



Facultad de Ciencias de la Educación.  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional.  
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias.

ACERCAMIENTO DEL MODELO DE EDUCACION BASADO EN COMPETENCIAS  
AL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO DE ENSEÑANZA BÁSICA

Trabajo de graduación para la obtención del grado académico de  
Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:  
**Rebeca Mora Arto**

Profesor/a guía:  
**Moyra Castro Paredes**

Talca, enero 2019

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

Facultad de Ciencias de la Educación.  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional.  
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias.

ACERCAMIENTO DEL MODELO DE EDUCACION BASADO EN COMPETENCIAS  
AL CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO DE ENSEÑANZA BÁSICA

Trabajo de graduación para la obtención del grado académico de  
Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:  
**Rebeca Mora Arto**

Profesora patrocinante:  
**Moyra Castro Paredes**

Talca, Enero 2019

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS .....</b>	<b>8</b>
<b>1. Contextualización .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Preguntas Orientadoras para la Investigación:.....</b>	<b>10</b>
<b>1.3 Objetivos: .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA O MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. COMPETENCIAS: Educación basada en competencias. ....</b>	<b>12</b>
<b>1.1. Momentos claves de la historia del modelo educativo basado en competencias.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Complejidad del significado del concepto competencia.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 Caracterización de un modelo curricular basado en competencias. ....</b>	<b>14</b>
<b>2. COMPETENCIAS EN ENSEÑANZA BÁSICA .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Experiencias de implementación de un modelo curricular basado en competencias en educación básica .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1.1 El modelo educativo por competencias de México y sus alcances .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1.2 El modelo educativo por competencias de España y sus alcances: .....</b>	<b>19</b>
<b>3. CURRÍCULUM ESCOLAR CHILENO: Evolución del modelo curricular en Chile: .</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Currículum escolar de enseñanza básica (por objetivos de aprendizaje .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Espacios de cambio al interior del currículum (innovación) .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3 Agentes de cambio (rol de directivos y docentes en Chile) .....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Opción metodológica, enfoque y método investigativo .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Procedimiento metodológico para el diseño la propuesta de investigación .....</b>	<b>28</b>
<b>3.3 Metodología de recolección, procesamiento y análisis de datos .....</b>	<b>29</b>

<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS .....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1 Conclusiones .....</b>	<b>63</b>
<b>4.2 Recomendaciones .....</b>	<b>65</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>66</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>70</b>

## INTRODUCCIÓN

La educación chilena está en la actualidad enfrentándose a grandes desafíos, los que nacen tanto de exigencias externas, propias de un mundo globalizado, como de otras internas, asociadas a un descontento social que reclama una mejor calidad en los procesos educativos, respondiendo a las demandas laborales actuales, con personas cada vez mejor preparadas para enfrentarse a las tareas que deben desarrollar (De Tezanos, Cortés y Concha, 2016), es común desde este punto de vista, revisar como las diversas evaluaciones aplicadas en Chile muestran resultados que no satisfacen los estándares mundiales respecto a lo que los estudiantes debiesen saber, saber hacer y saber valorar o ser<sup>1</sup>. Por tanto, que la búsqueda de un currículum integral que genere aprendizajes expresados en todo aquello que forme parte del mundo físico y espiritual de los seres humanos toma un gran sentido, entendiendo que los procesos de enseñanza no se limitan a la transmisión de contenidos, sino a las vivencias personales de esos conocimientos, habilidades y actitudes (Agencia Calidad de la Educación, 2017).

Con la claridad de que existen deficiencias importantes en el sistema educativo nacional, la gran interrogante es ¿Cómo hacer para suplir esas falencias? la universidad cuestiona aquello que no se ha logrado en enseñanza media, la enseñanza media cuestiona aquello que la educación básica no ha suplido y la educación básica cuestiona aquello que la educación pre-básica no ha hecho y la nueva interrogante ahora es: ¿Quién se hace cargo de aquello que los estudiantes no han logrado? Ante tal situación la misma OCDE en el 2005 dio a conocer que en Chile junto con la gran parte de las naciones latinoamericanas, no se estaba respondiendo en materias de equidad y calidad educativa, quedando una importante tarea por delante, respecto a las llamadas competencias básicas.

Durante estos últimos años desde el mundo universitario se han elaborado e implementado planes de nivelación para el período inicial de los estudiantes de cada carrera profesional, debido a la existencia de un alto nivel de deserción durante los primeros años de universidad, siendo esta cifra cercana al 30% de los estudiantes matriculados al primer año, asociado este indicador al deficiente desarrollo de habilidades académicas de base (Servicio de Información de Educación Superior, 2016). Otro factor decisivo para la educación media en el tránsito hacia la Educación Superior es el modelo educativo que desde hace algunos años se está implementando en el mundo universitario y que define y persigue el logro de diversas competencias propias de cada carrera, diferenciándose del enfoque curricular que en su mayoría trabajan los otros niveles educativos en Chile y que se encuentra definido por objetivos de aprendizaje.

---

<sup>1</sup> El año 1967 comenzó a aplicarse en Chile para el ingreso a la Universidad la PAA (Prueba de Aptitud Académica), que en el año 2002 sería reemplazada por la PSU (Prueba de Selección Universitaria), además desde 1988 en Chile estudiantes de diversos niveles educativos rinden la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

De allí surge el interés por analizar los elementos que podrían estar presentes o no al interior del currículum actual de enseñanza básica y cuáles podrían facilitar la trayectoria de un modelo curricular a otro. Es así como esta investigación busca por medio de un análisis documental establecer cuán alejado o no se encuentra actualmente el currículum escolar de enseñanza básica de un modelo educativo basado en competencias

El Trabajo de Grado se encuentra estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se abordan elementos que permiten contextualizar la investigación, delimitando aquello que será materia de revisión, lo que en este caso establece la mirada sobre el currículum escolar de enseñanza básica en Chile, caracterizando el modelo curricular actual que se trabaja en este nivel educativo y los cambios internacionales y nacionales que han marcado una nueva forma de repensar el currículum, lo que desde hace algunos años ya se está implementando a nivel de educación superior y que persigue el logro de competencias. A su vez se dan a conocer aspectos que guían la investigación, desde la problematización, la formulación de los objetivos y las preguntas orientadoras del proceso indagatorio.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, donde se conceptualizan y representan elementos fundamentales para sentar las bases de la investigación, estableciéndose tres grandes temáticas a desarrollar: competencias, competencias en enseñanza básica y currículum escolar de enseñanza básica en Chile. Al mismo tiempo este capítulo presenta algunos puntos relevantes de las experiencias de diseño e implementación del modelo curricular basado en competencias tanto en España como en México.

En el tercer capítulo se estructura el marco metodológico dando a conocer la elaboración propia de una matriz para el análisis documental desde el contexto de enseñanza básica, determinando criterios de comparación tales como: rol docente, metodología para el aprendizaje, estrategias evaluativas, trayectoria de los aprendizajes y respuesta al contexto, entre un modelo curricular basado en competencias y uno definido por objetivos de aprendizaje. Para el cumplimiento de esta tarea se analizarán diversas fuentes para llenar la matriz comparativa anteriormente construida, permitiendo dejar constancia de los resultados investigativos respecto a los diversos criterios establecidos desde la mirada de ambos enfoques curriculares.

En el último capítulo no sólo se darán a conocer los resultados de la investigación documental realizada, ya que a su vez se presenta una síntesis con las principales conclusiones del proceso investigativo dando a conocer todos aquellos aportes que podrían ser útiles de considerar en un posible y futuro cambio curricular en enseñanza básica, considerando posibles nuevas investigaciones asociadas a la presentada.

En resumen el siguiente trabajo pretende mediando una acuciosa revisión de evidencias documentales establecer las condiciones actuales que beneficiarían y aquellas que

dificultarían este cambio de enfoque, pasando de un currículum planteado por objetivos de aprendizaje a uno que declare perseguir el logro de competencias, específicamente en enseñanza básica, identificando la cercanía implícita entre ambos currículum y aquellas mayores diferencias que elevarían la incertidumbre frente a este supuesto cambio de enfoque.

### **RESUMEN**

La investigación desarrollada, busca establecer cuán alejado o no se encuentra actualmente el currículum escolar de enseñanza básica de un modelo educativo basado en competencias, por lo cual se plantea el objetivo de “Analizar la presencia de elementos del enfoque educativo basado en competencias en el currículum de la enseñanza básica en Chile”. Para poder alcanzar dicho objetivo se lleva a cabo un análisis documental que incluye una revisión de diversos elementos o componentes que podrían estar presentes o no al interior del currículum actual de enseñanza básica, considerando aquellos que podrían facilitar la trayectoria de un modelo curricular a otro, Lo anterior, nace de la necesidad de identificar potenciales acercamientos entre ambos modelos y concretar con esta información apoyos más focalizados y pertinentes principalmente en los primeros años de educación superior, donde existe claramente un quiebre respecto del modelo curricular a través del cual se desarrolla la trayectoria educativa de los estudiantes chilenos en educación básica y enseñanza media científica-humanista.

En consideración de los elementos analizados, se realizan hallazgos importantes respecto a metodologías propuestas desde diversos insumos ministeriales que permitirían acortar brechas en el logro de objetivos y competencias en los diversos niveles formativos, concluyendo que, hay elementos que se acercan al enfoque basado en competencias, tales como: rol docente, desarrollo de aprendizaje, trayectoria de los aprendizajes, entre otros.

## CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

En este primer capítulo se abordan elementos que permiten contextualizar la investigación, delimitando aquello que será materia de revisión, lo que en este caso establece la mirada sobre el currículum escolar de enseñanza básica en Chile, caracterizando el modelo curricular actual que se trabaja en este nivel educativo y los cambios internacionales y nacionales que han marcado una nueva forma de repensar el currículum, lo que desde hace algunos años ya se está implementando a nivel de educación superior y que persigue el logro de competencias. A su vez se dan a conocer aspectos que guían la investigación, desde la problematización, la formulación de los objetivos y las preguntas orientadoras del proceso indagatorio.

### **1. Contextualización:**

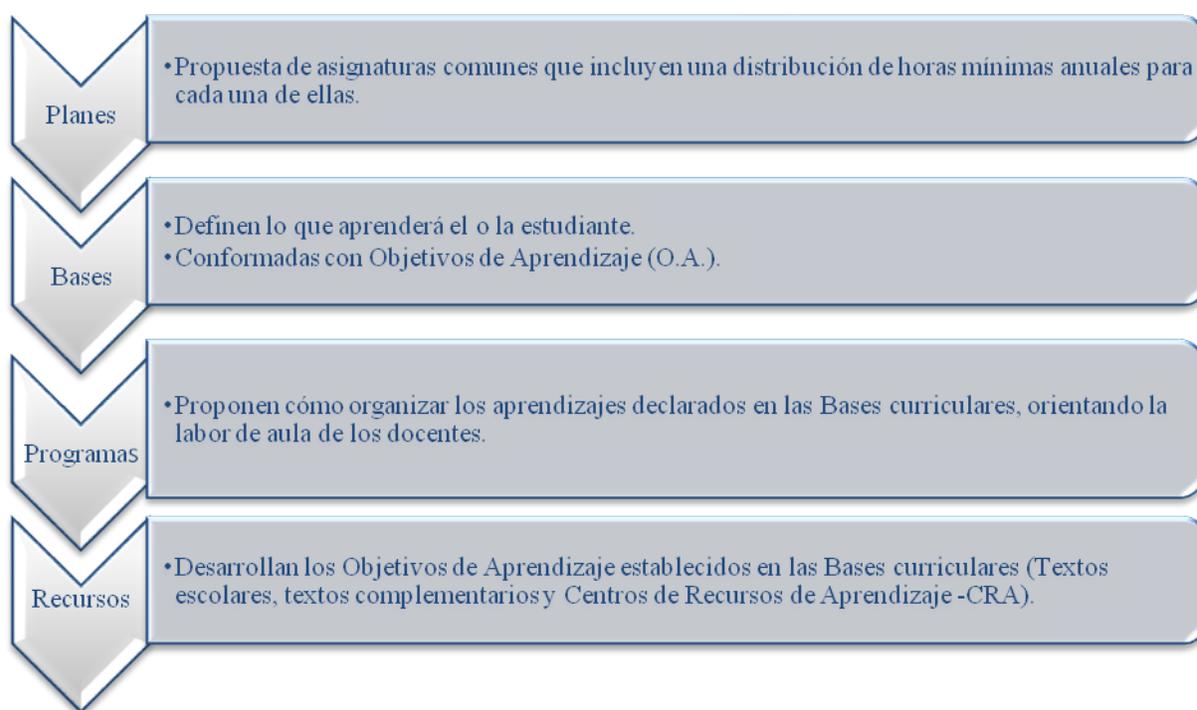
Durante estos últimos años es innegable que el currículum escolar en Chile ha experimentado cambios influenciados por modelos educativos externos que buscan responder a una sociedad futura inmersa en un mundo donde el acceso a la información y al conocimiento cada vez es mayor; Chile observando el panorama internacional y sus propósitos de vinculación con otras naciones (por medio de la movilidad estudiantil, procesos migratorios, competitividad laboral y desarrollo económico, entre otros) responde asumiendo desafíos mundiales comunes, mediante nuevas formas de diseño curricular

El cuestionamiento frente al cómo se logran los aprendizajes y cuáles formas permiten o favorecer una mejor adquisición o desarrollo de los mismos, fortalece el diseño e implementación del enfoque educativo basado en competencias, el cual busca el logro de habilidades cada vez más complejas desarrolladas a lo largo de toda la trayectoria escolar de los individuos, en Chile el diseño y la implementación de este modelo ya está siendo parte de las prácticas de algunas instituciones de educación superior, situación que hace prever una futura ejecución también a nivel de enseñanza básica durante los próximos años, sin embargo, pensar en este cambio implica la interacción y el replanteamiento de un sinnúmero de elementos que se encuentran contemplados en el diseño curricular actual nacional de este nivel educativo.

Observando el actual currículum de enseñanza básica en Chile, es preciso en primer lugar vislumbrar que su organización contempla 8 años de escolaridad, partiendo en primero básico y culminando en octavo básico, teniendo articulación con dos niveles más, el de educación prebásica y el de enseñanza media, por tanto lo que cada estudiante debe lograr

y el cómo debe ser apoyado por los docentes que trabajan en este nivel requiere de un diseño curricular, es así, como el curriculum de enseñanza básica contempla para su puesta en marcha diversos instrumentos curriculares, tales como: Planes, Bases Curriculares, Programas de Estudio y Recursos educativos, todos estos construidos bajo el alero de la Ley General de Educación de 2009 N°20.370, en cuyo Artículo 29 establece los Objetivos Generales de la Educación Básica distribuidos en objetivos del ámbito personal y social, y otros del ámbito del conocimiento y la cultura (MINEDUC, 2013), instrumentos que se detallan en el esquema 1.

**Esquema N°1:** Instrumentos del diseño curricular de la enseñanza básica en Chile.



Fuente: Elaboración propia a partir de lo establecido por MINEDUC, 2013.

De esta manera a nivel micro-curricular, se establecen los aprendizajes en Objetivos de Aprendizaje (O.A.), integrando habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los estudiantes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita contar a futuro con las herramientas necesarias para ser partícipes de forma activa y responsable en la sociedad (MINEDUC, 2013).

## **1.2 Preguntas Orientadoras para la Investigación:**

Para iniciar este camino investigativo, es preciso plantear ciertas interrogantes que delimitarán el objeto de estudio, que en este caso se centrará en el currículum escolar de enseñanza básica en Chile indagando en primer lugar sobre la existencia de elementos asociados al modelo educativo basado en competencias en el currículum que actualmente rige la enseñanza básica en Chile, para posteriormente vislumbrar qué puntos de interacción existen entre un modelo orientado al desarrollo de competencias y uno que persigue el logro de objetivos.

Las preguntas que guían el trabajo de grado son:

1. ¿Qué persigue el currículum nacional actual de enseñanza básica?
2. ¿Qué elementos del currículum actual se acercan a un enfoque basado en competencias en enseñanza básica?
3. ¿Qué materia sobre competencias es explícita en el currículum nacional de enseñanza básica?
4. ¿Qué materia sobre competencias está implícita en el currículum nacional de enseñanza básica?
5. ¿Cuáles son las experiencias extranjeras de un currículum basado en competencias en enseñanza básica?

## **1.3 Objetivos:**

Para la siguiente propuesta investigativa se declaran los siguientes objetivos:

### **Objetivo general:**

- Analizar la presencia de elementos del enfoque educativo basado en competencias en el currículum de la enseñanza básica en Chile.

### **Objetivos específicos:**

- Seleccionar criterios para comparar un currículum basado en competencias de uno planteado por objetivos de aprendizaje.
- Describir en base a los criterios establecidos, elementos del currículum desde la mirada de un enfoque basado en competencias y desde uno planteado por objetivos de aprendizaje.
- Identificar la presencia de elementos propios de un enfoque curricular basado en competencias en el currículum actual de enseñanza básica en Chile de forma implícita o explícita.

En el siguiente capítulo se presentará información necesaria para comprender cada uno de los elementos base de esta investigación, tales como el currículum nacional de enseñanza

básica, la evolución histórica del currículum nacional, la caracterización de un modelo basado en competencias, experiencias internacionales de diseño e implementación de un currículum basado en competencias, etc.

## **CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA O MARCO TEÓRICO**

En este segundo capítulo se presenta el marco teórico, donde se conceptualizan y representan elementos fundamentales para sentar las bases de la investigación, estableciéndose tres grandes temáticas a desarrollar: competencias, competencias en enseñanza básica y currículum escolar de enseñanza básica en Chile. Al mismo tiempo este capítulo presenta algunos puntos relevantes de las experiencias de diseño e implementación del modelo curricular basado en competencias tanto en España como en México.

### **1. COMPETENCIAS: Educación basada en competencias.**

La educación basada en competencias hace referencia a metodologías de aprendizaje y enseñanza que centran la atención en el desarrollo integral del estudiante, ya que en torno a él gira el proceso de aprendizaje, el desarrollo de competencias, la movilización de saberes y formación de actitudes para un aprendizaje significativo y continuo a lo largo de la vida. Este proceso formativo busca romper con viejos esquemas pedagógicos, didácticos y metodológicos en la relación docente-estudiante, sustentados en modelos conductistas y cognitivistas del proceso de enseñanza y aprendizaje en los cuales el docente tenía el papel protagónico y el estudiante se limitaba a ser un mero receptor de nueva información o contenido.

Así como los viejos paradigmas otorgaban el protagonismo de la clase al docente, en el modelo basado en competencias se plantea que éste tenga un rol de acompañamiento de sus estudiantes en la construcción del conocimiento. Demandas que se enfrentan a algo complejo ante la incertidumbre de docentes y estudiantes que han enseñado y aprendido a través de prácticas pedagógicas arraigadas, distintas de las acciones y estrategias de asesoramiento y acompañamiento pedagógico y didáctico en las áreas académicas, pero también en aspectos socioafectivos. Ante este panorama, las instituciones educativas de los diferentes niveles están llamadas a diseñar estrategias con un enfoque tutorial que facilite el desarrollo de las capacidades de los estudiantes de una forma integral, para así responder al enfoque pedagógico-didáctico del modelo educativo basado en competencias (Díaz, 2011).

#### **1.1. Momentos claves de la historia del modelo educativo basado en competencias:**

El modelo educativo basado en competencias, si bien es reciente, tiene elementos que datan de muchos años atrás. Es así como durante la segunda mitad del siglo XX, se registran las primeras manifestaciones en la búsqueda de resultados sociales cada vez más tangibles de los sistemas educativos. Ejemplo de ello es el desarrollo de ciertas habilidades o destrezas para enfrentarse al mundo laboral de una manera más eficaz (Díaz, 2011). Sin embargo, es en el continente europeo durante el año 1998, específicamente con la Declaración de La

Sorbona, que las competencias se tornan en el eje fundamental y transversal de la búsqueda de una educación cada vez más consolidada y de calidad para los países de la Unión Europea, construyéndose así las primeras bases de aquel modelo que con los años impactaría al sistema educativo mundial. Al año siguiente con la Declaración de Bolonia<sup>2</sup>, se amplían aún más las condiciones y acciones a implementar por parte de los ministros europeos de educación que deberían desde esa fecha adoptarse por todos los países de la Unión Europea, estableciéndose así las siguientes medidas:

- 1. Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, de la introducción de un suplemento europeo al título.*
- 2. Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo master y/o doctorado.*
- 3. Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.*
- 4. Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.*
- 5. Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.*
- 6. Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación. (Declaración de Bolonia 1999, p.9).*

Una meta clara y establecida en la misma Declaración de Bolonia era implementar estas medidas antes del final de la primera década del tercer milenio, por tanto, cada nación debía desde sus leyes, reformas y acciones contribuir al logro de esta meta continental, asumiendo con responsabilidad el referente educativo de la Unión Europea respecto de todas las naciones del mundo.

Implementándose estas medidas consensuadas por más de 29 países de la Unión Europea, más de 100 Universidades de la misma Unión consolidan puntos en común respecto al diseño curricular de diversas carreras en el llamado acuerdo Tuning, logrando convenios que favorecerían el cumplimiento de las metas comunes que en materia educativa se habían previamente establecido a nivel continental, para impactar con el tiempo a los diversos frentes del mismo conglomerado, favoreciendo el desarrollo social, cultural y económico a través de los avances en materia educativa.

---

<sup>2</sup> El proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior se hace explícito desde la Declaración de La Sorbona y la Declaración de Bolonia.

## **1.2 Complejidad del significado del concepto competencia**

Si lo que se busca es un significado consensuado y único respecto al concepto de competencia, es el momento de descartar esa búsqueda, ya que no existe una definición clara, ni unánime de lo que esta palabra significa en materia educativa, por tanto es cotidiano verla empleada en diversas situaciones o contextos y con matices importantes dependiendo del autor que a ella hace referencia; sin embargo dentro de las posibilidades claramente se encuentra el establecer características claves y comunes, además de descartar aquello que no correspondería a una (Perrenoud, 1999). De esta forma la reconstrucción del concepto competencia toma diversos significados a partir de las disciplinas, ámbitos y autores por las cuales ha transitado, dándole así a este concepto el carácter de polisémico abordado por Tardif (2006), quien además proporciona dos claras formas de ver a las competencias: una desde una forma conductual, observable en el desempeño y dada específicamente en el ámbito laboral y la otra claramente asociada a procesos cognitivos, que hacen referencia a un tránsito o trayectoria más bien sistémica.

Para este trabajo de grado el concepto de competencia será abordado como “una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 1999, p.7). Por tanto, desde esta investigación consideraremos la propuesta de Perrenoud orientando la traducción de necesidades a competencias, las mismas que se desarrollan a lo largo de una trayectoria y que se consideran fundamentales para el siglo XXI, competencias que deben estar incluidas en un curriculum más sensible frente a lo que necesitan tantos los individuos en formación como las sociedades brindando oportunidades reales frente a las clases privilegiadas de siempre.

## **1.3 Caracterización de un modelo curricular basado en competencias.**

Para establecer qué caracteriza un modelo curricular basado en competencias es preciso señalar que su construcción consta de etapas, las cuales en su conjunto deben responder coherentemente a las finalidades establecidas por el proceso de formación en el cuál este modelo esté siendo pensado y para el cual será proyectado (Tardif, 2003).

En un modelo curricular basado en competencias primero se realiza la valoración y clasificación de las necesidades determinadas en un contexto, dando énfasis a la importancia que cada una de ellas tiene frente al desarrollo de los estudiantes y cuáles son las opciones de mejorar o satisfacer esas necesidades por medio de un currículo de formación, de acuerdo a la valoración anterior se establece un orden de importancia de las necesidades, considerando el alcance y pertinencia de un programa para satisfacerlas y lograr avances a nivel personal, institucional y social. Como segundo elemento característico se establecen perfiles de egreso, es decir se determinan las competencias para

cada nivel y el grado de desarrollo de las mismas al finalizar cada etapa escolar. Como un tercer elemento se establece el escalamiento de las competencias, es decir la forma en que cada competencia debe irse desarrollándose a largo de una trayectoria educativa, estableciéndose hitos evaluativos que permitirán monitorear el logro de cada nivel de desarrollo de las mismas. Por último, tanto las propuestas metodológicas de enseñanza aprendizaje como aquellas que evaluarán el curriculum deben orientarse al estudiante y responder coherentemente al enfoque basado en competencias, dando un rol protagónico a los estudiantes, diseñando procesos evaluativos auténticos, cercanos al diario vivir y a los campos de acción en los cuales cada ser debe ir desempeñándose. Es decir, tal como establece Frida Díaz Barriga, “la enseñanza debe organizarse en torno a actividades auténticas, y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas, de tal manera que también exista una evaluación auténtica”. (2005, ¶.3). Por lo tanto, La evaluación por competencias debe transformarse en un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados (Valverde, J. & Ciudad A., 2014) en base a una práctica reflexiva del estudiante.

Para que este tipo de evaluación sea efectiva, es necesario establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera alcancen los alumnos en un momento determinado a través de criterios y estándares claros, que se asocien y se vinculen directamente al tipo y nivel de trabajo que pueden desarrollar los alumnos.

## **2. COMPETENCIAS EN ENSEÑANZA BÁSICA:**

La educación básica para muchos permite crear los cimientos de grandes aprendizajes y competencias, los niños que llegan a este primer nivel educativo traen todo un potencial frente al cual es preciso tomar decisiones que brinden cada vez mayores y mejores oportunidades, acordes a las necesidades propias de cada ser y de cada comunidad.

Pensar en un curriculum basado en competencias para la educación básica es un desafío actualmente en Chile, sin embargo existen países que ya llevan años en la búsqueda e implementación de este tipo de enfoque, donde se establecen competencias básicas, tal como lo expone Perrenoud (2004), dando a conocer que existen competencias básicas en la educación básica, es decir dentro de todo lo que se pretende que cada niño o niña aprenda existen prioridades y aprendizajes esenciales que marcan una trayectoria, ya que se siguen desarrollando a través de la vida y por tanto trascienden el quehacer escolar, proyectándose como competencias de vida. En la misma visión del autor se expone a su vez lo complejo que resulta realmente trabajar bajo un enfoque basado en competencias, ya que recurrentemente se llevan a cabo cambios metodológicos, de gestión de aula, de evaluación, que parecieran trabajar el enfoque pero en realidad no lo hacen, ya que no logran articular los diversos puntos y elementos del curriculum, por tanto se continúan segmentando los aprendizajes, se sigue descontextualizando el conocimiento sobre la realidad directa de cada ser en formación y se siguen desconociendo las bases de las competencias, es decir

aquello que ya viene con cada estudiante y que le permitirá avanzar siempre y cuando quienes guíen los procesos formativos lo consideren, brindándole espacios de desarrollo.

## **2.1 Experiencias de implementación de un modelo curricular basado en competencias en educación básica.**

Para mayor comprensión del modelo educativo basado en competencias y su accionar en educación básica, se cuenta con evidencias de la implementación de este modelo en países cercanos a Chile, principalmente para esta investigación utilizaremos las experiencias de México y España, dos naciones que de una u otra forma se han visto influenciadas por políticas externas e internas a responder a estándares de calidad inclusivos y democráticos.

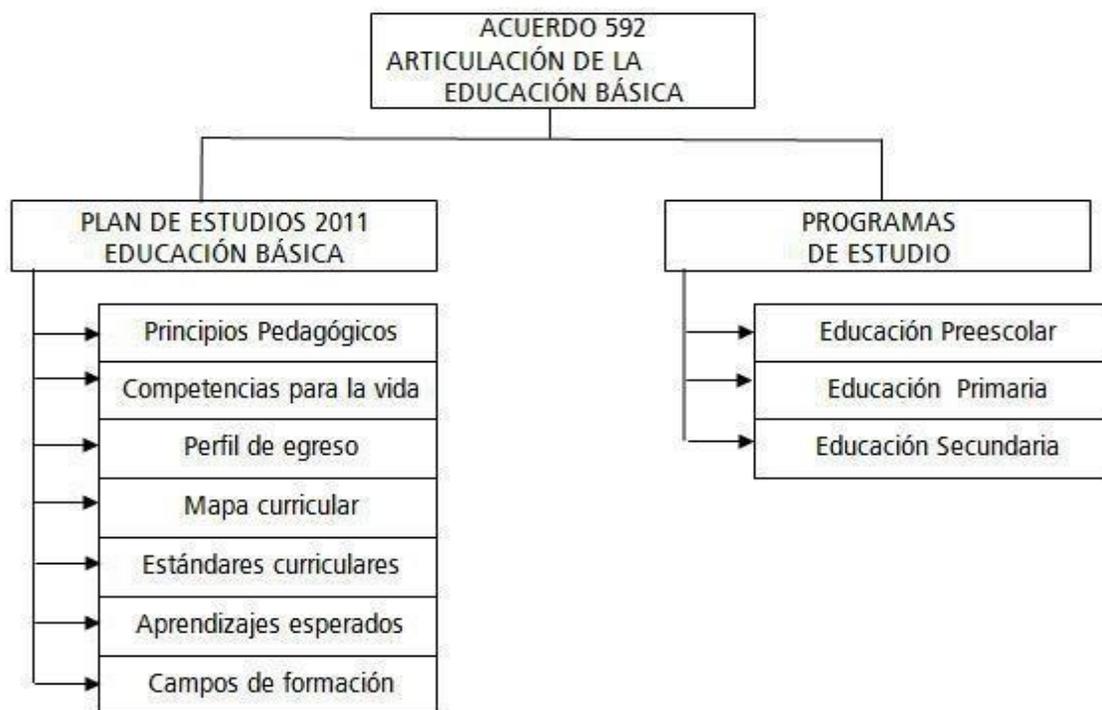
### **2.1.1 El modelo educativo por competencias de México y sus alcances:**

México, el vecino latinoamericano de Chile, desde el año 2004 ha vivido el proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica, también conocida por sus siglas como RIEB, desde la construcción hasta la puesta en marcha de este proceso de cambio a nivel macro, se han establecido puntos clave a los cuales responder, tales como: la inclusión, la calidad, la igualdad de oportunidades, la articulación y las competencias para la vida (Sánchez, 2012).

Durante el año 2011, se establece en México el Plan de Estudios 2011 de educación básica, donde según lo expuesto por Sánchez, “se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los aprendizajes esperados, así como los estándares curriculares para cada periodo escolar que orientan la formación de ciudadanos cívicos, democráticos, críticos, creativos y productivos” (Sánchez, 2012, p.154).

Establecer cambios a nivel curricular requiere de una gran cantidad de discusiones y decisiones políticas, sociales y educativas, por eso lo experimentado en México, constituye un avance significativo en miras de una educación integral, que atiende las condiciones particulares del país, que responde a los intereses de los estudiantes, que busca la vinculación entre todos los agentes involucrados en el quehacer educativo y que alinea los procesos respecto a las características profesionales que los docentes de cada institución deben desarrollar.

Esquema “Elementos organizativos del trayecto formativo de la educación básica en México”, extraído de Sánchez, 2012.



En términos generales mediante el acuerdo 592, se garantiza la calidad de cada proceso educativo mediante la articulación y puesta en común de los ejes fundamentales a los cuales cada institución debe responder desde su contexto particular.

Trabajar bajo la meta establecida de competencias para la vida, difiere de un curriculum que establece objetivos de aprendizaje, ya que cuando el primer modelo busca impactar en la vida de los estudiantes, el segundo se limita al logro de un aprendizaje específico que no siempre guarda relación con el contexto que rodea a esos mismos estudiantes. Desde el modelo curricular establecido en México, las competencias son más que el saber, el saber hacer y el saber ser, ya que no se conciben de forma aislada, sino más bien como la interacción e integración de todos estos saberes en virtud de un desempeño, que se extrapole también a la vida cotidiana de los mismos niños y jóvenes, ayudándoles a resolver problemáticas significativas del diario vivir y convivir.

En el mismo Plan de estudios 2011 de la Educación Básica en México, se evidencia como el tránsito de un modelo a otro si bien es complejo, se sustenta en bases comunes y en muchos sentidos no requiere de grandes ajustes, sino más bien desafía a buscar avances, que respondan al mundo que cada día avanza sin mayores detenciones, por tanto la existencia de un modelo por objetivos puede sentar las bases para realizar transformaciones futuras orientadas a un enfoque basado en competencias (Secretaría de Educación Pública, 2011).

En México cada nivel de enseñanza básica, cuenta con un perfil de egreso, es decir, se conoce la meta general establecida para los estudiantes de cada año de enseñanza básica, con la finalidad de monitorear el logro del mismo perfil, se presentan competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados, lo que no sólo apoyan la gestión docente, sino que dan posibilidad al estudiante de ser consciente de su propio proceso de aprendizaje y desarrollo.

Los cambios que se han ido dando en México no han estado exentos de dificultades, muchos docentes manifiestan valorar el modelo pero no contar con la capacidad de implementarlo eficientemente, se reclama la falta de capacitación por parte del Estado y la falta de recursos teniendo en cuenta que el contexto educativo local de México cuenta según el INNE en el año 2012 (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) con las siguientes características en el nivel de primaria, equivalente en Chile a Educación básica:

- *El nivel de educación primaria está compuesto por 14.9 millones de estudiantes, cerca de 574 mil docentes y casi 100 mil escuelas; la mayoría de ellas son de tipo general (78%), una de cada 10 son indígenas y 11% comunitarias. Nueve de cada 10 primarias son de sostenimiento público.*
- *Un 44% de las escuelas del país son multigrado. Esta condición se presenta en todas las primarias comunitarias, en 30% de las generales y en dos de cada tres planteles indígenas. El 90% de las escuelas indígenas se ubica en localidades menores a 2 500 habitantes.*
- *Los perfiles de los docentes de primaria muestran que quienes laboran en escuelas rurales e indígenas son más jóvenes, de menor experiencia y tienen más dificultades para acceder a programas de compensación salarial, como el de Carrera Magisterial.*
- *De acuerdo con los directores, poco más de una quinta parte de las primarias carece de agua y 20% de energía eléctrica; siete de cada cien no tiene baños y 2% no tiene aulas o salones de clases. Las primarias generales son las mejor dotadas (75% dispone de los cuatro servicios básicos), mientras que apenas la cuarta parte de las escuelas indígenas y 16% de las comunitarias cuentan con estos servicios. Una de cada tres escuelas primarias tiene sala de cómputo.*
- *En términos de equipamiento tecnológico básico, las diferencias entre servicios educativos son acentuadas: 56% de las primarias generales, 22% de las indígenas y sólo una de cada 100 comunitarias cuentan con al menos una computadora para uso educativo. Las brechas son también muy amplias entre entidades federativas: mientras que en Sonora y el Distrito Federal casi la totalidad de los planteles tiene al menos una computadora destinada al uso educativo (87%), en Chiapas y Guerrero apenas dos de cada 10 escuelas cuentan con este recurso.*
- *A nivel nacional, 57% de las escuelas que disponen de al menos una computadora para uso educativo cuentan con conexión a Internet. Lo anterior es cierto sólo para 30% de las primarias indígenas y 8% de las comunitarias (INNE, 2012).*

La apuesta educativa en México si bien mira hacia el futuro, requiere de la compañía de muchos otros cambios que favorezcan la implementación del modelo educativo e impacte significativamente los aprendizajes de los estudiantes.

### **2.1.2 El modelo educativo por competencias de España v sus alcances:**

En España las reformas educativas suman y siguen, durante las últimas tres décadas han sido cotidianas y enfocadas a los diversos niveles educativos del país, atendiendo en ocasión a la primaria, en otros momentos a la educación secundaria y también al mundo universitario. Es así como las cinco principales reformas ocurridas entre el período comprendido desde 1991 y 2003 guardan relación directa con la promulgación de dos leyes orgánicas la LOGSE y la LOCE. Más tarde en el año 2006 una nueva ley se promulga esta es la LOE, que busca impactar curricularmente en todos los años de escolaridad. El curriculum en España es flexible y abierto, permitiendo que cada institución no sólo tome decisiones de cuánto de lo curricularmente propuesto desde el Estado debe trabajarse<sup>3</sup> y cuánto queda a libre disposición de los establecimientos (Coll & Martín, 2006).

Los cuestionamientos generales a la organización del curriculum en España están dados por las constantes mediciones que se aplican en los diversos años de escolaridad y que buscan confirmar en el corto plazo el impacto positivo frente a las decisiones que a nivel curricular de han ido tomando y cómo están aún no reflejan patrones claros de avance o retroceso en los aprendizajes el cuestionamiento a lo que en materia educativa se están haciendo es permanente (Coll & Martín, 2006).

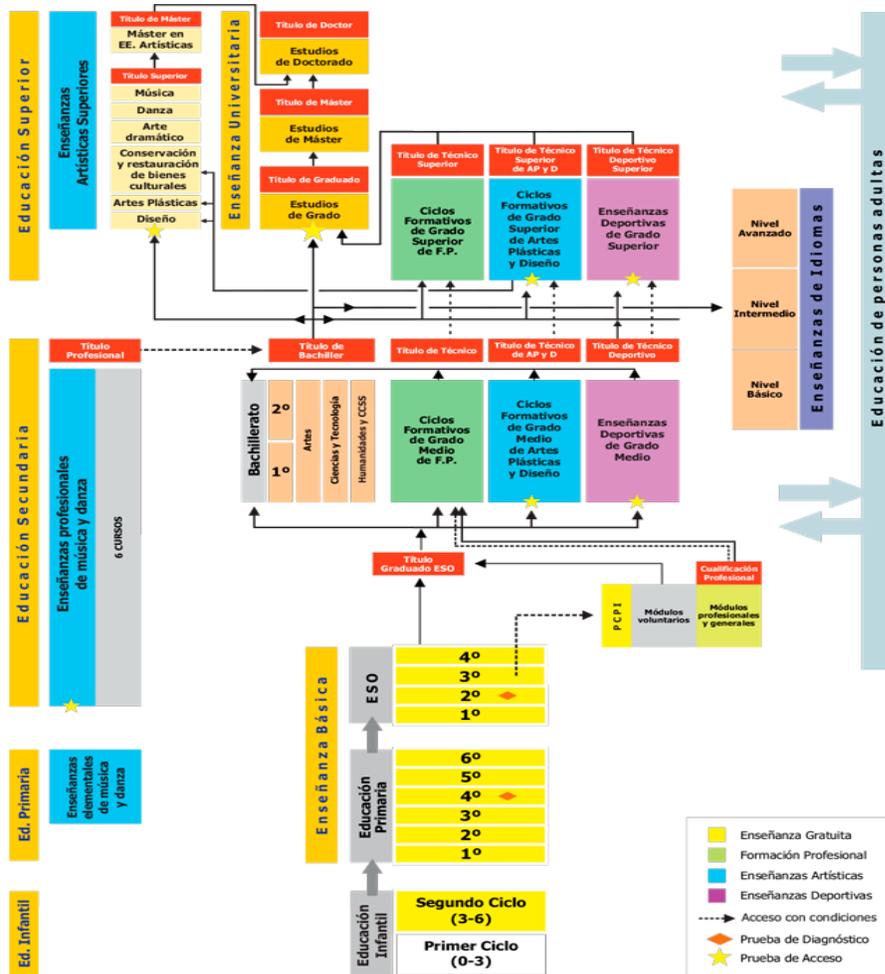
En España el curriculum tiene la finalidad de regular los elementos que interactúan y que por tanto determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las etapas escolares, estando compuesto por los siguientes elementos en educación primaria (equivalente en Chile a educación básica):

- Las competencias, para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, enfrentándose a situaciones de desempeño que deberán ser capaces de resolver.
- Los contenidos, que corresponden a los conocimientos bases para el desarrollo de las competencias.
- La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la forma en que estas deben estar organizadas.
- Los estándares y resultados de aprendizaje observables, evaluables y confiables.

---

<sup>3</sup> Con la actual LOE, el 55 y el 65% de los horarios escolares se dedicarán a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas. El 55% en aquellas CC.AA. que tengan lengua cooficial y el 65% en las que no la tengan.

- Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, es decir la respuesta al perfil de egreso de cada etapa o año escolar (MEC, 2008).



Organigrama del sistema educativo español, extraído de: [http://www.sistemaeducativo.es/blog/?page\\_id=20](http://www.sistemaeducativo.es/blog/?page_id=20)

### 3. CURRICULUM ESCOLAR CHILENO: Evolución del modelo curricular en Chile:

Al hablar de currículum, es preciso analizar el uso que se le ha dado a este término a lo largo de la historia en el país y que claramente tiene dos momentos claves, uno que se dio durante el régimen autoritario y que caracterizaba al mismo como lo que obligatoriamente se debía trabajar, ordenada desde el Ministerio de Educación y que contenía “el conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizado por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas para cada una de sus unidades o segmentos” (Cox, 2011, p.2). Otro momento crucial surge una vez terminado el régimen militar en Chile, con el retorno a la democracia, ya que el día

anterior al cambio de mando se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, también conocida como LOCE, que era clara en separar al interior del currículum aquello que correspondía al marco curricular de lo que son los planes y programas de estudios, dando a su vez la oportunidad de que cada institución educativa diseñará estos últimos de forma propia o simplemente siguiera los dados por el mismo Ministerio de Educación.

*Entre 1990 y 1998 se establecen los fundamentos del currículum nacional de Chile como lo conocemos hoy. Un aspecto central que se define a partir de ese momento es la diferenciación entre un instrumento “marco”, que define en forma abierta los aprendizajes mínimos de cada nivel y los Programas de Estudio, que constituyen un ordenamiento temporal de estos aprendizajes en el año. Se admite así que los aprendizajes mínimos pueden ser complementados y, por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo propuestas propias que responden a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo. (MINEDUC, 2012, ¶ 2).*

En el año 1993 se forma la primera comisión para reformar el currículum nacional considerando el marco regulatorio dado por la LOCE, terminando con la promulgación del Decreto Supremo n°40 de 1996 que contiene los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica, y que se constituye como el documento base de las reformas que continuaron. Durante el año 1998 se aprueba la reforma curricular para la Enseñanza Media, con el decreto n°220 que incluye la formación diferenciada y la modalidad técnico profesional lo que sin duda fue un gran avance siendo el primer currículum que nace desde la consulta y el diálogo entre diversos agentes involucrados. Ambos marcos curriculares fueron actualizados y corregidos en variadas ocasiones, siendo las más significativas la actualización 2002 para la enseñanza básica y la actualización 2005 para la enseñanza media (Inzunza, 2010).

Con los años más cambios han ido afectando al currículum, durante el periodo 2006-2011 una serie de manifestaciones desde el mundo estudiantil, reclamaron mayores oportunidades y nuevas miradas frente a lo que se había hecho hasta entonces en materia educativa, buscando enfatizar en puntos como: calidad, equidad, libertad de enseñanza, derecho a la educación, flexibilidad curricular y fortalecimiento del rol del Estado, entre otros puntos, a partir de este descontento social, se comienzan a dar propuestas desde el mundo político, con la finalidad de responder a la necesidad inmediata de cambio, es así como en el año 2009 la antigua LOCE (Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza) es cambiada con la LGE, (Ley General de Educación) donde a su vez se establecen requisitos mínimos para cada nivel de enseñanza en Chile. Si bien la Ley General de la Educación (LGE), que derogó a la LOCE, resultó del contante y enérgico diálogo entre diversos actores sociales (políticos, estudiantes, académicos, etc.). Según lo indicado por los mismos estudiantes que marcharon el 2006 no recogió a cabalidad sus principales demandas (Ruiz-Tagle, 2010).

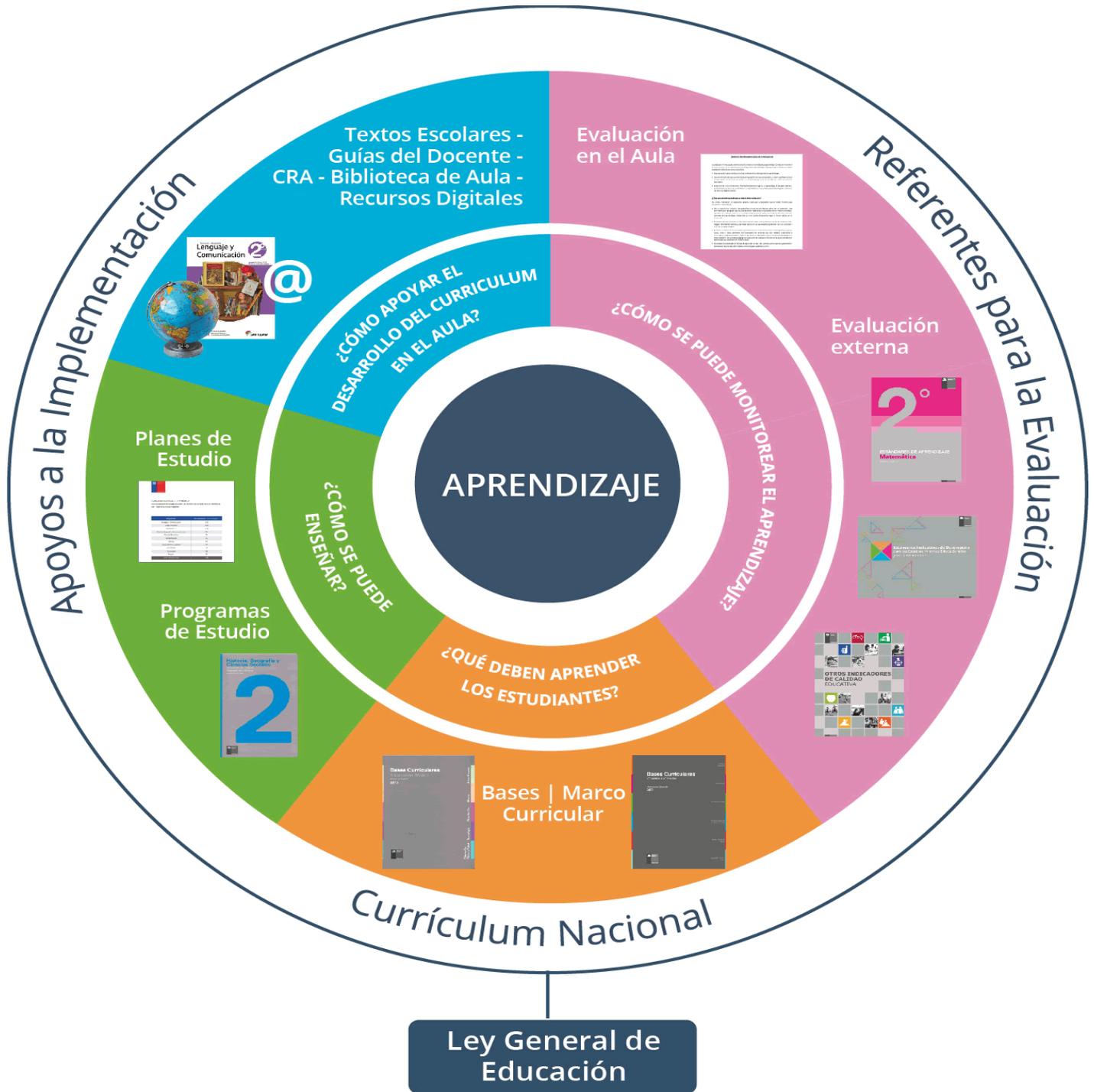
Desde el año 2009 los ajustes a nivel curricular han sido constantes, es así como a los instrumentos curriculares señalados (marco curricular, planes y programas de estudio), el

mismo año el Ministerio de Educación agrega un tercer instrumento, los llamados mapas de progreso, que si bien no eran obligatorios permitían conocer la trayectoria de los objetivos de aprendizaje durante los 12 años de escolaridad.

*Por otra parte, la misma LGE establece una nueva estructura del ciclo escolar: redefine la Educación Básica, modificando en parte sus objetivos generales, le otorga una duración de seis años y fija la proporción de tiempo de libre disposición que los instrumentos curriculares deben permitir a los establecimientos (MINEDUC, 2012, ¶ 7).*

Actualmente el curriculum nacional se rige bajo el marco curricular 2009 que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, los que se modifican el año 2012 por la Unidad de curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación (Decreto n°439) pasando a llamarse Objetivos de Aprendizaje (O.A), a su vez el año 2013 se establecen las Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso para los liceos Técnico-Profesionales y por las Bases curriculares para cada nivel de enseñanza desde NT1 hasta segundo año de educación media, aún tercero y cuarto año medio se rigen bajo el marco curricular 2005, existiendo tres planes de estudio para estos cursos de enseñanza media: el técnico profesional, el humanista científico y el artístico, compartiendo todos un plan de formación general.

Se establece en el currículum como foco central el aprendizaje, dándose a conocer apoyos a la implementación del currículum y referentes para la evaluación del aprendizaje.



Esquema de herramientas que forman parte del sistema curricular en Chile, extraído de <http://www.curriculnacional.cl/sistema-curricular/>

### 3.1 Curriculum escolar de enseñanza básica (por objetivos de aprendizaje).

La Educación Básica en Chile, se rige bajo el amparo de la Ley General de Educación promulgada el año 2009, desde el marco curricular cuenta con Bases Curriculares, que desde el año 2012, consideran seis años de escolaridad básica es decir se considera enseñanza básica de 1° a 6° año básico, estas bases curriculares contemplan todas las asignaturas acompañándose de forma simultánea con programas de estudio que apoyan la bajada directa de los Objetivos de Aprendizaje (O.A.) al aula de clases. Los Programas de Estudio proponen una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares

Los Objetivos de Aprendizaje marcan la meta terminal que cada estudiante debe alcanzar en una asignatura específica para cada año de escolaridad. Desde su estructura los Objetivos de Aprendizaje consideran habilidades, actitudes y conocimientos, buscando responder a la integralidad del aprendizaje, el foco de este enfoque que trabaja bajo a objetivos se centra en el aprendizaje, el que considera una selección universal para todos los estudiantes de Chile (MINEDUC, 2012).

La forma en que se presentan los Objetivos de Aprendizaje considera dos componentes principales: el verbo inicial, que indica la habilidad cognitiva que se pretende que el estudiante logre y los contenidos o conocimientos asociados, que han sido seleccionados como fundamentales para el desarrollo de los estudiantes. .

#### OA 06

**Comprender** textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos; visualizar lo que describe el texto.

Ejemplo de 1° Básico - Objetivo de Aprendizaje  
Extraído de Programa de Estudio Lenguaje y Comunicación

### 3.2 Espacios de cambio al interior del curriculum (innovación).

Desde la década de los 60', con una visión optimista se comienza a hablar de innovación en materia educacional, desde ese momento hasta hoy se ha construido una evolución conceptual y práctica respecto al denominado cambio educativo, el cual a lo largo de su misma historia pasó por tres grandes etapas: la primera llamada de **Implementación**, donde se asumieron ideas externas e innovaciones sin mayores cuestionamientos, una segunda fase denominada de **Significado**, valorando la importancia de que quienes realicen cambios encuentren significado en aquello que se modificará, para de esta forma lograr el éxito, y finalmente la etapa de **Capacidad** donde el mismo cambio se vio inmerso en un sistema real y como el resultado de reflexiones y aprendizajes respecto a lo que se hace frente a fuerzas que en muchas ocasiones parecen frenar o limitar cualquier modificación; de allí

surge más bien la convicción de que el comienzo de un proceso de cambio está en nosotros mismos.

“En las sociedades complejas como la nuestra, hemos de aprender a arreglárnoslas y a crecer a pesar del sistema” (Fullan, 2002), para los actores del sistema educativo el mensaje se torna claro hay que hacer algo sin esperar a que sea el propio sistema el que cambie.

Todo cambio nace desde una necesidad que requiere con urgencia o no, ser comprendida y atendida, necesidad entendida por Reyes (s/f, citado en Alarcón y Hill, 2012) como:

*Una situación problemática en una determinada acción docente. El enfoque más global concibe de la necesidad como una discrepancia, pero es meramente descriptivo; la necesidad como privación tiene un valor negativo; la necesidad como exigencia establece un estándar que se debe satisfacer, mientras la necesidad como preferencia indica una orientación elegida, incluso una motivación privada; el último enfoque define la necesidad como un compromiso de mejora.*

La gran interrogante que nace es ¿están actualmente los sujetos implicados en educación comprometidos con realizar mejoras? ¿qué están haciendo para lograr esas mejoras?, entendiéndose que todo cambio para ser significativo en la institución, en la comunidad y en la sociedad, impactando la estructura del sistema educativo, debe ser sostenible y para serlo, requiere de ciertas condiciones como: enriquecer la vida, aportar de forma amplia al diario vivir (profundidad), haciéndolo por un tiempo prolongado de tiempo (longitud); educando la intencionalidad actual y futura de los liderazgos (anchura); con beneficios colectivos, que repercuten más allá de cualquier límite institucional (justicia), con principio de cooperación donde todos crecen; promoviendo las diferencias y evitando homogenizar (diversidad); cuidando el capital tangible y humano (recursos); con gran visión de futuro y valorización frente a los aprendizajes del pasado (conservación) (Hargreaves & Fink, 2006).

### **3.3 Agentes de cambio (rol de directivos y docentes en Chile).**

Los procesos educativos surgen en escenarios complejos, donde confluyen e interactúan diversos actores, situaciones, creencias, culturas, ideologías e intereses, entre otros elementos. Pero, la complejidad de dichos espacios educativos no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar (Morin, 1990), y, por tanto, desde este espacio complejo se pueden establecer procesos legítimos de base para estimular prácticas educativas entendidas en toda su complejidad a partir de la mejora continua impulsada por la innovación.

Proyectar un cambio curricular donde el enfoque central esté situado en el desarrollo de competencias implica complejidad, pero:

*¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre (Morin, 1990, p. 32).*

Y esta complejidad nace de la individualidad de cada involucrado en el proceso educativo, el o la estudiante requiere apropiarse de su aprendizaje, conocerse y comprender los procesos internos que vive a lo largo de su desarrollo.

Del proceso de innovación que se pueda establecer, siempre surgirán espacios multidimensionales, en donde la existencia de variadas posibilidades coexisten y pueden incidir negativa o positivamente en el desarrollo de la innovación. Es por ello que, ante la incertidumbre y riesgos que conllevan los procesos de innovación, resulta necesario determinar posibles eventos que pueden acontecer en la estrategia de innovación y los actores involucrados en los escenarios educativos ya que éstos permiten ver cómo las decisiones que hoy se toman pueden jugar un papel evaluado y probado contra la incertidumbre del futuro, siendo así un conjunto de relatos sobre el futuro, consistentes, plausibles y que abarcan un amplio abanico de acontecimientos y posibilidades. Para analizar o establecer posibles escenarios en el proceso de innovación se pueden considerar características deseables de cada uno de los actores o instituciones involucradas, tal como el contexto de los establecimientos.

Tanto desde la gestión como desde la docencia en Chile, es preciso dar mayor fuerza al liderazgo y sin duda es en estos roles donde la innovación puede fortalecerse o desfallecer, tal como lo explica Perrenoud, pensar en un cambio curricular que se base en la formación de competencias traería consigo varias consecuencias para el trabajo del profesor, ya que éste deberá “pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación (coaching) basada en un postulado bastante simple: las competencias se crean ante situaciones que son complejas desde el principio” (Perrenoud, 1999, p. 71).

Realizar cambios estructurales al curriculum implica considerar a cada agente involucrado y definir nuevas formas de actuar ante los cambios, dejando muchas veces atrás sus propios preconceptos y modificando el ser individual en virtud del crecimiento social de los y las estudiantes.

## CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

Las actuales y constantes reformas que se dan en materia educativa a nivel mundial, hacen predecir que en Chile prontamente los diversos niveles educativos deberán ajustarse de forma más eficiente a las necesidades globales y locales, logrando una mayor articulación, mediante la implementación de un curriculum que trascienda desde la educación pre-básica hasta la universitaria bajo ciertas directrices comunes. Hoy cada etapa escolar presenta sus propias bases y gran parte de los estudiantes que acceden a la educación universitaria se ven enfrentados a un mundo distinto de lo que han conocido por años como estudiantes. La mayor parte de las universidades en Chile trabajan bajo un enfoque curricular basado en competencias y homologar este enfoque a todos los otros niveles podría ser algo que a corto plazo sería posible de observar.

Como todo cambio suele traer consigo incertidumbre, rechazo y aprensiones es preciso determinar cuánto de lo que ya se hace en materia educativa se acerca al enfoque educativo basado en competencias y mediante esta investigación se pretende establecer de forma precisa qué elementos del curriculum escolar de enseñanza básica actual se acercan, se ajustan o podrían adecuarse al enfoque basado en competencias y qué elementos se encuentran aún muy alejados por lo cual su tránsito de un modelo a otro podría vislumbrarse más complejo.

### **3.1 Opción metodológica, enfoque y método investigativo**

Para esta investigación se utilizará una metodología cualitativa, ya que desde su base corresponde a la revisión documental de una variada, pero selectiva cantidad de aportes y evidencias contenidas en artículos, textos, publicaciones y normativas vigentes que aportan a la investigación de ambos modelos curriculares, por una parte de aquel que actualmente rige la educación básica en Chile y que persigue el logro de Objetivos de Aprendizaje y del enfoque basado en competencias que se encuentra presente tanto en la educación media técnico profesional como en el mundo universitario a nivel nacional. A partir de esta exhaustiva búsqueda, se llevará a cabo un análisis bajo criterios definidos, que serán también expuestos, buscando poder concluir que existen mayores elementos que vinculan ambos modelos o enfoques curriculares, que elementos que defieran o dificulten un posible escenario futuro a nivel curricular en enseñanza básica. Esta investigación cualitativa se caracteriza por ser:

*Fascinante ya que involucra descubrir lo profundo de lo dicho, de lo no dicho, de lo expresado, de lo gestual, es encontrar sentido a los materiales provenientes de las más diversas fuentes; vivencias obtenidas por el investigador durante su permanencia en los locales de investigación, los documentos que son producidos*

*por los distintos actores (visuales, escritos, actuados). Así, las diferentes expresiones, las distintas situaciones, como piezas de un rompecabezas van juntándose, articulándose una a una, en la búsqueda de la comprensión e interpretación (Schettini & Cortazzo, 2015, p. 14).*

El sustento de esta investigación estará dado por la calidad de las fuentes consultadas y por el encuentro de la información requerida mediante un análisis interpretativo que pretende concluir en puntos de interacción y desencuentro entre los dos modelos curriculares anteriormente expuestos, para ello se realizará un análisis de contenido y del discurso realizado por fuentes principales en la construcción de ambos enfoques.

*Este tipo de análisis es una técnica de interpretación y comprensión de textos – escritos, orales, filmados, fotográficos, transcripciones de entrevistas y observaciones, discursos, documentos- es decir, todo tipo de registro teniendo en cuenta el contexto en el que se produce tanto lo manifiesto como lo latente de los discursos, y posible de realizar análisis tanto cuanti como cualitativo (Schettini & Cortazzo, 2015, p. 45).*

En cuanto al método de investigación, se trabajará con el deductivo, ya que utiliza la relación lógica entre diversas proposiciones para llegar a una conclusión o, en este caso, el descubrimiento de elementos similares, comunes o compartidos entre ambos modelos curriculares, en sí el método deductivo permite llevar a cabo una progresión de la información que se obtenga a partir del instrumento utilizado, referente a lo que se ha dicho y permitiendo el planteamiento de conclusiones al respecto.

### **3.2 Procedimiento metodológico para el diseño la propuesta de investigación.**

Para poder llevar a cabo una comparación es preciso determinar de forma previa criterios de comparación, los que servirán como base para la observación, la búsqueda y el posterior hallazgo de puntos comunes u opuestos entre los dos enfoques o modelos curriculares que forman parte de esta propuesta investigativa.

En este caso se determinan los siguientes criterios comparativos, tomando como referencia los criterios del Dominio C del Marco Para la Buena Enseñana: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes:

1. Rol docente.
2. Metodología para el aprendizaje.
3. Trayectoria de los aprendizajes.
4. Estrategias evaluativas.
5. Respuesta al contexto.

Teniendo en cuenta cada uno de estos criterios se procederá a buscar referentes y fuentes claves que sustentan cada enfoque curricular, para desde allí obtener la visión y misión de cada modelo respecto a los criterios definidos para ser comparados.

### **3.3 Metodología de recolección, procesamiento y análisis de datos**

Para llevar a cabo el análisis documental se construye una matriz que permitirá representar ambos modelos (el basado en competencias y el definido por objetivos de aprendizaje) desde el contexto de enseñanza básica, determinando criterios de comparación tales como: rol docente, rol del estudiante, metodología para el aprendizaje, estrategias evaluativas, trayectoria de los aprendizajes y respuesta al contexto.

Descripción del criterio de comparación	Elementos o palabras claves en el MEBC	Elementos o palabras claves en el MBOA	Puntos de Interacción entre ambos modelos
1. Rol docente			
1. Metodología para el aprendizaje			
2. Trayectoria de los aprendizajes			
3. Estrategias evaluativas			
4. Respuesta al contexto			

Matriz de comparación entre el Modelo educativo basado en competencias y el Modelo basado en Objetivos de Aprendizaje, elaboración propia.

#### **Pasos metodológicos:**

- Una vez construida la matriz, esta será analizada por agentes externos, quienes evaluarán desde su experticia la validez de su construcción.
- Se analizarán diversas fuentes para llenar la matriz comparativa anteriormente construida, permitiendo dejar constancia de los resultados investigativos respecto a los diversos criterios establecidos desde la mirada de ambos enfoques curriculares.
- Para establecer elementos comunes o puntos de interacción de ambos modelos se utilizará una codificación o microanálisis de los planteamientos obtenidos de la revisión documental correspondiendo a caracterizar ambos modelos desde los criterios definidos, utilizando la misma matriz se realizará una conceptualización del foco principal de ambos modelos utilizando como base las frecuencias de términos o palabras claves utilizadas en la definición de cada criterio ajustado al enfoque curricular determinado.
- Una vez definidos los puntos de encuentro se procederá a determinar aquellos criterios más cercanos entre ambos modelos y aquellos que presentan menos frecuencia e interacción.

- Finalmente, se realizará una síntesis con las principales conclusiones de este informe, dando a conocer todos aquellos aportes que podrían ser útiles de considerar en un posible y futuro cambio curricular en enseñanza básica.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS.**

En el siguiente capítulo se presentan 5 matrices de comparación, las que han sido elaboradas para recopilar los elementos claves de los dos modelos curriculares analizados en esta investigación, por una parte, el Modelo Educativo Basado en Competencias y por otra el Modelo Basado en Objetivos de Aprendizaje. La mirada comparativa de estos dos modelos se realizará frente a 5 criterios previamente definidos y que corresponden a:

1. Rol docente.
2. Metodologías para el aprendizaje.
3. Trayectoria de los aprendizajes.
4. Estrategias evaluativas.
5. Respuesta al contexto.

En cada matriz aparecerá la descripción del criterio, de forma de especificar a qué se hace referencia cuando se habla del criterio en cuestión o en palabras sencillas que se deberá entender por el mismo. Junto a la descripción y en base a fuentes consultadas y citadas en cada cuadro, se presentarán los elementos o palabras claves desde la mirada de cada modelo curricular.

Una vez completadas con la información de las fuentes las matrices de comparación, se presentarán cuadros en los que se analizarán los focos principales de cada modelo curricular respecto a los diversos criterios y los puntos de interacción que pudiesen hallarse entre ambas estructuras curriculares.

De forma adicional cada cuadro de análisis será complementado con un organizador gráfico en el cual serán conectados los términos o conceptos fundamentales abordados desde las fuentes consultadas.

**Matriz de comparación entre el MEBC (Modelo Educativo Basado en Competencias) y el MBOA (Modelo Basado en Objetivos de Aprendizaje).**

Descripción del criterio de comparación	Elementos o palabras claves en el MEBC	Elementos o palabras claves en el MBOA
<p><b>1. Rol docente: referido al papel que desempeña el profesor dentro del contexto educativo.</b></p>	<p>El docente es un facilitador de información y conocimiento, con disposición y compromiso para promover el desarrollo de competencias en sus estudiantes.</p> <p>De forma específica Perrenoud establece en el año 2004, 10 familias de competencias para cumplir con un nuevo rol del docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Organizar y animar situaciones de aprendizaje.</i></li> <li>2. <i>Gestionar la progresión de los aprendizajes.</i></li> <li>3. <i>Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.</i></li> <li>4. <i>Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.</i></li> <li>5. <i>Trabajar en equipo.</i></li> <li>6. <i>Participar en la gestión de la escuela.</i></li> <li>7. <i>Informar e implicar a los padres.</i></li> <li>8. <i>Utilizar las nuevas tecnologías.</i></li> <li>9. <i>Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.</i></li> <li>10. <i>Organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004, pp.6)</i></li> </ol> <p>De estas 10 familias de competencias es posible</p>	<p>El Marco para la Buena Enseñanza identifica el conjunto de responsabilidades que debe asumir un profesor en el desarrollo de su trabajo, estableciéndose Dominios y Criterios que a continuación detallan el rol del docente en Chile, Marco normativo que trasciende a todos los componentes curriculares.</p> <p><b><u>Dominios:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A. <i>Preparación de la Enseñanza.</i></li> <li>B. <i>Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.</i></li> <li>C. <i>Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.</i></li> <li>D. <i>Responsabilidades profesionales.</i></li> </ol> <p><b><u>Criterios:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</i></li> <li>• <i>Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</i></li> <li>• <i>Organiza los objetivos y contenidos de manera</i></li> </ul>

	<p>extraer las siguientes competencias específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</li> <li>• Trabaja a partir de las representaciones de los alumnos. Trabaja a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje.</li> <li>• Construye y planifica dispositivos y secuencias didácticas.</li> <li>• Implica a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento. Concibe y hace frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.</li> <li>• Adquiere una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.</li> <li>• Establece vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. Observa y evalúa los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. Establece controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</li> <li>• Hace frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.</li> <li>• Comparte y, extiende la gestión de clase a un espacio más amplio.</li> <li>• Practica un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.</li> <li>• Desarrolla la cooperación entre alumnos y</li> </ul>	<p><i>coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</i></li> <li>• <i>Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</i></li> <li>• <i>Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</i></li> <li>• <i>Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</i></li> <li>• <i>Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</i></li> <li>• <i>El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</i></li> <li>• <i>Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</i></li> <li>• <i>Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</i></li> <li>• <i>Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</i></li> <li>• <i>Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</i></li> <li>• <i>Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</i></li> <li>• <i>Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</i></li> </ul>
--	--	--

	<p>ciertas formas simples de enseñanza mutua.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.</li> <li>• Instituye y hace funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos.</li> <li>• Ofrece actividades de formación opcionales, «a la carta».</li> <li>• Favorece la definición de un proyecto personal del alumno.</li> <li>• Elabora un proyecto de equipo, de representaciones comunes.</li> <li>• Impulsa un grupo de trabajo, dirigir reuniones.</li> <li>• Forma y renueva un equipo pedagógico. Afronta y analiza conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.</li> <li>• Hace frente a crisis o conflictos entre personas.</li> <li>• Elaborar, negociar un proyecto institucional.</li> <li>• Administra los recursos de la escuela.</li> <li>• Coordina, fomenta una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).</li> <li>• Organiza y hace evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</i></li> <li>• <i>Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</i></li> <li>• <i>Promueve el desarrollo del pensamiento.</i></li> <li>• <i>Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes (MBE, 2012 pp.11)</i></li> </ul>
--	---	--

- |  |   |  |
|--|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Favorece reuniones informativas y de debate.</li><li>• Dirige las reuniones.</li><li>• Implica a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.</li><li>• Utiliza los programas de edición de documentos.</li><li>• Explora los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza.</li><li>• Comunica a distancia a través de la telemática.</li><li>• Utiliza los instrumentos multimedia en su enseñanza.</li><li>• Previene la violencia en la escuela o la ciudad.</li><li>• Lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.</li><li>• Participa en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.</li><li>• Analiza la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.</li><li>• Desarrolla el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.</li><li>• Sabe explicitar sus prácticas.</li><li>• Establece un control de competencias y un programa- personal de formación continua propios.</li></ul> |  |
|--|---|--|

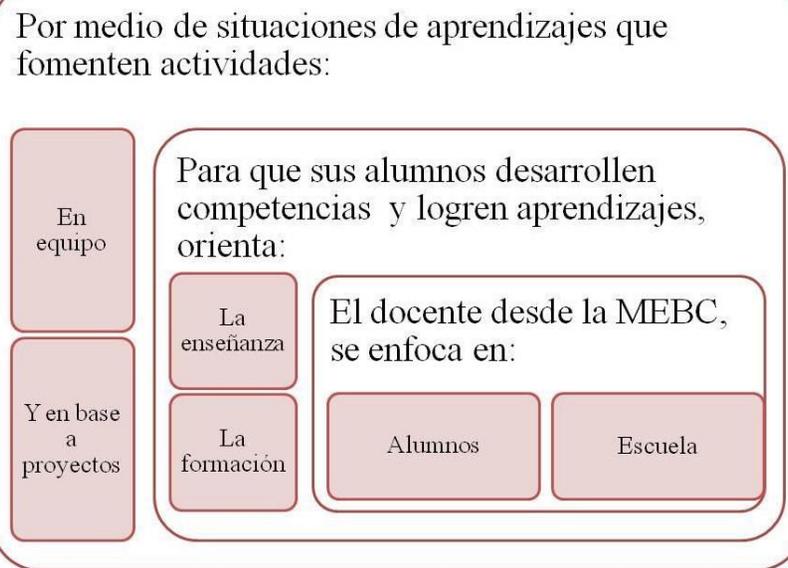
- |  |   |  |
|--|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Negocia un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).</li><li>• Se implica en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.</li><li>• Acepta y participa en la formación de los compañeros.</li></ul> |  |
|--|---|--|

Una vez establecidas las dos fuentes a comparar respecto al rol que tiene el docente desde el enfoque curricular del MEBC y del MBOA, se realiza un análisis de lo contenido en ambos textos, buscando el foco principal de cada uno de ellos y los puntos de interacción entre ambos, a su vez para buscar el foco principal se trabaja con el software Textstat para analizar frecuencia de términos utilizados en los textos.

**Cuadro 1. Foco principal de cada modelo curricular respecto al criterio rol docente y puntos de interacción entre ambos.**

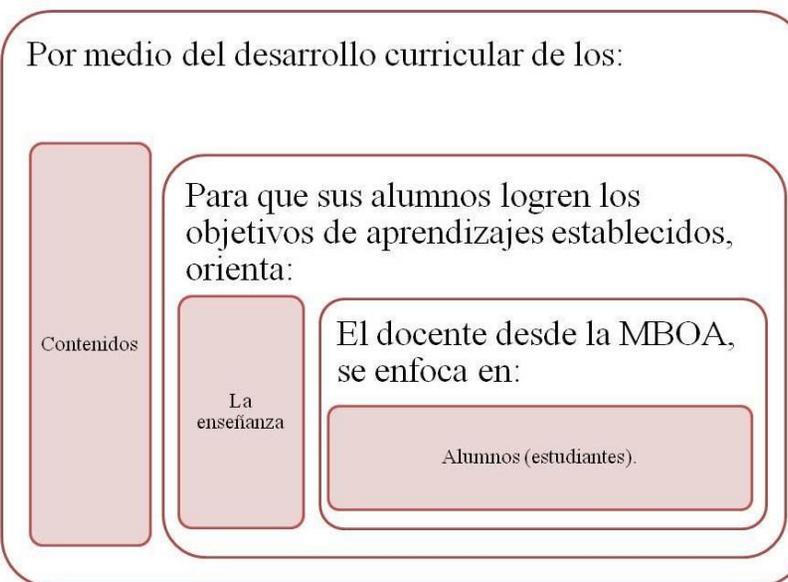
Foco principal del MEBC	Foco principal del MBOA	Puntos de interacción entre ambos modelos
<p>Al analizar la información contenida tanto en la familia de competencias como en las competencias específicas para los docentes de primaria (símil a enseñanza básica en Chile) organizadas por Perrenoud, es preciso señalar que el rol del docente tiene como foco principal <b>el aprendizaje de los estudiantes</b>, por tanto, es el docente desde un papel secundario quien debe propiciar desde la enseñanza, <b>situaciones de aprendizaje</b> que permitan una <b>formación</b> basada en <b>competencias</b>. Al mismo tiempo se destaca la participación del docente al interior de la <b>escuela</b>, siendo clave en esto el sentido de comunidad, por ende el profesor debe fomentar el trabajo en equipo en sus estudiantes, orientado hacia la planificación y posterior ejecución de proyectos.</p>	<p>Revisada la información contenida en el Marco para la Buena Enseñanza del año 2008 (MBE) y que actualmente se encuentra en revisión para modificaciones (consulta a docentes durante años 2016-2017), en el cual por medio de Dominios y Criterios se establecen las características que debe tener el profesor en Chile, es posible determinar que el foco principal de esta mirada se centra en los <b>estudiantes</b>, es decir el docente está al servicio de sus alumnos. Para lograr que los estudiantes alcancen los <b>Objetivos de Aprendizaje</b> propuestos para ellos es necesario que sea el docente quien planifique y lleve a cabo la <b>enseñanza</b>, siendo destacado el <b>contenido</b> dentro de la misma.</p> <p>Si bien gran parte del MBE, determina el quehacer del profesor, la visión de éste mismo es de mediador.</p>	<p>El principal punto de interacción entre el rol que se establece para el docente es que ambos Modelos Curriculares señalan la importancia de los estudiantes, es decir <b>ambos consideran que el profesor es un profesional al servicio del aprendizaje de sus estudiantes</b>. Por tanto, es el estudiante quien debe ser protagonista de sus propios procesos siendo orientado por el o la docente a través de la planificación y puesta en práctica de los procesos de enseñanza. Desde el MEBC, el docente como FACILITADOR y desde el MBOA, el docente como MEDIADOR.</p>

<b>Término utilizado</b>	<b>Frecuencia</b>
alumnos	9
aprendizaje	5
competencias	6
enseñanza	5
equipo	4
escuela	8
formación	5
proyecto	4
situaciones	4



Gráfica de relación conceptual, en base a frecuencia de términos utilizada en la fuente consultada "Perrenoud, 2004", elaboración propia.

<b>Término utilizado</b>	<b>Frecuencia</b>
alumnos	4
aprendizaje	3
contenidos	3
curricular	3
desarrollo	3
enseña	3
estudiantes	4
marco	3
objetivos	3



Gráfica de relación conceptual, en base a frecuencia de términos utilizada en la fuente consultada "Marco para la Buena Enseñanza, 2008", elaboración propia.

**Matriz de comparación entre el MEBC (Modelo Educativo Basado en Competencias) y el MBOA (Modelo Basado en Objetivos de Aprendizaje).**

Descripción del criterio de comparación	Elementos o palabras claves en el MEBC	Elementos o palabras claves en el MBOA
<p><b>2. Metodología para el aprendizaje: referida a la forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.</b></p>	<p>La búsqueda del logro de competencias implica una participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, por esto las metodologías y estrategias que el docente y los estudiantes utilizarán durante las clases deben permitir el desarrollo de los mismos. Tal como lo expone Tobón en el año 2003, existen estrategias de aprendizaje altamente asociadas al MEBC, ya que permiten que el estudiante sea quien se involucre directamente con los diversos saberes, de forma integrada y en coherencia con el contexto que lo rodea.</p> <p>En México la educación básica trabaja bajo un MEBC, por tanto, existen manuales para la implementación de este modelo, es así como para primer ciclo de enseñanza de existe el Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura, en el cual se establece la siguiente competencia, que a su vez presenta asociada tres sub-competencias de las cuales se utilizará en esta investigación la tercera de ellas y finalmente se presentan los indicadores:</p> <p><b><u>Competencia:</u></b> <i>Escribe textos sencillos con distintos</i></p>	<p>Para organizar los procesos de enseñanza en Chile desde las bases curriculares, se redactan los planes y programas de estudio para cada curso y asignatura, en estos se presentan los Objetivos de Aprendizaje (O.A) previamente establecidos para ser abordados durante ese curso. Cada O.A. tiene asociado una cantidad de indicadores de evaluación que permitirán trabajar por separado los componentes del Objetivo de Aprendizaje y monitorear o evaluar su logro.</p> <p>Utilizando el O.A. 20 de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de cuarto año básico, se presentarán las actividades sugeridas desde los mismos planes y programas para el logro de este Objetivo de Aprendizaje:</p> <p><b><u>OA 20:</u></b> <i>Comprender la función de los verbos en textos orales y escritos, y usarlos manteniendo la concordancia con el sujeto.</i></p> <p><b><u>Indicadores de evaluación:</u></b></p> <p>› <i>Identifican qué palabra de una oración indica la acción.</i></p>

formatos.

**Sub-competencia:** 3. Usa el lenguaje escrito para satisfacer distintas necesidades de comunicación.

**Indicadores:**

- Realiza descripciones simples de objetos, acontecimientos y lugares conocidos a través del empleo de frases adjetivas.
- Se apoya en la escritura para resolver tareas cotidianas.
- Emplea la escritura para organizar la vida escolar: registra acontecimientos y tareas, reglas de convivencia, etcétera.
- Emplea la escritura para buscar, organizar y comunicar información sobre temas diversos.
- Revisa sus textos para evitar repeticiones innecesarias y ambigüedades.
- Escribe instrucciones simples.
- Aprecia la utilidad, identifica y emplea los recursos gráficos de diversos tipos de texto: tamaño de letra, centrado del título, alineación de las ilustraciones con respecto a los pies de página y empleo de colores. (Secretaría de Educación Pública, 2011, pp. 17).

A su vez se sugieren actividades vinculadas a la tutoría, reforzando la vinculación entre los procesos de lectura y escritura que desde el modelo curricular siempre deben estar conectados, es así como se dan a conocer algunas situaciones que, desde el diseño del proceso de aprendizaje, permiten fomentar y animar la escritura, como, por ejemplo:

› Distinguen el sujeto del predicado en oraciones simples.

› Mantienen la concordancia de número entre el verbo y el sujeto al escribir o hablar.

› Identifican errores de concordancia entre verbo y sujeto en sus escritos o los de sus compañeros.

El siguiente ejemplo de actividad está separado en tres momentos o sub-actividades, es decir para el logro del O.A, se establecen tres pasos, primero comprender qué es el verbo, identificar la concordancia entre el verbo y el sujeto y finalmente utilizar la concordancia en la edición de una oración o texto.

**Sugerencia de actividad:**

**¿Qué es el verbo?**

El docente explica a los estudiantes lo que es un verbo y les muestra con ejemplos cómo, mediante su uso, se expresa lo que hace una persona, animal o cosa. Luego les explica que usar distintos verbos permite precisar la acción que realiza alguien; por ejemplo:

Los elefantes comían pasto en la sabana africana.

Los elefantes tragaban el pasto en la sabana africana.

Los elefantes engullían pasto en la sabana africana.

Los elefantes devoraban pasto en la sabana

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos pueden ayudar al maestro a redactar recados y cartas con fines diversos. Si el alumno aún tiene problemas para escribir convencionalmente, la redacción podrá ser oral, de tal manera que simplemente le dictará al maestro lo que le gustaría que se expresara en determinado texto.</li> <li>• También se puede animar a los alumnos a escribir pequeñas historias a partir de la observación de algunas imágenes (una serie de fotografías que se pueden ordenar en función de lo que hace un personaje; las imágenes de un cómic al que se le “borran” los diálogos, entre otras).</li> <li>• Puede animárseles a que escriban descripciones de su casa, de algún familiar a quien admiran mucho, de cómo son ellos y de qué les gusta hacer.</li> <li>• Pueden contar algunas experiencias que consideran importantes o que quieran compartir con otros, haciendo pequeños relatos (qué le pasó, cuándo, por qué). Por ejemplo, se les puede pedir que escriban acerca de lo que hacen los domingos.</li> <li>• Se les puede dar un esquema con ciertos datos referentes a un animal, planta, oficio, etc., y pedirles que con base en lo que está ahí escrito hagan un texto para el periódico</li> </ul>	<p>africana.</p> <p>Va mostrando una oración a la vez y les pide que imaginen qué hace el elefante en cada una, tratando de explicar con el mayor detalle posible cuál es la diferencia con la oración anterior. Finalmente, escribe otra oración y pide a los estudiantes que busquen otros verbos que describan la misma acción con diversos matices de significado en cada caso, tal como el ejemplo que analizaron con el profesor.</p> <p><b>Concordancia entre verbo y sujeto:</b> El docente explica a los estudiantes que, en las oraciones activas, los verbos son realizados por alguien o algo. Por esta razón, si la acción es realizada por varias personas el verbo debe estar en plural.</p> <p>Muestra con ejemplos cómo funciona la concordancia. Luego les entrega una guía con un texto en el que algunos verbos no concuerdan con el sujeto de las oraciones y les pide que arreglen las faltas de concordancia para que el texto tenga sentido</p> <p><b>Concordancia en la edición:</b> El docente solicita a los alumnos que lean en voz alta las narraciones que han escrito durante la unidad y verifiquen si respetaron la concordancia sujeto-verbo. (MINEDUC, 2013, pp.186).</p> <p>Revisada la bibliografía utilizada para el</p>
--	--	--

	<p><i>mural o para pegarlo en un cartel en el salón de clases.</i></p> <p><i>Es importante considerar que algunas de estas actividades de escritura se pueden realizar en equipos de dos o tres niños. (Secretaría de Educación Pública, 2011, pp. 55).</i></p>	<p>desarrollo de la escritura en la redacción de los planes y programas destaca el trabajo de: <b>FERREIRO, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Ciudad de México: FCE</b> quien desde la investigación plantea la escritura como una competencia compleja y que requiere de un tránsito integrador con los procesos de lectura.</p>
--	---	---

Una vez establecidas las dos fuentes a comparar respecto metodología para el aprendizaje desde el enfoque curricular del MEBC y del MBOA, se realiza un análisis de lo contenido en ambos textos, buscando el foco principal de cada uno de ellos y los puntos de interacción entre ambos.

**Cuadro 1. Foco principal de cada modelo curricular respecto al criterio metodología para el aprendizaje y puntos de interacción entre ambos.**

Foco principal del MEBC	Foco principal del MBOA	Puntos de interacción entre ambos modelos
<p>Al leer la propuesta de actividad diseñada en el sistema educativo mexicano es preciso señalar que existe una visión altamente integradora del aprendizaje, por tanto, las <b>estrategias a utilizar suelen ser variadas y contextualizadas</b>, destacando, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los juegos de roles.</li> <li>• El aprendizaje cooperativo.</li> <li>• El aprendizaje basado en problemas.</li> <li>• Los informes de lectura.</li> </ul>	<p>Al analizar la propuesta dada por el ministerio de educación en Chile frente a un Objetivo de Aprendizaje es posible señalar que si bien hay elementos que buscan llegar a lograr un alto nivel de participación, en general la fragmentación del objetivo en tres momentos u objetivos específicos dificulta el desarrollo final del proceso de escritura, ya que se enfoca en algo tan específico como entender qué es un verbo, más que en la cotidianidad con la que el ser humano actúa, siendo necesaria la asociación entre los verbos y las acciones.</p>	<p>Si bien la <b>base desde la cual se estructuran las metodologías a utilizar es similar</b>, ya que, si bien una nace desde la Competencia y la otra desde el Objetivo de Aprendizaje, ambas consideran indicadores para medir el logro o avance, proponiendo a su vez estrategias metodológicas o actividades.</p> <p>Sin embargo, al analizar el contenido de ambas propuestas se alejan bastante, considerando <b>una un foco situado en el aprendizaje y la otra en el proceso de enseñanza</b>, al mismo tiempo si bien desde</p>

- Las entrevistas.
- Los talleres reflexivos.
- Los debates.
- Los paneles.
- El método de proyectos.

Al mismo tiempo la compleja competencia de **desarrollar la escritura se ve vinculada a la lectura** y no de forma aislada, llevando a cabo tutorías entre docentes y estudiantes y entre los mismos estudiantes para apoyar este proceso.

Finalmente, el docente sólo propicio situaciones de aprendizaje, creando ambientes que favorezcan el desarrollo de competencias, pero el gran trabajo cognitivo, práctico y actitudinal lo realizan los estudiantes, ya que las metodologías activas les exigen una alta participación y un elevado nivel de compromiso frente a sus experiencias de aprendizaje, las que generalmente se dan en un entorno de desarrollo social, de trabajo en equipo, para alcanzar metas personales y también conjuntas.

El foco principal se observa en la **enseñanza** por sobre el aprendizaje, ya que la propuesta de actividad, siempre se redacta pensada en el quehacer del docente, en su lenguaje discursivo, en sus respuestas, en sus ejemplos y en las tareas específicas que ha diseñado para lograr el objetivo. **Es el mismo docente quien les explica a los estudiantes** lo que es un verbo sin dar espacio al propio descubrimiento, lo que les da una **actitud pasiva** a los estudiantes frente a su aprendizaje.

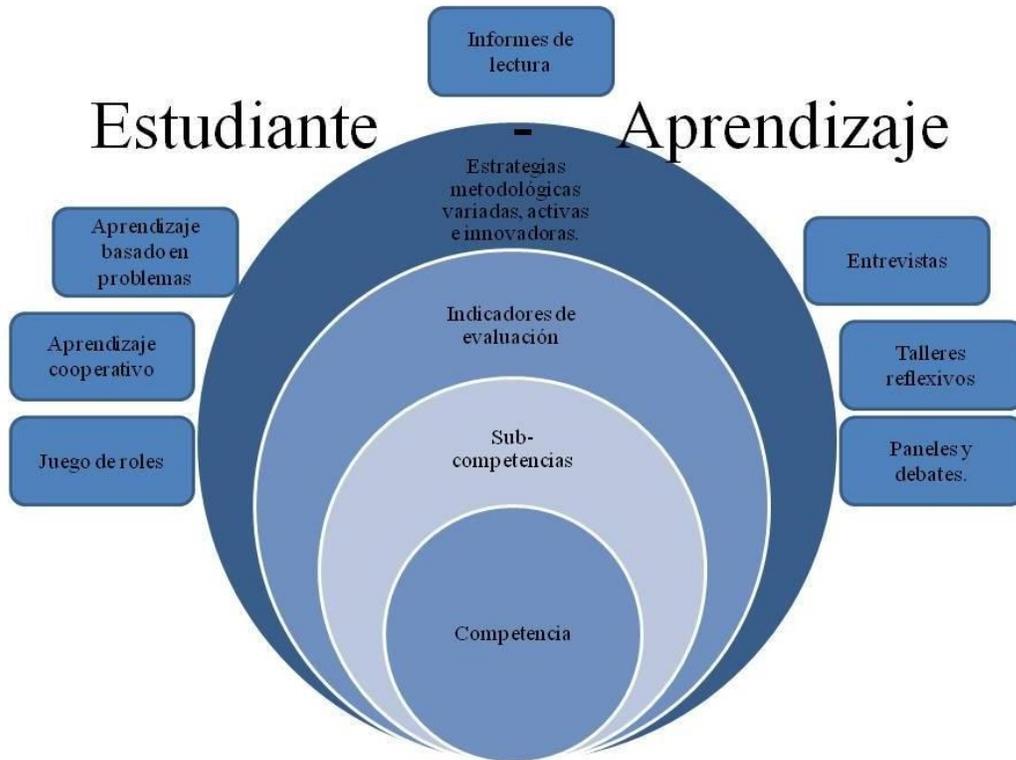
Es posible tras la lectura concluir que el proceso de escritura si bien desde el objetivo se enlaza al de lectura, luego desde la propuesta metodológica se aleja, sin lograr la integración.

Finalmente, los ejemplos dados en el caso de las oraciones y posteriormente cuando se les solicita a los estudiantes desarrollar un escrito, **no se vinculan a la realidad** careciendo de significado por la lejanía que hay con el contexto cotidiano, pudiendo considerar animales de la fauna chilena, se ejemplifica con elefantes.

el **MEBC se considera el contexto** como eje central e integrador que otorga significado a lo aprendido, **el MBOA carece de consideración del mismo**, dando mayor énfasis al contenido que a la utilidad que el estudiante hará de ese aprendizaje en su cotidianidad.

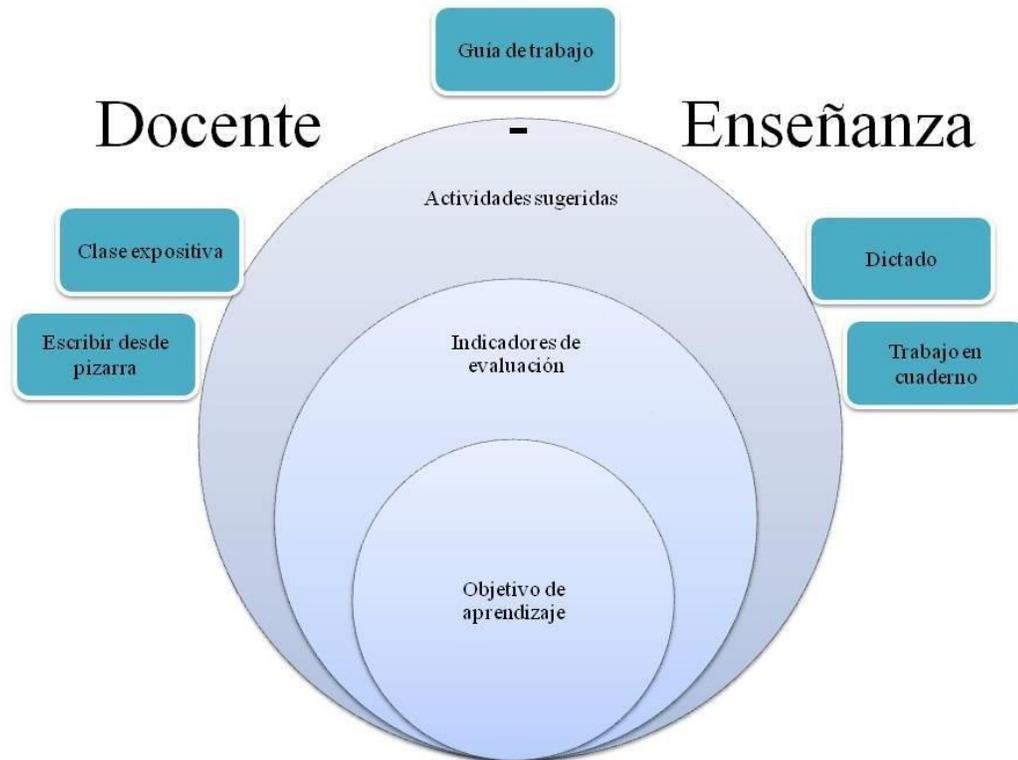
Finalmente, las metodologías del **MEBC son variadas, activas e innovadoras** a diferencia de las del **MBOA que suelen ser más pasivas, consolidadas y tradicionales** como el utilizar una guía de trabajo.

Cuadro de interacción entre los elementos que caracterizan la metodología de aprendizaje desde el MEBC, elaboración propia.



<b><u>Término utilizado</u></b>	<b><u>Frecuencia</u></b>
<b>cooperativo</b>	4
<b>talleres</b>	4
<b>problemas</b>	4
<b>variedad</b>	3
<b>indicadores</b>	3

Cuadro de interacción entre los elementos que caracterizan la metodología de aprendizaje desde el MBOA, elaboración propia.



<b><u>Término utilizado</u></b>	<b><u>Frecuencia</u></b>
<b>guías</b>	4
<b>expositiva</b>	4
<b>trabajo</b>	3
<b>cuaderno</b>	2
<b>indicadores</b>	2

**Matriz de comparación entre el MEBC (Modelo Educativo Basado en Competencias) y el MBOA (Modelo Basado en Objetivos de Aprendizaje).**

Descripción del criterio de comparación	Elementos o palabras claves en el MEBC	Elementos o palabras claves en el MBOA
<p><b>3. Trayectoria de los aprendizajes: referida a la forma en que se organiza el aprendizaje a lo largo del tiempo.</b></p>	<p>Tardif, en el año 2003, señala un elemento importante al pensar en la forma en que se desarrollará la trayectoria de los aprendizajes y por ende en el logro de las competencias; ya que toda competencia desde su complejidad requiere de periodos extensos de desarrollo. Da a conocer así el llamado “Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación”.</p> <p><i>En un contexto de formación basada en el desarrollo de competencias es preciso respetar el principio que es necesario volver más de una vez a la revisión de una competencia dada y teniendo en cuenta el número restringido de competencias retenidas en un programa y su duración, los docentes deben prever rigurosamente el escalamiento de las competencias en el conjunto de la duración del programa. Conviene, entonces, determinar, a partir de todas las competencias, aquellas que serán objeto de aprendizaje en cada semestre del programa. Este orden no puede ser establecido sino sobre la base de dos criterios: La dinámica del desarrollo de cada competencia, los lazos de</i></p>	<p>Actualmente en Chile existe desconocimiento respecto a la trayectoria de los aprendizajes a lo largo de la vida escolar de los estudiantes de enseñanza básica, ya que en general cada docente conoce los objetivos de aprendizaje del nivel que enseña y no así de la conexión de esos objetivos otros que serán abordados en el futuro, ni tampoco de los objetivos de aprendizajes a trabajar en los otros cursos.</p> <p><i>Los Mapas de Progreso, elaborados por el Ministerio de Educación entre 2007 y 2009 para algunas asignaturas del currículum, obedecieron a la voluntad de describir una secuencia para ciertos aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar, con el fin de evaluar su logro y, a la vez, facilitar a los docentes una visión de conjunto. Estos instrumentos fueron elaborados alineados a los aprendizajes que definía el currículum de 2009, que hoy fue remplazado por las Bases Curriculares de 1° a 6° básico. Las nuevas Bases proporcionan una progresión de las habilidades con un grado de detalle mayor que los mapas de progreso (en tramos de un año escolar) y, en algunos casos, distribuyen los contenidos en secuencias diferentes.</i></p> <p><i>En remplazo de los mapas de progreso de 1° a 6° básico, se han dispuesto matrices de progresión de aprendizajes, que</i></p>

*complementariedad de cada competencia con las otras competencias. En esta perspectiva, la cuestión de la complementariedad horizontal – las relaciones de complementariedad de las competencias integradas en un semestre dado - y aquella de la continuidad vertical –el desarrollo continuo de las competencias durante la duración de la formación- constituyen las bases del proceso de toma de decisiones.*

*Este trabajo de escalamiento de las competencias puede ser llevado a cabo de diversas maneras. Entre otras, debido a que los indicadores de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término de la formación ya han sido fijados, es posible proceder hacia atrás y determinar la frecuencia necesaria de la aparición en el programa de cada competencia a fin de que los estudiantes tengan el apoyo requerido para alcanzar los umbrales deseados de cada competencia. En la medida en haya índices confiables en cuanto al proceso de adquisición de competencias definidas estén disponibles, se puede igualmente darse cuenta de una estrategia que tenga en consideración los semestres consecutivos desde la primera hasta la última importa poco el mecanismo elegido para establecer este escalamiento, pero es crucial que las proposiciones sean claras y operacionales. El carácter claro y operacional de esas proposiciones significa que las mismas deben*

*están adjuntas a los Programas de Estudio (UCE, 2013).*

	<p><i>precisar los recursos que son objeto de aprendizaje cada vez que una competencia se integra en un semestre de formación. Cuando el escalamiento de las competencias se completa es necesario emprender durante la cuarta etapa una tarea adicional directamente ligada a esta distribución, que consiste en establecer criterios de evaluación para cada una de las competencias integradas en cada semestre de formación. Los indicadores de desarrollo esperado para cada competencia al término de la formación dan una imagen precisa de un punto de llegada. En la presente etapa llega a ser necesario determinar indicadores intermedios de desarrollo, los que marcan una progresión sistemática hacia el grado de desarrollo esperado al momento de la obtención del diploma. Esta estrategia corre el riesgo de ser muy difícil en la medida en que no se trata de hacer referencia a una adición (Tardif, 2003, pp.71).</i></p>	
--	--	--

Una vez establecidas las dos fuentes a comparar respecto de la trayectoria de los aprendizajes desde el enfoque curricular del MEBC y del MBOA, se realiza un análisis de lo contenido en ambos textos, buscando el foco principal de cada uno de ellos y los puntos de interacción entre ambos.

**Cuadro 1. Foco principal de cada modelo curricular respecto al criterio trayectoria de los aprendizajes y puntos de interacción entre ambos.**

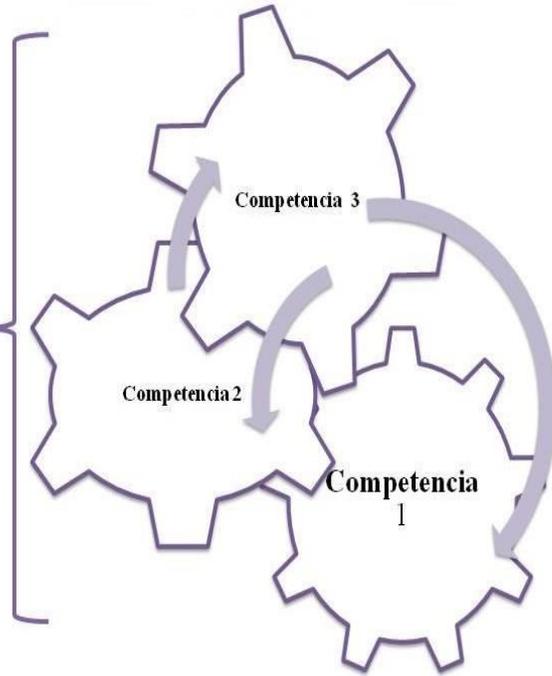
Foco principal del MEBC	Foco principal del MBOA	Puntos de interacción entre ambos modelos
<p>Existe desde el MEBC una mirada completa del trayecto o desarrollo de los diversos aprendizajes, entendiendo a su vez la necesidad de volver en reiteradas ocasiones a abordar una misma competencia, lo que debe ajustarse a los tiempos con los cuales se cuenta.</p> <p>Llevar a cabo la organización de cada competencia implica conocer la complejidad de la misma, la conexión existente con otras competencias de la formación; es así como algunas competencias tienen una complementariedad horizontal y otras un desarrollo más bien vertical.</p> <p>Las decisiones de organización de las competencias pueden ajustarse a variadas formas, pero siempre estas deben ser claras y operacionales, permitiendo a docentes como a estudiantes conocer y</p>	<p>Existe una mirada fragmentada de los aprendizajes. Si bien en un momento se contó con mapas de progreso que de 1° a 6° año de enseñanza básica mostraban la evolución de cada objetivo de aprendizaje (O.A.) y la conexión de los mismos, estos mapas fueron desechados con las nuevas Bases Curriculares, existiendo actualmente <b>matrices curriculares anuales</b> para cada nivel de enseñanza y para cada asignatura, lo que <b>dificulta observar la articulación de los objetivos de aprendizaje</b> de una disciplina con los de otra, ni la evolución clara de los mismos o su desarrollo a lo largo del tiempo, ya que <b>hay objetivos que son abordados una sola vez en educación básica</b> y que por tanto no tienen un desarrollo vertical que logre consolidarlos y adquirirlos de forma significativa.</p>	<p>Si bien ambos modelos incorporan el concepto de trayectoria de aprendizajes o competencias, el MEBC tiene una mirada completa de la formación en cambio el MBOA muestra una forma más fragmentada de organización del aprendizaje.</p> <p>A su vez mientras un modelo busca la integración y conexión entre las competencias, el otro trabaja los objetivos de aprendizaje segmentados en asignaturas y cursos, sin mostrar mayores formas de articulación por tanto se queda en un desarrollo del aprendizaje más bien vertical, existiendo a su vez objetivos que no presentan un desarrollo ya que se abordan solo una vez en la formación de enseñanza básica.</p>

<b>comprender la organización de los aprendizajes a lo largo de todo el trayecto formativo.</b>		
---	--	--

<u>Término utilizado</u>	<u>Frecuencia</u>
trayectoria	4
formación	4
desarrollo	4
competencias	3
continuo	3

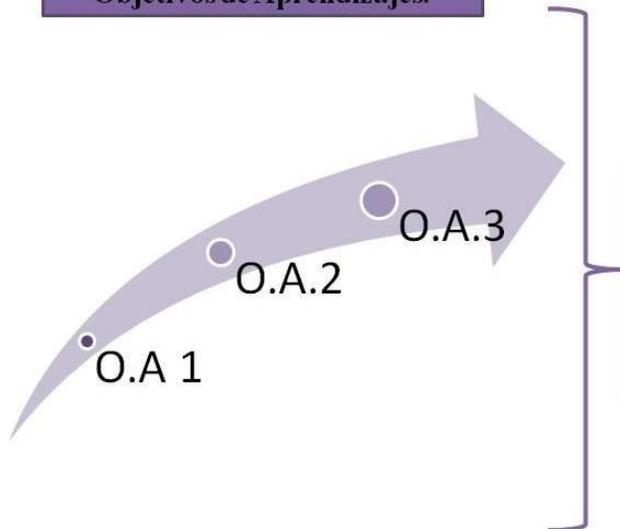
Posibilidad de desarrollo de las competencias a lo largo de toda la formación

**Trayectoria horizontal y vertical de las competencias.**



Organización gráfica de la trayectoria del aprendizaje desde el MEBC, elaboración propia.

**Trayectoria vertical de los Objetivos de Aprendizajes.**



Desarrollo anual de los Objetivos de Aprendizaje por asignatura

<u>Término utilizado</u>	<u>Frecuencia</u>
asignatura	4
desarrollo	3
objetivos	3
año	2
periodo	2

Organización gráfica de la trayectoria del aprendizaje desde el MBOA, elaboración propia.

**Matriz de comparación entre el MEBC (Modelo Educativo Basado en Competencias) y el MBOA (Modelo Basado en Objetivos de Aprendizaje).**

<b>Descripción del criterio de comparación</b>	<b>Elementos o palabras claves en el MEBC</b>	<b>Elementos o palabras claves en el MBOA</b>
<p><b>4. Estrategias evaluativas: referidas a la forma de recoger evidencias que permitan monitorear el logro de los aprendizajes.</b></p>	<p><i>Se formarán competencias en la escolaridad básica si se exigen competencias en el momento de la certificación. La evaluación es el verdadero programa, ya que indica "lo que cuenta". Es necesario pues evaluar competencias seriamente. Pero esto no podría hacerse con pruebas papel-lápiz. Se pueden inspirar en los principios de la evaluación auténtica elaborados por Wiggins:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. La evaluación solo incluye tareas contextualizadas.</i></li> <li><i>2. La evaluación se refiere a problemas complejos.</i></li> <li><i>3. La evaluación debe contribuir para que los estudiantes desarrollen más sus competencias.</i></li> <li><i>4. La evaluación exige la utilización funcional de conocimientos disciplinarios.</i></li> <li><i>5. No hay ninguna dificultad de tiempo fijada arbitrariamente en la evaluación de las competencias.</i></li> <li><i>6. La tarea y sus exigencias se conocen antes de la situación de evaluación.</i></li> <li><i>7. La evaluación exige una determinada forma de colaboración con pares.</i></li> </ol>	<p><i>¿Cómo diseñar la evaluación?</i>  <i>La evaluación debe diseñarse a partir de los objetivos de aprendizaje, con el objeto de observar en qué grado se alcanzan. Para lograrlo, se recomienda diseñar la evaluación junto a la planificación y considerar los siguientes pasos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1 Identificar los objetivos de aprendizaje prescritos y los indicadores de evaluación sugeridos en el presente programa de estudio que se utilizarán como base para la evaluación.</i></li> <li><i>2 Establecer criterios de evaluación. Cuando sea apropiado, se sugiere involucrar a los estudiantes en el establecimiento de criterios. Para formular los criterios, es necesario comparar las respuestas de los estudiantes con las mejores respuestas de otros estudiantes de edad similar o identificar respuestas de evaluaciones previamente realizadas que expresen el nivel de desempeño esperado.</i></li> <li><i>3 Antes de la actividad de evaluación, informar a los estudiantes sobre los criterios con los que su trabajo será evaluado. Para esto, se pueden proporcionar ejemplos o modelos de los niveles</i></li> </ol>

	<p>8. <i>La corrección tiene en cuenta las estrategias cognoscitivas y metacognitivas utilizadas por los estudiantes.</i></p> <p>9. <i>La corrección solo toma en cuenta los errores importantes relacionados con la construcción de las competencias.</i> (Gentile &amp; Bencini, 2000, pp. 6)</p>	<p><i>deseados de rendimiento (un ejemplo de una buena carta, ensayo, trabajo de investigación, presentación oral, resumen, entre otros).</i></p> <p>4 <i>Usar instrumentos adecuados de evaluación y métodos basado en el trabajo particular de los estudiantes.</i></p> <p><i>Matemática 23</i></p> <p>5 <i>Dedicar un tiempo razonable a comunicar los resultados de la evaluación a los estudiantes. Para esto se requiere crear un clima adecuado para que el alumno se vea estimulado a identificar sus errores y considerarlos como una oportunidad de aprendizaje (si es una evaluación de rendimiento sumativa, se puede también informar a los apoderados).</i></p> <p>6 <i>El docente debe ajustar su planificación de acuerdo a los resultados en el logro de los aprendizajes (MINEDUC, 2013, pp.22)</i></p> <p><i>OA_15 Identificar y dibujar líneas rectas y curvas.</i></p> <p><i>OA_i Utilizar representaciones pictóricas para representar líneas rectas y curvas.</i></p> <p><i>OA_e Comunicar el resultado de descubrimientos por medio de dibujos.</i></p> <p><b>INDICADORES DE EVALUACIÓN SUGERIDOS</b> <i>Reconocen líneas rectas y curvas en una figura.</i></p> <p><i>Actividad Se presenta las siguientes figuras 3D: un CD, un estuche y una corchetera. Se pide dibujar el contorno de las figuras en un papel;</i></p>
--	---	---

		<p><i>el contorno recto lo marcan con color azul y el contorno curvo, de color rojo.</i></p> <p><b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b> <i>Al momento de evaluar, se sugiere considerar los siguientes criterios: › Reconocen lados curvos y rectos. › Registran usando líneas claramente curvas o rectas (MINEDUC, 2013, pp. 144).</i></p>
--	--	--

Una vez establecidas las dos fuentes a comparar respecto de las estrategias evaluativas desde el enfoque curricular del MEBC y del MBOA, se realiza un análisis de lo contenido en ambos textos, buscando el foco principal de cada uno de ellos y los puntos de interacción entre ambos.

**Cuadro 1. Foco principal de cada modelo curricular respecto al criterio estrategias evaluativas y puntos de interacción entre ambos.**

Foco principal del MEBC	Foco principal del MBOA	Puntos de interacción entre ambos modelos
<p><b>La evaluación es el eje articulador ya que responde a la formación misma permitiendo evidenciar el desarrollo de las competencias. Desde el Modelo Educativo Basado en Competencias, se valoran los principios de la evaluación auténtica, dándole énfasis a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Las tareas contextualizadas (vinculadas al mundo real y cotidiano de los estudiantes).</b></li> <li>➤ <b>La resolución de problemas que exijan la integración de los diversos saberes.</b></li> <li>➤ <b>La tributación de la evaluación al desarrollo de la competencia.</b></li> <li>➤ <b>La utilización procedimental del conocimiento.</b></li> <li>➤ <b>La inexistencia de limitaciones dadas por el tiempo.</b></li> <li>➤ <b>La comunicación previa de lo que se evaluará y de la exigencia que esta</b></li> </ul>	<p>Desde el Modelo Basado en Objetivos de Aprendizaje, la evaluación <b>debe responder a evaluar el nivel de logro de los O.A.</b></p> <p>Desde los programas de estudios se presentan diversos pasos para llevar a cabo la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Identificar los objetivos e indicadores que serán considerados.</b></li> <li>➤ <b>Establecer criterios de evaluación</b> que en ocasiones podrían ser consensuados con los estudiantes.</li> <li>➤ <b>Comunicar los criterios de forma anticipada</b> a la evaluación.</li> <li>➤ <b>Utilizar instrumentos adecuados</b> de evaluación.</li> <li>➤ <b>Compartir los resultados</b> de la evaluación, transformando el</li> </ul>	<p>Desde ambos modelos la evaluación es considerada como un elemento fundamental de la formación. A su vez responde a evidenciar el logro o de la competencia o del objetivo de aprendizaje.</p> <p>Desde su diseño existen estructuras comunes como los indicadores y criterios, que deben ser comunicados previamente a los estudiantes. Otro aspecto común es la utilización que se hace de la corrección de la evaluación.</p> <p>Las principales lejanías están en los instrumentos evaluativos utilizados y en la modalidad evaluativa, ya que el MEBC sugiere la evaluación auténtica con instrumentos contextualizados en cambio el MBOA solo habla de instrumentos adecuados, por otra parte, el primer modelo curricular</p>

<p><b>misma tendrá.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>La posibilidad de colaboración, entendiendo que aquello que no se logra de forma individual puede hacerse de forma colaborativa.</b></li> <li>➤ <b>La corrección como fundamental en la toma de consciencia del propio aprendizaje, considerando solo los aspectos relevantes para el logro de la competencia.</b></li> </ul>	<p>error en una oportunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>La evaluación debe desde los resultados tributar a las futuras planificaciones del docente.</b></li> </ul> <p>El ejemplo que pertenece a primer año de enseñanza básica de la asignatura de matemática, da cuenta de una habilidad cognitiva básica como “<b>identificar</b>”, asociada a un hacer que en este caso es “<b>dibujar</b>”.</p> <p>Se les solicita a los <b>estudiantes remarcar contorno de diversos objetos</b> que son cotidianos para ellos y que tienen contornos curvos o rectos, los cuales deberán identificar.</p>	<p>permite y promueve la evaluación de pares o grupos, sin embargo, el segundo modelo no hace referencia a otros agentes evaluadores, ni al trabajo entre pares o en equipo.</p>
---	---	--



Organizador gráfico de las estrategias evaluativas desde el MEBC, elaboración propia.



Organizador gráfico de las estrategias evaluativas desde el MBOA, elaboración propia.

<b>Término utilizado</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>auténtica</b>	<b>5</b>
<b>contextualizada</b>	<b>4</b>
<b>comunicar</b>	<b>4</b>
<b>colaborativa</b>	<b>3</b>
<b>retroalimentación</b>	<b>3</b>

**Matriz de comparación entre el MEBC (Modelo Educativo Basado en Competencias) y el MBOA (Modelo Basado en Objetivos de Aprendizaje).**

<b>Término utilizado</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>individual</b>	<b>5</b>
<b>comunicar</b>	<b>3</b>
<b>objetivos</b>	<b>3</b>
<b>logro</b>	<b>3</b>
<b>retroalimentar</b>	<b>3</b>
<b>compartida</b>	<b>3</b>

Descripción del criterio de comparación	Elementos o palabras claves en el MEBC	Elementos o palabras claves en el MBOA
<p><b>5. Respuesta al contexto: referida a la consideración que se le da al contexto dentro del aprendizaje.</b></p>	<p>Tomando lo expuesto por Tobón en el año 2013, <i>las competencias implican que las personas identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan problemas de diferentes contextos. En este planteamiento hay dos conceptos que es preciso aclarar: problema y contexto.</i></p> <p><i>Los problemas son retos de cómo pasar de una situación dada a una situación ideal o deseable. Implican, por ello, identificar una necesidad y satisfacerla.</i></p> <p><i>Los contextos son entornos en los cuales viven los seres humanos y que le dan una significación a la vida. Los contextos más relevantes son: el área personal, la familia, las instituciones sociales (por ejemplo, las confesiones religiosas, el ejército, etc.), las organizaciones empresariales, las expresiones culturales, el mundo laboral-profesional, la ciencia y el ambiente ecológico. Las competencias se ponen en acción en uno o varios contextos con sentido y pertinencia, buscando el logro de determinadas finalidades, y asumiendo los retos del presente y del futuro (Tobón, 2013, pp. 46).</i></p>	<p>En el año 2013, se realiza en Chile la segunda reunión de preparación de los procesos de enseñanza aprendizaje, dirigiendo para todas las unidades técnicas una recopilación de este análisis, específicamente respecto a la educación parvularia, ya que a nivel de educación básica no existen mayores consideraciones del contexto desde los documentos que orientan el trabajo curricular. En este documento se señalan algunas orientaciones de preparación de la enseñanza para el logro de los aprendizajes, exponiendo que: <i>al diseñar un proceso educativo, es necesario tomar decisiones respecto de cómo se organizarán los diversos contextos que están involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto significa resguardar que sean consistentes entre sí, y adecuados en su selección y organización, pudiendo de esta forma, apoyar el logro de los aprendizajes esperados propuestos.</i></p> <p><i>Es importante recordar que los contextos para el aprendizaje deben ser organizados de acuerdo a la realidad de cada establecimiento y curso, con el propósito de ofrecer un proceso educativo pertinente y significativo para los niños(as), sus familias y la comunidad. En este sentido, es el equipo de aula el principal responsable de adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pudiendo de esta manera, acercar el proceso educativo a los requerimientos y características de cada curso.</i></p> <p><i>Al hacer referencia a los contextos para el aprendizaje, se consideran los componentes básicos del desarrollo</i></p>

		<p><i>curricular, es decir:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Organización del ambiente educativo.</i></li> <li>➤ <i>Organización del tiempo.</i></li> <li>➤ <i>Evaluación.</i></li> <li>➤ <i>Planificación.</i></li> <li>➤ <i>Conformación y funcionamiento de comunidades educativas. ( MINEDUC, 2013).</i></li> </ul> <p>En Chile varios diagnósticos dan cuenta que no se están considerando los contextos particulares sino más bien estamos bajo una educación estandarizada y homogenizada, uno de ellos lo realiza el Departamento de Educación de la Universidad de Chile y que expone:</p> <p><i>Como seres humanos tenemos una serie de características que nos asemejan y otras que nos hacen ser diferentes. El origen social y cultural y las características individuales en cuanto a experiencias personales, capacidades, intereses, hacen que no haya dos niños idénticos y que el proceso de aprendizaje sea único e irreplicable en cada caso. De hecho, muchos niños y niñas enfrentan barreras en su aprendizaje y participación debido a la homogeneidad de la oferta y respuesta educativa que caracteriza a nuestros sistemas educativos (Blanco, M. &amp; Delpiano, E., 2005, pp. 26).</i></p>
--	--	--

Una vez establecidas las dos fuentes a comparar respecto de la respuesta al contexto desde el enfoque curricular del MEBC y del MBOA, se realiza un análisis de lo contenido en ambos textos, buscando el foco principal de cada uno de ellos y los puntos de interacción entre ambos.

**Cuadro 1. Foco principal de cada modelo curricular respecto al criterio respuesta al contexto y puntos de interacción entre ambos.**

Foco principal del MEBC	Foco principal del MBOA	Puntos de interacción entre ambos modelos
<p><b>Desde el MEBC el aprendizaje está siempre asociado al contexto, ya que las competencias operan en una múltiple variedad de realidades y situaciones, nunca de forma aislada.</b></p> <p><b>En el sistema educativo existen múltiples contextos y estos deben considerarse al momento de planificar, organizar y desarrollar las metodologías de enseñanza y evaluación que permitan evidenciar el logro de los aprendizajes y por ende el desarrollo de las competencias.</b></p> <p><b>El contexto finalmente es lo que le da sentido y pertinencia a la competencia, lo que le brinda significado y utilidad frente a las necesidades inmediatas que forman parte del entorno en el cual aprenden los estudiantes.</b></p>	<p>La consideración del contexto desde el MBOA no está claramente declarada, ni en las Bases curriculares, ni en los Programas de estudio, sin embargo, existen algunas consideraciones desde los niveles de transición donde se reconocen los diversos contextos existentes y la utilización de éstos ajustados a la realidad de cada establecimiento.</p> <p>Los establecimientos en Chile cuentan con la Autonomía de elaborar Programas de estudio propios, los que deben responder a las exigencias dadas por las Bases curriculares, es decir se deben trabajar los O.A. dados para cada curso y asignatura, pero la modalidad de enseñanza-aprendizaje y la organización puede ser propia de la institución, ajustándose así a su contexto. Esta oportunidad es actualmente tomada por muy pocos establecimientos educativos.</p> <p>Finalmente es preciso señalar que existen múltiples evidencias de que la educación altamente estandarizada en Chile no ha</p>	<p>Existen escasos puntos de interacción entre los dos modelos curriculares en base al criterio de comparación referido a la respuesta al contexto, es decir al impacto que tienen las competencias o los objetivos de aprendizaje en la cotidianidad de los estudiantes.</p> <p>Si desde el MEBC el contexto es parte fundamental desde la estructura misma de la competencia, desde el MBOA no está claramente considerado, ya que desde la estructura de los objetivos estos responden a diversas habilidades asociadas a un contenido, pero que no se vinculan a una situación o realidad determinada.</p> <p>Por otra parte, la incorporación del contexto reconoce la heterogeneidad y la falta del mismo sólo estandariza y persigue homogeneidad, lo que no siempre permite alcanzar el desarrollo máximo del potencial personal de cada sujeto.</p>

considerado el contexto, ni la pluralidad de realidades, lo que a lo largo del tiempo ha creado grandes barreras de aprendizaje para muchos estudiantes, los que no perciben que el sistema educativo respete su individualidad o diferencias, alejando los aprendizajes de sus realidades.

<u>Término utilizado</u>	<u>Frecuencia</u>
competencia	5
objetivo	4
contexto	4
contenido	3



Organizador gráfico respecto a la estructura de la competencia, elaboración propia.



Organizador gráfico respecto a la estructura del Objetivo de Aprendizaje, elaboración propia.

## **CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **4.1 Conclusiones:**

Tras la investigación realizada, fundamentada en la revisión documental de las evidencias existentes respecto a los dos modelos curriculares analizados, el Modelo Educativo Basado en Competencias y el Modelo Basado en Objetivos de Aprendizaje, y al posible acercamiento que podría existir entre ambos, en el contexto específico de enseñanza básica, es posible señalar que existen diversos elementos compartidos entre los dos modelos y que en general nacen de un común interés en el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

El currículum actual de enseñanza básica en Chile que está basado en los objetivos de aprendizaje tiene desde su estructura contenida en las Bases curriculares que guían el quehacer escolar y desde los Programas de estudio diseñados para cada curso y asignatura con orientaciones prácticas de implementación del modelo, aspectos que si bien no son explícitamente vinculados al modelo basado en competencias se acercan bastante al mismo, tales como:

- La mirada del rol del profesor como la de un profesional al servicio del aprendizaje de sus estudiantes, como un mediador o facilitador que puede desde sus propias competencias planificar, organizar, evaluar y retroalimentar los procesos de aprendizaje por medio del diseño de actividades curriculares.
- La vinculación de las metodologías de aprendizaje con la estructura base de ambos modelos, en el caso del MBOA, las estrategias utilizadas responden al Objetivo de Aprendizaje y el caso del MEBC, a las competencias declaradas.
- La incorporación del concepto de trayectoria de aprendizaje, permitiendo en algunos objetivos ver sus avances y vinculación con otros en una temporalidad anual
- La importancia que se le brinda a la evaluación dentro del proceso de formación, como un eje articulador, de monitoreo respecto a diversos propósitos, que a su vez debe ser cercana, cotidiana y conocida previamente por los estudiantes.
- La flexibilidad frente a la consideración del contexto en el quehacer escolar.

Así cómo es posible evidenciar cercanía entre ambos modelos, también es posible concluir en la existencia de puntos críticos que serán más complejos de abordar vislumbrando un posible escenario donde la educación básica en Chile trabaje bajo un Modelo Educativo Basado en Competencias y estos serían:

- La falta de instrucción actual en la utilización de metodologías activas, que brinden protagonismo a los estudiantes en su aprendizaje y que se transformen en verdaderos desafíos a resolver, permitiendo el desarrollo de un pensamiento más complejo en los alumnos, haciéndolos trabajar con habilidades cognitivas

superiores, donde la evaluación y la creación no sean tareas alejadas, pensadas como imposibles de abordar por los estudiantes.

- La carencia de una mirada a largo plazo de los aprendizajes, que permitan oportunidades claras de desarrollo durante toda la enseñanza básica, donde el estudiante tenga las oportunidades de ir avanzando acorde a sus propias capacidades y procesos individuales, volviendo en diversos momentos a pasar por aprendizajes que son fundamentales para su vida cotidiana.
- La falta de contextualización en las estrategias evaluativas propuestas y utilizadas, ya que no responden a lo que el estudiante necesita para desenvolverse en su entorno inmediato, ni considera elementos que le son significativos.
- La falta de utilización de instrumentos evaluativos variados, por la desmedida práctica de buscar la calificación, por medio de pruebas estandarizadas, objetivas, sin salir del formato de lápiz y papel.
- La mirada individual de la evaluación, sin permitir la intervención de múltiples agentes, ni la aplicación de variadas modalidades, tales como: auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.
- La lejanía del aprendizaje con el contexto, lo que limita la trascendencia y la significancia que el estudiante puede tener con su propio desarrollo académico.

La mirada general luego de realizada la investigación documental respecto a las preguntas de investigación planteadas inicialmente es la siguiente:

- En primer lugar, el curriculum escolar actual de enseñanza básica persigue el logro de objetivos de aprendizaje, argumentando desde los documentos que lo operacionalizan una mirada activa del estudiante que se queda en una gran declaración de principios sin mayores acciones que tributen a un desarrollo realmente integral, debido a la fragmentación y a la falta de coherencia entre todos los elementos que componen el modelo curricular.
- En segundo lugar, hay elementos de cada uno de los criterios seleccionados en esta investigación que se acercan al enfoque basado en competencias, desde la mirada que existe: del rol docente, de las metodologías para el aprendizaje, de la trayectoria de los aprendizajes, de las estrategias evaluativas y de la respuesta al contexto, elementos que en algunos casos comparten las bases, pero se alejan en la implementación del modelo curricular.
- Lo que actualmente hay de competencias en el curriculum nacional de enseñanza básica está más bien implícito, ya que en ningún momento el modelo abandona la noción de objetivo de aprendizaje.
- Analizando la experiencia extranjera latina y europea respecto a la implementación de modelos curriculares basados en competencias en enseñanza básica es posible predecir que un cambio de esta envergadura en Chile traerá consigo un sinnúmero de desajustes que requerirían abandonar paradigmas educativos tradicionales con metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluativas arraigadas en el quehacer escolar y con un rol docente que deberá estar dotado de nuevas competencias

profesionales que permitan tributar al logro de competencias por parte de sus estudiantes.

#### **4.2 Recomendaciones:**

Las siguientes recomendaciones están construidas desde la base que es necesario implementar cambios significativos en la forma de pensar e implementar en curriculum escolar de enseñanza básica en Chile, para buscar una mejor calidad de los aprendizajes.

Dentro de estas recomendaciones están:

- Dejar de pensar en los componentes de los aprendizajes y de trabajarlos de forma aislada, para realmente lograr la integración y la complejidad en el desarrollo de los estudiantes, permitiéndoles un real progreso durante su vida escolar.
- Realizar gestiones didácticas que permitan la movilización y la transferencia de los aprendizajes a nuevos escenarios.
- Se deben dejar desde la docencia las prácticas que no sintonicen con el desarrollo del estudiante y las representaciones que lo inhabiliten como protagonista en su tránsito académico.
- Implementar una pedagogía activa, cooperativa, abierta e integradora, vinculada a la comunidad escolar, a la familia, al entorno social cercano, a la ciudad, etc.
- Responsabilizar al docente como el gran organizador de situaciones didácticas y actividades que estén dotadas de sentido y significado para los estudiantes, involucrándolos y tributando a aprendizajes fundamentales para la vida.
- Ser partícipe de los cambios hoy, controlándolos, acompañándolos e implementándolos.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- A cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido (0) *Declaración de La Sorbona (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. 25 de mayo. La Sorbona, París (Francia).
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Informe Resultados Educativos Educación Básica Docentes y Directivos 2016*. Santiago de Chile.
- Alarcón, J. y Hill, B. (2012). *Nuevos currículos para nuevas necesidades: claves de diseño curricular en la educación basada en competencias*.
- Blanco, M. & Delpiano, E. (2005). *La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia*. REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES 7.
- Coll, E. (2006). *Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Revista Transatlántica de Educación, 1, 68-77. 8 (1).
- Coll, C. & Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular: Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. OREALC/UNESCO, Santiago.
- Cox, C. (2011). *Currículo escolar en Chile: génesis, implementación y desarrollo*. Revue International d'éducation de Sèvres, 56, 1-9.
- Declaración conjunta de los Ministros responsables de Educación Superior (0) *Declaración de Bolonia (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. 19 de junio. Extraído de [www.aneca.es](http://www.aneca.es). Bolonia (Italia).
- De Tezanos, P., Cortés, F., & Concha, M. (2016). *Participación política y descontento en Chile: Una tensión entre el interés en los temas políticos y la desafección generalizada*. Midevidencias 6, 1-6.
- Díaz, Á. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz, Ángel (2011) *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*, en Revista Iberoamericana

de Educación Superior (RIES), México, issue-unam/Universia, vol. II, núm. 5, pp. 3-24, Disponible en <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>

Díaz, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill. Capítulo 5. Extraído de: [https://liceo53.files.wordpress.com/2013/07/la\\_evaluacion\\_autentica\\_centrada\\_en\\_el\\_desempeno\\_de\\_3adazbarriga.pdf](https://liceo53.files.wordpress.com/2013/07/la_evaluacion_autentica_centrada_en_el_desempeno_de_3adazbarriga.pdf)

Ferreira, H. y Orrego, S. (2008). *De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos...* Revista Iberoamericana de Educación, 47, 3-25

Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2).

Gentile, P. & Bencini, R. (2000, septiembre). [Philippe Perrenoud: *El Arte de Construir Competencias*]. Original en portugués en Nova Escola. Traducción: Luis González Martínez.

Hargreaves, A. & Fink, (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. Revista de Educación, 339 (2006), pp.43-58.

INEE (2012). *La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Inzunza, J. (2010). *Educación en Chile: Una Reforma Circular o una breve historia de nuestras reformas recientes*. Revista Docencia, 42, 4-11

MEC (2008). *Disposiciones generales: por las que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil*. España. BOE núm. 5 Extraído de: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>

MINEDUC (2004). *Marco para la buena enseñanza*. Ed. CPEIP. Santiago, Chile.

MINEDUC (2012). *Bases curriculares Educación Básica*. Santiago, Unidad de Currículo y Evaluación. Chile.

MINEDUC (2012). *Decreto 439*. Santiago, Unidad de Currículo y Evaluación. Chile.

MINEDUC (2013). *Programa de Estudio, Lenguaje y Comunicación, cuarto año básico*. Santiago, Chile.

MINEDUC (2013). *Programa de Estudio, Matemática, primer año básico*. Santiago, Chile.

- MINEDUC (2013). *Segunda reunión: Preparación de los procesos de enseñanza aprendizaje*. Orientaciones para el desarrollo de reuniones técnicas. Niveles de transición.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. ESF: Francia
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). La definición y selección de competencias clave. Extraído de: [www.deseco.admin.ch/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf](http://www.deseco.admin.ch/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf).
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Dolmen.
- Perrenoud, P. (2004). *Obtener éxito en la escuela: ¡Todo el curriculum, nada más que el curriculum!*. Revista Docencia, 22, 35-45.
- Perrenaud, P.(2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Quebecor World, Gráficas Monte Albán. México.
- Ruiz-Tagle, P. (2010) *Apuntes para la reforma educacional. Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago: Pehuén Editores, pp. 31-50.
- Sánchez, N. (2012). *El Currículo de la Educación Básica en México: Un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Volumen 10, n°4.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura*. Primer ciclo. Constantine Editores, S. A. de C. V. Colección Hacia el Logro Educativo. México, D.F.
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. 1a ed. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Tardif, J. (2003). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha*. Traducido de *Pedagogie collégiale*. Volumen 6. n°3.
- Tedesco, J. (2011). *Los desafíos de la Educación Básica en el Siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 31-47.

- Tobón, S. (2003). *Formación Basada en Competencias*. Portafolio Consultores. E.A.T.
- Tobón, S. (2013). Metodología de gestión curricular, una perspectiva socioformativa. Editorial Trillas, S.A. México.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2013). *Comunicado sobre retiro de mapas de progreso del aprendizaje dirigido a los Directores y Jefes Técnicos de los establecimientos educacionales del país*. Chile, Disponible en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=218446>
- Valverde, J. & Ciudad, A. (2014). *El uso de rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 12(1), 49-79.

## **ANEXO 1**



**Instrumento de validación de matriz para análisis documental**  
**Universidad de Talca**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional**  
**Magister en Educación Basada en Competencias**  
**“Complejidad del fenómeno llamado educación basada en competencias en su**  
**acercamiento al curriculum escolar chileno de enseñanza básica”**

### **A.- INFORMACIÓN GENERAL**

A continuación, se adjunta la encuesta Semi-estructurada que tiene como finalidad validar el contenido del instrumento que será utilizado, en especial las fuentes que han sido consultadas para contrastar el Modelo Educativo Basado en Competencias con el Modelo Basado en Objetivos de Aprendizaje, mirando cinco criterios comparativos:

1. Rol docente.
2. Metodologías para el Aprendizaje.
3. Trayectoria de los Aprendizajes.
4. Estrategias evaluativas.
5. Respuesta al contexto.

### **B.- ANTECEDENTES DEL EXPERTO**

NOMBRE:

PROFESIÓN:

POST-GRADO:

LUGAR DE TRABAJO:

CARGO QUE  
DESEMPEÑA:

AÑOS DE EXPERIENCIA:


### C. FUENTES A EVALUAR

Para cada fuente consultada, marque con una X el casillero que represente de mejor forma su opinión, considerando la siguiente escala de valoración, frente a la fuente consultada respecto de cada criterio a comparar:

RANGO	SIGNIFICADO			
1	Fuente no adecuada y debe ser eliminada			
2	Fuente adecuada pero debe ser mejorada			
3	Fuente óptima para su aplicación.			
Fuentes consultadas en cada criterio.		Rango		
		1	2	3
Criterio1 : Rol del docente				
<b>1. Desde el MEBC:</b> Perrenoud, P. (2004). <i>Diez nuevas competencias para enseñar</i> . Quebecor World, Gráficas Monte Albán. México.				
<b>2. Desde el MBOA:</b> MINEDUC (2004). <i>Marco para la buena enseñanza</i> . Ed. CPEIP. Santiago, Chile.				
Criterio 2: Metodología para el aprendizaje.				
<b>1. Desde El MEBC:</b> Secretaría de Educación Pública (2011). <i>Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura</i> . Primer ciclo. Constantine Editores, S. A. de C. V. Colección Hacia el Logro Educativo. México, D.F.				
<b>2. Desde el MBOA:</b> MINEDUC (2013). <i>Programa de Estudio, Lenguaje y Comunicación, cuarto año básico</i> . Santiago, Chile.				
Criterio 3: Trayectoria de los aprendizajes.				
<b>1. Desde El MEBC:</b> Tardif, J. (2003). <i>Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha</i> . Traducido de <i>Pedagogie collégiale</i> . Volumen 6. n°3				
<b>2. Desde El MEBC:</b> Unidad de Currículum y Evaluación. (2013). <i>Comunicado sobre retiro de mapas de progreso del aprendizaje dirigido a los Directores y Jefes Técnicos de los establecimientos educacionales del país</i> . Chile, Disponible en: <a href="http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=218446">http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=218446</a>				

<b>Criterio 4: Estrategias evaluativas.</b>			
<p><b>1. Desde El MEBC:</b></p> <p>Gentile, P. &amp; Bencini, R. (2000, septiembre). [Philippe Perrenoud: <i>El Arte de Construir Competencias</i>]. Original en portugués en Nova Escola. Traducción: Luis González Martínez.</p>			
<p><b>2. Desde El MEBC:</b></p> <p>MINEDUC (2012). <i>Bases curriculares Educación Básica</i>. Santiago, Unidad de Currículo y Evaluación. Chile.</p> <p>MINEDUC (2013). <i>Programa de Estudio, Matemática, primer año básico</i>. Santiago, Chile.</p>			
<b>Criterio 5: Respuesta al contexto.</b>			
<p><b>1. Desde El MEBC:</b></p> <p>Tobón, S. (2013). <i>Metodología de gestión curricular, una perspectiva socioformativa</i>. Editorial Trillas, S.A. México.</p>			
<p><b>3. Desde El MEBC:</b></p> <p>Blanco, M. &amp; Delpiano, E. (2005). <i>La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia</i>. REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES 7.</p> <p>MINEDUC (2013). <i>Segunda reunión: Preparación de los procesos de enseñanza aprendizaje</i>. Orientaciones para el desarrollo de reuniones técnicas. Niveles de transición.</p>			

### **Comentarios y/o Sugerencias**