación valórica y la convivencia. El énfasis en uno u otro dependerá de dos elementos intersubjetivos: la visión que el docente tenga del entorno extra e intra escolar y la práctica de contextualización como eje articulador de los diversos elementos en escena.

La transversalidad se expresa, según los profesores, 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. Existiendo solo una integración parcial de los OT en las prácticas educativas cotidianas, pues no se expresan con nitidez la mayoría de las dimensiones de los OT, ni tampoco el enfoque global propuesto por el currículum oficial, que debería impregnar cada una de las prácticas educativas (Alarcón, et al., 2003). Lo que concuerda con estudios realizados en otros países, donde predominan estrategias transversales desde la propia disciplina (Savage, 2012).

Respecto a las condiciones que facilitan u obstaculizan los OT, los docentes casi no mencionan prácticas tendientes a cambiar las problemáticas del sistema educativo o del contexto social y familiar de los estudiantes. Al igual que en otros estudios a nivel nacional, se muestran críticos pero pasivos, predominando expectativas negativas-externas-incontrolables frente a tales temáticas (Reininghaus, et al., 2013). Por contraste, el apoyo brindado por la escuela se posiciona como un importante facilitador (Saavedra, 2017), ya que, al verse imposibilitado de cambiar los factores extraescolares, el docente se enfoca en la construcción de contextos intra-escolares que suplan las funciones que no están siendo cubiertas por la familia o la sociedad, concentrándose, en primer lugar, en su trabajo directo con los estudiantes y, en segundo grado, con el resto de la comunidad educativa (Cuadra, et al., 2018).

Por consecuencia, el proceso de implementación de OT, se comprende como un proceso de generación de contextos educativos, sustentado principalmente en la construcción de vínculos afectivos y en la articulación de relaciones, en los más diversos niveles. Por ejemplo, el docente busca apoyo de la escuela, coordinándose con otros agentes educativos en función de objetivos en común y establece vínculos con y entre los estudiantes (ya sea como parte de la formación valórica o como parte del trabajo en convivencia). Los efectos de esta trama de lazos dependen de la coherencia e intensidad de las fuerzas sociales y afectivas en juego.

En la implementación, los docentes recurren a ese entorno social y afectivamente construido, para contextualizar su didáctica, simulando o recreando dentro

del entorno escolar procesos que suplan las funciones perdidas en el contexto extraescolar (Cuadra, et al., 2018). Actividades como la elección de directivas de curso, los trabajos de investigación y reflexión grupal, las salidas a terreno o las evaluaciones formativas, son interpretadas como instancias donde el docente relaciona el currículum con la experiencia de los estudiantes y su contexto local, para desarrollar competencias sociales, afectivas y cognitivas, además de la clásica formación valórica centrada en el respeto. Como explica Saavedra (2017), la contextualización de OT ha sido poco estudiada en Chile, pero hasta el momento se ha evidenciado que es resultado de procesos emergentes, que surgen usualmente de la iniciativa del docente, cuando reflexiona junto a sus colegas respecto a los énfasis formativos, en contextos institucionales que propician de manera sistemática el acercamiento a la realidad de los estudiantes.

Como parte de la creación de contextos educativos, se atribuye al manejo de la convivencia escolar un rol importante en la implementación de OT, asociándose principalmente al manejo disciplinario y a la relación afectiva con el estudiante como un moderador en el establecimiento de normas. En dicho sentido, persiste la inducción de emociones negativas como una estrategia contingente -aunque sistemática- enfocada en aquellos estudiantes donde la construcción del contexto extra e intra-escolar haya sido insuficiente. De ahí que se asocie al proceso de contextualizar la enseñanza, solo que se constituye como un proceso formativo personalizado y de alta carga emocional.

Al igual que en otros estudios a nivel nacional, se encuentra que dichas prácticas tienden a retener modos tradicionales de enseñanza y resolución de conflictos (Castro, et al., 2012), especialmente en la individualización de los conflictos, sin apreciarse una tendencia a la externalización de la responsabilidad, como en otras investigaciones de TS de docentes (Bortoluzzi, & Catalán, 2014), pues las instancias externas solo son valoradas en tanto mantengan una presencia constante con los estudiantes y ofrezcan un apoyo efectivo a la agencia del docente.

De la necesidad de contextualizar, se desprende implícitamente, como los docentes comprenden sus prácticas educativas transversales, como una reacción crítica frente a la sobrecarga y estandarización del currículum, alineando su fundamentación con la corriente educativa, que afirma la necesidad de una pedagogía más pertinente y con aprendizajes más significativos (Aguerrondo, 2016; Reimers, & Chung, 2016; Torche, et al., 2015; Yus, 2005).

Llevado el presente análisis a la coyuntura nacional chilena, respecto a cambios curriculares (Colegio de Profesores de Chile, 2017; Montt, 2019), queda claro que los docentes no rechazan la transversalidad en sí, sino más bien un currículum que entienda la educación integral como simple cobertura de contenidos mínimos o de habilidades fragmentadas y descontextualizadas, en tanto no se desmarca del proceso de estandarización, que dificulta su implementación efectiva (Assaél, Albornoz, & Caro, 2018).

Resumiendo, la investigación reconstruyó las TS de un grupo de maestros respecto a los OT, facilitando así la comprensión del modo en que se implementa la transversalidad desde las prácticas y complejidades contextuales que resultan significativas para profesores de la comuna de Alto Hospicio.

Como conclusiones, se evidencia que la práctica contextualizada juega un rol fundamental en la subjetividad docente, en ella los maestros se perciben como agentes involucrados en lograr los OT, promoviendo una educación más pertinente, significativa, integral y que afrontan desde la didáctica y disciplina diversos obstaculizadores (Ávalos, & Sotomayor, 2012). Esto contrasta, con los primeros estudios donde los OT estaban casi ausentes o desvirtuados (Marticorena, 2013; Redón, 2007; Vega, 2011). No obstante, los profesores creen que la transversalidad se implementa de modo parcial.

Coincidiendo con investigaciones sobre subjetividad docente llevadas a cabo en otras latitudes, el presente estudio atribuye las dificultades en la implementación a la incoherencia entre la transversalidad y otras políticas educativas ligadas a la estandarización, la formación docente y los procesos de gestión. Destacándose la importancia de fortalecer el desarrollo profesional del profesorado, insertando de manera flexible e inclusiva, procesos de reflexión sistemática en los procesos de gestión educativa y políticas pública (Greenwood, 2013; Gurdogan, Cengelci, & Leman, 2016; Lam, Alviar, Adler, & Sim, 2013; Parker, & McGray, 2015; Rosales, 2015; Thompson, Hall & Jone, 2012; Westwood, 2006).

Limitantes propias de un estudio de caso, sin un seguimiento longitudinal y sin observación directa, impiden contrastar y comprender la evolución del proceso de implementación de los OT.

Tomando en cuenta los resultados y las limitaciones del estudio, futuros desarrollos en la temática podrían integrar estudios sobre subjetividad docente, desde la investigación-acción o desde la reflexión sistemática, en la profesionalización del profesorado en diversos

contextos, al tiempo que se tome en cuenta la comprensión del profesorado sobre los procesos de implementación en la creación de políticas públicas y gestión escolar, con el propósito de reducir la brecha entre prácticas y políticas.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2016). Repensando las intenciones, los formatos y los contenidos de los procesos de reforma de la educación y el currículo en América Latina. En UNICEF, UNESCO, OCDE (Ed.), *La naturaleza del aprendizaje* (pp. 244-285). Disponible en <https://bit.ly/2GeoiEb>
- Alarcón, C., Carbonell, V., Hott, D., Magendzo, A., & Marfán, J. (2003). *¿Cómo trabajar los objetivos fundamentales transversales en el aula?* Santiago, Chile: MINEDUC.
- Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.
- Castro, P. (2006). Sujetos en la política educacional chilena de transversalidad. *Psykhé*, 15(2), 37-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000200004>
- Castro, P., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A., & Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educar em Revista*, 46, 159-172. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012>
- Castro, P., Krause, M., & Frisancho, S. (2015). Teoría del cambio subjetivo: aportes desde un estudio cualitativo con profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24, 363-379. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44453>
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86.
- Barnes, J. (2015). *Cross-curricular learning 3-14*. London, UK: Sage.
- Biblioteca del Congreso Nacional (diciembre, 2015). *Reportes estadísticos comunales, Alto Hospicio*. Disponible en <https://bit.ly/2HKF77R>
- Bortoluzzi, M., & Catalán, J. (2014). Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. *Psicología Escolar e Educacional*, 18, 151-159. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100016>
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15->

[issue1-fulltext-739](#)

- Catalán, J., & Castro (2016). Reflexión colectiva sistemática: un estudio orientado al desarrollo profesional docente. *Psicología Escolar e Educacional*, 20, 157-167.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150201949>
- Casanueva, C. (2009). *Los objetivos fundamentales transversales como propuesta de una formación integral en el sistema escolar* (Tesis de magister). Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Disponible en <https://bit.ly/30jo6cP>
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Desafíos de la educación chilena frente al Siglo XXI*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Cuadra, D., & Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299-324.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F., & Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2).
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Colegio de Profesores de Chile (2017). *Diagnóstico, nuestra visión sobre la educación chilena*. Santiago, Chile: DEP-CP. Disponible en <https://bit.ly/2YxLfaE>
- Dewey, J. (1910/1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Egaña, L., Assael, J., Magendzo, A., Santa-Cruz, E., & Varas, R. (2003). *Reforma educativa y objetivos fundamentales transversales*. Santiago, Chile: PIIE.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Greenwood, R. (2013). Subject-based and cross-curricular approaches within the revised primary curriculum in Northern Ireland: teachers' concerns and preferred approaches. *Education 3-13*, 41(4), 443-458.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2013.819618>
- Groeben, N., & Scheele, B. (2000). Dialogue-hermeneutic method and the "research program". *Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). Disponible en <https://bit.ly/2Wd2Cji>
- Gurdogan, O., Cengelci, T., & Leman, N. (2016). Teachers' Views about Using Cross-Curricular Themes in the Social Studies Course. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(2).
<https://doi.org/10.18039/ajesi.99217>
- Kerry, T. (2015). *Cross-curricular teaching in the primary school: Planning and facilitating imaginative lessons*. London, UK: Routledge.
- Koch, E., & Pigassi, S. (2013). Temas y sistemas en educación: Hacia un modelo de observación. *Perfiles educativos*, 35, 169-181.
[https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71828-2](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71828-2)
- Lam, C. C., Alviar, T., Adler, S. A., & Sim, J. B. Y. (2013). Curriculum integration in Singapore: Teachers' perspectives and practice. *Teaching and Teacher Education*, 31, 23-34.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.004>
- Lippke, S., Knauper, B., & Fuchs, R. (2003). Subjective theories of exercise course instructors: causal attributions for dropout in health and leisure exercise programmes. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 155-173.
[http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00036-X](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00036-X)
- Mansilla J., & Beltrán J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo. *Perfiles Educativos*, 35, 25-39.
[https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71807-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71807-5)
- Marticorena, M. (2013). Los OFT como estrategia educativa para formar personas en Chile: un paradigma en crisis. *Liminales*, 1(03), 103-121.
- McNaughton, M. (2012). Implementing Education for Sustainable Development in schools: learning from teachers' reflections. *Environmental Education Research*, 18, 765-782.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2012.665850>
- Meller, P. (2016). *Una Introducción a las habilidades escolares del siglo XXI*. Santiago, Chile: CIEPLAN. Disponible en <https://bit.ly/2dPJCh1>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (1996). Decreto-40. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación. Valparaíso, Chile: BCN. Disponible en <https://bit.ly/2NvzOPI>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). *Decreto-614. Establece Bases Curriculares de 7º año básico a 2º año medio en asignaturas que indica*. Valparaíso, Chile: BCN. Disponible en <https://bit.ly/2JwGFWI>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar. La convivencia la hacemos todos*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Montt, P. (2 de junio, 2019). *Actualización curricular: deuda saldada con educación*. La Tercera, p. 14. Disponible en <https://www.latercera.com/opinion/noticia/actualizacion-curricular-deuda-saldada-educacion/681688/>

- Muñoz, C., Victoriano, R., & Luengo, H. (2011). *La compleja tarea de formar ciudadanos. Conocimientos, habilidades y disposiciones promovidas en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad en la EGB*. En MINEDUC (Ed.), *Evidencias para políticas públicas en Educación*. FONIDE (pp. 55-93). Santiago, Chile: MINEDUC.
- Oliva, M. A. (2005). Disimetría entre intenciones y realizaciones educativas. Una expresión en la actual reforma del currículum en Chile. *Pro-Posições*, 16(3), 87-110.
- OCDE (2016). *Global competency for an inclusive world*. París, Francia: OCDE. Disponible en <https://bit.ly/2kHxsLu>
- Park, S. (2015). Implicit knowledge on creativity and creative self-efficacy. *Advanced Science and Technology Letters*, 115, 130-133. Disponible en <https://bit.ly/2RY0yXW>
- Parker D., & McGray, R. (2015). Tensions between teaching sexuality education and neoliberal policy reform in Quebec's professional competencies for beginning teachers. *McGill Journal of Education*, 50, 145-159. <https://doi.org/10.7202/1036110ar>
- Redón, S. (2007). Significados de la transversalidad en el currículum: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 2-10. <https://doi.org/10.35362/rie4322337>
- Reimers, F., & Chung, C. (Eds.). (2016). *Teaching and learning for the twenty-first century: educational goals, policies, and curricular in six nations*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Reininghaus, G., Castro, P., & Frisancho, S. (2013). School violence: Subjective theories of academic advisory board members from six Chilean schools. *Interdisciplinaria*, 30(2), 219-234. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2013.30.2.3>
- Retuert, G., & Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 16(46), 321-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Reyes, L., Miranda, C., Santa-Cruz, E., Cornejo, R., Núñez, M., Arévalo, A., & Hidalgo, F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno. *Estudios Pedagógicos*, 40, 183-203. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200011>
- Ruffinelli, A., Valdebenito, M., Rojas, M., Sepúlveda, L., Falabella, A., Cisternas, T., & Ermtter, K. (2012). *Procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Santiago, Chile: UAH, UNESCO, MINEDUC.
- Saavedra, P. (2017). *Contextualización curricular de objetivos de aprendizaje transversales* (tesis de postgrado), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Savage, J. (2012). Moving beyond subject boundaries: Four case studies of cross-curricular pedagogy in secondary schools. *I. J. of Educational Research*, 55, 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.004>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Thadani, V., Breland, W., & Dewar, J. (2015). Implicit theories about teaching skills predict university faculty members' interest in professional learning. *Learning and Individual Differences*, 40, 163-169. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.026>
- Thompson, P., Hall, C., & Jone, K (2012). Creativity and cross-curriculum strategies in England: Tales of doing, forgetting and not knowing. *International Journal of Educational Research*, 55, 6-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.06.003>
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J. y Araya, J. (2015). ¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes?. *Calidad en la Educación*, 43, 103-135.
- UNESCO (2015). *Transversal competences in education policy and practice*. París, Francia: UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/2QeG8sN>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vega, L. (2011). Currículum y objetivos fundamentales transversales en Chile: resultados y proyecciones. *Akademía*, 9(2), 25-41.
- Westwood, P. (2006). *Teaching and learning difficulties: Crosscurricular perspectives*. Camberwell, Australia: ACER Press.
- WHO (2009). *Preventing violence by developing life skills in children and adolescents*. Geneva, Switzerland: WHO. Disponible en <https://bit.ly/2VYAoJX>
- Yus, R. (2005). *Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista*. Barcelona, España: Graó.