

FUNDAMENTOS
BASES CURRICULARES 2012
EDUCACIÓN BÁSICA
SEGUNDA ETAPA



1° A 6° BÁSICO

ARTES VISUALES
MÚSICA
EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD
TECNOLOGÍA
ORIENTACIÓN

UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
JUNIO 2012

Fundamentos de las Bases Curriculares

1° a 6° básico

Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología y Orientación

Ministerio de Educación, junio 2012.

Índice

Introducción.....	5
Parte 1: Nuevas Bases Curriculares	7
I. Necesidades del Sistema Escolar	7
a. La necesidad de actualizar el currículum a un nuevo marco legal	7
b. La necesidad de acercar el currículo a los requerimientos de la sociedad.....	8
c. La necesidad de validar estas asignaturas a través de una consulta pública participativa .	9
d. La necesidad de un currículum enfocado en el desarrollo del pensamiento	10
e. La importancia de consolidar el ciclo básico: un currículum consistente.....	16
II. Contexto	17
a. Currículum vigente (D.S. N°40/1996 y sus modificaciones): antecedentes, confección y continuidades.....	17
b. Ley General de Educación y su impacto en el Currículum Nacional	17
c. Bases Curriculares de la Educación básica (D.S. N°439/2012): nuevas definiciones, conceptos y perspectivas del currículum nacional.....	17
d. Bases Curriculares de Educación Parvularia (2001)	18
e. Formación Docente	21
f. Resultados Prueba INICIA 2010 y 2011	22
Parte 2: Propuesta de Bases Curriculares	24
I. Cambios Generales.....	24
II. Proceso de consulta pública	34
III. Propuesta por asignatura	35
A. ARTES VISUALES	36
B. MÚSICA.....	54
C. EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD	73
D. TECNOLOGÍA.....	80
E. ORIENTACIÓN	97
IV. Bibliografía	127

Anexos

Anexo 1	Informe Consulta Pública (abril 2012)
Anexo 2	Capacidades Instaladas en los Establecimientos Educativos (2012)
Anexo 3	Tablas comparativas de currículos extranjeros
Anexo 4	Tablas comparativas Propuesta de Bases Curriculares/Marco Curricular vigente
Anexo 5	Equipos de trabajo, Unidad de Currículum y Evaluación
Anexo 6	Expertos consultados
Anexo 7	Tabla de Operacionalización de los Objetivos Generales de Ley General de Educación en las Bases Curriculares 2012
Anexo 8	Revisión de la disponibilidad de docentes de Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud y Tecnología.

Introducción

La aprobación de las Bases Curriculares de la educación básica de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés constituyen un avance clave en la implementación de la Ley General de Educación (LGE). Además de concretar los objetivos generales de esta ley en el Currículum Nacional, establecen nuevas definiciones en la forma de prescribir los aprendizajes y la funcionalidad de las herramientas que el Ministerio de Educación pone a disposición de la comunidad educativa. Estos cambios atendieron a las tendencias internacionales en términos de redacción, selección de contenidos y desarrollo de habilidades, sin dejar de lado las particularidades del escenario nacional ni la historia curricular de Chile, ambos sintetizados en una histórica consulta pública y en el legado de los documentos vigentes desde la reforma educacional.

Consistentemente con su enfoque en la educación básica y pre-básica, el Ministerio de Educación ha optado por dar continuidad a este proceso presentando al Consejo Nacional de Educación, una propuesta de Bases Curriculares de 1° a 6° básico para las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física, Tecnología y Orientación. Su aprobación permitirá consolidar el proceso de actualización curricular de la educación básica, entregando a la comunidad educativa un currículum coherente para todas las asignaturas de la educación básica.

Si bien la coherencia curricular, que permite ordenar los múltiples decretos hoy vigentes es un valor en sí mismo, la presente propuesta persigue un fin eminentemente educativo. Este fin es proveer a la comunidad educativa de las herramientas necesarias para hacerse cargo y potenciar las capacidades de todos los niños de Chile. Esto implica, necesariamente, atender a todas las formas de inteligencia, a todos los intereses y talentos de los estudiantes, y asegurar en el marco de la educación escolar, un apoyo para la búsqueda del conocimiento y el desarrollo personal. Las asignaturas de la presente propuesta buscan dar cuenta de conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para una formación integral, y proveer oportunidades para que los estudiantes tengan acceso a todas las competencias necesarias para nuestros tiempos.

La forma de potenciar el equilibrio en el currículum es establecer el mismo nivel de detalle y exigencia para todas las asignaturas. La presente propuesta exige estándares más altos a las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física, Tecnología y Orientación, tanto en la complejidad de los conocimientos como en el desarrollo de habilidades. El logro de una educación de calidad y de una formación integral requiere que todas las áreas de desarrollo sean abordadas de forma consistente, sistemática e interrelacionada, y la educación básica es un espacio especialmente favorable para estos propósitos.

Aumentar la exigencia de estas asignaturas tiene su fundamento en la equidad. Es conocido que los establecimientos exitosos, en Chile y en el mundo, asignan tiempos importantes y priorizan el desarrollo de estas asignaturas. Un objetivo primordial de la presente propuesta es dar acceso y asegurar a todos los establecimientos de Chile a estas experiencias y conocimientos, y así contribuir a equiparar las oportunidades de todos los estudiantes.

Las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología y Orientación abordan dimensiones de la educación que generan un importante impacto en la vida de los estudiantes. El deporte, las artes y la tecnología pueden ser tremendamente significativos para una diversidad de alumnos, y así convertirse en fuentes irremplazables de motivación para el aprendizaje. Estas asignaturas son también una oportunidad que muchos estudiantes pueden aprovechar para desarrollar sus intereses y estilos de aprendizaje fuera de la clase lectiva. En este

contexto, más abierto y flexible, algunos estudiantes mostrarán capacidades excepcionales y una disposición experimentar, crear y reinventar continuamente

Para los alumnos, participar de estos saberes es una oportunidad única para comunicarse con otros de forma no verbal, expresar su interioridad y desarrollar en plenitud su creatividad. Estas actividades implican vincular la experiencia escolar con aspectos profundos de su propia humanidad, dando así un cariz especialmente formador y significativo a la educación básica. En el ámbito colectivo, estas asignaturas y las actividades que promueven fomentan la convivencia, la participación de todos y la inclusión.

Independientemente de la importancia de estas asignaturas para enfrentar las necesidades del sistema escolar, su valorización se relaciona con el desarrollo de los estudiantes como personas, así como también la importancia estratégica de los temas mencionados para el país. Los aprendizajes que estas asignaturas incluyen: la creatividad, la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de habilidades motrices y las tecnologías de la información y la comunicación, entre muchos otros, son hoy factores clave para el desarrollo humano de los ciudadanos de Chile.

Parte 1: Nuevas Bases Curriculares

I. Necesidades del sistema escolar

- a. La necesidad de actualizar el currículum a un nuevo marco legal

En la búsqueda permanente de una educación de calidad, la mejora continua del currículum constituye una oportunidad para reflexionar, cuestionar, reformular y someter a escrutinio los conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran necesarios e indispensables para todos los estudiantes. Para las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología y Orientación, la última instancia de discusión del currículum corresponde a la reforma educacional, que concluyó en el Decreto N° 40 de 1996. Las actualizaciones realizadas a este decreto (el 2002 y el 2009) no influyeron en el currículum prescrito para estas asignaturas, siendo éstas relegadas sistemáticamente del desarrollo curricular en Chile.

Los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) vigentes, derivados de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) fueron desarrollados durante el año 1994, en base a las ideas generales planteadas por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación (Cox, 2006).

Hoy, la Ley general de Educación (2009) impone nuevos requerimientos al currículum nacional. En particular destacan los siguientes puntos¹:

- **Nueva estructura del ciclo escolar:** La nueva Ley General de Educación (Ley 20.370), establece una nueva normativa respecto de los instrumentos curriculares que deben ponerse a disposición del sistema escolar. Esta normativa se refiere, en primer lugar, a una nueva estructura del ciclo escolar, que redefine la Educación Básica y le otorga una duración de seis años.
- **Nuevos Objetivos Generales para la Educación Básica:** La nueva estructura genera en la ley una modificación de los Objetivos Generales para esta etapa. Estos se plantean como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permitirá a los alumnos avanzar durante el ciclo en el desarrollo de diversos aspectos, tanto en el ámbito personal y social como en el ámbito del conocimiento y la cultura. Destaca dentro de lo determinado por estos nuevos objetivos, el énfasis consignado a la **creatividad** y el **desarrollo del pensamiento** en la educación básica.
- **Modificación de las categorías de prescripción curricular:** La misma ley reemplaza las categorías anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) establecidas en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Según la LGE, las Bases Curriculares deben definir, para cada año o nivel, Objetivos de Aprendizaje que conduzcan al logro de los objetivos generales establecidos en ella. Los OA deben ser relevantes, actuales y coherentes con los objetivos generales.

¹ Bases Curriculares para la Educación Básica, D.S. N° 439/2012

- **Exigencia de salvaguardar el tiempo de libre disposición:** La ley establece, además, que estas bases deben asegurar una proporción equivalente al 30% del tiempo de trabajo escolar de libre disposición para los establecimientos que operen en el régimen de jornada escolar completa.

La Ley General de Educación (2009), a través de sus nuevas exigencias al currículum nacional, se presenta como una instancia óptima para una actualización de estas asignaturas. La aprobación a fines de 2011 de las Bases Curriculares de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés para la educación básica refuerza la necesidad de completar la propuesta y contar con un currículum coherente para este ciclo, alineado con los objetivos generales de la LGE.

b. La necesidad de acercar el currículum a los requerimientos de la sociedad

Diversa evidencia nacional demuestra cómo el desarrollo de las áreas de la presente propuesta es un desafío pendiente. Por ejemplo, la Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2009) muestra un aumento en la asistencia y en la frecuencia de asistencia de los chilenos a actividades artístico-culturales. El creciente acceso e interés en las artes debe acompañarse de una formación en los códigos y en el lenguaje artístico, que potencien y fomenten la tendencia observada.

Por otro lado, nuestro país enfrenta graves problemas de salud pública, que deben abordarse también desde el ámbito educativo. En efecto, la Encuesta Nacional de Salud de 2011 muestra que un 67% de la población tiene algún grado de sobrepeso, lo que representa un aumento de 6 puntos porcentuales respecto a la medición de 2003. Por su parte, el SIMCE de educación física aplicado en 2011 revela que un 40% de los estudiantes de octavo básico presenta sobrepeso u obesidad, mientras que el 20% tiene riesgo de contraer enfermedades cardiovasculares y cardiorrespiratorias.

El Octavo Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar de Chile (2009), que muestra la disminución de la percepción de riesgo en los estudiantes y el aumento de la disponibilidad de drogas entre estudiantes, refuerza la necesidad de enfrentar el consumo de sustancias directamente desde el currículum. Este estudio confirma además la estrecha relación entre la agresión escolar y el bajo rendimiento con el consumo de sustancias, reforzando la necesidad de una mirada comprehensiva de estas problemáticas en el sistema escolar.

Recientemente se han dado a conocer los resultados del SIMCE de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aplicada en noviembre de 2011 en alumnos de 2° año medio. Esta evaluación, enfocada a determinar el nivel de desarrollo de las Habilidades TIC para el Aprendizaje que han alcanzado los estudiantes y a conocer los factores individuales y de contexto relacionados con el rendimiento en la prueba (Enlaces, 2012) mostró resultados preocupantes. Menos del 50% de los alumnos alcanzaron un nivel inicial (correspondiente a la categoría más baja de la evaluación), y el puntaje promedio de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo fue significativamente inferior al promedio nacional. Para enfrentar estos resultados, la formación explícita en Tics en la educación básica resulta estratégica. En este caso, la misión del currículum es la equidad: entregar una base común, moderna y aplicable en TIC a todos los estudiantes de país.

Tomando en cuenta esta y otras exigencias de la sociedad al currículum, las Bases Curriculares de la Educación Básica (D.S. 439/2012) consignan en su introducción:

“Los nuevos requerimientos de la LGE son también una oportunidad de abordar la exigencia permanente de actualizar, reorientar y enriquecer el currículum, ajustándolo a los cambios en el conocimiento y en las demandas de la sociedad. En los últimos años se ha manifestado, por medio de diversas instancias, una necesidad de profundizar en el currículum las oportunidades de formación en temas de convivencia escolar, ciudadanía, autocuidado y salud, todos los cuales se abordan en estas bases.”

Las asignaturas de la presente propuesta recogen numerosas demandas de la sociedad al currículum, a través de cambios tanto en sus enfoques como en la selección de conocimientos, habilidades y actitudes. En términos generales, las Bases Curriculares de las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología y Orientación responden a los siguientes requerimientos:

- Enfrentar, mediante el currículum escolar de los primeros niveles, problemas de gran relevancia social: convivencia escolar, abuso de sustancias, violencia escolar en sus diferentes manifestaciones. El enfoque de las Bases Curriculares se basa en el desarrollo de habilidades socio emocionales, que tienen una función preventiva frente a conductas de riesgo (Durlak, Weissberg, Schellinger, Dymnicki, & Taylor, 2011)
- Profundizar y valorizar las artes como parte fundamental de la formación de los estudiantes del país. Esto se consolida en la ampliación de su currículum y la necesaria diferenciación entre Música y Artes Visuales, asignándoles así el peso que les corresponde dentro de la educación (EURYDICE, 2009). Entregar a todos los estudiantes una formación en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Las TIC están presentes en la vida cotidiana de gran parte los estudiantes, son una herramienta fundamental para el aprendizaje y el acceso al conocimiento e información (IEA, 2012). En la actualidad, la brecha entre los aprendizajes relacionados a TIC entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos hace indispensable avanzar hacia un estándar común.
- Incorporar al currículum temáticas de salud y autocuidado. La presente propuesta complementa, a través de la asignatura de Educación Física y Salud, las Bases Curriculares de Ciencias Naturales.

c. La necesidad de validar estas asignaturas a través de una consulta pública participativa

El currículum vigente (D.S. Nº40/1996) para estas asignaturas fue elaborado por una comisión integrada por profesionales del Ministerio de Educación pertenecientes a diversas reparticiones, y revisado en varias ocasiones (Gysling, 2003). La propuesta resultante fue enviada directamente al entonces Consejo Superior de Educación, y sancionada en 1996.

Este cambio curricular realizó modificaciones muy relevantes en el currículum nacional. Estableció definiciones y categorías fundantes (como los Objetivos Fundamentales Transversales) que se han mantenido como elementos estructurales hasta el presente, y aumentó las exigencias de forma consistente en relación al currículo que remplazaba (Gysling, 2003).

A pesar de estas importantes innovaciones, este currículum no fue consultado públicamente a la comunidad educativa: se trató de una reflexión interna del Ministerio de Educación. La restricción radica en que las consultas realizadas fueron circunscritas y no de carácter público, afectando la transparencia necesaria para este tipo de cambios. Una consulta ciudadana:

1. Brinda legitimidad al currículum prescrito, al plantearse como una política basada en la discusión sobre sus fundamentos y orientaciones
2. Recoge inquietudes y prioridades reales de la comunidad escolar, haciéndola más aplicable y fácil de implementar
3. Refuerza su valor como "actualización", dado que se entrega evidencia directa sobre las actuales fortalezas, desafíos y expectativas del currículum en la sala de clases

Para algunas asignaturas, la actualización 2009 permitió por primera vez la participación de la comunidad educativa en la discusión del currículum de la educación básica. Sin embargo, las asignaturas de la presente propuesta no fueron actualizadas y por lo tanto, su currículum no ha sido nunca consultado a la comunidad educativa en un proceso transparente y abierto de discusión.

A fines del año 2011, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación se abocó a un proceso de Consulta Pública para un primer borrador de las Bases Curriculares de las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología y Orientación. La participación en este proceso cuadruplicó el número de participantes a la consulta de 2009 (más de 8.000 docentes y expertos), con resultados positivos que serán detallados en un apartado más adelante.

d. La necesidad de un currículum enfocado en el desarrollo del pensamiento

En el artículo N° 29 de la Ley General de Educación, que detalla los objetivos generales de la educación básica en el ámbito personal y social, se consigna la importancia del desarrollo de la creatividad y del pensamiento para la educación básica:

- "a) Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.
- b) Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas."

Las habilidades de pensamiento pueden definirse como una "actividad mental enseñable, parcialmente procedimental, que permite alcanzar capacidades cognitivas superiores y que puede ser aplicada a voluntad" (Smith, 2002). La enseñanza explícita (Qualifications and Curriculum Agency, 2009) de habilidades de pensamiento está en el centro de numerosas reformas educativas, dado que tras décadas de investigación se ha reconocido su potencial en el aprendizaje (Glevey, 2006).

Sin asumir una estructura rígida (Moseley, Elliott, Gregson, & Higgins, 2005 definen más de 35 *frameworks* en relación al desarrollo y enseñanza de habilidades de pensamiento), las Bases Curriculares buscan estimular el pensamiento crítico y creativo a través de (1) la redacción de los objetivos de aprendizaje y (2) la selección de conocimientos, habilidades y actitudes.

1. Redacción: Al igual que en las Bases Curriculares de la 1° etapa, en la presente propuesta la redacción de los objetivos de aprendizaje se relaciona directamente con la necesidad de “enseñar el pensamiento de forma explícita” (Beas, Santa Cruz, Thomsen, & Utreras, 2000). Para esto, se utilizó una definición de objetivo centrada en el aprendizaje: “Lo que se quiere que se aprenda como resultado de la enseñanza” (Anderson & Krathwohl, 2001) o “una descripción explícita acerca de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer como resultado del aprendizaje” (Bingham, 1999 citado en Kennedy, 2007). Esto implica que el objetivo clarifica el desempeño del estudiante, estableciendo tanto conocimientos como habilidades a desarrollar. La precisión de la forma en la que está prescrito el currículum, se relaciona directamente con la equidad (Hirsch, Fontaine, & Sotomayor, 1999). Se siguió de forma flexible la taxonomía de Bloom (1956, revisada el 2001). Los criterios de esta taxonomía permitieron organizar los objetivos en un continuo lógico, y dar claridad para la evaluación. La taxonomía revisada aborda dos dimensiones (Anderson & Krathwohl, 2001), una referente al proceso cognitivo (*Cognitive Process Dimension*) y otra al conocimiento propiamente tal (*Knowledge Dimension*).

Además de la estructura de la redacción, en las Bases Curriculares se optó por clarificar radicalmente el lenguaje curricular utilizado en relación al currículum vigente. Es necesario que todos los docentes puedan identificar con precisión lo que se espera que los estudiantes logren en cada nivel. El lenguaje extremadamente técnico impide la buena comunicación de los objetivos del currículum a gran parte de la comunidad educativa y dificulta una participación activa en la vida escolar del estudiante. Se ha observado que el uso de un lenguaje comprensible para docentes y estudiantes tiene injerencia en el éxito de programas enfocados al desarrollo del pensamiento (Moseley, Elliott, Gregson, & Higgins, 2005).

2. Selección de aprendizajes: las presentes Bases Curriculares sustentan la selección de conocimientos, habilidades y actitudes en el pensamiento creativo y el pensamiento crítico:
 - Pensamiento creativo: las Bases Curriculares asumen la creatividad como “la producción de soluciones de alta calidad, originales y elegantes para problemas complejos, difíciles de definir y pobremente estructurados” (Mumford, Medeiros, & Partlow, 2012), enfatizando particularmente para el caso de la educación básica la necesidad de que la creatividad se concrete en un resultado o producto (Perkins, 1998). A nivel mundial se observan numerosos esfuerzos para vincular e integrar la creatividad al currículum escolar² (Shaheen, 2010).

En concreto, las Bases Curriculares de Artes Visuales y Música definen un modelo de “proceso creativo”, que permite operacionalizar los objetivos de aprendizaje. Este modelo corresponde a una simplificación de un proceso mucho más complejo, y que involucra aspectos que no dependen del currículum (Mumford, Medeiros, & Partlow, 2012). Tecnología, por su parte, enfoca la creatividad al proceso tecnológico, en la generación de ideas y proyectos. Asimismo, en Educación Física y Salud el enfoque en la resolución de problemas en el ámbito potencia las soluciones creativas y divergentes. Estos aspectos se abordarán más en detalle en las secciones específicas de este documento.

² Shaheen (2010) menciona los casos específicos de Corea de Sur, Florida (EEUU), Japón, Alemania, Singapur, China, Canadá, Escocia, Hong Kong y el Reino Unido.

- Pensamiento crítico, definido como un pensamiento reflexivo enfocado a evaluar el propio pensamiento y la validez de argumentos que lo sostienen (Swartz & Parks, 1994), o de forma más directa, “el arte de pensar sobre su propio pensamiento” (Kuhn, 1999). Relacionado íntimamente con la creatividad el pensamiento crítico se estructura en las Bases Curriculares en base a los siguientes puntos (Bailin, Case, Coombs, & Daniels, 1999):
 - Búsqueda de un aprendizaje profundo, que permita a los alumnos una comprensión amplia de los temas abordados en el currículum. El conocimiento extenso respecto a una temática es determinante para pensar críticamente sobre ella.
 - Desarrollo de habilidades que entregue a los estudiantes herramientas cognitivas, procedimientos y hábitos de pensamiento que les permitan evaluar y someter a escrutinio su propio pensamiento
 - Desarrollo de actitudes, que abren la aplicación del pensamiento crítico a instancias fuera del contexto escolar, para así aplicar un pensamiento de calidad a otros ámbitos de su vida.

En la educación básica, el pensamiento crítico se desarrolla alrededor del uso de evidencias para formular opiniones, la comparación, realizar inferencias informadas en base a su conocimiento y generalizar, entre otras. En las disciplinas artísticas, el pensamiento crítico se expresa en la reflexión y evaluación de obras artísticas y de sus trabajos de arte y quehacer musical. En el caso de Tecnología, pensar críticamente está vinculado a la evaluación de alternativas en el proceso tecnológico (diseñar-hacer-probar).

En relación a las temáticas abordadas en la presente propuesta, se mantuvieron los criterios de selección curricular especificados en la primera etapa de las Bases Curriculares de Educación Básica (Cox, 1998):

- Conocimiento y habilidades actualizadas: la selección debe considerar el desarrollo y los cambios ocurridos en las disciplinas, considerando siempre la edad de los estudiantes.
- Conocimiento generativo: seleccionar conocimientos que sean la base para desarrollar otros, y que lleven a los estudiantes y docentes a generar y buscar nuevos conocimientos más allá del currículum. En un diagnóstico del Marco Curricular de 1996, se observa que este aspecto podría ser ampliamente profundizado (Eyzaguirre, 1999).
- Profundidad más que cobertura: este criterio implica una reducción cuantitativa del currículum en virtud de la profundización, especialmente en torno a las habilidades de pensamiento.
- Conocimiento significativo: en educación básica, este criterio lleva a focalizar en contenidos relacionados con el desarrollo de conceptos, habilidades hábitos de estudio que les permitan seguir aprendiendo de forma efectiva a lo largo de su vida (escritura, comprensión lectora, y operaciones matemáticas). Asimismo, es importante incluir elementos que les permitan familiarizarse con su entorno y cuidarse (salud, convivencia, habilidades socio-afectivas).
- Continuidad de la formación: adicionalmente, se considera en la selección la importancia de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para el trabajo futuro de conceptos más complejos y elaborados en la educación media.
- La actualización del currículum de estas asignaturas se guía por la definición y selección de competencias claves del proyecto DeSeCo³ (OCDE, 2005) que también ha servido de referencia para la elaboración de currículums chilenos anteriores. Este marco establece categorías amplias para organizar los aprendizajes que los estudiantes requieren para

³ Por su nombre en inglés “Definition and Selection of Competencies” <http://www.deseco.admin.ch/>

enfrentar los desafíos del futuro, que coinciden con las innovaciones, ejes y énfasis de las asignaturas presentadas.

En la siguiente tabla se ilustra el cruce entre la estructura, ejes y énfasis de las Bases Curriculares con las "Key Competencies" definidas por el proyecto DeSeCo⁴. Se incluyen también, de forma general, las asignaturas presentadas en una primera etapa. Cabe destacar que, desde una mirada amplia, todas las asignaturas contribuyen al logro de las competencias OCDE, sin que puedan establecerse límites cerrados y excluyentes. En la siguiente tabla solo se detallan los vínculos más explícitos, sin considerarse las múltiples oportunidades de aprendizaje que las asignaturas pueden brindar.

Tabla 1: Competencias OCDE y Bases Curriculares 2012

COMPETENCIAS OCDE	Artes Visuales	Música	Educación Física y Salud	Tecnología	Orientación	Otras asignaturas del currículum (1era etapa)
La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva	Conocimiento y manejo del elementos y conceptos del lenguaje visual	Énfasis en la integración de elementos y procedimientos del lenguaje musical	Expresión a través de movimientos corporales			Lenguaje y Comunicación Matemática Inglés Historia, Geografía y Ciencias Sociales Ciencias Naturales
Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva		Aprendizajes referentes a presentar y compartir su quehacer musical con el curso y la comunidad		Estructura del currículum basada en la creación tecnológica: <i>Diseñar, Hacer y Probar.</i>		Ciencias Naturales Matemática Historia, Geografía y Ciencias Sociales
La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva	Desarrollo de habilidades relacionadas al manejo y dominio de herramientas y procedimientos de las artes visuales			Énfasis en la creación y en la resolución de problemas en base a la tecnología Nuevo eje de Tecnologías de la Información y la Comunicación		Matemática Ciencias Naturales
La habilidad de	Actitudes:	Énfasis en el respeto por el	Eje específico de <i>Seguridad,</i>	Actitudes:	Eje de <i>Relaciones</i>	Historia, Geografía y

⁴ Cabe destacar que muchas de estas competencias se ven ampliamente abordadas en los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) derivados de los anteriores Objetivos Fundamentales Transversales y la Ley General de Educación, en la primera etapa y aprobados por el CNED.

relacionarse bien con otros	<i>Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas</i> <i>Respetar el trabajo artístico de otros, valorando la originalidad</i>	quehacer musical de otro, tanto de sus pares como de otras culturas y otros tiempos.	<i>Juego Limpio y Liderazgo</i> (aprendizajes referentes a cumplir reglas del juego, aceptar diferencias individuales, intentar llegar a acuerdos, aceptar resultados adversos)	<i>Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas</i> <i>Demostrar un uso seguro y responsable de internet, cumpliendo las reglas entregadas por el profesor y respetando los derechos de autor.</i>	<i>Interpersonales</i> (desarrollo de la empatía, solidaridad, estrategias para enfrentar la violencia)	Ciencias Sociales Lenguaje y Comunicación
La habilidad de cooperar	Actitudes: <i>Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas</i>	Énfasis en la colaboración como forma de hacer música Actitudes: <i>Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión y creación musical.</i>	Eje específico de <i>Seguridad, Juego Limpio y Liderazgo</i> Actitudes: <i>Demostrar disposición para trabajar y jugar en equipo.</i>	Actitudes: <i>Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas</i>	Eje de <i>Relaciones Interpersonales</i> , para favorecer la convivencia basada en el respeto y la valoración por el otro.	Lenguaje y Comunicación Inglés Matemática Historia, Geografía y Ciencias Sociales Ciencias Naturales
La habilidad de manejar y resolver conflictos			Eje específico de <i>Seguridad, Juego Limpio y Liderazgo</i> Actitudes <i>Respetar la diversidad física de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel o pelo etc.</i>		Eje de <i>Relaciones Interpersonales</i> (estrategias de resolución de conflictos)	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
La habilidad de actuar dentro del gran esquema	Integración de las artes entre ellas y con temáticas y énfasis de otras asignaturas del currículum	Eje de <i>Vida activa y Salud</i> y reconocimiento de sus beneficios para la vida.	Énfasis en la relación <i>Tecnología, sociedad y medio ambiente</i> desde una perspectiva crítica, responsable y considerando los impactos de sus acciones en el medio ambiente y	Énfasis en un enfoque de prevención y creciente autonomía (ver Introducción) Eje de <i>Relaciones Interpersonales</i> (estrategias de resolución de	Historia, Geografía y Ciencias Sociales Matemática Ciencias Naturales	

				la sociedad.	conflictos) orientado a la relación otros y con normas formales e informales y roles.	
La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales			Enfoque en eje: <i>Vida activa y salud</i> , para incorporar a la vida cotidiana actividad física	Actitudes: <i> Demostrar iniciativa personal y emprendimiento en la creación y diseño de tecnologías innovadoras.</i>	Eje de <i>Trabajo escolar</i> (hábitos de estudio, perseverancia y esfuerzo personal)	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades	Actitudes: <i>Disfrutar de múltiples expresiones artísticas</i>	Actitudes <i> Demostrar disposición a disfrutar de la música y los sonidos</i>	Actitudes: <i> Demostrar disposición a mejorar su condición física, e interés por practicar actividad física de forma regular</i>		Las Bases Curriculares de Orientación se basan en un enfoque de derecho, que estructura sus ejes y sus aprendizajes. Conocer, respetar y hacer respetar sus derechos, intereses, límites y necesidades es el objetivo central de la asignatura	Historia, Geografía y Ciencias Sociales Lenguaje y Comunicación Inglés Ciencias Naturales

e. La importancia de consolidar el ciclo básico: un currículum consistente

Las Bases Curriculares aprobadas a fines de 2011 son la primera etapa de un proceso de implementación de la LGE (2009) que involucra la reformulación de todos los instrumentos curriculares de la educación básica. La presente propuesta corresponde a la segunda y última etapa, que permitirá asegurar un currículum consistente para el ciclo básico.

La necesidad de desarrollar y poner en marcha las Bases Curriculares para la educación básica para la totalidad de las asignaturas se fundamenta en los Objetivos Generales de la LGE. Los objetivos para la educación básica incluyen dimensiones amplias referentes a múltiples saberes y disciplinas, y no pueden ser logrados a cabalidad si no se consideran y equilibran en el currículum. Por lo tanto, es fundamental que los objetivos de aprendizaje de las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología y Orientación sean coherentes con las Bases Curriculares ya aprobadas, dado que completan la visión de educación que éstas quieren entregar. Además, el currículum vigente responde a otro marco legal y difiere en su énfasis, estructura y redacción.

Derivado de lo anterior, la coexistencia de dos currículum fundamentalmente distintos para los mismos niveles educacionales debilita el impacto de ambas propuestas y afecta las posibilidades de integración entre asignaturas. La articulación de ambos currículos en la práctica es compleja, duplicando el trabajo del docente y del establecimiento. En la siguiente tabla se observan las diferencias estructurales de ambos currículums hoy en marcha. Se hace evidente que para la planificación de la clase y anual y para la gestión pedagógica de cada establecimiento, esta duplicidad de visiones implica esfuerzos adicionales, un uso poco eficaz del tiempo y un perjuicio a la necesaria reflexión sobre la planificación del aprendizaje.

Tabla 2: Comparación general Marco Curricular vigente y Bases Curriculares

Marco Curricular vigente (D.S. N° 40/1996)	Bases Curriculares 1° etapa (D.S. N° 439/2012)
Estructura en ciclos de 2 años	Estructura anual
Redacción en OF/CMO	Redacción en Objetivos de Aprendizaje
Énfasis en focos de la LOCE (1990)	Énfasis en focos de la LGE (2009)
Cierre ciclo básico en 8° año	Cierre del ciclo básico 6° año

Adicionalmente, la coherencia curricular, entendida como la consistencia entre los distintos instrumentos curriculares, ha sido destacada tanto por los resultados de la prueba TIMSS como en otras investigaciones (Schmidt & Prawat, 2006) (Schmidt W. H., 2001) como factores directamente relacionados con buenos resultados. La situación actual, en la que coexisten distintos currículums, perjudica la comprensión por parte de los docentes y su implementación.

En síntesis, la entrega de un currículum consistente para el ciclo básico es una tarea indispensable, que se deriva necesariamente de la aprobación de la 1° etapa de las Bases Curriculares y las nuevas definiciones que ésta establece.

II. Contexto

a. Currículum vigente (D.S. N° 40/1996 y sus modificaciones): Antecedentes, confección y continuidades

Tal como se expuso anteriormente, la presente propuesta busca actualizar el currículum vigente, que no ha sufrido modificaciones en las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física, Tecnología y Orientación desde su promulgación, en 1996.

Este currículum fue el primero de los cambios curriculares de la década del 90, que vendrían enmarcados en la Reforma Educacional (Cox, 2011). Su proceso de generación tuvo como antecedente la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995), que estableció los lineamientos generales del currículum. Éstos se centraban en aspectos valóricos que debía comunicar el currículum: disposiciones personales y de interacción social y educación cívica (Cox, 2006). Éstos aspectos se consolidaron en los Objetivos Transversales (Picazo, 2007) que persisten en el Bases Curriculares.

Una de críticas que se ha planteado respecto de este proceso fue su escasa participación ciudadana. Esto implicó que el proceso fuera denominado como de "generación restringida" (Cox, 2006), dado que se trató, en la práctica, de un proceso interno del Ministerio de Educación. Un análisis *a posteriori* muestra que la restricción en la participación tiene un impacto negativo en la implementación en la sala de clases (Cox, 2011). Sin perjuicio de lo anterior, se trata de una reforma fundamental y sustantiva (Gysling, 2003), determinante en la posterior reforma al currículum de la educación media.

Tras 15 años de vigencia, las críticas a este currículum se centran en su escasa "llegada a la sala de clases" y su bajo impacto en el aprendizaje (OCDE, Chile. Revisión de las políticas nacionales de educación, 2004). En el caso específico de las asignaturas que se presentan en esta propuesta, se suma la falta de prioridad que se le ha asignado versus las asignaturas medidas en el SIMCE (Araya, 2006). En efecto, el rediseño curricular del Decreto N° 40/1996, pensado para enfrentar el estancamiento de los resultados SIMCE en el año 2000 (Donoso, 2005), no involucró las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física, Tecnología y Orientación.

Sin perjuicio de las dificultades de implementación, el análisis de los enfoques generales del currículum vigente de estas asignaturas ha sido positivo (Benavides & Leiva, 2002) (Errázuriz L. H., 2001) y considerado como un avance (Eyzaguirre, 1999) (Silva, 2001). Las ideas y ejes fundamentales que sustentaron el currículum de la reforma educacional se han mantenido en las Bases Curriculares, siendo agregados aspectos y focos adicionales que responden a las actuales demandas al currículum

b. Ley General de Educación y su impacto en el Currículum Nacional

En 2009, con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) se da la partida al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC). Este sistema, implementado a través de nuevos organismos estatales (Agencia de Calidad y Superintendencia) y otros profundamente modificados, como el Consejo Nacional de Educación, implica una nueva lógica que realza la autonomía de los establecimientos pero a la vez crea sistemas de rendición de cuentas que se construyen a partir de la cuantificación de los aprendizajes logrados por sus alumnos.

Esta importante reforma origina nuevas necesidades a las cuales la formulación del currículum debe adaptarse y contribuir. Una de ellas es la necesidad de definir estándares de aprendizaje tanto con el fin de orientar a los establecimientos hacia el logro de resultados como de exigirles cuenta en relación a su cumplimiento. Todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado serán ordenados en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y de otros indicadores de calidad. Dicha ordenación será ampliamente difundida en la comunidad y determinará una serie de importantes consecuencias para los establecimientos.

Este nuevo escenario de rendición de cuentas con consecuencias altas exige la mayor claridad y precisión en la definición de lo que se espera que aprendan los estudiantes. La Ley General de Educación previó la necesidad de que el instrumento principal del currículum nacional, llamado Bases Curriculares, presentara los requerimientos en términos de aprendizajes observables y evaluables. Por este motivo, reemplazó las categorías anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) por un concepto que vinculara más estrechamente la formulación del aprendizaje con su evaluación o monitoreo. Esta fórmula, llamada en la ley "Objetivos de Aprendizaje" clarifica mejor al profesor hacia dónde focalizar sus esfuerzos y entrega una definición clara de cuáles serán los desempeños del alumno que le permitirán verificar el logro del aprendizaje. Esta nueva concepción (denominada también "resultados de aprendizaje", "aprendizajes esperados" o "*learning outcomes*") es ampliamente utilizada en el ámbito internacional, donde la experiencia comparada ha demostrado que los países con buenos resultados de aprendizaje cuentan, en general con un currículum formulado con estas características.

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.

En este contexto, al Ministerio de Educación le correspondió la tarea de adaptar las herramientas curriculares vigentes a estas nuevas exigencias. Se decide elaborar las Bases Curriculares y Programas de Estudio para la Educación Básica y con ello, dar cumplimiento a las nuevas funciones que la ley exige al instrumento curricular y la vez, iniciar gradualmente el tránsito hacia la nueva estructura de seis años. Así, en agosto de 2011 se presenta al CNED Bases Curriculares para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés, acompañadas de sus respectivos Programas y Planes de Estudio.

- c. Bases Curriculares de la Educación Básica (D.S. N° 439/2012): nuevas definiciones, conceptos y perspectivas del currículum nacional

La aprobación de la mencionada propuesta introdujo importantes innovaciones y precedentes a considerar para la redacción y diseño de las Bases Curriculares de las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología y Orientación. Para la confección de la presente propuesta, se tuvo en cuenta:

- Énfasis en las metas centrales de la educación básica: "La Educación Básica tiene como objetivo entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir paulatinamente la necesaria autonomía para participar en la vida de nuestra sociedad. Estos aprendizajes pertenecen tanto al dominio cognitivo como al dominio de los valores, las actitudes y los hábitos."

- Énfasis explícito en la formación integral: “Un desarrollo integral comprende también la sensibilidad artística y la apreciación de las artes como modo de expresión personal y como reconocimiento de nuestro patrimonio cultural. Es igualmente relevante que los niños aprendan a cultivar actitudes y hábitos de cuidado del cuerpo y de actividad física conducentes a una vida sana, y que adquieran las necesarias habilidades funcionales para aprender, informarse y comunicarse por medio de las tecnologías disponibles.”
- Visibilización de las actitudes de cada disciplina: Las bases curriculares promueven un conjunto de actitudes específicas que se integran a los conocimientos y las habilidades propios de cada disciplina y que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Por lo tanto, las Bases Curriculares de las asignaturas deben incorporar las actitudes correspondientes.
- Nueva definición de la forma de prescribir currículum: Objetivos de Aprendizaje (OA):

“Son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Ellos se ordenan en torno a los objetivos generales que establece la Ley General de Educación para el ámbito del conocimiento y la cultura, pero también se enfocan al logro de aquellos que se refieren al ámbito personal y social; de este modo se busca contribuir a la formación integral del estudiante desde cada una de las áreas de aprendizaje involucradas. Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en su formulación las habilidades, los conocimientos y las actitudes plasmados y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo.”⁵

Esta definición enmarca la redacción de los objetivos de aprendizaje de la presente propuesta. En particular, se deben considerar dos aspectos centrales de esta definición:

1. Vínculo y alineación con los objetivos generales de la Ley General de Educación, (ver Operacionalización de los Objetivos Generales de la LGE),
 2. Claridad y precisión en la redacción y en el lenguaje utilizado para comunicar el currículum.
- La importancia de la progresión del aprendizaje como criterio de construcción curricular. Esto implicó hacer mucho más explícitos y detallados los aprendizajes esperados para cada nivel, y condujo a definir aprendizajes anuales, y no bi anuales como en currículum vigente.
 - Aumento del nivel de especificidad de los objetivos, con la finalidad de acercar el currículum a la sala de clases, definiendo objetivos más acotados y observables por el docente. Los Objetivos de Aprendizaje evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr.
 - Homogeneidad y unidad de criterios de redacción: en virtud de una mayor comprensión y coherencia del currículum que debe impartir un docente, se busca redactar los objetivos de las distintas asignaturas con criterios homogéneos y organizados de forma similar.

⁵ Bases Curriculares de la Educación Básica 2012

d. Bases Curriculares de Educación Parvularia (2001)

Si bien no es obligatoria, la educación parvularia es un antecedente de primera importancia para la educación básica. En términos curriculares, es altamente relevante examinar los conocimientos, habilidades y actitudes que la educación parvularia ha establecido como mínimo necesario para sus estudiantes. En la elaboración del 1° año básico, se consideraron los aprendizajes de la educación parvularia como conocimientos previos y antecedentes para la selección de conocimientos habilidades y actitudes.

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia “constituyen un marco referencial amplio y flexible, que admite diversas formas de realización” (MINEDUC, 2001), que se organiza en tres ámbitos de aprendizaje y ocho núcleos de aprendizaje, tal como se muestra en la figura siguiente:

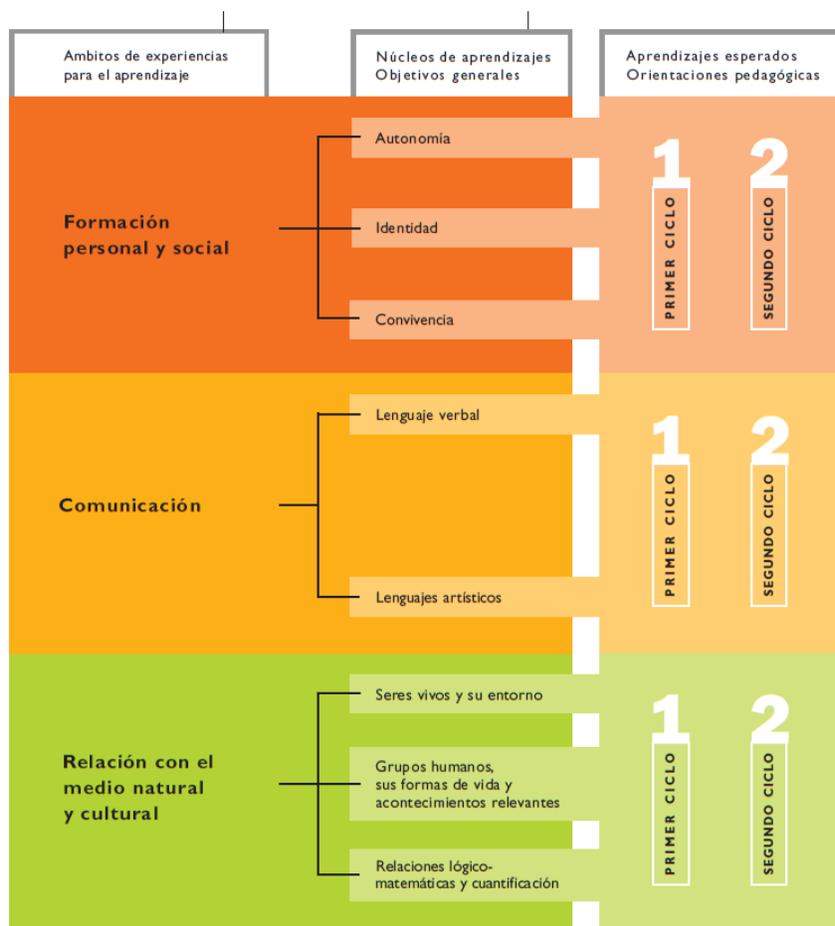


Figura 1: Componentes estructurales de las Bases Curriculares (MINEDUC, 2001)

Existen conexiones y vínculos entre las distintas secciones estructurales de las Bases Curriculares de Educación Parvularia y la presente propuesta. Los núcleos de aprendizaje son coincidentes con los ejes y énfasis de la educación básica. Por ejemplo, el énfasis en “Motricidad y Cuidado personal” en el núcleo de Autonomía se aproxima al nuevo foco de Educación Física y Salud. En el caso de “Lenguajes Artísticos” los ejes Expresión Creativa y Apreciación Estética son los mismos en Artes Visuales y muy cercanos a Música.

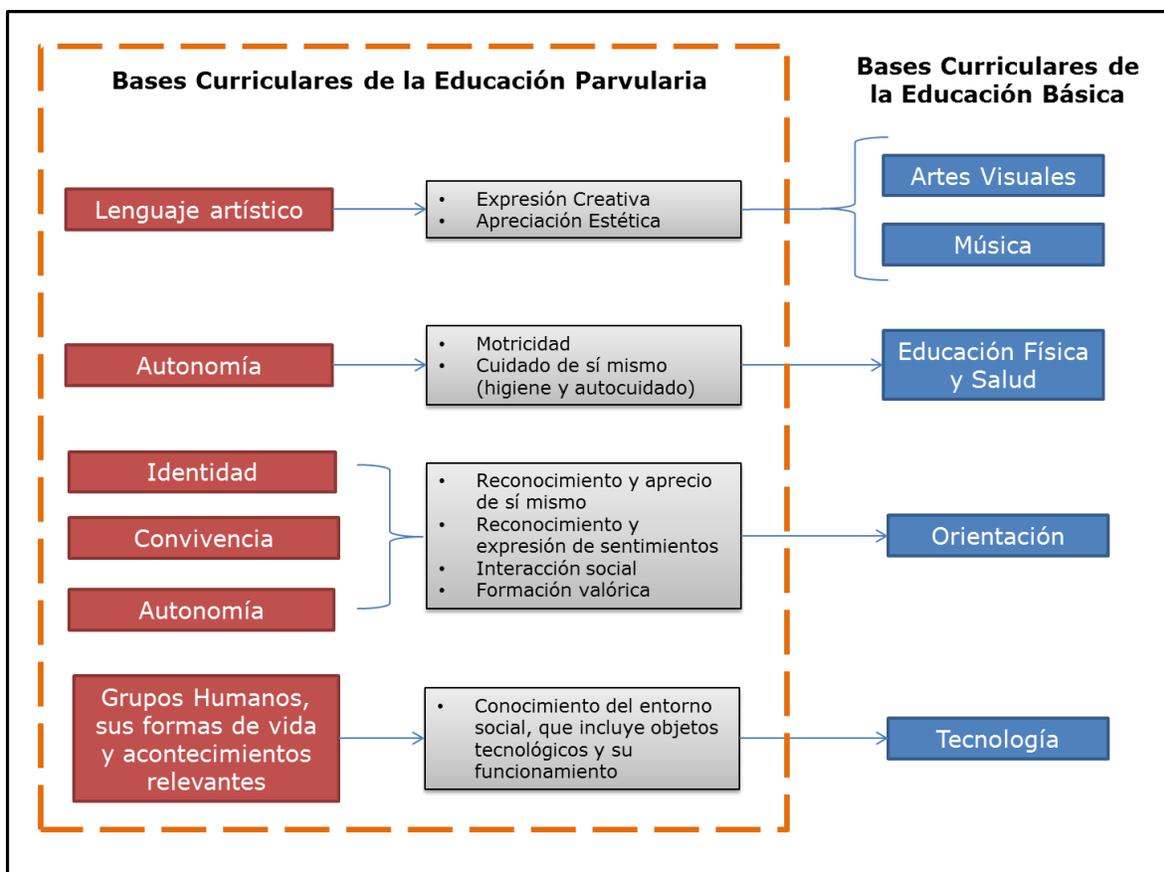


Figura 2: Continuidad de las Bases Curriculares de Educación Parvularia y Educación Básica

Así, la continuidad entre las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y la presente propuesta se aseguró no sólo considerando la educación parvularia como antecedente para establecer los Objetivos de Aprendizaje de los primeros niveles sino que también se construyó sobre los énfasis y estructura que ésta establece.

e. Formación docente

El informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), precursor de la LGE, deja en claro las deficiencias en la formación docente en Chile, explícitamente en relación a la "insuficiente atención a los requerimientos del currículum". Antes de este informe, ya se había puesto en evidencia la falta de integración entre lo enseñado en las universidades y el currículum escolar (OCDE, 2004) (MINEDUC, 2005). Investigación reciente muestra que los profesores generales básicos se encuentran pobremente preparados en las asignaturas del currículum. En Lenguaje y Comunicación, por ejemplo, las mallas curriculares de los centros de formación otorgan solo 8,2% de los cursos a esta asignatura (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez, & Cavada, 2011) dejando poco tiempo para la profundización. En Matemática, de un análisis exhaustivo de las mallas curriculares, se concluye que el 50% de los centros tiene 6% o menos de cursos relacionados a la formación en matemática (Varas, y otros, 2008).

Los datos expuestos anteriormente siembran dudas sobre la formación docente en las asignaturas de la presente propuesta. A continuación se revisan algunos antecedentes considerados para la elaboración de la presente propuesta de Bases Curriculares.

f. Resultados Prueba INICIA 2010 y 2011

La evaluación de la formación inicial, a través de la prueba INICIA, muestra resultados igualmente preocupantes en los docentes de educación básica. En los resultados de la versión 2010, se advierte que en la prueba generalista de educación básica, el promedio de respuestas correctas es de 51%, levemente menor a la medición anterior. En lenguaje, matemática y sociedad, en tanto, se registran aumentos de 12, 9 y 4 puntos porcentuales respectivamente.

Por su parte, en comunicación escrita, casi el 70% obtiene un nivel de logro aceptable, aunque las cifras son similares a la medición del año 2008. En cuanto a las pruebas introducidas en 2010, se advierten resultados deficientes en conocimientos pedagógicos -62% obtiene menos de la mitad de las respuestas correctas-, mientras que en habilidades de TIC, las cifras son más auspiciosas, pues la amplia mayoría alcanza más del 50% de respuestas correctas. Por último, la evidencia muestra una inequívoca relación positiva entre el puntaje obtenido en la PSU y el nivel de logro alcanzado en la Prueba Inicia.

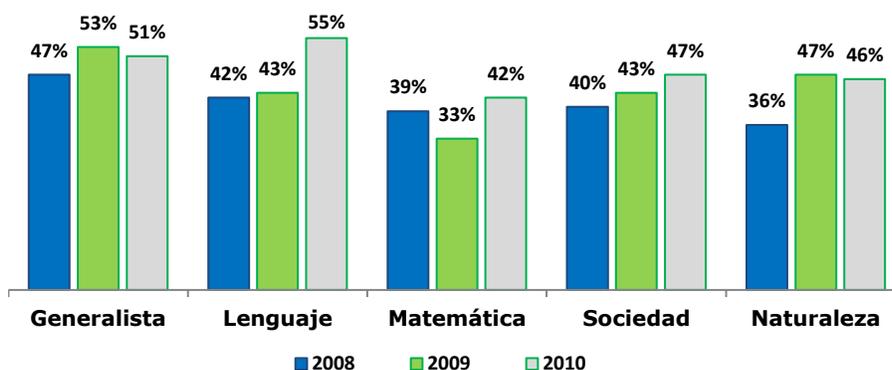


Gráfico 1: Resultados prueba INICIA, por año y asignatura

En los resultados de la versión 2011⁶, dados a conocer recientemente, un 50% de los egresados de Educación Básica tiene conocimientos pedagógicos aceptables, mientras que 42% tiene conocimientos insuficientes. Por su parte, un 69% de los egresados tiene conocimientos insuficientes en Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciencias Sociales

Los preocupantes resultados en ambas evaluaciones INICIA, agregados a la baja disponibilidad de docentes especializados en las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física y Tecnología⁷ permiten concluir:

- la necesidad de que los docentes dispongan de un instrumento curricular preciso y que comunique de forma clara los objetivos de aprendizaje que los estudiantes deben lograr. Precisamente, las Bases Curriculares pretenden entregar a los docentes mayor claridad respecto a los desempeños esperables de los estudiantes. Además, contienen una secuencia de las principales habilidades involucradas en las asignaturas para cada nivel, lo que también facilitará la tarea del docente.

⁶ La evaluación INICIA del año 2011 incorporó por primera vez Niveles de Desempeño, basados en los Estándares Orientadores de la Educación Básica (<http://www.evaluacioninicia.cl/docs/libro-estandaresbasica2.pdf>), por lo tanto, sus resultados no son directamente comparables con las mediciones de 2010.

⁷ Se adjunta en anexos una revisión estadística de la disponibilidad de docentes para las asignaturas mencionadas (Anexo 8)

- Un docente con poca formación en una disciplina difícilmente podrá implementar un currículum vago y general. De la misma manera, el uso extensivo de un lenguaje técnico y académico dificulta la comprensibilidad, perdiendo la fineza que el uso de terminología especializada otorga. Así, las Bases Curriculares entregan Objetivos de Aprendizaje acotados, y que en comparación con los OF/CMO vigentes, entregan lineamientos claros de los desempeños que los alumnos deben lograr. Los conceptos clave, esenciales para cada asignatura, se comunican a través de un glosario que hace parte del instrumento curricular.
- En la misma línea, se optó por detallar explícitamente los ejes que organizan los aprendizajes de cada asignatura. La finalidad es que los docentes generales básicos puedan comprender cómo se constituye la disciplina, por ejemplo, que la música se compone de la integración de las actividades relacionadas con crear, interpretar, escuchar y reflexionar.
- Se detallan, de forma clara, los focos o énfasis de cada currículum. Esto apunta a que, considerando el escaso tiempo con el que cuentan los docentes, el currículum aclare qué líneas o temáticas son prioritarias para que el profesor investigue o profundice. Es una manera de mantener “el norte” de cada asignatura siempre claro para el profesor.

Sin perjuicio de lo anterior, las Bases Curriculares no son suficientes como para enmarcar y apoyar de forma efectiva la labor de un docente que no tiene la formación adecuada. Los Programas de Estudio, por otro lado, entregan un importante volumen de apoyo didáctico a los profesores, tanto a través de indicadores de evaluación como de ejemplos de actividades. Es a través de éstos que el Ministerio de Educación puede entregar herramientas potentes para la implementación de currículum. Este es uno de los argumentos que sustentó la presentación conjunta de Bases Curriculares y Programas de Estudio para la primera etapa, aspecto que se mantendrá en la presente propuesta.

Parte 2: Propuesta de Bases Curriculares

I. Cambios generales

A continuación se detallan los principales cambios estructurales que introducen las Bases Curriculares al Currículum Nacional de educación básica de las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología y Orientación.

a. Cambio en la redacción del currículum

El currículum vigente para las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología y Orientación está redactado según lo estipulado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Esta ley exigía que el currículum fuera estipulado por medio de dos instrumentos simultáneos: Objetivos Fundamentales (OF), que establecen los lineamientos generales en términos de conocimientos, habilidades y actitudes a lograr en cada grado escolar, y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que definían, en mayor detalle, un listado de temas, actividades, estrategias, procedimientos y disposiciones enfocadas a permitir el logro de los Objetivos Fundamentales.

Esta estructura, además de confusa, resultó demasiado vaga como para cumplir sus propósitos. Esto fue diagnosticado por el Ministerio de Educación, y utilizado como un argumento clave en las sucesivas modificaciones al currículum original en 1999, 2002 y 2009, en que este aspecto se intentó corregir. Finalmente, esta estructura fue derogada por la LGE, solo un mes después de la aprobación de la actualización curricular de 2009.

Las Bases Curriculares, por su parte, responden a los requerimientos de la LGE y están redactadas en un único listado de Objetivos de Aprendizaje. Para más detalles sobre la redacción del currículum, se recomienda ver la sección *La necesidad de un currículum enfocado en el desarrollo del pensamiento* del presente documento.

b. Separación de años escolares

El Decreto Supremo N° 40/1996 mantuvo la organización bianual para los cuatro primeros años escolares del currículum que remplazaba (Decreto N° 4002 de 1980). Especificando un currículum común para 1° y 2° básico (nivel básico 1, NB1) y para 3° y 4° básico (nivel básico 2, NB2). En 1999, el estancamiento en los resultados SIMCE tras la implementación de la reforma al currículum (Donoso, 2005), llevó al Ministerio de Educación a cuestionar el concepto de aprendizaje en bloques de dos años.

Las modificaciones realizadas en base a este diagnóstico (D.S. N° 232 de 2002) ampliaron considerablemente el detalle de la prescripción curricular (exclusivamente para Lenguaje y Comunicación y Matemática), pero no afectaron la organización bianual a nivel de Marco Curricular. Se optó por graduar anualmente la enseñanza en los Programas de Estudio, para así dar mayores señales del ritmo que debería tener este ciclo escolar.

La actualización curricular de 2009 (D.S. N° 256/2009) si consideró este aspecto y para las asignaturas que ajustaba, especificó Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios separados anualmente, derogando la estructura de NB1 y NB2. Tal medida fue ampliamente apoyada en la Consulta Pública realizada para esa ocasión.

En términos de sistema educacional, existen externalidades negativas asociadas al sistema bianual NB1 y NB2. La primera de ellas es la baja prioridad que en general se le asigna a los objetivos o meta de primero y tercero básico, dado que los decretos de evaluación vigentes se asimilan a esa estructura.

En la presente propuesta de Bases Curriculares se propone continuar en esta línea, especificando Objetivos de Aprendizaje diferenciados para cada grado escolar, en las asignaturas de Artes Visuales, Música, Educación Física y Salud, Tecnología y Orientación.

c. Distinción de asignaturas de Artes Visuales y Música

La Actualización Curricular de 2009 separó la asignatura "Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural" en dos asignaturas denominadas Historia Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Siguiendo en esta línea, en la Introducción de las Bases Curriculares de Educación Básica (D.S. N° 439/2012, en MINEDUC, 2012), se especificaron por separado las asignaturas de Artes Visuales y Música. En la presente propuesta se detallan los objetivos de aprendizaje para cada una de ellas. El currículum vigente dispone un sector de aprendizaje único denominado "Educación Artística", que entregaba Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) comunes (MINEDUC, 2002). Esta estructura adolece de dos problemas principales:

1. Falla en la integración: la finalidad original de integrar los aprendizajes de Artes Visuales y Música a través de una asignatura única no se concreta en los OF/CMO propuestos. Los contenidos mínimos, en lugar de tratar tópicos que favorezcan la integración, se focalizan en una de las dos asignaturas. En la tabla siguiente se muestra un ejemplo para 1° y 2° básico.

En los Programas de Estudio alineados a este currículum, se observa un esfuerzo por promover la integración, particularmente en su introducción. Sin embargo, 4 de los 6 aprendizajes esperados propuestos siguen estando enfocados en una asignatura en particular (ver Decreto N° 625/2003, en MINEDUC, 2003).

Tabla 3: CMO de Marco Curricular 2002 y Asignaturas de Artes Visuales y Música

Marco Curricular vigente (D.S. N° 40/1996 y sus modificaciones)	Disciplina correspondiente
"Uso de materiales de expresión: expresión artística mediante lápices de color, grafito, cera, plumones, tizas, témperas y otros recursos que ofrezca el medio. Utilización de distintos tipos de superficie"	Artes Visuales
"Elementos básicos de expresión: expresión artística por medio de la línea, el color, el espacio y el movimiento."	Artes Visuales
"Apreciación de la realidad: apreciar objetos y situaciones de la vida cotidiana mediante la expresión artística y la observación de obras de arte."	Artes Visuales
"El folclor como recurso de expresión: expresarse mediante la participación en juegos y danzas tradicionales."	Música
"El entorno sonoro: explorar y apreciar sus fuentes de producción, materiales y artificiales. Movimiento del pulso y su organización binaria y ternaria en las diversas formas de expresión."	Música
"Las propiedades del sonido: reconocimiento auditivo de duración, altura, intensidad y timbre y sus variadas formas de producción."	Música
"Expresión musical: expresarse creativamente a través de la voz, del canto, del cuerpo y de instrumentos de percusión propios del medio (maderas, metales, cueros, piedras, material de desecho y otros)."	Música
"Juegos rítmicos (ecos, preguntas y respuestas, planos corporales): ejercitación creativa, independiente o como acompañamiento al repertorio coral."	Música

Cabe destacar que algunos currículums extranjeros proponen una estructura general integrada⁸, por ejemplo, manteniendo una introducción o principios generales unificados, pero tienden a formular el currículum de forma separada.

2. Organización ecléctica: como consecuencia de lo anterior, el currículum vigente no logra profundizar adecuadamente en cada una de las disciplinas, perdiendo también consistencia interna en cada año escolar. En el mismo ejemplo anterior (1° y 2° básico), resulta evidente que la mezcla de temáticas perjudica la generación de tópicos comunes que permitan organizar el año en un continuo lógico. En la siguiente tabla se muestra claramente la dispersión de temáticas:
 - El folclor chileno, prescrito como temática para música, no tiene un reflejo en artes visuales,
 - La apreciación de obras de arte en artes visuales no tiene un correlato en música: no se plantea la audición más allá del entorno sonoro,
 - El juego se observa como una estrategia fundamental en música, que no se considera en absoluto para artes visuales,

⁸ California en Estados Unidos y Ontario en Canadá son dos casos en que la integración se logra a nivel de introducción.

- Se especifica el manejo de elementos del lenguaje visual como fundamental para la expresión en artes visuales (la línea, el color, el espacio y el movimiento), pero se excluye el dominio de básico del lenguaje musical.

Tabla 4: Mezcla de temáticas en el Marco Curricular 2002

Elementos de Artes visuales	Elementos de Música	Coincidencia
<p>"Uso de materiales de expresión: expresión artística mediante lápices de color, grafito, cera, plumones, tizas, témperas y otros recursos que ofrezca el medio. Utilización de distintos tipos de superficie"</p>	<p>"Expresión musical: expresarse creativamente a través de la voz, del canto, del cuerpo y de instrumentos de percusión propios del medio (maderas, metales, cueros, piedras, material de desecho y otros)."</p>	<p>Habilidad de expresión</p>
<p>"Elementos básicos de expresión: expresión artística por medio de la línea, el color, el espacio y el movimiento."</p>		
<p>"Apreciación de la realidad: apreciar objetos y situaciones de la vida cotidiana mediante la expresión artística y la observación de obras de arte."</p>	<p>"El entorno sonoro: explorar y apreciar sus fuentes de producción, materiales y artificiales. Movimiento del pulso y su organización binaria y ternaria en las diversas formas de expresión."</p>	<p>Habilidad de apreciación</p>
	<p>"Las propiedades del sonido: reconocimiento auditivo de duración, altura, intensidad y timbre y sus variadas formas de producción."</p>	<p>Ninguna</p>
	<p>"Juegos rítmicos (ecos, preguntas y respuestas, planos corporales): ejercitación creativa, independiente o como acompañamiento al repertorio coral."</p>	<p>Ninguna</p>
	<p>"El folclor como recurso de expresión: expresarse mediante la participación en juegos y danzas tradicionales."</p>	<p>Ninguna</p>

Ante este diagnóstico, las Bases Curriculares proponen desarrollar dos asignaturas distintas, con Objetivos de Aprendizajes específicos para cada una y un horario separado en el plan de estudios, lo que implica los siguientes beneficios:

1. Mayor profundidad en cada disciplina: los Objetivos de Aprendizaje detallan con mayor claridad los conocimientos, habilidades y actitudes de cada disciplina, asignándoles además un tiempo suficiente para desarrollarlos,
2. Independencia en la selección de contenidos y la progresión: el contar con asignaturas separadas permitió que la selección de contenidos pudiera enfocarse a temáticas específicas para cada asignatura (como el arte visual en el espacio público y el folclor chileno en música) que permiten aprovechar mejor cada año escolar. Cabe destacar que

este aspecto fue clave para la mejora de la propuesta en la Consulta Pública, dado que permitió la participación más directa de especialistas en cada una de las disciplinas,

3. Flexibilidad para la integración: la separación en dos asignaturas no obsta en la integración. De hecho, se estima que las oportunidades de integración se amplían en las Bases Curriculares, dado que se enriquecen las temáticas propias de cada asignatura, que pueden coincidir no sólo con disciplinas artísticas, sino con Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Física y Salud, entre otras.

d. Tecnología y TIC

En el currículum vigente, el sector de aprendizaje denominado Tecnología, tiene como enfoque para la educación básica, según consigna su introducción:

En el Primer Ciclo de la Enseñanza Básica, se prioriza el desarrollo de la psicomotricidad, el manejo de herramientas e instrumentos de uso corriente, la manipulación y reconocimiento de las características tecnológicas de los diferentes materiales y la operación de técnicas básicas de corte, unión y ensamblaje, principalmente

En Segundo Ciclo, en 5° y 6° año, la progresión de las actividades se funda en tres temas que van aumentando su nivel de complejidad, la relación objeto y sociedad, tratada desde la perspectiva de la evolución y uso de los objetos tecnológicos, el análisis de las funciones y características de los mismos; y el cuidado, mantenimiento y reparación de un objeto tecnológico” (MINEDUC, 2002)

Esta definición muestra que la principal preocupación de la asignatura es el proceso tecnológico en el entorno directo del estudiante, con una ampliación hacia temáticas relacionadas con el contexto social de los objetos tecnológicos en 5° y 6° básico.

Tras 16 años de implementación, el foco de la asignatura de Tecnología se mantiene en el entorno tecnológico del estudiante, pero este último ha cambiado radicalmente. En las últimas décadas, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han permeado prácticamente todas las dimensiones de la vida social y cultural. Hoy, manejar las TIC se configura como una habilidad esencial, que permite a los estudiantes participar en un mundo que cambia rápidamente (QCA, 2007) (Thoman & Jolls, 2005). Las TIC han cambiado el ambiente en los cuales tiene lugar el aprendizaje, el desarrollo de habilidades sociales y afectivas (IEA, 2012) y herramientas tecnológicas con las cuales los estudiantes se relacionan de forma permanente.

En razón a esto, numerosos países europeos y latinoamericanos, al igual que varios estados de EEUU han reformulado y rediseñado su currículum en el ámbito de la educación tecnológica. Los enfoques, objetivos y metodologías implementadas en dichos contextos educativos son diversas y variadas, sin embargo, la mayoría de ellas se centran en tratar de relacionar al estudiante con este nuevo entorno tecnológico del cual forman parte. Este entorno es también una nueva cultura (Claro, et al., 2010), mediante la cual los estudiantes acceden, usan comparten y crean información y conocimiento.

En las presentes Bases Curriculares, se optó por establecer un nuevo eje en la asignatura de Tecnología, denominado Tecnologías de la Información y la Comunicación, que tiene como foco que los estudiantes se familiaricen con funciones básicas de las TIC, como el uso de software y la exploración en internet. Se espera que aprendan y usen las principales herramientas del procesador de texto y el software de presentación y que, progresivamente, incorporen funciones más

complejas, como aquellas vinculadas a la edición y al diseño. En la exploración en internet, en tanto, se pretende que desarrollen la capacidad de buscar información y compartirla con sus pares. A medida que avanza el ciclo, deberán analizar y evaluar críticamente la información a la que acceden. Adicionalmente, los Objetivos de Aprendizaje incluidos en este eje fomentan habilidades como la prolijidad en el uso de las TIC, la capacidad comunicativa, la curiosidad, la resolución de problemas, el análisis y la evaluación crítica de la información.

Tradicionalmente, las definiciones curriculares chilenas establecen las TIC como aprendizajes transversales a la formación escolar. Así, en la introducción de las Bases Curriculares se especifican las TIC como parte de los Objetivos de Aprendizaje Transversales. Esta visión se sustenta en que resulta primordial que las habilidades relacionadas a las TIC se desarrollen en múltiples contextos, y por ende en distintas asignaturas. También se relaciona con la enseñanza: se espera que todos los docentes asuman la labor de formar a sus estudiantes en TIC, y que esto no quede relegado aun área de aprendizaje o asignatura en particular de forma aislada (Hepp, Hinostroza, Laval, & Rehbein, 2004).

EL eje TIC de Tecnología no obsta esta transversalidad, y en ningún caso se busca aislar los aprendizajes relacionados a las TIC en una sola asignatura. Todas las asignaturas deben promover su uso mediante sus actividades, experimentos e investigaciones. En este sentido, los Objetivos de Aprendizaje señalados en este eje son una referencia para que los docentes de otras asignaturas establezcan los logros requeridos para cada nivel en el uso de TIC. La finalidad de este eje se alinea con el marco teórico de la evaluación SIMCE TIC⁹, que logra determinar 12 habilidades TIC (MINEDUC, 2011). Estas habilidades (detalladas en la siguiente tabla) son por un lado genéricas, pueden desarrollarse en cualquier asignatura, y son también transferibles, por lo que al desarrollarse en el marco de una asignatura, pueden utilizarse en otras asignaturas y en otros contextos.

⁹ El SIMCE de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es una evaluación aplicada por primera vez en nuestro país en el mes de noviembre del año 2011, a una muestra representativa de 10.321 estudiantes de segundo año de enseñanza media de todo el país. El objetivo de esta evaluación es determinar el nivel de desarrollo de las Habilidades TIC para el Aprendizaje que han alcanzado los estudiantes del sistema escolar chileno; y conocer los factores individuales y de contexto que pudiesen estar relacionados con el rendimiento de los estudiantes en la prueba SIMCE TIC. El instrumento de evaluación utilizado es un software que simula un escritorio virtual en el que los estudiantes disponen de las aplicaciones más utilizadas, como procesador de texto, hoja de cálculo, navegador de internet, y herramientas web como el correo electrónico.

Tabla 5: Habilidades TIC medidas en el SIMCE TIC

<i>Dimensión</i>	<i>Sub dimensión</i>	<i>Habilidades</i>
Información: <i>Habilidad de acceder a información, comprenderla, utilizarla y generar nueva información en un medio tecnológico.</i>	Información como Fuente: <i>Habilidad para obtener información, manejarla, ordenarla y comprenderla.</i>	1. Definir la información que se necesita 2. Buscar información 3. Seleccionar información 4. Evaluar información 5. Organizar información digital
	Información como Producto: <i>Habilidad para generar nueva información en un ambiente tecnológico a partir de elementos disponibles en la red, se refiere a la capacidad cognitiva superior de sintetizar, elaborar y crear nueva información.</i>	6. Integrar información 7. Comprender información 8. Analizar información 9. Representar información 10. Generar nueva información
Comunicación: <i>Habilidad de dar a conocer información a través de medios tecnológicos, es decir, además de acceder a información, se espera que las personas sean capaces de comunicar, de transmitir esa información, en un ambiente tecnológico.</i>	Comunicación: <i>Apunta específicamente a la habilidad de transmitir información de manera efectiva en contextos virtuales para interactuar en ellos dando a conocer información de manera adecuada en cada contexto.</i>	11. Saber transmitir información a otros.
Ética e impacto social: <i>Evalúa la habilidad de analizar situaciones de interacción en el contexto virtual, reconocer las consecuencias que el uso de la tecnología puede tener en la vida personal y/o de otros, y tomar decisiones de acción en este mundo tecnológico en función de las consecuencias éticas y de impacto tanto personal con en otros.</i>	Impacto social: <i>Evalúa el reconocimiento de los impactos o consecuencias, tanto positivas como negativas del uso de internet así como de otras herramientas tecnológicas, en la vida de las personas, tanto como individuos, así como impactos a grupos sociales. Considera la capacidad de reflexionar sobre dichos impactos.</i>	12. Hacer uso responsable de las TIC.

Tomando como referente estas habilidades y en consideración de lo anterior, las Bases Curriculares de Tecnología, en su eje de Tecnologías de la Información y la Comunicación buscan:

- establecer Objetivos de Aprendizaje, entendidos como desempeños claros y observables, relativos a las TIC,
- mantener el enfoque transversal tradicionalmente dado a las TIC, lo que implica que los Objetivos de Aprendizaje de este eje si bien deben desarrollarse en la asignatura de Tecnología, deben desarrollarse también en todas las asignaturas del currículum, según lo establecido por los Objetivos de Aprendizaje Transversales,
- constituirse, en tanto Objetivos de Aprendizaje, como un referente para el resto de las asignaturas. Su finalidad es que los docentes de todas las asignaturas cuenten con una secuencia de aprendizaje que les permita enseñar explícitamente las herramientas, plataformas y habilidades de las TIC.

e. Capacidad instalada

La implementación de la presente propuesta de TIC como parte del currículum prescrito en una asignatura determinada depende fuertemente de la infraestructura instalada y la conectividad disponible en los establecimientos educacionales. El Ministerio de Educación, a través de Enlaces, ha realizado esfuerzos permanentes por mejorar la conectividad y la provisión de computadores, proyectores, laptops, laboratorios de computación, al igual que entregar capacitación para docentes en el uso de los mismos. Comparaciones internacionales (Seugnet Blignaut, Hinostroza, & Els, 2009) muestran que en 2005, 90% de los estudiantes tenía acceso potencial a TIC en sus establecimientos, y que más del 80% de los docentes habían sido formados en los usos administrativos y pedagógicos de las TIC.

Datos más recientes muestran que el programa Enlaces, mediante el programa TEC (Tecnologías para una educación de Calidad) ha entregado equipamiento (computadores de escritorio, portátiles y proyectores) a alrededor del 85% de los establecimientos educacionales, equivalente a un 88% de la matrícula. Mayores detalles de las iniciativas de Enlaces se adjuntan en el anexo 2.

Tabla 6: Equipamiento entregado, programa TEC de Enlaces (MINEDUC)

Tipo de Equipamiento				Establecimientos Educativos	Matrícula
PC fijo	Computador Portátil	Proyector móvil	Proyector fijo		
113.213	24.895	24.966	7.067	85% (9.975)	88% (2.879.133)

Respecto de la conectividad, se utilizaron datos del Censo Nacional de Informática Educativa (2009). Esta iniciativa busca determinar **(i)** Cantidad y condiciones de infraestructura TIC de los establecimientos, **(ii)** Estrategias de gestión asociadas a la infraestructura, **(iii)** Competencias TIC de la comunidad escolar y **(iv)** Uso de TIC que hacen directores, profesores y alumnos. Los resultados de dicho censo muestran que alrededor de 56% de los establecimientos municipales y subvencionados tienen acceso a internet (de los cuales un 85% tiene banda ancha).

Tabla 7: Tipo de conexión a internet, por establecimiento

Tipo de Conexión	Porcentaje de establecimientos
Banda Ancha	48,69%
Conmutada	8,15%
Sin internet	31,75%
Sin dato	11,40%

Sin embargo, los establecimientos sin acceso a internet concentran una baja matrícula. Al considerarse el número de estudiantes, 85% de la matrícula 2009 asiste a un establecimiento con acceso a internet.

Tabla 8: Tipo de conexión a internet, por matrícula

Tipo de Conexión	Porcentaje de la matrícula
Banda Ancha	77,20%
Conmutada	8,11%
Sin internet	5,41%
Sin dato	9,29%

En relación a la disponibilidad de la infraestructura, datos de este censo muestran que el 43% de los establecimientos cuenta con un laboratorio de computación disponible por más de 30 horas a la semana (equivalente al 78% de la jornada escolar completa), y un 18% entre 10 y 30 horas (sobre 26% de la jornada escolar completa).

Tabla 9: Disponibilidad de laboratorios de computación para clases

Disponibilidad a la semana para clases	Establecimientos (%)
Menos de 10 horas	23,19%
Entre 10 y 20 horas	9,90 %
Entre 20 y 30 horas	7,91 %
Más de 30 horas	43,02%
Sin dato	15,98%

En relación a los estudiantes, la disponibilidad de laboratorios de computación para actividades libre es más restringido, con casi el 40% de los establecimientos con menos de 10 horas a la semana. Sin embargo, prácticamente el 80% de los establecimientos cuenta con tiempos para que los estudiantes accedan a TIC.

Tabla 10: Disponibilidad de laboratorios de computación para libre uso de estudiantes

Disponibilidad a la semana para libre uso	Establecimientos (%)
Menos de 10 horas	39,08%
Entre 10 y 20 horas	3,94%
Entre 20 y 30 horas	0,84 %
Más de 30 horas	35,36%
Sin dato	20,77%

En síntesis, si bien existe aún deficiencias en la infraestructura disponible en el sistema escolar para abordar el aprendizaje de las TIC, existen políticas consistentes que avanzan hacia dotar a la totalidad de los establecimientos escolares municipales y particulares subvencionados con las herramientas TIC necesarias para su desarrollo. Este escenario permite dar una fuerza renovada a las TIC en el currículum, y es en ese contexto en el que se considera relevante especificar mejor y de manera más detallada los desempeños TIC esperados.

f. Orientación en el ciclo básico

Según el Decreto N° 40/1996, Orientación constituye una asignatura del currículum a partir de 5º básico, teniendo asignado tiempos específicos en el Plan de Estudios a partir de ese mismo año. La ausencia de Objetivos Fundamentales de 1º a 4º básico tiene como fundamento que las actividades asociadas a Orientación para esos niveles se logran por medio de la integración con otros aprendizajes:

“En los niveles iniciales del proceso escolar, cuando la ejecución del mismo se encuentra habitualmente a cargo de un solo profesor de curso, las actividades que demandan los fines del Sector orientación y los Objetivos Fundamentales correspondientes a esos mismos niveles se llevaran a efecto preferentemente integrándolas a las diversas unidades del programa escolar. A partir de 5º Año Básico, en cambio, cuando la ejecución del proceso escolar que vive el alumno es habitualmente responsabilidad de varios profesores, se estructurará formalmente un subsector de Orientación” (MINEDUC, 2002)

Sin perjuicio de este argumento, la presente propuesta considera necesario definir y especificar aprendizajes de la asignatura de Orientación en los primeros cuatro niveles. Efectivamente, los objetivos de esta asignatura a esta edad se logran mediante el trabajo del profesor jefe y de forma transversal, considerando un uso flexible del tiempo.

Los Objetivos de Aprendizaje de Orientación tuvieron una muy buena acogida durante la consulta pública, quedando en evidencia la relevancia de estos temas para ofrecer una educación integral y que respondiera a las necesidades que la sociedad le pide a la escuela enfrentar. En consecuencia, la presente propuesta incluye Objetivos de Aprendizaje para la asignatura de Orientación de 1º a 6º básico. La finalidad de tal propuesta es dar una señal potente de la importancia de la orientación escolar para estos niveles y la centralidad de los temas que aborda.

La incorporación de Orientación a partir de 1º básico está dada por la importancia que tienen los primeros años de vida en el desarrollo de la personalidad, de las habilidades personales y sociales y de los variados temas que la asignatura abarca. Por esta razón, en la presente propuesta se entregan Objetos de Aprendizaje desde el primer año de la enseñanza escolar. Sin embargo, es necesario considerar los siguientes puntos para la asignatura de 1º a 4º básico:

- El aprendizaje de habilidades socio afectivas, convivencia y de trabajo escolar requieren un manejo del tiempo para cual el Plan de Estudios, a pesar de ser anual, es poco flexible. En estos niveles, el aprendizaje se logra mediante conductas, hábitos diarios, y la contingencia diaria. En consecuencia, no resulta eficiente concentrar el tiempo en una hora pedagógica, sino integrar y transversalizar en otras asignaturas o momentos de la jornada (recreos, almuerzo, principio y fin del día, etc.)
- Las temáticas que Orientación aborda; desarrollo personal, relaciones interpersonales, identidad y pertenencia, entre otros, están relacionados con el proyecto educativo de cada

establecimiento. En consecuencia, los establecimientos que ya cuenten con programas especializados no deben asumir los Objetivos de Aprendizaje como una imposición externa, sino buscar coincidencias respecto de los temas cruciales e identificar oportunidades para complementar sus propias iniciativas.

II. Proceso de Consulta Pública

a. Características generales

Históricamente, los cambios curriculares de esta magnitud han sido consultados públicamente y ajustados tras el análisis de los resultados. La Unidad de Currículum y Evaluación comenzó el proceso de consulta oficialmente en noviembre de 2011, luego de afinar la propuesta presentada en reuniones previas con docentes a mediados de 2011.

La consulta pública de las presentes Bases Curriculares consideró:

- Encuesta *on line* en la página web de comunidad escolar (www.comunidadescolar.cl) durante aproximadamente tres meses y que fue contestada íntegramente por alrededor de 7.000 profesores. Esta encuesta tiene como objetivo llegar a todos los establecimientos y a todos los profesores del país. El documento a revisar se encontraba disponible en la misma página web. Para asegurar su participación, se les envió un e-mail invitándolos a participar y además se realizó un seguimiento a su participación, a través de *call center* y las Secretarías Regionales Ministeriales y Departamentos Provinciales.
- Paneles de expertos, convocados a reuniones en las dependencias del Ministerio de Educación y organizados en grupos según asignatura. El perfil de los convocados fue variado, directivos y docentes universitarios en las respectivas disciplinas y formación inicial de profesores y representantes de instituciones dedicadas a la educación o involucradas en el Currículum Nacional. Asistieron un total de 99 especialistas.
- Reuniones de trabajo con profesores de escuelas vulnerables y jefes de departamento de escuelas efectivas. En una primera reunión, se presentó la propuesta de Bases Curriculares para su discusión. Luego de realizar los ajustes necesarios, se continuó con reuniones con ambos grupos mostrando avances en la propuesta. Asistieron un total de 72 docentes.
- Informes en extenso sobre las Bases Curriculares, enviados voluntariamente o solicitados por el Ministerio de Educación a expertos o instituciones destacadas, con un total de 8 informes.

b. Resultados

El proceso de Consulta Pública concluyó con un volumen considerable de observaciones, sugerencias, correcciones y retroalimentaciones por parte de los actores consultados. Los equipos de la Unidad de Currículum y Evaluación revisaron exhaustivamente cada antecedente y en muchos casos, las posibles soluciones fueron discutidas directamente con los interlocutores. En consecuencia, la propuesta original presentada a consulta tuvo modificaciones importantes, sin por esto perder sus rasgos y fundamentos.

La encuesta vía web, instrumento más masivo del proceso de consulta, alcanzó una muy alta participación. Sus resultados mostraron claramente una visión positiva de la propuesta por parte de los profesores. En el anexo 1 "Informe encuesta Bases Curriculares" se detallan los principales resultados del proceso de consulta. El detalle de cómo fueron incorporados los cambios al primer borrador publicado en noviembre de 2011, se especifica por asignatura en la siguiente sección de este informe.

III. Propuesta por asignatura

ARTES VISUALES

A. ARTES VISUALES

1. Enfoque Curricular

Las artes, incluida la literatura y la poesía, la música, la danza, el teatro, el cine y las artes visuales, son una forma poderosa y única que posee ser humano para expresar sus ideas, pensamientos y emociones. El arte permite comunicar y comprender lo que el hombre piensa y siente sobre sí mismo, mostrando los temas universales que a lo largo de la historia han ocupado su atención, y que trascienden las diferencias culturales y temporales. En sus diversas formas el arte siempre ha estado presente en el devenir de la humanidad, como un reflejo de su realidad, de sus creencias, de su imaginación y como un vehículo para su necesidad de creación y trascendencia. De este modo, el arte nos proporciona numerosos testimonios y evidencias de la historia de la humanidad que pueden ser reconocidos y analizados y que reflejan tanto lo que es propio y único de un individuo, como lo que es común a todas las personas.

La educación artística, y específicamente, la educación en las artes visuales tiene un papel de gran relevancia en la etapa de la enseñanza básica, pues se espera que mediante ella los alumnos se inicien en la comprensión de este legado de la humanidad, y que, al apreciarlo, enriquezcan sus posibilidades de imaginar, simbolizar y crear. Para ampliar la comprensión de la realidad humana y enriquecer las facultades imaginativas y simbólicas de los niños y jóvenes, la educación en artes visuales se centra, por una parte, en el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes por medio del lenguaje visual, y por otra, en el conocimiento y apreciación de distintas manifestaciones artísticas, tanto del pasado como del presente. Desarrollar las facultades de expresión, creación y apreciación les permitirá participar como espectadores activos en la generación y la valoración de la cultura.

Las artes visuales utilizan un lenguaje propio, constituido por diversos elementos y conceptos que es necesario comprender y aplicar tanto en la expresión y la creación visual como en la apreciación y la respuesta a la obra artística. La educación en Artes Visuales pretende que los alumnos comprendan y se apropien de este lenguaje, que les proporciona un medio de expresar su interioridad, y los faculta para apreciar las dimensiones estéticas de su entorno. En este sentido, se entiende el arte como conocimiento, porque amplía y desarrolla la mente del artista y del observador. Tanto al observar, como al crear una obra de arte, el joven amplía su comprensión de la realidad y enriquece sus facultades creativas, imaginativas y simbólicas.

Los objetivos de la asignatura se orientan a que los alumnos desarrollen la sensibilidad y las capacidades de reflexión y pensamiento crítico que les permitirá obtener el mayor provecho de la experiencia artística, a que aprendan a expresarse y crear utilizando los elementos del lenguaje de las artes visuales y a que valoren las manifestaciones artísticas de diversas épocas, reconociéndolas como parte de su legado y de su identidad personal.

Propuesta Curricular

La asignatura de Artes Visuales es un componente relevante de la Educación Básica, pues los conocimientos, habilidades y actitudes que a través de ella obtienen los estudiantes les permiten perfeccionar su percepción, expresarse, crear y ampliar la comprensión de la realidad.

La literatura especializada ha reconocido el rol de las Artes Visuales en favorecer el desarrollo intelectual y emocional de los niños y niñas, más allá de sus contenidos propios, fortaleciendo y estimulando el pensamiento creativo, reflexivo y crítico, el aprendizaje significativo y profundo, habilidades para la investigación y rigurosidad en la observación de la realidad, entre otras dimensiones. Algunos autores que aportan a este enfoque son Gardner (1994), Eisner (1998) y Errázuriz (2007).

Las Bases Curriculares para Artes Visuales reconocen la validez de estos planteamientos y proponen objetivos de aprendizaje orientados a que niños y niñas efectivamente logren aprendizajes, como dice E. W. Eisner (1982):

"Las Artes se encuentran entre los más importantes recursos de nuestra cultura. En un sentido más amplio son los aspectos expresivos o estéticos del mundo en el cual nuestros niños viven, los que constituyen el sujeto material potencial para los programas de arte en nuestras escuelas. Los programas escolares proveen - o intentan proveer- oportunidades para que los niños aprendan como pensar inteligentemente por medio y acerca de las artes."

Esto significa desarrollar en los estudiantes las habilidades propias del pensamiento creativo como medio para expresarse y resolver problemas de distinta índole, junto a la adquisición y ejercitación del lenguaje artístico visual como una vía para expresar, comunicar y crear artísticamente, a través de la práctica, la observación y el estudio de sus distintas dimensiones (producción artística, apreciación estética, reflexión y crítica). El poder conocer y practicar este lenguaje es clave para los niños y niñas de hoy, que viven y aprenden en un entorno poblado por estímulos más allá de las manifestaciones artísticas, abarcando muchas dimensiones de la vida cotidiana; naturaleza, objetos, edificios, medios de comunicación de masas y el mundo digital y virtual, entre otros.

Lo anterior se complementa con el desarrollo de una sensibilidad visual y estética adecuada para disfrutar de las artes y los aspectos visuales del entorno, reflexionar y formular respuestas personales frente al arte y el formarse en hábitos y actitudes transversales que ayudan a perfilar y fortalecer la identidad personal y social. En el caso de la apreciación estética, su desarrollo permite por una parte reconocer y respetar al otro, compartiendo el sentir y pensar del artista, por más lejano que se encuentre en el tiempo o la geografía, y por otra contribuir al desarrollo de una actitud positiva hacia el cuidado del medio ambiente.

En esta propuesta de Bases Curriculares se ha procurado también poner en contacto a los estudiantes con la riqueza de las manifestaciones artísticas nacionales y latinoamericanas, del pasado y contemporáneas, como una forma de contribuir a la valoración de los orígenes y raíces culturales, la afirmación de la identidad nacional, los valores asociados a la conciencia ciudadana y el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural de nuestro país. Lo que cobra sentido particularmente en el contexto de la globalización y la masificación de los referentes culturales que se ha producido en los últimos años a consecuencia de la masificación en nuestro país de medios de comunicación como internet, televisión por cable y telefonía móvil.

Estos cambios traen consigo un nuevo aprendiz, al que ya no satisfacen los aprendizajes unidimensionales y descontextualizados de su entorno visual. Además de manejar herramientas tecnológicas y digitales sofisticadas, los estudiantes tienen acceso a constantes estímulos e información visual de diversa procedencia y calidad (publicidad, televisión, propaganda, entre otras). Esto plantea al currículum el desafío de incorporar y mediar desde una perspectiva educativa y formativa los contenidos culturales que estos medios están entregando a los estudiantes en su vida cotidiana fuera del aula, como lo señala Hernández (2000).

*"...precisamente hoy, estamos en la época de la imagen incorpórea, en la era de las representaciones fugaces e instantáneas de la televisión, los videojuegos, el navegar por el ciberespacio... "lugares" todos ellos que carecen de materialidad, pues no son objetos. Pero, paradoja de nuestro actual periodo histórico, constituyen las representaciones que forman la cultura (como universo de representaciones que orientan pautas, organizan miradas y contribuyen a fijar valores) a la que acceden los niños y niñas y los y las adolescentes, casi siempre "fuera" del horario escolar."*¹⁰

La asignatura de Artes Visuales es un espacio especialmente favorable para establecer relaciones con los otros lenguajes y medios de expresión artística (musical, corporal, dramático y literario). Para los niños de los primeros niveles, la integración de los métodos y formas de expresión artísticas resulta un acto casi natural, que debe aprovecharse como fuente de motivación y creatividad. Tanto para la inspiración y la exploración de sus propias ideas y sentimientos como para el enriquecimiento del manejo de procedimientos técnicos, la integración entre distintos lenguajes es para los estudiantes una actividad fundamental y constructiva, que potenciará sus creaciones. Y les permitirá explorar sus gustos y preferencias.

Finalmente se destaca que en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de expresión creativa y apreciación estética es posible reconocer y valorar las diferencias individuales del alumnado, por lo tanto acoger y respetar sus experiencias personales y culturales, las cuales, influyen en sus modos de percibir y crear.

Es por esto que la propuesta de Bases Curriculares para Artes Visuales en la Enseñanza Básica, se orienta desde la perspectiva de que la escuela tiene por objeto formar personas sensibles, creativas, reflexivas y críticas. Busca que los estudiantes puedan disfrutar tanto el hacer arte como apreciar las dimensiones estéticas de su entorno y su vida diaria, y que sean capaces de expresarse por diversos medios. Esto puede resumirse a una de las múltiples demandas a las que debe responder la educación artística en la actualidad (EURYDICE, 2009): que los alumnos participen como espectadores activos en la generación y valoración de la cultura. Así, las Bases Curriculares se construyen a partir de la conjugación de los focos o perspectivas que se exponen a continuación:

1. Énfasis en el hacer y la creatividad: uno de los focos primordiales de la asignatura es lograr los Objetivos de Aprendizaje principalmente por medio del hacer. Favorecer una aproximación práctica, basada en "aprender haciendo" y la acumulación de experiencias, permite potenciar la creatividad y la generación de ideas, y desarrollar una sensibilidad visual que permita a los alumnos apreciar el arte y su entorno.
2. Ampliar el horizonte cultural de los estudiantes (patrimonio artístico local y nacional, latinoamericano y global): los Objetivos de Aprendizaje buscan entregar a los alumnos una variedad de referentes artísticos que ampliarán su visión del mundo y su comprensión del ser humano y, a la vez, les dará la oportunidad de valorar el patrimonio artístico local, latinoamericano y mundial. Los Objetivos de Aprendizaje explicitan, desde los primeros niveles, una aproximación al arte de diversas épocas, que permite ampliar los referentes artísticos de los estudiantes, reforzando y diversificando tanto sus creaciones como sus análisis e interpretaciones. La asignatura de Artes Visuales es una instancia única para que

¹⁰ Hernández, F. (2000). Educación y cultura visual. Barcelona, España. Octaedro. Pp.18

los estudiantes se aproximen a la diversidad del mundo, por medio de la observación, la descripción, la comparación y el análisis de obras de arte y objetos de diseño de distintos contextos y culturas, oportunidad que debe ser aprovechada al máximo para el beneficio de los estudiantes.

3. Importancia de la respuesta frente al arte: esta dimensión del quehacer artístico tiene gran importancia y constituye un eje de las Bases Curriculares. Los alumnos responderán frente al arte manifestando sus emociones e ideas, pero también por medio de sus propios trabajos de arte. A medida que progresa el aprendizaje, los estudiantes serán capaces de responder frente a lo que observan y expresar su interpretación personal de una obra o un trabajo de arte. La respuesta frente al arte se nutre del contexto de cada obra y, en los niveles finales de este ciclo, puede complementarse mediante la investigación.
4. Diseño en la educación básica: los Objetivos de Aprendizaje incorporan tempranamente el diseño como parte de los conocimientos de las artes visuales, ya que diversifica las posibilidades de observación, descripción, análisis y evaluación visual de los alumnos más allá de la obra de arte y permite acercarse al arte desde algunos objetos que tienen presencia cotidiana en sus vidas. La artesanía, por ejemplo, es una gran oportunidad para que los estudiantes se aproximen al diseño y a la vez, observen la diversidad de aplicaciones en los distintos contextos geográficos y culturales del país.
5. Integración con otras áreas: La selección de contenidos para cada nivel de la educación básica se nutre de los temas, puntos de vista, contenidos y métodos abordados en otras asignaturas. Desde Historia, Geografía y Ciencias Sociales se deriva la observación del paisaje y el trabajo con civilizaciones precolombinas y de la antigüedad clásica, mientras que desde Ciencias Naturales se aprovecha la observación de la naturaleza (paisaje, flora y fauna). Asimismo, el docente debe promover y favorecer las oportunidades de integración con Música, Tecnología y Lenguaje y Comunicación, así como con otras asignaturas, en tanto sean relevantes para el logro de los Objetivos de Aprendizaje.
6. Uso de nuevas tecnologías: Las Bases Curriculares promueven que los estudiantes usen medios artísticos contemporáneos como la fotografía, el video y otros medios digitales, para integrarlos a los medios de expresión que tradicionalmente se utilizan en la asignatura. De esta manera se potencian la expresión, la creatividad y la motivación de los alumnos, y se los familiariza con el lenguaje y quehacer del arte contemporáneo. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) tienen un rol central, dado que pueden aportar al profesor y a los alumnos en cuanto a expresión, creatividad, difusión, presentación y crítica.

Organización Curricular

Ejes temáticos

La asignatura de Artes Visuales se estructura en torno a dos ejes, presentes en todos los niveles y que reflejan las perspectivas mencionadas. Estos ejes están constituidos por las habilidades fundamentales de las Artes Visuales, enfocados a promover el pensamiento creativo (Expresar y crear visualmente) crítico (Apreciar y Responder Frente al Arte). El trabajo con cada uno de ellos y su interrelación entregarán a los alumnos una formación más amplia y completa en las Artes Visuales.

Expresar y crear visualmente

Todos los niños tienen un potencial expresivo y creativo. La asignatura de Artes Visuales promueve que los estudiantes descubran, desarrollen y cultiven ese potencial, para plasmarlo en un trabajo de arte y así comunicarlo a otros. En este proceso, se espera que integren las emociones, la imaginación, los recuerdos, las experiencias, el conocimiento y las técnicas para que logren transmitir una parte de su propio ser (Lowenfeld & Brittain, 2008)

El camino hacia el logro de la expresión artística creativa se inicia con un adecuado desarrollo de la percepción sensible, pues esta es una de las bases del conocimiento artístico y estético. Se entiende a la percepción como una acción recíproca entre la persona y el medio ambiente, que proporciona los medios tanto para diversos procesos cognitivos como particularmente, para el desarrollo de la expresión artística y el pensamiento creativo. Por medio de la percepción sensible niños y niñas experimentan y conocen el mundo natural y cultural que les rodea, lo procesan internamente, seleccionando, interpretando y transformando los elementos de la realidad para luego comunicarlo por diversos medios y lenguajes, siendo el lenguaje visual uno de los más eficientes, pues en sus expresiones visuales en plano y volumen el niño reúne diversos elementos de su experiencia directa con el mundo sensible, (personas, animales, elementos de la naturaleza, objetos, manifestaciones culturales, obras de arte), combinándolos con las emociones, sentimientos, imágenes, interpretaciones y relaciones que realiza al interior de su mente, logrando comunicar, como lo manifiesta (Lowenfeld & Brittain, 2008) además de lo que sabe y conoce, una parte de sí mismo: cómo piensa y cómo siente.

En los primeros niveles, la exploración y la experimentación libre darán la oportunidad para que los estudiantes se familiaricen de manera intuitiva con los materiales, las herramientas, las técnicas y los formatos propios de las artes visuales. En la medida en que se experimente con dichos herramientas y procedimientos, los alumnos harán suyo un repertorio cada vez más amplio de recursos para expresarse y crear, y avanzarán hacia una creación más intencionada. Asimismo, a lo largo de este proceso, se espera que los alumnos incorporen elementos y conceptos del lenguaje visual que enriquezcan sus propias creaciones.

En Artes Visuales, la creación implica un dominio de herramientas, materiales y procedimientos, y, a la vez, requiere de un propósito expresivo. Este eje procura potenciar la generación de ideas, la expresión y la creación personal en diálogo con el manejo de herramientas y procedimientos. Si bien se espera que todos los alumnos logren el dominio de estas habilidades para ampliar las posibilidades de expresión, se considera que estas son un medio para la expresión creativa de sus ideas y de su interioridad.

Respecto del proceso creativo, se propone un modelo flexible, centrado en la generación de ideas personales y en la retroalimentación constante del docente y de todos los estudiantes, a medida que se desarrollan los trabajos de arte. La creación es un proceso complejo que implica no solo generar ideas, sino también planificar un proceso y concretarlo en un producto, trabajo de arte u objeto de diseño. El siguiente diagrama muestra el proceso creativo completo. Sin embargo, es posible trabajar las etapas de forma independiente y en distinto orden.

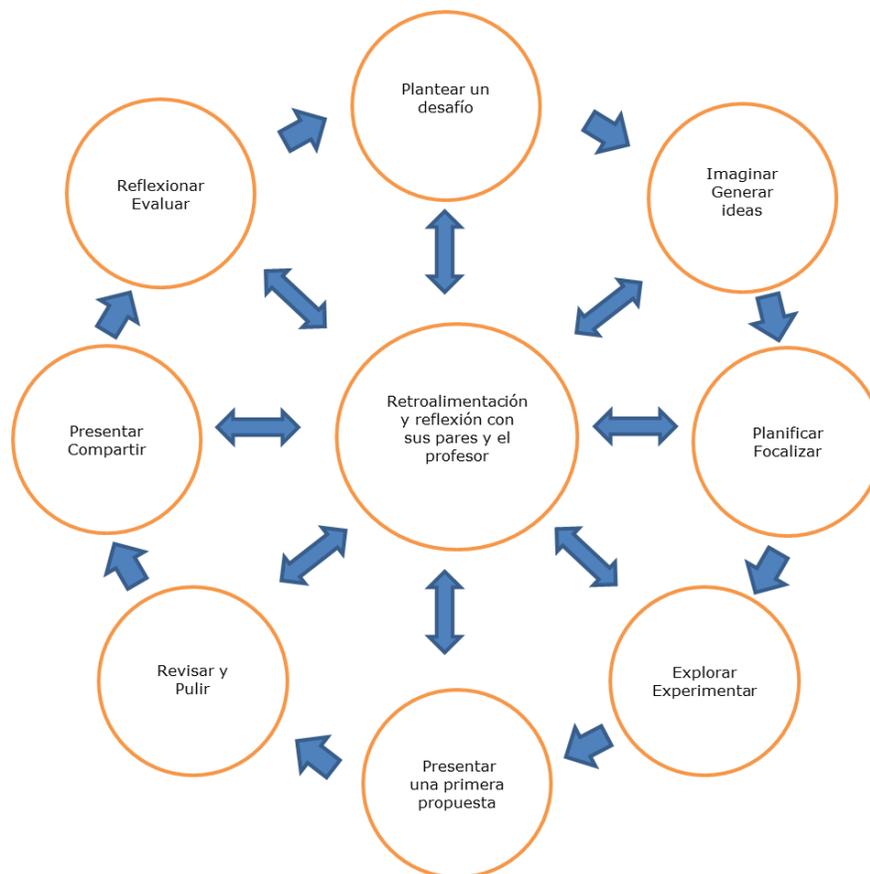


Ilustración 1: Modelo de proceso creativo

La aplicación de este modelo considera generalmente el inicio del proceso creativo a través de plantear un desafío. Esto puede iniciarse de dos formas complementarias (1) desde el estudiante, donde es él mismo el que determina una meta u objetivo, o (2) desde el docente, que es el encargado de estructurar el desafío y motivar a los estudiantes a llevarlo a cabo.

A partir de este desafío, la lluvia de ideas y la imaginación son herramientas útiles para progresivamente generar ideas, definir el desafío y comenzar a luego a dar forma a la creación mediante la focalización y la planificación. En los primeros niveles, esta etapa consiste en que el estudiante, guiado por preguntas del docente, defina y comunique que es lo que quiere hacer.

Una vez planificado, la siguiente etapa consiste en usar variados conocimientos, habilidades y materiales, herramientas y procedimientos para explorar y experimentar la solución para el desafío. A partir de lo anterior los estudiantes generan una primera propuesta, que implica tomar decisiones artísticas: focalizarse en una idea (claridad sobre qué se va a hacer), proyectar una audiencia (¿quién lo va a ver?), seleccionar materiales, herramientas y procedimientos (¿qué voy a necesitar?), y elaborar el trabajo de arte.

Mediante la revisión de sus pares y del docente, complementada por la autoevaluación de su trabajo de arte, las ideas, conceptos, materiales, herramientas y procedimientos considerados pueden ser cuestionados, redefinidos y precisados (o eventualmente modificados). Depurar y refinar la propuesta permitirá replantearla nuevamente, para luego presentarla a otros, teniendo en consideración la audiencia.

Una instancia de síntesis, aunque no necesariamente la última, corresponde a la reflexión y evaluación tras la creación del trabajo de arte. La reflexión se centra en el proceso y en el resultado, con la finalidad de reconocer fortalezas y debilidades e identificar nuevos objetivos para sus próximas creaciones.

De forma transversal a todas las etapas de este modelo, se ubica en el centro la retroalimentación y reflexión permanente por parte del docente y de sus pares. La retroalimentación constante favorece el aprendizaje y la corrección de errores y la motivación. Los pares también tendrán la oportunidad de reflexionar sobre los procesos creativos de otros, lo que se refleja sobre su propio trabajo y les permite cuestionar y replantear sus creaciones.

Apreciar y Responder frente al arte

En este eje, se espera que los alumnos desarrollen las capacidades de descubrir y comunicar sensaciones, emociones e ideas provocadas por la percepción del entorno, las obras de arte y los objetos de diseño. En este proceso, se deberá incorporar gradualmente elementos del lenguaje artístico visual, que servirán como criterios de análisis necesarios para responder frente a la obra.

En este eje se encuentran las habilidades consideradas necesarias para conocer e identificar elementos, estéticos, contextuales y expresivos tanto del entorno como de una obra visual, para apreciarla y usarla como referente para crear, junto a aquellas cuyo desarrollo permitirá a los niños de enseñanza básica lograr comunicar sus emociones, ideas y apreciación estética frente a obras visuales personales y de otros, describiendo, interpretando y evaluando de acuerdo a criterios coherentes.

En este proceso, se deberá incorporar gradualmente elementos del lenguaje artístico visual, que servirán como criterios de análisis necesarios para responder frente a la obra, lo que la literatura ha denominado "alfabetización estética" o "alfabetización visual" (Errázuriz L. , 2007) es decir, la adquisición de los códigos propios de las Artes Visuales para apreciar y disfrutar manifestaciones artísticas de diverso orden y procedencia, también las dimensiones estéticas del entorno natural o cultural.

El conocimiento de los elementos del Lenguaje Artístico Visual y la adquisición progresiva de algunos códigos, son herramientas claves para la apreciación del patrimonio artístico visual universal y nacional, tanto del pasado como del presente, permitiendo fundamentar los juicios críticos y de valor que los niños formulen acerca de las obras artísticas visuales o audiovisuales, particularmente en una cultura en la que predominan los estímulos de esta índole, ((Hernández, 2000) (Marín, 2003))

Reconocer y comprender las diversas dimensiones y contextos que intervienen en la creación de una obra de arte u objeto estético – personal, social, histórica, geográfica, otras -, apoya el proceso de valoración del rol de las artes en la sociedad del pasado y el presente. Del conocimiento de los grandes movimientos, estilos y artistas los niños podrán obtener fuentes de inspiración para sus expresiones artísticas y descubrir caminos divergentes para abordar sus propios procesos creativos, como por ejemplo en la selección y tratamiento de las diversas temáticas, el uso de los diferentes elementos del lenguaje visual o la elección de materiales de acuerdo a sus propósitos.

Al explicitar sus apreciaciones acerca de las obras de arte y las cualidades estéticas del entorno, los estudiantes ponen en juego múltiples habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, por

ejemplo: utilizar un lenguaje apropiado a las circunstancias, disfrutar estéticamente, seleccionar puntos de vista, autoconfianza en los juicios personales, comparación de sus preferencias con las de sus compañeros/as, respeto por las opiniones de otros. Al tener la oportunidad de elaborar respuestas personales frente a la obra de arte, los niños y niñas de enseñanza básica podrán ejercitar el pensamiento crítico y comprender la riqueza simbólica propia de las artes.

La habilidad de apreciación estética se relaciona directamente con el proceso de creación propuesto en el eje anterior, pues ambos se enriquecen mutuamente por medio de la revisión, la evaluación y la reformulación de las propuestas creativas personales. En la educación básica, como un primer paso fundamental en el logro de la expresión y la creación artísticas, se debe orientar la capacidad de percepción innata de los estudiantes hacia un desarrollo de la sensibilidad estética respecto del entorno en general y de las obras de arte en particular.

En los primeros niveles de aprendizaje, la apreciación estética es espontánea y libre, orientada principalmente al disfrute del contacto con la obra o el trabajo de arte. A medida que observen y perciban una amplia gama de obras y manejen elementos del lenguaje visual, se espera que elaboren interpretaciones y respuestas más fundamentadas, que incluyan juicios críticos y reflexiones en torno a obras y a sus propias creaciones (Gardner, 1994).

Para lograr los propósitos descritos, los alumnos deberán conocer manifestaciones artísticas adecuadas a la edad, de variadas épocas y culturas, y prácticas artísticas contemporáneas, aprovechando las posibilidades que ofrecen las TIC. Del conocimiento de los grandes movimientos, estilos y artistas y la apreciación de variadas obras, los estudiantes podrán obtener fuentes de inspiración para sus expresiones artísticas y descubrir caminos divergentes para abordar sus propios procesos creativos. Estos conocimientos permiten ampliar la selección y el tratamiento de los diversos temas, el uso de los diferentes elementos del lenguaje visual o la elección de materiales de acuerdo a sus propósitos.

En este eje tiene especial relevancia la apreciación del patrimonio cultural artístico-visual local. El arte local constituye una excelente oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica sus aprendizajes en contextos que les sean familiares y significativos. El conocimiento y el análisis del arte local contribuyen a valorarlo y a que los alumnos desarrollen actitudes de respeto y cuidado por el patrimonio artístico de su localidad.

Habilidades

El logro de los objetivos de aprendizaje de Artes Visuales involucra el desarrollo de habilidades de la asignatura. Los ejes "Expresar y crear visualmente" y "Apreciar y responder frente al arte" son procesos complejos y están constituidos por múltiples habilidades, que se detallan a continuación.

Expresión: se relaciona con transmitir a otros, a través de obras y trabajos de arte, las ideas y emociones. Un primer grupo de estas habilidades se resume en expresar la interioridad, que implica transmitir ideas y emociones surgidas del mundo interior de cada estudiante. Un segundo grupo consiste en expresar lo observado en una obra o en el entorno, donde el origen de las ideas y emociones se relacionan con la observación de obras de arte. Ambos grupos de habilidades se desarrollan tanto en la creación de obras y trabajos de arte como en la apreciación de éstos.

Creación: siguiendo el modelo de proceso creativo, se espera que los alumnos tengan amplias oportunidades de desarrollar su creatividad mediante la práctica y dominio de estas habilidades. Las habilidades de creación incluyen el imaginar, generar ideas, planificar, experimentar y producir para la elaboración de trabajos de arte y objetos de diseño, para posteriormente reflexionar y evaluar

sus propias creaciones y las obras de arte. La progresión de las habilidades de creación dependerá de la riqueza y diversidad de las experiencias y obras de arte que los estudiantes conozcan y analicen.

Manejo de herramientas y procedimientos: este conjunto de habilidades es central, dado que tanto la expresividad como la creatividad sólo pueden desarrollarse si el estudiante es capaz de plasmar sus ideas y emociones en trabajos de arte y diseño concretos y terminados. Para esto, es fundamental que desarrollen habilidades como usar, aplicar, experimentar y combinar herramientas y procedimientos necesarios para la elaboración de trabajos de arte. El dominio de dichas técnicas amplía las posibilidades de expresión de los estudiantes. Ejercitar progresivamente la destreza en la manipulación de distintos materiales y procesos técnicos proporciona un amplio repertorio de recursos para expresarse con libertad de acuerdo a sus intereses, motivaciones, necesidades y posibilidades.

Análisis crítico: estas habilidades pueden separarse en tres etapas:

- observar, describir y relacionar obras y trabajos de arte, organizando y sistematizando información obtenida mediante los sentidos y la aplicación del lenguaje visual.
- comparar, analizar e interpretar lo observado en obras y trabajos de arte sobre la base de su experiencia y sus conocimientos previos tanto de los materiales, los procedimientos técnicos y el lenguaje visual, como del contexto de la obra.
- establecer juicios, explicar y apreciar, lo que incluye expresar una opinión informada, junto con la exteriorización de las sensaciones, sentimientos, emociones e ideas provocadas por obras y trabajos de arte y objetos de diseño.

Comunicación: Todas las disciplinas tienen formas particulares para comunicar sus propios saberes. Las habilidades relacionadas a la comunicación son transversales a la formación escolar y están presentes en todas las asignaturas de las Bases Curriculares de la educación básica. Así, la comunicación tiene un lugar privilegiado en Artes Visuales, dado que el quehacer artístico implica necesariamente comunicar, exponer y presentar obras y trabajos de arte, tanto propias como de otros.

2. Referentes internacionales

Previa a la elaboración de la nueva propuesta de Bases Curriculares, se realizó un análisis detallado de un total de 10 currículums extranjeros, correspondiente a diferentes países y estados de América, Europa, Asia y Oceanía, incluyendo la propuesta curricular correspondiente al Bachillerato Internacional (IB), el cual fue incorporado teniendo presente su reconocida calidad de formación en las Artes Visuales.

Interesaba en este análisis conocer la experiencia internacional reciente desde la perspectiva de incorporar a las Bases Curriculares una mirada amplia, enriquecida y actualizada acerca de cómo se responde, en diferentes contextos, a los desafíos que plantea un mundo en el que las imágenes y los códigos visuales están cada vez más presentes. El poder conocer y practicar el lenguaje visual es una necesidad para los niños y niñas de hoy, que viven y aprenden en un entorno poblado por estímulos visuales que superan los límites de las manifestaciones artísticas abarcando muchas dimensiones de la vida cotidiana, particularmente en lo que se refiere a los medios de comunicación y el mundo digital-virtual, entre otros.

Cada país o estado organiza su currículum de forma diferente, sin embargo se pudo constatar en todos ellos la incorporación de las artes visuales como asignatura, tanto de manera independiente como integrada a un área de aprendizaje más amplia pero afín. Asimismo, se encuentra presente en todos los cursos de la enseñanza básica o primaria, incluso en algunos casos desde la educación preescolar. Esto da cuenta de que en general las habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con las artes y las artes visuales en forma específica, son consideradas valiosas en sí mismas en los países y estados cuyos currículum oficiales se han analizado.

En este mismo sentido se pudo verificar que la mitad de dichos currículum se organizan en torno a áreas que abarcan disciplinas afines. En este caso, se define un área de "Artes" que considera danza, teatro, música y artes visuales (Singapur, España, Nueva Zelanda, los estados de California y Ontario); la otra mitad considera a las artes visuales como asignatura independiente (México, Inglaterra, los estados de Texas y British Columbia, el Bachillerato Internacional).

También se pudo constatar que a pesar de las diferencias en la organización, todos los currículum analizados se estructuran en torno a ejes, que abarcan los distintos dominios definidos por la literatura especializada como propios de las artes visuales (Producción, Apreciación, Reflexión y Crítica). Algunos consideran solamente dos de ellos (España: Expresión y Apreciación), y otros agregan dimensiones adicionales (California: Percepción artística; Expresión creativa; Contexto Histórico y cultural; Valoración Estética; Conexiones, relaciones, aplicaciones). La mayoría considera cuatro ejes, coincidiendo con los dominios propios de las artes visuales anteriormente consignados.

Los currículos analizados en su mayoría explicitan una clara progresión de los ejes, ya sea en relación al repertorio de habilidades que se definen por nivel/es; los contenidos en los que se incorporan gradualmente más elementos del lenguaje visual a manejar en los trabajos de expresión y creación; o el mayor grado de complejidad en las variables a considerar en la apreciación estética o la reflexión crítica, como en el caso de Nueva Zelanda. En general las líneas o ejes curriculares se mantienen de forma permanente durante todos los ciclos definidos por cada currículum. Para mayor detalle, se sugiere ver cuadro comparativo en el anexo 3.

Si bien, con distintas denominaciones y mayor o menor énfasis, se observó que los ejes pueden agruparse en cuatro dominios genéricos:

Producción: en el cual se incluye percepción, expresión y creatividad; junto a la adquisición gradual de destrezas y habilidades en el manejo del lenguaje visual, con distintas intencionalidades que van desde la comunicación a la creación artística.

Contexto: que abarca las dimensiones sociales, culturales, patrimoniales, geográficas e históricas de las artes visuales.

Apreciación y juicio estético: comprende aspectos de decodificación, comprensión, y valoración de obras de arte, objetos y otros elementos de la realidad que presentan cualidades estéticas, junto a aspectos de alfabetización visual.

Respuesta Personal frente al arte: es el dominio que se encuentra con menor frecuencia pero que aparece en los currículums más recientes. En él se considera la relación personal de los estudiantes con la producción artística tanto propia como de otros, desde una perspectiva de interacción en la que se ponen en juego habilidades como evaluación (*assessment*), metacognición, valoración, selección y comunicación de percepciones, emociones e ideas, capacidad de identificar fortalezas y debilidades, otras.

En cuanto a la formulación de los aprendizajes existe una variedad importante de enfoques desde el que propone objetivos hasta los que plantean estándares o metas. La mayoría de estas formulaciones presenta un lenguaje claro y conciso, particularmente los que pertenecen al ámbito anglosajón, lo que facilita su comprensión y predice una adecuada implementación en el aula. También, plantean una serie de indicadores que permiten observar al docente si los objetivos de aprendizaje están siendo logrados. En cuanto a la periodicidad la modalidad que se da con mayor frecuencia es por cada año/nivel, exceptuando a Singapur y Nueva Zelanda que presentan una modalidad bianual e Inglaterra que establece estándares cada tres años.

De forma general en los currículums estudiados, no se entregan detalles u orientaciones respecto a estilos, movimientos o artistas. La excepción la constituye Nueva Zelanda pues explicita la importancia de las manifestaciones culturales propias de la cultura maorí. En cuanto a la relación o integración con otras áreas o asignaturas del currículum esto se encuentra presente en solo tres de los currículums analizados (Ontario, México y Bachillerato Internacional). Cabe destacar el currículum de Texas, que indica específicamente que arte no puede estar subordinado a otras asignaturas.

En síntesis, la revisión de currículums a nivel internacional ha proporcionado elementos relevantes para la formulación de las Bases Curriculares de Artes Visuales. Entre ellos la organización de los aprendizajes en ejes, la claridad y precisión en la progresión de los aprendizajes, la formulación de objetivos de aprendizaje con un lenguaje lo más claro y directo posible. Por otra parte refuerza la propuesta de considerar las artes visuales como una asignatura independiente y la incorporación intencionada de los cuatro dominios identificados, particularmente el referido a la respuesta personal frente al arte, como una habilidad que trasciende la pura dimensión disciplinar y contribuye a la formación de personas que sean capaces interactuar con otros, comunicarse de forma efectiva, evaluar su propio quehacer, valorar el trabajo propio y ajenos, resolver problemas de diversa índole y aportar con sus ideas a su país.

3. Consulta y ajustes

Desde finales de noviembre 2011 a comienzos de enero 2012, se realizó la consulta pública de las bases, la que consistió en primer lugar en una encuesta abierta por internet a profesores y actores del sistema que quisieran dar su opinión (cuyos resultados se presentan en el anexo 1) y una serie de reuniones con grupos específicos invitados a analizar y aportar a la construcción de las Bases Curriculares de Artes Visuales, en estos grupos participaron: profesores (de diversos tipos de establecimientos), jefes de departamento de Artes de colegios y escuelas, expertos universitarios (en formación de profesores, investigadores y artistas de trayectoria nacional) e instituciones como Educarte y corporación Co-educarte.

A continuación se presenta un resumen de las apreciaciones de los participantes y finalmente una reseña de las sugerencias acogidas.

1. Elementos evaluados positivamente:

- Profesores: entre los tres aspectos mejor valorados por los docentes destacan:
 - la presencia clara de la expresión y creatividad como centro del aprendizaje artístico,
 - la importancia de incorporar la respuesta personal frente al arte como una habilidad de formar pensamiento crítico y futuras audiencias y
 - la claridad y especificidad de los Objetivos de Aprendizaje.

Un elemento que destacaron los profesores fue la introducción de las Bases Curriculares, en la que les parecía se establece claramente la importancia de la educación artística, junto a ello la claridad que aporta el hecho de tener un currículum separado de la asignatura de Música. Se destacó el valor de explicitar los ejes de aprendizaje y que estos se conecten con Educación Parvularia.

Se consideró también un aporte la incorporación de temas por curso, tanto en lo referido a la expresión y creatividad como la apreciación (historia del arte y lenguaje visual) lo que les entrega buenas herramientas para realizar mejores clases. En este aspecto se rescató también la pertinencia a las distintas etapas de desarrollo de los niños y la progresión de habilidades, si bien se hicieron algunas observaciones.

- Expertos universitarios: Valoraron positivamente entre otros aspectos:
 - El carácter interdisciplinario de la propuesta que se puede inferir de las Bases, particularmente desde el eje de Apreciación y Respuesta frente al arte. Dicha vinculación otorga un carácter de contemporaneidad a la presente propuesta.
 - la inclusión del arte contemporáneo, lo que favorece el desarrollo de destrezas mentales más complejas, puesto que las manifestaciones artísticas actuales permiten procesos reflexivos divergentes y multidisciplinares.
 - la especificación en la introducción de las bases, no solo de la importancia del arte sino que también de las habilidades de pensamiento que desarrolla, lo que se refleja en la claridad con que se percibe la adecuación al desarrollo cognitivo de los alumnos.
 - a progresión de las habilidades por nivel (aunque se indicaron formas para fortalecerlas) y la incorporación de la imaginación como fuente para la creación.
- Instituciones: Valoran positivamente la propuesta y en general coinciden con lo que destacan profesores y expertos.

2. Observaciones:

- Profesores: el principal elemento que generó observaciones fue la inclusión de la historia del arte de modo no histórico y secuencial (en términos cronológicos). Se destacó la importancia de aclarar mejor este aspecto.

Asimismo, manifestaron:

- Importancia de aumentar la presencia del patrimonio artístico chileno y latinoamericano, particularmente del arte indígena y actual. En este sentido, se solicitó mayor atención a la artesanía dentro de los temas abordados.
 - Que si bien los objetivos de aprendizaje fueron considerados claros y pertinentes, podrían estar demandando mayores tiempos de los que se asignan y necesitan un profesor más preparado para implementarlos.
 - Reforzar con mayor énfasis ámbitos no cognitivos, como la expresión, las habilidades afectivas y emocionales de los niños.
 - Respecto a la redacción de los OA, se solicitó un poco más de contextualización y detalle, para hacerlos más comprensibles.
 - La necesidad de una mayor claridad y alineación con las actitudes, la incorporación del uso de TICs desde los primeros niveles y algunos objetivos relacionados con la realización de proyectos artísticos con la comunidad.
- Expertos universitarios: para este grupo, una de las observaciones más significativas fue que en la introducción de las bases no se explicitaban los modelos o paradigmas teóricos desde donde se construyeron, a pesar de reconocer que el modelo EABD (Educación Artística basada en Disciplinas, (Eisner E. , 2004)) está implícitamente presente. Se solicitó también:
 - Reforzar y aclarar el aporte de las artes visuales al campo cognitivo y su vinculación con destrezas intelectuales, lo cual está suficientemente fundado por la evidencia de la literatura e investigación actualizada en el área.
 - en coincidencia con los docentes, enfatizar el patrimonio nacional y latinoamericano. Sugirieron dar una organización articulada de los diferentes períodos de la historia del arte en tres ámbitos: chilena, latinoamericana y universal y por otra parte propiciar los aprendizajes concretos en los primeros años para avanzar gradualmente al manejo de conceptos abstractos.
 - Establecer diferencias entre Expresar y Crear, considerando que son habilidades diferentes y que se van logrando en distintas etapas.
 - Precisar mejor la progresión de la adquisición del lenguaje visual y las habilidades para el desarrollo de la apreciación y el juicio crítico, valorando la incorporación de la respuesta personal frente al arte.
 - explicitar más potently la relación entre artes visuales y elementos del medio ambiente, en dirección al apoyo de una conciencia de cuidado de este.

Coincidieron con los profesores del nivel escolar en solicitar la incorporación del uso de TIC desde los primeros niveles y algunos objetivos relacionados con la realización de proyectos artísticos con la comunidad.

- Instituciones: en alta coincidencia con los docentes y expertos universitarios, los representantes de instituciones educativas sugirieron:
 - Dar mayor énfasis en las habilidades expresivas, más que las apreciativas.
 - Agregar la investigación artística, es una habilidad importante y argumentan que es posible introducirla desde 1° básico.
 - observar al menos cierta cantidad de obras, y se propone ampliar el número de obras sugeridas y hacer paralelos de obras según el tiempo, por ejemplo América versus los otros continentes.

De forma más puntual, se manifestó que la propuesta podría aprovechar mejor el potencial propio de las Artes Visuales consistente en aportes estéticos para el entorno escolar y contribuir desde las Artes Visuales al enriquecimiento de áreas verdes, a la reorganización espacial para determinados eventos, a compartir las producciones artísticas con la comunidad escolar, entre otros.

Cambios realizados tras la consulta

Los resultados de la Consulta pública son un gran aporte a la mejora de la propuesta de Bases Curriculares. Gran parte de las sugerencias y observaciones fueron acogidas, lo que se refleja en los cambios generales y específicos en las Bases Curriculares que se presentan en esta oportunidad. Sin embargo en algunos casos no se acogen algunas observaciones o sugerencias por corresponder a situaciones puntuales u opiniones individuales.

Es necesario hacer notar que muchas de las observaciones planteadas por los distintos consultados obedecen más bien a aspectos de orden pedagógico/didáctico y deben ser resueltas a nivel de los programas de estudio, en cuya elaboración serán consideradas.

En términos generales se acogió la sugerencia de explicitar el modelo o enfoque de educación artística visual desde donde se levanta la propuesta, específicamente en la introducción, también se hicieron cambios en relación a la incorporación con mayor fuerza del patrimonio nacional y latinoamericano, del pasado y el presente. Por otra parte, se redefinieron algunos OA con el fin de especificar y aclarar el sentido de las obras de arte como referentes e inspiración para la creación y la exploración de la interioridad. En este sentido se amplió el repertorio, incorporando la artesanía, el diseño, la arquitectura y elementos visuales de la vida cotidiana. Se establecieron temas transversales para ambos ejes.

Asimismo, se realizó la diferenciación entre la Expresión y Creación, siendo definidas con claridad en la introducción y estableciendo una secuencia progresiva en el logro de estas diferentes habilidades. Se reforzó la importancia de la imaginación y las experiencias e intereses de los estudiantes como base para la expresión y creación. Se incorporaron y graduaron nuevos elementos del lenguaje visual, también se explicitó la progresión de criterios y habilidades en los OA del eje Apreciación y Respuesta frente al arte.

También se incorporaron las sugerencias de incorporación de TICs desde los primeros niveles; elementos del entorno cotidiano y lo relativo a la investigación y elaboración de proyectos, relacionándolos más directamente con el aporte del arte a la comunidad.

4. Comparación con el currículum anterior

El currículum vigente es un importante referente para la elaboración de las Bases Curriculares de Artes Visuales, sirviendo de base para el desarrollo de la actual propuesta, la que además de ajustarse a los nuevos requerimientos de las LGE, constituye una instancia de necesaria actualización y optimización con la perspectiva que otorgan los más de diez años de su aplicación e implementación en las aulas. El currículum vigente para Educación Artística ha permanecido sin cambios desde la reforma educacional, representando en su momento un avance significativo en relación a lo que existía y al fortalecimiento de la enseñanza de las artes en la escuela. Las Bases Curriculares buscan continuar ese camino aprovechando de diversificar y ampliar el espectro de posibilidades a los nuevos campos de expresión y creación que se han desarrollado en los últimos años, por ejemplo en el ámbito de las tecnologías para la producción y difusión de imágenes. También buscan hacerse cargo de un contexto diferente en que se encuentra el alumno: amplio acceso a imágenes y videos, conectado globalmente y constantemente explorando nuevas tecnologías como medios de expresión.

La actual propuesta de Bases Curriculares considera además los cambios derivados la nueva Ley General de Educación que establece seis años de Educación Básica en vez de los ocho considerados por la LOCE y entrega autonomía a cada una de las disciplinas que conformaban el subsector Educación Artística (Artes Visuales y Artes Musicales), respondiendo tanto a inquietudes manifestadas en distintas instancias por los docentes y a teniendo en consideración que si bien ambas comparten el ser manifestaciones artísticas, cada una posee un lenguaje propio y constituyen un ámbito disciplinar independiente.

A continuación se presenta un análisis comparativo de las Bases Curriculares con el Marco Curricular en su versión publicada el año 2002. En el anexo 4 se encuentran las tablas de comparación y los análisis en detalle, resumiendo los elementos que se mantienen, los profundizados o reinterpretados y los que aportan las Bases, tanto a nivel disciplinar como pedagógico.

Elementos que se mantienen en relación al currículum anterior:

- El enfoque de las Artes Visuales como lenguaje, presente en los diferentes ámbitos de la vida y la cultura, que los estudiantes requieren conocer y ser capaces de decodificar tanto para desenvolverse en el mundo actual como para aplicarlo en su expresión artística personal o colectiva. La adquisición y manejo de este lenguaje se va incorporando gradualmente desde los primeros años de la educación formal.

- El considerar el aporte y presencia de la Historia del Arte como un insumo tanto para la expresión como para la apreciación y la valoración de las manifestaciones artísticas de diversas culturas y procedencias, como un enriquecimiento del bagaje de los estudiantes y como fuente para el desarrollo de aspectos transversales y valóricos como el respeto por otros, la tolerancia, la pertenencia a una nación y el reconocimiento de las raíces culturales.
- La presencia del Diseño como disciplina relacionada con las Artes Visuales, que comparte códigos de lenguaje y posee dimensión estética, presente en el mundo de la tecnología, los objetos, la industria y la capacidad de mejorar la calidad de vida de las personas. Especialmente por ser una instancia para el desarrollo armónico de habilidades del pensamiento tanto convergente como divergente.
- Se conserva el enfoque del currículum anterior, cautelando que las motivaciones y temas para la creación artística se originen desde los estudiantes sus intereses, necesidades y contextos.

Elementos profundizados o reinterpretados en el presente currículum:

- Se explicitan y distinguen los ejes que estructuran los objetivos de aprendizaje, incorporando en cada uno una dimensión que pone de manifiesto la progresión y complejización de los aprendizajes y habilidades involucradas en cada uno. Los ejes propuestos son:
 - Expresar y Crear visualmente
 - Apreciar y Responder frente al arte.
- Se utiliza el verbo "crear" en vez de "expresión artística", con el fin de resaltar la dimensión personal y la originalidad de los trabajos de arte, en el entendido de que es una habilidad que se va desarrollando progresivamente, enriqueciéndose en su dimensiones de originalidad en la medida que los estudiantes van ejercitando el pensamiento divergente y adquiriendo herramientas y procedimientos de diversa índole y enfrentando situaciones desafiantes.
- Se relevan los componentes de los CMO referidos a apreciación, replanteándolos directamente en los OA como Apreciación Estética y distribuyéndolos, estableciendo progresiones en relación a su complejidad y profundidad, también conectándolos con ámbitos concretos y entregando pistas a los docentes sobre cómo abordarlos.
- Lo mismo sucede con el lenguaje artístico, el que se replantea como "lenguaje visual", lo que es coherente con la separación entre Artes Visuales y Música que proponen la Bases Curriculares. En este mismo ámbito se reformulan los "elementos básicos de expresión" por el genérico "elementos del lenguaje visual", en el cual se incluyen términos, conceptos y recursos expresivos como el color.
- Los CMO **Uso de materiales y Técnicas elementales de las artes visuales**, se replantean en los OA del eje Expresar y Crear Visualmente, focalizándose en el uso de materiales, herramientas y procedimientos técnicos para la creación de trabajos de arte, en el entendido de que estas son recursos para la creación y deben estar a sus servicio, se incorpora también el término "procedimientos", en reemplazo de "técnicas", pues refleja mejor el propósito de responder a necesidades e intereses de los estudiantes, no solamente al logro de un dominio técnico por sí mismo.

- Se refuerza la presencia de los contenidos de historia del arte, por ejemplo en el caso del arte indígena chileno que se aborda en 4° básico y los movimientos artísticos Impresionista y Post - Impresionista en 5° básico. Estos énfasis se realizan con el fin de apoyar la incorporación de recursos visuales y estrategias para el tratamiento del color y los otros elementos del lenguaje visual considerados para este nivel.

Elementos nuevos que introduce este currículum:

- A la habilidad de apreciación estética se incorpora un grupo de habilidades a desarrollar: la respuesta personal frente al arte. Si bien en el currículum vigente esta habilidad puede ser inferida en algunas de las formulaciones de los OF, en la práctica su presencia ha terminado desdibujándose, debido fundamentalmente a que la educación artística en nuestro país se basa tradicionalmente en un modelo centrado en la producción artística, muchas veces descontextualizada y sin conexión con otras habilidades¹¹. Es así que en las Bases se ha procurado fortalecer esta habilidad, explicitándola como OA y enfatizándose la comunicación de lo sentido, percibido y pensado en el contacto con las obras de arte, tanto como una habilidad propia del área en cuanto a lo que involucra el establecer una relación personal y sensible con las artes visuales; la formación de hábitos de análisis, evaluación y crítica; como reforzando las habilidades de comunicación oral y escrita que se deben desarrollar en la Educación Básica.

La respuesta personal frente al arte considera en estas Bases Curriculares en primer lugar su puesta en práctica en la relación con el trabajo personal y de los pares, enfatizando en la posibilidad de mejora y en el desarrollar en los estudiantes habilidades referidas a la evaluación y autoevaluación fundamentada en criterios más objetivos y que no se basen en elementos subjetivos como el mayor o menor grado de empatía por el autor del trabajo.

- Se enfatiza la expresión del mundo interior y de las ideas y sentimientos de los estudiantes, como una forma central para explorar aspectos profundos de su interioridad y comunicarlos a sus pares de forma cada vez más precisa.
- Se detallan y especifican las manifestaciones artísticas a observar y conocer, respondiendo a la naturaleza de la asignatura que se separa de Música e incorporando la riqueza y diversidad de las manifestaciones artísticas actuales, sin descuidar el conocimiento y valoración del patrimonio nacional e internacional.
- Se especifican y gradúan los elementos del lenguaje visual a reconocer, experimentar y trabajar en la expresión personal, para lo cual se ha tenido presente la experiencia internacional y la investigación en el área del desarrollo y aprendizaje de las Artes Visuales.
- Incorporación de los recursos tecnológicos y digitales como medios de expresión artística, como medios de comunicación de los aprendizajes logrados y como instancia de desarrollo de la creatividad en un medio cada vez más presente en la vida de los estudiantes.

¹¹ Ver Errázuriz LH.: Historia de un Área Marginal (1994), y/o Sensibilidad Estética un desafío pendiente para la educación chilena (2007).

Por otra parte, la actual propuesta de Bases Curriculares intenta aportar enfoques nuevos para lograr el desarrollo de estudiantes integrales y autónomos. Entre las principales diferencias entre el Marco Curricular y las Bases se encuentran:

- El intento por utilizar un lenguaje más directo y explicitar los aprendizajes esperados disminuyendo la abstracción derivada en ocasiones de objetivos excesivamente vagos y conceptuales o que involucran saberes disciplinares especializados.
- Énfasis en la expresión, en la comunicación de sus apreciaciones y de su interioridad.
- Una innovación que propone la actual propuesta es dar una mayor explicitación, detalle y secuencia a las habilidades.

MÚSICA

B. MÚSICA

1. Enfoque Curricular

La totalidad de los sistemas educativos del mundo incluyen un área de disciplinas artísticas en el currículum tanto a nivel básico como secundario, ya que existe un consenso generalizado que se debe propender a la formación integral de los estudiantes. El presente documento entrega fundamentos a de la inclusión de la educación musical en la escuela, sus antecedentes históricos, como se plantea en el día de hoy y que se espera de la asignatura en el contexto del currículum escolar y sus aportes a los alumnos. Una segunda parte del documento está centrada en discutir el concepto de la educación musical y sus implicancias educativas.

Sin tomar ninguna definición en particular, pero sí inspirándose en el espíritu aperturista de los diferentes conceptos de música propuestos en el siglo XX, y de los cuales se han citado algunos, se pueden extraer los siguientes conceptos, todas ellas relevantes en el momento de considerar un programa para la asignatura de educación musical del siglo XXI:

1. La música comprende un universo de manifestaciones de todas las culturas y de distintas áreas y géneros, cada una de las cuales puede ser objeto de estudio, valoración y disfrute. La educación musical se convierte así en un medio para expandir la percepción auditiva de los alumnos y propender a que cualquier manifestación musical sea valorada y en lo posible, disfrutarla ya sea mediante su estudio, audición, el canto, el tocar instrumentos o su expresión con el cuerpo.
2. La ampliación del concepto de música como un proceso expresivo implica reconocer que ella no solo involucra aspectos cognitivos y motrices, y constituye un todo con elementos emocionales y afectivos.
3. La música y su enseñanza nos ayuda a comprender al hombre y a la sociedad, ya que ha sido un elemento que ha acompañado a la humanidad desde sus orígenes. Esta imbricación con la historia de la humanidad es también fundamento para una educación musical que puede integrar, acoplarse o participar de otras disciplinas integrantes del currículum.
4. La música es un proceso en permanente autogeneración y desarrollo, lo que le permite asimilar de manera inmediata los cambios de una sociedad. En consideración a lo anterior, un programa de educación musical debe dar cuenta de los cambios producidos en los hábitos de consumo cultural de las personas y la sociedad y absorber de manera significativa los aportes que las nuevas tecnologías de producción y emisión del fenómeno sonoro, como son las aplicaciones y posibilidades que brindan los TICS a la educación musical.
5. Considerar a la música constituida por dos elementos esenciales: el sonido y el silencio. Ello implica destacar esta noción no sólo como concepto, sino también su implicancia en nociones como contaminación acústica y la protección correspondiente como un contenido programático.
6. La música, concebida no como la cúspide de obras supremas de arte hecha por unos pocos, se convierte en un derecho al cual todos pueden acceder, independiente de los particulares talentos de las personas. Ello es fundamento de una educación musical amplia y participativa.

La Educación Musical hoy

Tradicionalmente se han considerado variados argumentos para fundamentar la inclusión de la música en la enseñanza escolar. En los países de gran desarrollo cultural, especialmente los europeos, incluir la música es una decisión casi natural, ya que permite la apreciación y práctica de las obras más relevantes de la cultura, coincidentes con su propia tradición musical. Se trataba de formar a los alumnos en la apreciación estética y el goce de la producción de los grandes maestros y de la música tradicional o folclórica de esos países, por una parte, y en la práctica o interpretación a través del canto y de tocar instrumentos.

Sin embargo, en las últimas décadas esos mismos países se han abierto a considerar argumentos que aportan, ahora más sólidamente, fundamentos del porqué de la inclusión de la educación musical en la escuela y que descubren en la disciplina ámbitos formativos diversos y enriquecedores. Estos nuevos argumentos han provenido en gran medida de los aportes de la psicología y de sus investigaciones sobre la inteligencia, de las comunicaciones y las teorías del lenguaje, de la psicoacústica y de los avances tecnológicos por citar sólo unos pocos. La música es hoy un amplio campo de saberes, actitudes, habilidades y competencias que proveen a los niños y adolescentes identidad, favorecen la convivencia y entregan herramientas para insertarse y aportar a la sociedad actual y futura.

Hay dos argumentos centrales para incluir la asignatura de Música en un currículum actual. El primero de ellos es la propia historicidad de la disciplina, cuyo seguimiento a través del tiempo demuestra que ella siempre ha estado presente en todo tipo de sistemas educativos. Sin ir más lejos, la primera propuesta curricular realizada tras la independencia en nuestro país le confería un lugar insustituible en las materias de estudio, lugar que se ha mantenido hasta el día de hoy.

El segundo argumento refiere al sustento académico (teórico y práctico) de la disciplina y su impacto en la formación de los estudiantes. La música como parte de la educación está fuertemente sustentada en una teoría educativa sólida, que está en un proceso de continua reformulación y estudio de acuerdo al avance del pensamiento y los nuevos aportes de la ciencia. La música y la educación musical en particular acumulan un corpus enorme de teorías, propuestas, conocimientos e investigaciones que dan cuenta de un proceso en continuo desarrollo. Incluso se puede agregar que las teorías recientes que se han propuesto y las que están en curso, tienen puntos contradictorios, lo que refleja la divergencia y riqueza de la reflexión que ella genera. Sin embargo, hoy en día se constata una serie de coincidencias sobre los aportes de la educación en música, de las cuales señalamos las siguientes:

- a) Coinciden en la importancia de la apreciación estética del estudiante, estimulando la sensibilidad y el goce estético de las obras musicales. La apreciación estética y el desarrollo cognitivo se corresponden a los focos más tradicionales de la enseñanza de la música en el pasado reciente.
- b) Aporte en el área afectiva y emocional. El aporte de la música en el campo emocional y afectivo se ha visto potenciado con las propuestas provenientes de la teoría de la inteligencia emocional. La música es una disciplina a la cual se le reconoce estimular la llamada plataforma primaria de la armonía emocional:
 - estímulo a la fantasía, imaginación, lo lúdico, la exploración y la creación.
 - motivación para estimular la curiosidad, el asombro, la apertura a nuevos aprendizajes y las destrezas metacognitivas

- equilibrio y serenidad
 - sentimientos de confianza básica en el saberse aceptado y protegido.
- c) En el área cognitiva, representada por la acumulación de información de los valores y prácticas culturales representada por las vidas de los compositores, intérpretes, géneros musicales por una parte , y del conocimiento y dominio de las bases de la lectoescritura musical.
- d) Reconocer el aporte de la educación musical en comunicar ideas, pensar y reflexionar. La comprensión del fenómeno musical en diferentes lugares, culturas y ocasionalidades, y el contexto en que se originan estas manifestaciones se transforma en un estímulo para que en la clase de música se desarrollen ideas, se realicen comparaciones y se discuta los símbolos y significados de la música en la cultura.
- e) Estímulo de la motricidad gruesa y fina. Especialmente el elemento ritmo de la música estimula ambas motricidades, mediante la expresión y el movimiento corporal acompañado de música, como la ejecución de instrumentos musicales que requieren un desarrollo muy específico y elaborado de movimientos.
- f) La música como un lenguaje permite establecer relaciones con la enseñanza de la lengua materna y la comunicación en general. Por ello algunos educadores musicales han propuesto que la música se puede aprender de estadios de desarrollo muy primarios, posibilitando que lactantes y párvulos aprendan música de la manera como lo hacen con el lenguaje materno.
- g) Constituirse en un potente factor de integración transversal con muchas de las asignaturas que integran los actuales currículum. Este aporte debe entenderse en una doble dimensión. Primero, el desarrollo de la capacidad de reflexión, de concentración, de solucionar problemas y manejar estructuras que estimula la música puede ayudar significativamente al aprendizaje en asignaturas como matemáticas, ciencias, historia por citar algunas. Por otra parte, la educación musical es capaz de desarrollar una gran cantidad de actividades que permiten una realización conjunta con asignaturas como lenguaje, al musicalizar cuentos u obras dramáticas, relacionar contextos históricos y geográficos, aportar en la base de coreografías en educación física, etcétera. etcétera.
- h) Considerar a la música como una inteligencia autónoma que es susceptible por lo tanto de ser desarrollado por un sistema de enseñanza/aprendizaje gracias los estudios sobre las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1987)

Bases Curriculares de Música

A lo largo de la historia, la música ha servido al ser humano para plasmar sus ideas, pensamientos y emociones a partir de la combinación de sonidos y silencios. (Kupareo, 1964; Blacking, 2006) que no necesariamente tienen un correlato en el lenguaje hablado (Elliot, E; en Lines, 2009). Todas las culturas hacen música: es uno de los modos que tienen de crearse una identidad y de trascender, e igualmente, es una forma de conocer, caracterizar e identificar los diferentes grupos humanos (Elliot, E; en Lines, 2009 y Popper, K. en Swanwick, 2000). La música, como lenguaje artístico comprende facultades perceptivas, emocionales, afectivas y cognitivas, con gran énfasis en la imaginación, la colaboración y la organización. La música existe en la medida en que cada individuo y cada grupo humano participan permanentemente de ella por medio de la escucha, la creación, la interpretación, la difusión, la reflexión y el disfrute entre otros. (David Elliot (2009) habla de "musiquear", Christopher Small (1998) habla de "musicar")

La música puede ser transmitida, enseñada y aprendida, lo que permite su socialización y goce. De allí surge el fundamento de una educación musical amplia, inclusiva y participativa. Ella se constituye como un área específica del aprendizaje en que se busca conocer, facilitar y promover diversas formas de acercarse e involucrarse con la música como un lenguaje dinámico y generativo que permite que todas las personas pueden aportar a ella, de modo que incluye en su ejercicio y aprendizaje a todos los individuos, con sus capacidades y limitaciones de cualquier índole (Mills, 1991) En este sentido, el trabajo en equipo y la colaboración son habilidades fundamentales que se derivan del quehacer musical en grupo, y son parte de educación musical íntegra.

La música como experiencia activa es una invitación al desarrollo de la creatividad y la experimentación (Paynter, 2008; Tharp, 2006; Swanwick, 2000; Frega, 2007). Se considera la creación musical como una forma de desarrollar la capacidad de enfrentar desafíos, generar ideas, resolver problemas, tomar decisiones y construir de manera individual y cooperativa. La creación en música implica integrar los conocimientos y las experiencias de cada estudiante con los aprendizajes adquiridos en la asignatura, para consolidarse en una interpretación o en una creación totalmente novedosa.

El aporte de la asignatura de Música en el campo emocional y afectivo es clave para una formación integral: es un estímulo a la fantasía, el desarrollo de la imaginación y de lo lúdico, la exploración y la creatividad. Se trata de una instancia privilegiada para estimular la curiosidad, el asombro y la apertura a nuevos aprendizajes. Ofrece también un espacio para trabajar actitudes y habilidades sociales y afectivas, el equilibrio, la serenidad, el desarrollo de sentimientos de confianza básica en el saberse aceptado y protegido. La música es una actividad que proporciona al alumno logros en su autorrealización y su autoestima y adquiere así un rol significativo en su vida (Eisner, 2002; Koopman en Lines, 2009; Frederickson, 2009).

En virtud de lo anterior, las presentes Bases Curriculares enfatizan los elementos fundamentales de una educación musical actual para este ciclo, y pueden resumirse en los siguientes puntos:

1. Todo lo que se hace en clase de música debe ser musical: La clase de música se debe realizar por medio del hacer música; es decir, escuchar, interpretar, crear, comentar, analizar e investigar. Esto significa que lo que se hace en clase y las actividades relacionadas con la disciplina deben considerar que la música es, en esencia, un fenómeno sonoro. Es a partir del sonido, que la clase de música puede abarcar una enorme gama de propósitos y actividades (Mills, 1991) (Paynter, 1999)
2. Integración de los componentes de la música: Se debe comprender la música desde su totalidad, integrando el lenguaje musical, sus elementos (melodía, ritmo, textura y otros) y procedimientos (reiteraciones, contrastes, patrones, variaciones etcétera) con aquellos aspectos de la música que encierran un propósito expresivo. Sonidos organizados y su propósito expresivo deben coexistir para que se pueda hablar de expresión musical. De esta manera, los estudiantes podrán comprender la música como un fenómeno integrado y no a través del estudio aislado de sus partes. En palabras de Violeta Hemsy:

“La integración surgirá entonces por necesidad histórica en un proceso de conocimiento, como es la pedagogía musical: después de la etapa que llamamos sincrética, en que la música fue objeto de un tratamiento global, esencial, aunque falto de profundidad desde el punto de vista mental, y de una etapa analítica, en que la música es sucesivamente desmembrada y observada en sus distintas partes por distintos individuos, podemos afirmar que nos encontramos en una época de

síntesis, fundamentalmente integradora, en la que deberán fundirse, en un todo inseparable y operativo, todas las experiencias acumuladas a lo largo de los siglos en relación con la música y el ser humano en las distintas fases de su desarrollo". (Hemsey de Gaínza, 1977)

3. Integración de la música con otros medios de expresión: Los medios de expresión artística (literario, creación e interpretación musical, corporal y visual) tienen un origen común: la capacidad de asombro y observación del ser humano, la necesidad de volcar la interioridad y la capacidad de crear. En la asignatura de música se promueve la integración de estos medios para un doble propósito: comprender mejor la música y comprender mejor los otros medios de expresión artística. Integrar la música con otras formas de arte abre posibilidades para que se descubran nexos, se establezcan comparaciones y, de este modo, se enriquezca la experiencia del alumno (Beuchat & Otros, 1993) (Schafer, 1975)

Cabe considerar la importancia del juego. El juego es parte constituyente de la expresión artística (Swanwick, 2000) (Delalande, 2001) así como del modo que tiene el ser humano de conocer y relacionarse en el mundo (Piaget, Froebel entre otros); es el "laboratorio de su aprendizaje". Es por ello que se plantea el juego como central en la clase en todos los niveles aplicando el axioma estético que "el arte es juego puro pero no es puro juego"

4. El repertorio musical: El conocimiento musical se logra por medio de la participación activa en su quehacer (Regelski, 2008) (Small, 1991) (Jorgensen, 2003). Martin Fautley (Fautley, 2010) menciona dos modos fundamentales del conocimiento y comprensión musical que son el conocimiento por adquisición que hace relación al conocimiento musical fruto de la escucha activa y el conocimiento por participación que es aquel conocimiento que se adquiere por el hacer musical mismo, haber cantado, tocado, improvisado, dirigido y compuesto música. Para ello el estudiante deberá tener experiencias significativas a partir de expresiones musicales aptas para su edad y etapa de desarrollo.

Para cada nivel, las presentes Bases Curriculares proponen un repertorio, que tiene como fin proporcionar al estudiante la oportunidad de conocer e interactuar con músicas de variados contextos y culturas, teniendo a la propia como punto de partida. Este repertorio se ajusta a los intereses y las necesidades de los alumnos en cuanto a su calidad, variedad y cantidad. Se sugiere un repertorio a interpretar, que corresponde a las posibilidades técnicas del nivel en que se encuentran los estudiantes. El repertorio a escuchar abarca variados géneros y estilos, de duración adecuada. Los ejemplos son sugerencias que apoyan al docente en sus propias elecciones de acuerdo a sus preferencias, necesidades y recursos.

5. Profundización y ejercitación: Para que los estudiantes logren los conocimientos y las habilidades de que la asignatura de Música propone, se requiere amplia práctica y ejercitación. Para que los aprendizajes se consoliden, progresen y se profundicen, es necesario que el profesor asigne tiempos, tanto en clases como fuera de ella, para la práctica de las habilidades que definen las Bases Curriculares y que esta ejercitación sea variada y novedosa de modo de entusiasmar al estudiante y no producirle fatiga o tedio.

Organización Curricular

La asignatura de Música se estructura en torno a tres ejes fundamentales que estarán presentes en todos los niveles. Estos permiten tener una mirada comprensiva de los énfasis mencionados. El trabajo con cada uno de ellos y su interrelación propiciará a los alumnos una visión más amplia y completa de la música.

Ejes Temáticos

Planificar en base a ejes es un factor que permitirá a los docentes tener grandes cauces en los cuales basarse para su trabajo. La música es un todo, por lo cual los ejes son una abstracción para que el profesor pueda ordenar su labor. El crecimiento musical se logrará en la medida que se abarquen todos ellos y que se logre su integración en las variadas experiencias musicales. Por esta razón los ejes no son excluyentes; se funden y se complementan mutuamente.

Los ejes propuestos son: Escuchar y Apremiar- Interpretar y Crear- Reflexionar y Contextualizar, y corresponden a los criterios del proyecto Arts-Propel (Percepción-Producción-Reflexión) y los de Giráldez (Giráldez, 2010)(Percepción: observación, escucha, análisis de referentes, Producción: expresión, exploración, experimentación, y descubrimiento, interpretación ,creación e Investigación: Reflexión y Debate lectura, indagación, búsqueda, organización y presentación de información, crítica, valoración). Éstos se han asumido como modelo para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias artísticas tanto en el aula como en otras situaciones. En general tanto los programas extranjeros como el vigente los ejes tienden a girar en torno a estos parámetros. Publicaciones más recientes como Jorquera (Jorquera, 2011), coinciden y apoyan esta propuesta de ejes.

1. Escuchar y apreciar

Este eje tiene como meta generar constantes espacios de escucha activa por parte de los estudiantes, con el fin de apreciar la música y reflexionar sobre ella. En primer lugar, implica descubrir los sonidos y las músicas que lo rodean, avanzando luego a conocer y analizar aspectos técnicos y expresivos del lenguaje musical, fomentar conexiones personales entre la música y las propias vivencias y emociones, y finalmente permitiendo el análisis, la apreciación y la crítica musical. Una escucha activa permitirá a los alumnos nutrir sus opiniones personales y sus creaciones a partir de su respuesta frente a lo escuchado.

- *Escuchar*: vinculada directamente a los sentidos, se entiende la escucha activa como la actividad de educar la atención, recibir, interpretar y comprender la información que proviene de la audición. En consecuencia, el resultado dependerá de la experiencia y la práctica particular de cada estudiante, y constituirá una experiencia distinta para cada uno. Es una actividad central en música y está presente en todas las instancias de la asignatura.
- *Apreciar*: consiste en estimular la sensibilidad y el goce estético de los alumnos a partir de obras musicales. En la educación básica, implica utilizar los elementos del lenguaje musical para describir lo escuchado y establecer relaciones con el propósito expresivo. El desarrollo de la apreciación permitirá a los estudiantes comunicar las ideas, las sensaciones y las emociones que les produce la música que escuchan, con crecientes grados de elaboración.

Se debe considerar la utilización de todos los medios tecnológicos que hoy permiten enriquecer la audición. El uso de internet, software educativos y otras herramientas son un medio de aprendizaje y un verdadero aporte al alumno y a la música, pero no un fin en sí mismo.

2. Interpretar y crear

En música, la respuesta puede producirse a través de la interpretación mediante una creación completamente novedosa. Interpretar y crear surgen como dos componentes fundamentales de este eje.

- *Interpretar*: La interpretación musical se entiende como la práctica de tocar y cantar obras ya existentes con un fin comunicativo y expresivo por medio del cuerpo, la voz, objetos, instrumentos. En la educación básica, los juegos musicales tienen un papel importante en el desarrollo de esta habilidad, ya que, junto con lograr destrezas motrices necesarias, fomentan la creatividad y la musicalidad en el alumno, y también habilidades sociales fundamentales tanto para el quehacer musical como para la vida. La interpretación se focalizará hacia una expresión comprensiva, personal y creativa.
- *Crear*: la música es un lenguaje generativo, por lo que la creación es fundamental en el conocimiento, la transmisión y el enriquecimiento de la música. La creación contempla todo aporte que el alumno pueda realizar en el ámbito sonoro, desde una pequeña variación en un esquema rítmico o melódico, una improvisación, experimentaciones sonoras con un fin lúdico o expresivo, hasta la creación de una obra completa. A partir del juego musical, la experimentación, el conocimiento sistemático de diferentes técnicas, el desarrollo paulatino de ciertas habilidades y la profundización en el lenguaje musical, el alumno podrá enriquecer su trabajo creativo, lo que contribuirá a una mayor motivación hacia su aprendizaje y ampliará sus formas de ver, escuchar y apreciar el mundo musical.

Se propone un modelo flexible del proceso creativo, centrado en la generación de ideas personales y en la retroalimentación constante del docente y de los estudiantes. Especialmente en los primeros niveles, existen muchas actividades y juegos que abordan únicamente algunos de estos aspectos, pero igualmente favorecen el desarrollo de la creatividad. La creación es un proceso complejo, que implica no solo generar ideas, sino planificar un proceso y concretarlo en un producto, sea una interpretación o una creación.

El siguiente diagrama muestra el proceso creativo completo, pero es posible trabajar las etapas de forma independiente y en distinto orden.

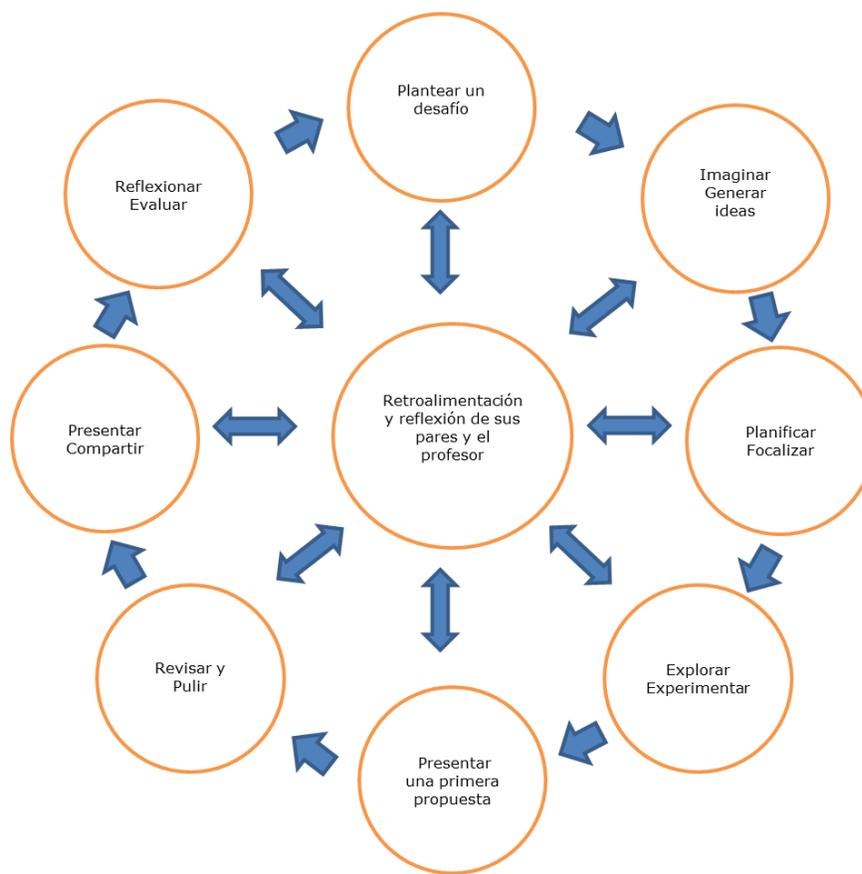


Ilustración 2: el proceso creativo

3. Reflexionar y contextualizar

La reflexión es parte integral del proceso de crecimiento musical y personal de los estudiantes. Este eje abarca reflexionar acerca de la actividad musical en el aula y también comprender el fenómeno musical en diferentes lugares y culturas, y el contexto en que se originan. Es fundamental que los alumnos, mediante el contacto con expresiones musicales, puedan a la vez conocer y apreciar sus propias fuentes culturales y respetar las de otros, ampliando así su visión tanto de la expresión musical como de la diversidad humana.

La reflexión implica que cada estudiante debe ser capaz de descubrir y comunicar, a la altura de su edad, qué y cómo ha podido aprender de la actividad musical, de sus compañeros y de sí mismo. Esto le permitirá ampliar su visión del mundo y profundizar en el autoconocimiento y en el desarrollo del pensamiento crítico respecto de sus propias creaciones y audiciones.

Por otra parte, el contexto se relaciona con el hecho de que las distintas músicas surgen en un entorno geográfico, histórico, social y cultural específico; de ahí la importancia de conocer cómo han formado y afianzado identidades en las diversas latitudes y épocas. Cada alumno es portador de diversas experiencias musicales, propias de su contexto familiar, social y cultural, y estas experiencias aportarán e influirán en la actividad musical de toda la clase. Poner en común las distintas experiencias tiene como fin desarrollar una actitud de interés y respeto frente a otras manifestaciones musicales y culturales, comenzando desde las de sus pares, la de su comunidad y

país, hasta la de otros lugares y tiempos. En consecuencia, es fundamental conocer, estudiar y valorizar las diferentes expresiones musicales locales y regionales, como una forma de acercarse a la reflexión musical desde el propio contexto de los estudiantes (Regelski, 2008) (López Cano, 2005).

Relacionar los elementos y los procedimientos musicales con su propósito expresivo, y la música con otros medios artísticos y con otras áreas de aprendizaje, es también parte fundamental de este eje. Mediante la reflexión, los alumnos descubrirán que actitudes como la atención, el respeto, la tolerancia y la solidaridad permiten un buen desempeño en la escuela y en otras dimensiones de su vida.

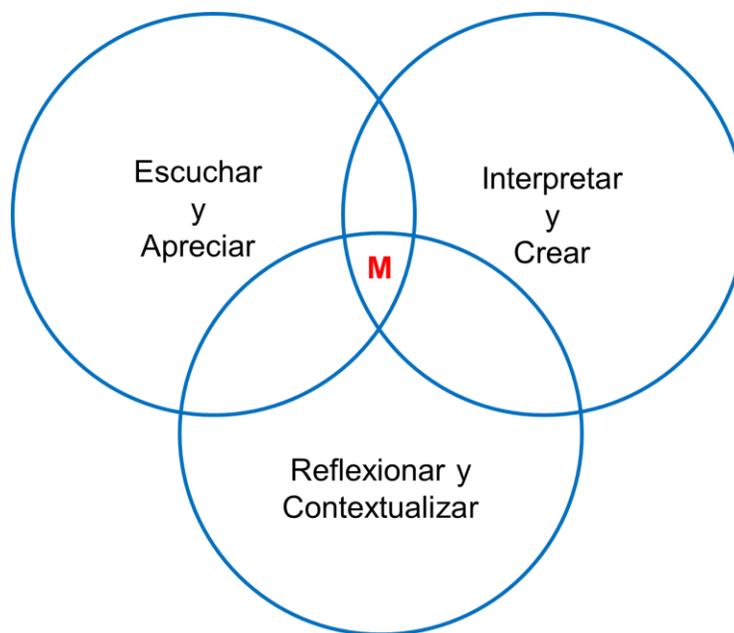


Ilustración 3: Ejes de las Bases Curriculares de Música

Este diagrama, a modo de conclusión, busca explicar la idea de música que se promueve desde las Bases Curriculares de la Educación Básica. Los tres ejes, constituidos por las habilidades fundantes de la asignatura, en su interacción e integración sintetizan lo medular de la filosofía curricular propuesta y son los principios que organizan y orientan todos los niveles que constituyen el Ciclo Básico. Permiten tener una mirada comprensiva de lo que se entiende por música.

La música aporta a la educación una experiencia cualitativa única, fruto de una potencialidad humana natural que contribuye a un desarrollo pleno a través del percibir, hacer y pensar musical. Los niños de Chile tienen la necesidad y el derecho de conocer y participar de las expresiones musicales, tanto de su entorno como de otros contextos históricos y geográficos. Es a través de las artes que el ser humano ejerce su derecho de ser de un modo muy especial ya que éste no tiene un fin práctico, ni utilitario en sí mismo, más que el desarrollarse y buscar la plenitud de su existencia.

2. Referentes internacionales

La lectura de una selección de currículum extranjeros, tanto del área anglosajona como de contextos más cercanos a nuestra realidad cultural, han permitido analizar como ellos, con distintas estrategias, han diseñado currículum para una educación musical que refleja los avances en la investigación y la teoría curricular de la disciplina. Esos programas propenden a abrir el horizonte del quehacer musical y cultural en la educación así como también corroborar que un programa responde a una cultura determinada. Es a partir de ésta que se debe velar por la identidad así como ampliar el horizonte a los educandos hacia las diferentes culturas y sus paradigmas. A continuación se presenta un análisis de los elementos que se recogieron de la revisión de la experiencia internacional.

Enfoque

Aunque los enfoques varían en cada currículum y se enfatizan de manera distinta, se puede concluir que prevalece una concepción más holística de la educación musical, en que los estudiantes no sólo deben realizar actividades prácticas en el aula, lo que usualmente se expresa tradicionalmente en cantar y tocar instrumentos. A este importante elemento, se agrega un fuerte énfasis en la expresión de ideas, en el desarrollo de la creatividad y la imaginación, la sensibilidad y la apreciación estética, el goce y la satisfacción de hacer música, y el respeto y conocimiento de la identidad cultural de las tradiciones del país propio y de los "otros". Asimismo, se constata en algunos casos el enfoque general que se presenta como un todo, en conjunto con otros lenguajes artísticos o disciplinas, como teatro, artes visuales y danza, lo que dificulta en esos casos la comparación y el análisis propio de la asignatura Música. Cabe destacar que a pesar de que los fundamentos de las asignaturas artísticas se planteen en conjunto, el currículum se prescribe de forma independiente (ejemplo California, Ontario, entre otros).

Las Bases Curriculares asumen esta idea central: se persigue un enfoque que refuerza la idea de que la educación musical no sólo consiste en "hacer música o tocar instrumentos", sino que en pensar, comunicar ideas y sentimientos. A través de las actitudes de Música, las Bases Curriculares dan importancia a compartir experiencias, respetar a otros y a otras expresiones culturales, lo que contribuye a una sociedad más sana, con un ciudadano culturalmente alfabetizado que respeta y refleja la diversidad de las relaciones humanas.

Ejes

La primera conclusión es que los currículums más completos y coherentes definen ejes para organizar sus objetivos, en su mayoría de forma clara y explícita. Una conclusión concomitante es que estos ejes o principios ordenadores son relativamente pocos, del orden de tres a cinco, y lo que es más fundamental, coincidente con que la asignatura de educación musical abarca una amplia y variada gama de conductas en los alumnos. Es por esto que se incluyen ejes referidos no sólo a la ejecución, sino al desarrollo de la creatividad y la percepción, la investigación, el contexto y la reflexión. Del análisis de los casos estudiados se pudo concluir que los ejes relacionados con la audición musical, el cantar y tocar instrumentos y el desarrollo de la creatividad son los más comunes.

A la luz de lo anterior, en la propuesta de Bases Curriculares se ha optado por proponer ejes claramente explicitados, de manera de proporcionar una orientación clara al docente y a las autoridades técnicas educacionales del enfoque del currículum. En este sentido, se ha considerado proponer un eje que tenga relación con un input - una recepción de estímulos por parte del alumno-, un output, una respuesta y finalmente el elemento reflexivo que debe acompañar y

cohesionar a este proceso. Así, se ha elaborado una propuesta de tres ejes que son: Escuchar y Apreciar; Interpretar y Crear y Reflexionar y Contextualizar. Se estima que esta propuesta de ejes recoge y sintetiza las tendencias contenidas en los currículums analizados, al mismo tiempo que dota a las Bases Curriculares de un marco que exprese las tendencias actuales en la organización curricular de la asignatura.

Forma de prescripción curricular

El análisis permite observar que en todos los casos revisados, el currículum prescrito está expresado en objetivos, ya sean estos generales o específicos, o como resultados de aprendizaje. En este criterio el factor común es la claridad y detalle en el lenguaje utilizado para redactar los objetivos y por lo tanto, las Bases Curriculares se afirman esa línea. El uso de desempeños observables, detallados y claros es el camino más adecuado para orientar el proceso de aprendizaje, su progresión y avance y lo que es más importante, el logro de competencia de los alumnos al finalizar cada nivel.

Progresión

Si bien se observa que la preocupación por la progresión curricular es un tema transversal a todos los casos estudiados, es evidente que algunos currículums presentan este aspecto con mayor claridad y consistencia. Se constata en general la adquisición de conocimientos y habilidades de manera secuencial de acuerdo a cada nivel del programa. Destacan por ejemplo un cuadro con los objetivos de todos los niveles, lo que permite una visión inmediata de la progresión en relación a ese aspecto en particular.

Del estudio de los currículums extranjeros se puede observar bastante variabilidad en la organización de ciclos y niveles. Hay dos tendencias, una minoritaria, a presentar los primeros años del nivel con un plan común para las disciplinas artísticas, para luego separar las disciplinas a elección o aptitud de los alumnos en los niveles más avanzados. La tendencia mayoritaria presenta el programa separado por disciplina artística en cada año.

Las Bases Curriculares han optado por presentar los Objetivos de Aprendizaje en forma anual, ya que se considera la manera más lógica y clara de presentación. Por otra parte, desde el primer nivel se han separado las asignaturas de música y artes visuales, lo que contribuye poderosamente a valorar y especificar las bondades y especificidades de cada una de ellas. Lo anterior se encuentra especificado en detalle en la sección *Separación de años escolares* de este documento.

Actitudes

Los currículums analizados abarcan una gama amplia de actitudes. Entre estas se incluyen aspectos sociales como la solidaridad, el compañerismo, la inclusión de segmentos de la población con discapacidades, la educación medio ambiental, el cuidado del entorno sonoro y el evitar los ambientes saturados de sonido. También se consideran actitudes de carácter individual, como la motivación por la tarea artística, especialmente en las actividades relacionadas con presentar en público, la autosatisfacción y plenitud por lo realizado. En este aspecto se identifica también una dimensión espiritual de la música al permitir expresar a cada uno sus propios pensamientos y una dimensión moral como la responsabilidad ante los demás, en el trabajo comunitario que implica el hacer música en conjunto. La propuesta de Bases Curriculares buscó sistematizar la variedad de actitudes mencionadas para la elaboración de las actitudes para el ciclo básico y se concentran en: demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente, disfrutar de la música, demostrar confianza en sí mismos al presentar al

compartir su música, demostrar disposición a expresar musicalmente las propias ideas y sentimientos, valorar los diversos estilos y expresiones musicales, valorar la dimensión trascendente del arte y la música para el ser humano y participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión y creación musical.

Relación con otros sectores del currículum

La mayoría de los programas enfatiza la idea de que las artes pueden ser usadas para proveer de otros caminos en el aprender, por una parte, y por otra, establecer sinergias entre las mismas disciplinas artísticas con otras áreas del currículum. En general se constata que la relación destacada con más frecuencia es con el lenguaje y la literatura. Se menciona la opción de efectuar trabajos conjuntos en que la música puede ser aliada en la comprensión de determinados textos, como la musicalización de cuentos y otros relatos. A su vez, los textos literarios son imprescindibles para la comprensión de ciertas manifestaciones y géneros musicales como la canción, por ejemplo. El listado de la relación de la música con los otros sectores del currículum es extenso, incluyendo el estímulo que significa la práctica de la división rítmica en la comprensión de las fracciones de matemáticas en niños pequeños, o la expresión a través de la motricidad y los bailes, en educación física.

Por todas las razones anteriores, las Bases Curriculares consideran y proponen objetivos que estimulan la integración y la relación de la asignatura con las otras disciplinas artísticas y las otras áreas del currículum escolar.

3. Consulta y ajustes

Durante el proceso de consulta pública de las Bases Curriculares de Música, se realizaron nueve reuniones con más de 30 expertos que incluyeron académicos universitarios, representantes de organismos públicos y privados interesados en el currículum escolar, profesores en ejercicio en establecimientos de distintas dependencias y compositores, intérpretes, folcloristas, entre otros. La información recogida se organizó y sistematizó, y su análisis se presenta a continuación

Observaciones generales o globales sobre la totalidad del documento presentado

Fueron pocos los expertos que hicieron comentarios sobre el sentido total de la propuesta y en la mayoría de los casos se prefirió hacer observaciones a secciones específicas de éste. La observación más transversal fue destacar la separación de Artes Visuales de Música. Asimismo, se destacó la redacción de un documento claro y moderno en su enfoque curricular, se valoró el uso de un lenguaje directo y cercano en la redacción de los Objetivos de Aprendizaje. Se valora también la calidad y claridad de la introducción y la visión de la música por su valor estético.

Observaciones específicas a secciones de la propuesta

Ejes: en las reuniones se manifestó un consenso bastante amplio sobre los ejes establecidos: Audición y Apreciación, Interpretación y Creación, y Reflexión y Análisis. Se considera que ellos son una orientación clara de todo el proceso curricular y dan un sentido de cohesión a la propuesta. En general existió consenso en destacar la inclusión del contexto como parte de los ejes. Se destacó que el contexto posibilita o estimula la integración de la investigación en la sala de clases.

Las observaciones al respecto apuntaron principalmente a aspectos puntuales para reforzar énfasis, como por ejemplo cambiar el orden y colocar en primer lugar *Interpretar y Crear* antes que

Audición y Apreciación por considerarlo más relevante. También en ese mismo eje, se sugirió invertir el orden de *Interpretación y Creación* a *Creación e Interpretación*, para dar más énfasis al aspecto creativo. Se sugirió también en los ejes evitar el término interpretar y preferir tocar o ejecutar.

Focos: Los expertos consultados valoraron la presencia de la creatividad, evidenciándose consenso en destacar su presencia desde el primer nivel y el énfasis como parte de los ejes en educación musical. En la misma línea, se destacó la importancia dada a la reflexión: varios expertos consideraron valiosa su presencia, tanto en los ejes como en la redacción de algunos objetivos. Se destacó también la invitación que se hace a los alumnos en evaluar y autoevaluarse, ya que ello implica una internalización positiva de los objetivos de aprendizaje.

Respecto a música como un lenguaje, se mencionó que esta definición la acota en demasía en el caso de educación musical, al utilizarse un concepto de música más cercano al arte que ligado que como parte de la cultura. En el mismo sentido, se señaló que se debe dar más énfasis al concepto de identidad. Se solicitó también incorporar términos referidos a Chile y a la música chilena en la Introducción y en los Objetivos de Aprendizaje, dado que se encontraría poco presentes.

Lectoescritura: entre los expertos convocados se comparte la idea de que en un inicio se comience graficando con símbolos propios o inventados, y así que surja como una necesidad de registrar la experiencia musical a posteriori de su práctica. El proceso para llegar a la lectoescritura debe ser amable y no debe constituir un obstáculo para la expresión y la creatividad. Un experto detalló que la evidencia apunta a que la lectoescritura debe introducirse a partir de 5° básico.

Repertorio: En general hubo bastantes observaciones positivas respecto al repertorio sugerido, identificándose este como una señal potente para el profesor, y por ser una selección cuidadosa y de carácter sugerido. Los expertos apuntaron a

- aumentar la cantidad de repertorio, ya que la propuesta original se consideró muy exigua para cada nivel
- explicar cómo se abordará el repertorio, ya que no está explicitado la interrelación entre este y el inicio de la lectoescritura.
- insistir que el repertorio no debe aparecer como una imposición ni como un exceso de ejemplos, manteniendo el foco en especificar un mínimo por cada nivel.
Considerar como criterio adicional para la selección de repertorio el contexto de cada establecimiento, ya sea geográfico, social, rural o urbano

Comprensión de conceptos musicales: en ocasiones se sugirió que ciertos conceptos técnicos de la propuesta podrían confundirse y por ello se pregunta si existirá un glosario de términos y conceptos.

En la siguiente tabla se detallan los cambios realizados en la propuesta de Bases Curriculares

Tabla 11: Resumen de cambios tras consulta pública, Música

Observación o sugerencia recurrente en reuniones	Respuesta del equipo
1.-Revisar la redacción de algunos objetivos para evitar la realización de clases más bien teóricas (en aquellos objetivos donde se incluyen conceptos)	1.-Se acoge la sugerencia y se agrega a la redacción de OA1 de 1° y 2° básico "Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulsos, acentos, patrones, secciones), y representarlos de distintas formas."
2.-En OA4 redactar primero el "compartir" antes de "demostrar el logro de habilidades" y revisar lo de "otras audiencias" en el objetivo.	2.- Se modifica la redacción a "Compartir el logro de sus habilidades musicales con el curso y la comunidad escolar"
3.-En la introducción enfatizar más la música como parte de la cultura, de una sociedad y no sólo como arte. Explicitar de manera más clara y contundente una definición de música en un contexto educativo.	3.-Se enfatizarán más estos puntos en el eje de Reflexión y contexto. Con respecto a la definición de música en la educación se explicita con claridad en la introducción
4.-Se percibe ausente el concepto de identidad.	4.- Se refuerza en la introducción la relación entre música y la formación de identidad
5.-Que la música sea un lenguaje no es algo fundamental de la educación musical como se plantea en la introducción. No parece necesario que aparezca redactado así.	5.-En el tercer párrafo de la introducción se elimina "la música como lenguaje" y sólo se hará referencia a la música factible de ser transmitida, enseñada y aprendida.
6.-En la introducción aparece la música como lenguaje más bien como un paradigma romántico no definido desde la semántica	6.-Afirmar que es una definición romántica no se comparte pues la definición del documento integra varios aspectos como que es un medio de expresión y comunicación entre otros. En un documento como el que se redactó no se pueden incorporar tantos detalles al nivel que se comentó
7.- se sugiere explicitar en los objetivos la conciencia al entorno sonoro, pues aparece en los ejes	7.-Se incluirán en los objetivos más que el concepto entorno sonoro permanentemente el sonido como recurso. Nos parece importante también volver a rescatar este concepto.
8.- se detecta el crecimiento en espiral sólo desde un aspecto técnico sobre todo en el eje de interpretar y crear, no en los otros dos.	8.-Se revisará la progresión en los objetivos de los demás ejes
9.- al referirse a "respuestas visuales" no queda claro de qué tipo son, se sugiere especificar aún más este punto.	9.-En el programa se especificarán qué tipo de respuestas visuales se espera dependiendo de las actividades propuestas. Sin embargo hoy en día se habla más de expresión visual en general ya que referirse a expresión plástica o gráfica es más limitante
10.- No aparece lo expresivo hasta en 3° básico (OA2)	10.-se incluye en los primeros niveles, sin embargo no tan explícitamente como en 3° básico. La modificación en la redacción del OA1 en 1° y 2° básico puede ayudar aclarar este aspecto

11.- Se percibe una ausencia de la creación en los primeros niveles	11.- El OA3 de 1° y 2° básico alude a la creación en esos niveles (experimentar, organizar, seleccionar). Se decidió utilizar el concepto crear a partir de 3° básico.
12.-Se sugiere cambiar el orden en la redacción del eje Interpretar y Crear por "Crear e Interpretar"	12.-No es atingente. En la redacción de los ejes se menciona que éstos están interrelacionados. Se enfatizará que no tienen un orden jerárquico
13.-Se percibe el eje interpretar como ejecutar y que excluye otros aspectos como el expresivo	13.-En la definición de interpretar aparece explicitado el elemento comunicativo y expresivo de la interpretación musical. Se escogió el término interpretar en vez de ejecutar por la misma razón, que lleva o va hacia una expresión humana por medio de la música.
14.- Se cuestiona utilizar el concepto crear en vez de componer en música	14.-Se decidió por el concepto crear en vez de componer pues éste último involucra procesos más complejos que tienen que ver con una formación más específica en aspectos técnicos del lenguaje musical por lo que supone un proceso más largo del que pudiese hacerse en la sala de clases.
15.-Cambio del nombre del eje Reflexión y contexto por "reflexión del contexto"	15.-No es atingente. La reflexión no es sólo del contexto sino también del quehacer musical propio y de otros.
17.-Orden de aparición de ejes en la propuesta; primero Interpretar y crear por lo que esto significa en la música y para dar una señal al profesor.	17.-Los ejes no están redactados jerárquicamente. Se considera la percepción como fundamental (eje Escuchar y apreciar) además de ser éste un eje muy activo. En los programas extranjeros donde aparece este eje está en primer lugar.
18.-En OA4 de 1° básico se cuestiona que los alumnos deban preparar algo para presentar pues no está especificado donde deben hacerlo (actos cívicos, por ejemplo)	18.-Esto se resuelve al modificar el OA4 (punto 2)
19.-Incluir más música contemporánea en las audiciones	19.- Los ejemplos que aparecen son sólo una muestra. Se está trabajando en la elaboración de un repertorio más amplio.
21.-Especificar en el repertorio que los profesores tienen la libertad de buscar su propia música dentro de su contexto	21.-Se acoge la sugerencia y se especificará este punto en la redacción final del documento.
22.-Se sugiere clasificar el repertorio de otra manera y no especificando canciones u obras	22.-se está trabajando en la elaboración de un repertorio pertinente a la propuesta curricular y más detallado
23.-No aparece la enseñanza y práctica del Himno Nacional	23.-La enseñanza y práctica del himno nacional queda a criterio del establecimiento educacional que considere necesario agregarlo a su repertorio.
24.-Especificar más el uso del cuerpo en expresión corporal o danza sobre todo en los primeros niveles	24.-Si bien este aspecto aparece en la introducción y se menciona en uno de los focos de la propuesta, este aspecto se reforzará en el programa tanto en las actividades como en las orientaciones didácticas.

25.-Usar el concepto de música vernácula u originaria en vez de música étnica ya que este se utiliza al referirse a otras culturas no chilenas	25.-Se acoge la sugerencia
26.-Incluir la luthería en el trabajo escolar sobre todo desde 3° básico	26.- Se incluye como sugerencia de actividad en los programas
27.-Incluir esquema de ejes presentado en reunión en el documento escrito	27.-Se acoge la sugerencia
28.-Incluir esquema de proceso creativo más que sólo una tabla	28.-Se acoge la sugerencia
29.-Cambiar nombre de eje Reflexión y contexto por "Reflexionar y contextualizar"	29.-Se acoge la sugerencia
30.- Se sugiere cambio en la redacción "las intervenciones verbales o escritas del docente deben ser las mínimas necesarias" por "las intervenciones del docente deben ser pertinentes, integradoras, moderadoras, didácticas"...	30.-Se acoge la sugerencia
31.- Revisar redacción de foco número 2, no se comprende fácilmente	31.-Se revisará el subtítulo utilizado en ese punto pues la explicación está correcta y clara más no concuerda en su totalidad con el encabezado.
32.-Se sugiere la creación de un texto escolar obligatorio para cada año que acompañe la clase de música como se hace en la otras asignaturas	32.-No corresponde a la labor del equipo la elaboración de materiales
33.-Diseñar y realizar cursos de apropiación curricular sobre todo para profesores generalistas que deban impartir la asignatura	33.-No corresponde a la labor del equipo el diseñar programas de apropiación curricular
34.-Enfatizar la conciencia del entorno sonoro que incide en la calidad de la comunicación humana	34.-Se reconsiderará el plantearlo como objetivo especialmente a partir de 3° básico
35.-Se sugiere aprovechar el eje Reflexión y contexto en la integración con otras asignaturas y en el trabajo transversal	35.-Se acoge la sugerencia y se explicitará en las bases
36.-Agregar en la introducción el rol del profesor como gestor del aprendizaje	36.- Este aspecto está considerado en la introducción y se reforzará en el programa en la sección de orientaciones didácticas.
37.-Se sugiere el trabajo en base a proyectos	37.-Se considerará el trabajo en base a proyectos como sugerencia dentro de las actividades del programa
38.-Incluir más específicamente el uso de la tecnología en las clases de música	38.-Se acoge la sugerencia. Este tema puede abordarse en los programas

4. Comparación con el currículum anterior

Diagnóstico

Para la redacción de la presente propuesta, en la asignatura de Música se determinaron tres pasos para analizar el currículum vigente:

1. que elementos deben permanecer como insumos valiosos y pertinentes para la nueva propuesta,
2. cuales debían ser sometidos a modificaciones,
3. qué elementos nuevos debieran tenerse en consideración como factores estratégicos fundamentales de la nueva propuesta y finalmente,

Dentro de este marco, se incluyeron también los cambios generales que involucran a todas las asignaturas de la educación básica, a partir de la puesta en marcha de la Ley General de Educación (LGE)

El actual currículum vigente es un insumo valioso que muestra sintonía con la visión actual de la educación musical que se observa en el mundo. Entre esos aspectos se pueden identificar el reconocimiento a la creación y a la experimentación como procesos relevantes en la enseñanza-aprendizaje, el otorgar una clara importancia a las actividades lúdicas por parte de los alumnos, un especial énfasis a conceptos como "expresión artística" como esencial en la descripción de la asignatura, describiendo someramente algunos rasgos del mismo: libertad, creatividad, juego, manifestación de sentimientos y emociones.

1. Elementos de Continuidad
 - *Música cercana al alumno*: un aspecto esencial del actual currículum vigente es su sintonía con el nuevo paradigma sobre las áreas de la música que se consideran factibles de aportar contenidos pedagógicos en educación musical. Entre estos la incorporación del estudio y práctica de la música que cercana al alumno en su contexto cultural, como por ejemplo la música popular, la música de los pueblos originarios, la música que promueve la industria musical y medios de comunicación entre otras. Pero ello no implica de ningún modo el renunciar al estudio y práctica de sectores que tradicionalmente ha considerado la enseñanza musical como las canciones infantiles, el folclor y la música de tradición clásica.
 - *Importancia del juego y las actividades lúdicas en general*: En una concepción de pedagogía moderna, el uso del juego en la sala de clases se ha demostrado como una de las estrategias más eficaces para producir aprendizajes significativos y permanentes en todas las asignaturas que integran el Ciclo Básico, al mismo tiempo que estimulan e interesan al alumno en contenidos que le pueden resultar de otro modo demasiado abstractos o carentes de interés. En la enseñanza de las artes en general y en la música en particular, el juego es fundamental ya que está íntimamente ligado a procesos de aprendizaje de los instrumentos musicales, por ejemplo, o toma de conciencia y relación de elementos del lenguaje musical con la práctica musical propiamente tal.
 - *No iniciar el estudio sistemático de la lectoescritura en los primeros niveles*. En un contexto amplio se reconoce la necesidad de aprender a leer música, es decir, decodificar la notación musical tradicional en la asignatura de educación musical. Sin embargo, un aspecto en debate es la necesidad del aprendizaje respecto del contexto en que se enseña/aprende. En

la formación académica o profesional, la lectoescritura musical se considera un hecho imprescindible y obvio, ya que el centro de ella es la música de tradición escrita, representada fundamentalmente por la llamada música de concierto y algunos géneros como el jazz. Sin embargo, en la escuela es de fundamental importancia que el aprendizaje de la lectoescritura no sea exclusivamente un fin en sí mismo, sino un medio para ampliar el horizonte de experiencias en torno a la música. Y como conclusión, su enseñanza debe estar supeditada a una praxis anterior, a modo de tradición oral, en el canto y la práctica de instrumentos, de manera que la necesidad de la lectoescritura sea un proceso natural y posterior.

- *Reconocer la importancia de la difusión de las creaciones, productos, e interpretaciones vocales e instrumentales de los alumnos en su medio local.* Considerar como contenido curricular la difusión de los "productos" musicales generados en clase, lo que ayuda a los alumnos no sólo en su motivación por mostrar su trabajo, sino también los introduce en aspectos ligados a la gestión de un acto musical público,- todos aquellos aspectos a considerar en la producción del mismo - y cuyo conocimiento y dominio les permite acceder a una visión de cómo se desenvuelve en nuestra sociedad globalizada la transmisión de un hecho musical.

2. Aspectos que se amplían

- *Mayor énfasis en la creación y experimentación.* Esta modificación se genera en la constatación refrendada en el estudio de programas extranjeros y la literatura especializada respecto de la importancia creciente que adquieren los procesos de creación y experimentación en la educación, necesarios para desarrollar una mente abierta al cambio y al aporte en la nueva sociedad del conocimiento. En las artes, son procesos intrínsecos e insoslayables y son perfectamente susceptibles de estimular desde los primeros niveles. Consecuente con lo anterior, la creación se ha incorporado como uno de los ejes, y por otra parte se introduce un modelo del proceso para ayudar a su comprensión y aplicación por parte de los docentes.

3. Elementos nuevos que se incorporan

- *Uso de un lenguaje más simple:* Postulado fundamental en la propuesta de las nuevas bases curriculares, lo que debiera permitir una lectura más comprensiva del documento curricular por parte de los usuarios. Esto obliga a una revisión permanente acerca del estilo de redacción y del vocabulario empleado. Esta modificación se complementa con el agregado de un glosario de términos técnicos.
- *Ejes curriculares explicitados y fundamentados:* La presencia de ejes en las Bases Curriculares se considera fundamental, ya que son los principios que organizan y orientan todos los niveles que constituyen el Ciclo Básico. Permiten tener una mirada comprensiva de los grandes lineamientos y objetivos del programa y de su filosofía curricular específica. Por otra parte, en su redacción se ha tenido especial cuidado de abarcar una gama de conductas de los alumnos que refleje la riqueza y el necesario equilibrio en el quehacer musical de la clase, tanto en sus aspectos cognitivos, reflexivos, interpretativos, motrices y emocionales, por citar solo unos pocos. Para su redacción se ha realizado un análisis de los programas extranjeros que proponen ejes y se ha discutido en profundidad cuales son aquellos que mejor cumplan con ser principios orientadores claros y comprensivos.

- *Repertorio amplio que contemple "todas las músicas del mundo"*: la presente propuesta propone una ampliación del repertorio musical que tradicionalmente se ha trabajado en clases, incorporando y reconociendo como objeto de estudio, reflexión y práctica géneros y áreas musicales que en programas anteriores no estaban consideradas. Por otra parte, se constata una tendencia en la literatura especializada a reconocer y recomendar como objeto de estudio las experiencias musicales que adquieren los alumnos en sus entornos familiares y locales.
- *Focos curriculares explícitos y propios de música*. Se han definido focos que igualmente que proporcionan orientaciones. Estos son: (1) Todo lo que se hace en clase de música debe ser musical (2) Integración de los componentes de la música (3) Integración de la música con otros medios de expresión (4) El repertorio musical (5) Profundización y ejercitación.
- *Glosario*. Como un anexo se ha incorporado un listado de términos y conceptos musicales que faciliten la comprensión de la lectura de las Bases Curriculares, y además contribuyan al uso de un vocabulario común. Existe un universo heterogéneo de personas que asumen labores impartiendo la asignatura en el Ciclo Básico: profesores especialistas, generalistas del Ciclo Básico, diversos profesionales ligados a la música sin ser profesores, especialmente intérpretes profesionales de instrumentos y cantantes y directores de coro y otros. Es por esto que se busca dar lineamientos para un lenguaje común en educación musical, que sea una guía para los docentes en su formación continua e investigación.

EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

C. EDUCACION FÍSICA Y SALUD

1. Enfoque Curricular

El movimiento es indispensable para la vida. Antes de nacer, se manifiesta en el latir del corazón, en los movimientos de acomodación y tantos otros con los que el niño demuestra y expresa sus habilidades motrices que puede desarrollar con el tiempo. Nace, se comunica y manifiesta sus necesidades mediante el movimiento, llora si tiene hambre o frío, se desarrolla, madura, se mueve en forma refleja o imprecisa, pero siempre se mueve. Percibe olores, luces, formas, figuras, sonidos, texturas, temperatura, se informa y se hace notar. Se demuestra como ser único e irrepetible, siempre utilizando su cuerpo.

Durante el desarrollo infantil los movimientos se van haciendo cada vez más complejos y se expresan en la necesidad de interactuar con el entorno que rodea al infante. Los estímulos que reciben los estudiantes a edades tempranas son de vital importancia, la calidad, la variabilidad y oportunidad de estímulos que el niño pueda recibir son fundamentales para poder desarrollar en edades posteriores movimientos mucho más complejos.

La adquisición de hábitos para una vida activa y saludable en un medio ambiente favorable y en edades tempranas, contribuye al bienestar físico biológico, emocional, social y cognitivo del niño (Salinas & Vió, 2002). Permite además, obtener beneficios a los individuos y a la sociedad de varias maneras. Una vida activa y saludable mejora la concentración, el ánimo y la autoestima, disminuye los comportamientos antisociales como la violencia escolar. Del mismo modo, llevar una vida activa, constituye la manera más eficaz de prevenir los factores de riesgo causantes de la mayoría de las enfermedades crónicas no transmisibles y disminuir el alto costo emocional y económico para la familia y sociedad.

Una vida activa es una oportunidad para conocer y valorar su cuerpo y el disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre. Otros beneficios son el mejoramiento de las capacidades físicas, y la capacidad de autocontrol y la toma de decisiones frente a situaciones complejas, lo que se relaciona con el desarrollo de la inteligencia.

La Educación Física y Salud constituye una asignatura fundamental de una educación integral, su contribución mediante la estimulación motriz y la entrega de conocimientos la define y distingue de otras áreas curriculares. Su enfoque principal es el desarrollo armónico del estudiante, cumple una función importante en el crecimiento y desarrollo del ser humano y es parte integral del proceso educativo, sin el cual la educación de los niños es incompleta.

Panorama Actual

La falta de movimiento es un fenómeno actual en nuestra sociedad, el rápido avance de la tecnología ha provocado cambios importantes en los estilos de vida de las personas, aumentando los índices de sedentarismo a niveles alarmantes. El sedentarismo es conocido como un factor de riesgo primario asociado al desarrollo de las principales enfermedades no transmisibles que afectan a nuestra sociedad (Burrows, 2000).

En los niños la conducta sedentaria se relaciona con diversos problemas, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004): envejecimiento precoz, aumento de enfermedades metabólicas, cardiovasculares y músculo esquelético entre otras. El sedentarismo se asocia al aumento de peso y obesidad, a la pérdida sistemática de musculatura y problemas posturales (Grundy, Blackburn, Higgins, Lauer, Peri, & Ryan, 1999).

Diversas encuestas aplicadas en nuestro país evidencian que seis de cada diez niños en primero básico son sedentarios y que esta proporción aumenta con la edad. Un sondeo realizado por Unicef muestra que sólo un 23% de los niños chilenos juega al aire libre, una o más horas al día. La última encuesta en salud del Ministerio de Salud aplicada en Chile el año 2009 en la población mayor de 17 años, señala que nueve de cada diez chilenos es sedentario.

La OMS ha declarado el sedentarismo como la epidemia del siglo asociada a la gran carga de morbi-mortalidad actual y señala

“la alimentación poco saludable y la falta de actividad física son, pues, las principales causas de las enfermedades no transmisibles más importantes, como las cardiovasculares, la diabetes de tipo 2 y determinados tipos de cáncer, y contribuyen sustancialmente a la carga mundial de morbilidad, mortalidad y discapacidad”

y convoca a todos los países miembros a promover y proteger la salud orientando la creación de un entorno favorable para la adopción de medidas sostenibles a nivel individual, comunitario, nacional y mundial, que, en conjunto, den lugar a una reducción de la morbilidad y la mortalidad asociadas a una alimentación poco sana y a la falta de actividad física.

La tendencia actual en los países como Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Singapur, entre otros, ha sido favorecer la adopción de hábitos de estilos de vida saludable a través de la educación. Los hábitos y estilos de vida saludables son conductas que se adquieren durante el período escolar y son responsabilidad tanto de los padres como de las instituciones formadoras, entre ellas los establecimientos educacionales. La asignatura tradicionalmente denominada “Educación Física”, ha pasado a denominarse “Educación Física y Salud” en países como Canadá, Nueva Zelandia, entre otros. En la revisión de diferentes programas internacionales destacan ejes como; salud personal y vida activa, vida sana, vida activa, condición física y salud, salud personal y desarrollo físico.

Propósitos de la asignatura

La Asociación Americana para la Educación Física y el Deporte (NASPE) ha propuesto un conjunto de indicadores de calidad que definirían en términos básicos en qué consiste un Programa de Educación Física de Calidad. Su propuesta de indicadores de calidad hace referencia a tres componentes, (1) la existencia de oportunidades adecuadas de aprendizaje, (2) el desarrollo de contenidos significativos y (3) el uso de estrategias, métodos y tareas de aprendizaje adecuadas. A continuación se presentan algunos indicadores de una Educación Física de calidad.

1. Enseñanza de habilidades motrices variadas que estén diseñadas para estimular el desarrollo físico, mental y social/emocional de cada estudiante.
2. Desarrollo de conceptos sobre las habilidades y destrezas motrices y la condición física.
3. Oportunidades para mejorar las habilidades sociales y cooperativas por parte de los estudiantes.
4. Promoción de una variedad de actividades físicas para que sean incorporadas en el día a día del estudiante.

5. Tareas fuera de clase para apoyar el aprendizaje y la práctica regular de actividad física.
6. No utilizar la actividad física como castigo.
7. Maximizar las oportunidades de práctica física en las actividades de las clases.

Así, la propuesta de Educación Física y Salud tiene por objetivo proporcionar oportunidades a todos los estudiantes para que desarrollen habilidades de movimiento y adquieran conocimientos y actitudes positivas que contribuyan a un estilo de vida activa y saludable.

Los temas más relevantes de la propuesta son las siguientes:

- Se busca la adquisición y desarrollo de habilidades de movimiento, consideradas fundamentales para la vida de los estudiantes. El trabajo sistemático y progresivo contribuye al desarrollo y perfeccionamiento de estas destrezas, que permitirá a los estudiantes controlar su cuerpo en diferentes situaciones y ser utilizadas en la vida cotidiana, recreativa y deportiva.
- Se promueve el participar de forma regular en actividades físicas de intensidad moderada a vigorosa, mejorando la condición física (resistencia cardiovascular y muscular, fuerza y flexibilidad) las cuales tienen una relación directa con la salud de las personas (Díaz, Saavedra, & Kain, 2003).
- Se promueve la adquisición de hábitos de una vida activa y la práctica regular de actividad física reconociendo los beneficios que aporta como un factor protector hacia la salud de los estudiantes, ayudando a reducir los factores de riesgo y enfermedades crónicas no transmisibles asociadas al sedentarismo (Matsudo, y otros, 2005). Es por esto que la propuesta denomina la asignatura "Educación Física y Salud", con el fin de reposicionar el rol de ésta en la adquisición de conductas que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

Ejes de la asignatura

Las bases curriculares de Educación Física y Salud esta integrada por tres ejes principales, el primero de ellos se denomina "Habilidades motrices", que promueve la adquisición y desarrollo de habilidades de movimiento, consideradas fundamentales para la vida de los estudiantes. El trabajo sistemático y progresivo de estas habilidades contribuye al desarrollo y perfeccionamiento de las destrezas motrices coordinativas, que permitirá a los estudiantes controlar su cuerpo en diferentes situaciones. Las habilidades motrices se desarrollarán en distintos contextos durante la educación básica y están integrados en temas como los juegos predeportivos, la expresión corporal y la danza, el ejercicio en entorno natural y la capacidad de resolver problemas mediante acciones motrices.

El segundo eje es "Vida activa y salud". La importancia de este eje radica en la adquisición de hábitos de vida activa y practica regular de actividad física. Existe asociación directa entre la adecuada condición física y la salud de las personas (Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2004). El trabajo sistemático de las cualidades físicas básicas (resistencia cardiovascular y muscular, fuerza y flexibilidad) permite reducir los factores de riesgo asociados a distintas enfermedades, entre las que destacan a nivel fisiológico: pérdida de masa grasa (disminución de peso), mejoría de los perfiles lipídicos (disminución del colesterol "malo" aumento del "bueno"), control de glucosa en sangre, aumento de la capacidad cardiovascular y respiratoria, incremento de la masa ósea (Bar-Or & Rowland, 2004); a nivel psicológico: aumento de la autoestima y autoimagen, disminución de la depresión y estrés, disminución en el consumo de medicamentos, mayor socialización; a nivel cognitivo: mejores resultados en pruebas de tiempo de reacción de memoria y de atención y funcionamiento cognitivo total, disminución en el ausentismo y disminución de riesgos de trastornos

de la conducta, prevención de delincuencia juvenil, alcoholismo y consumo de estupefacientes. Para el logro de estos objetivos se integran temas como aptitud y condición física, hábito y cultura de movimiento e higiene, postura y cuidado del cuerpo.

El tercer eje se denomina "Seguridad, juego limpio y liderazgo". Este eje promueve la participación y cooperación entre los estudiantes, con el fin de que aprendan a liderar y a participar en la organización de equipos, a tomar decisiones y a resolver conflictos en un juego, en la sala de clases y en la comunidad. Existe una relación entre la acción (juegos y deportes), la manifestación de conductas valóricas y las relaciones interpersonales que sustentan la convivencia entre las personas. Este eje promueve que los estudiantes establezcan relaciones interpersonales de manera positiva por medio de una participación activa en una variedad de actividades físicas, y proporciona oportunidades para que desarrollen conocimientos de seguridad personal y autocuidado de modo de practicar la actividad física de manera segura, considerando medidas de seguridad y precaución respecto del entorno. Asimismo, se propone que aprendan los valores y actitudes inherentes al juego limpio; es decir, el respeto al otro, así mismo y a las reglas de los juegos y deportes. Esto implica entre otros aspectos, mantener una sana convivencia, aprender a tolerar la frustración sin agresividad, reconocer respetuosamente el triunfo ajeno y aceptar las diferencias al interior del equipo y con los demás grupos. La toma de decisiones y el control emocional juegan un rol fundamental para el logro de objetivos en las actividades grupales y durante la vida cotidiana.

2. Referentes internacionales

Previo a la elaboración de la nueva propuesta de Bases Curriculares, se realizó un análisis detallado de varios currículums extranjeros, con la finalidad obtener información de referentes internacionales y recoger experiencias internacionales exitosas.

Enfoque

- En la mayoría de los currículums estudiados se destacan tres elementos básicos, el desarrollo de las habilidades motoras, la promoción de estilos de vida activa y saludable y las relaciones interpersonales. Estos currículums determinan como principal factor de aprendizaje el movimiento humano y todas las manifestaciones personales y culturales propias de cada país o cada estado.
- Tradicionalmente los currículos de Educación física consideran el desarrollo de habilidades motrices como punto fundamental, sin embargo los más actuales incorporan la condición física asociada a la salud, ejemplo de ello son Singapur (aptitud física y salud), Nueva Zelanda (salud personal y desarrollo físico), Canadá dependiendo del estado (condición física y salud, vida sana, vida activa) y Estados Unidos (condición física y salud). Incluso algunos como Ontario de Canadá y Nueva Zelanda denominan a la asignatura "Educación Física y Salud".
- En las introducciones de varios currículos, como Ontario, British Columbia, Alberta, California y en el caso de específico de Singapur se plantea la necesidad de que todos los estudiantes deben ser *educados* físicamente. Se plantea que para tener una sociedad más sana también es necesario promover el juego limpio, desarrollar el liderazgo y el poder trabajar en forma cooperativa para desarrollar y estimular el trabajo en equipo.

Ejes

- Cada país organiza su currículo de forma diferente, a pesar que comparten la estructuración en líneas organizativas denominadas ejes, a excepción de California que propone estándares. La cantidad de ejes varían entre dos y siete, la tendencia que más se repite son tres. Hay que destacar que, sin importar la estructuración de los objetivos, todos los currículos consideran tres dimensiones que son las habilidades motrices o movimientos fundamentales, vida activa y salud y el respeto de reglas, liderazgo y juego limpio.
- Los ejes existentes en la mayoría de los currículos estudiados tienen una clara progresión y están presentes en todos los años. Esto es fundamental, ya que permite tener un desarrollo claro en el aprendizaje del estudiante. Es por esto, que se toma en consideración para definir los ejes esta estructura.

Formulación de los objetivos

- En general, la formulación de los objetivos de los currículos estudiados se caracteriza por ser directa y detallada. La mayoría de los currículos establece objetivos para el desarrollo de las habilidades motoras básicas, vida activa y la cooperación, juego limpio y el respeto de reglas. También plantean una serie de indicadores que permiten observar al docente si los objetivos de aprendizaje están siendo logrados. Esta forma de redacción se consideró como un referente para la presente propuesta.

Progresión

- De los currículos analizados, se identifica una clara progresión en el desarrollo de las habilidades, sobre todo en relación a los movimientos fundamentales, los cuales deben ser desarrollados de una manera constante y a una edad determinada. Es por eso que muchas de estas habilidades comienzan con patrones de movimientos simples hasta que llegan a complejizar y aplicar todas estas habilidades a actividades deportivas.
- En el caso de la adquisición de hábitos para una vida activa, se establecen objetivos de aprendizaje a edades tempranas, de manera de que el estudiante sea capaz de identificar y adquirir un hábito de una vida activa al terminar el ciclo escolar.

3. Consulta y ajustes

Para la elaboración y consulta de las bases curriculares de Educación Física y Salud se realizaron variadas reuniones con docentes y expertos del ámbito de la Educación Física, así como también, se hizo un trabajo intersectorial sometiendo a revisión de las bases a entidades como Instituto Nacional de Deportes (IND) y Ministerio de Salud.

En general la propuesta tuvo una recepción positiva, en virtud de las coincidencias que tiene la propuesta con los focos actuales de la educación física en el país. La promoción de la construcción y uso de plazas para la actividad física, por ejemplo, resulta un punto de encuentro entre la propuesta y el trabajo que desarrolla el Ministerio de Salud. Los cambios planteados fueron puntuales, y obedecieron principalmente a la modificación de términos que podían inducir a confusión y ajustes en la secuencia, en relación a la edad de los estudiantes. Los términos que fueron sugeridos refieren a las respuestas corporales asociadas a la actividad física. En este caso, se incorporan las sugerencias propuestas en los niveles de 1° y 2° básico. Es importante hacer mención, que para la elaboración de las bases se buscó establecer un trabajo de forma conjunta con MINSAL, de manera que desde el desarrollo de un hábito de una vida activa, se pueda obtener beneficios hacia la salud.

Desde las universidades que imparten las carreras de Educación Física, las sugerencias más importantes planteadas son; la revisión de la progresión del objetivo de aptitud y condición física para los niños de 1° y 2° básico, modificar algunos ejemplos en el objetivo de aprendizaje de hábito y cultura de movimiento, y modificar algunos términos confusos, entre otros. La inquietud que les genera a los docentes de las escuelas formadoras, es incorporar en las bases curriculares el desarrollo de las cualidades físicas, como la resistencia, la fuerza y flexibilidad. Ha existido por mucho tiempo la discusión de si es factible mejorar estas cualidades desde edades tempranas, principalmente por la maduración del estudiante y la forma de como se van a desarrollar. En general, se asocian las cualidades físicas a un entrenamiento físico. Las bases promueven el desarrollo de estas cualidades, por medio de actividades lúdicas y no buscan establecer métodos de entrenamiento para lograr rendimiento físico, si no mas bien obtener los beneficios asociados a la salud de estas cualidades. Por otra parte, sugieren excluir en lo posible el termino habilidades motoras que epistemológicamente remite las ciencias físicas (mecánica), lejana de la motricidad humana. Lo recomendable es hablar de habilidades motrices. En este caso se acoge la sugerencia y es modificado el término.

Dentro de las instituciones ligadas a la actividad física y educación (Consejo Nacional Académico de Educación Física (CANEF), Instituto Nacional del Deporte, Ministerio de Salud y la Dirección de Deportes de Ministerio de Educación), las opiniones más relevantes se enfocaron a desarrollar el ejercicio en entorno natural, incluir y reforzar la danza y expresión corporal. Se sugieren, entre otros, los verbos "aplicar", "combinar", "desarrollar", "practicar".

Por parte de los docentes que imparten las clases de Educación Física, destacan temas puntuales, como el desarrollo de las actividades predeportivas de 3° a 4° básico para luego dar paso a las actividades deportivas, e incorporar elementos para manejar el triunfo y aceptar la derrota. Asimismo, se sugiere que en el objetivo de aprendizaje referido a Danza se explicita la Cueca como baile nacional. En relación a las sugerencias aportadas, se propone a nivel de objetivo de aprendizaje, las distintas danzas nacionales, no siendo excluyente con el baile tradicional de la Cueca. Es importante considerar que Chile es un país con una gran extensión territorial, por lo tanto se consideran las danzas nacionales a nivel país.

En general, la propuesta es muy bien recibida, así como también el cambio de nombre de la asignatura. A continuación se muestra una lista de elementos diferenciadores o innovaciones, que fueron destacadas en la consulta pública:

- a) El Promover hábitos de una vida activa y saludable.
- b) El favorecer el incremento del nivel de intensidad de las clases de Educación Física y Salud.
- c) El desarrollo de las habilidades de movimiento que son fundamentales para las actividades de la vida diaria, recreativa y deportiva.
- d) El que se incorpore la resolución de problemas asociados a otros aprendizajes a través de una acción motriz.
- e) El desarrollo las habilidades de liderazgo, seguridad y juego limpio.

4. Comparación con el currículum anterior

Llevar una vida activa y practicar regularmente actividad física y ejercicio ha sido demostrado como uno de los factores protectores más importantes para el desarrollo de la salud de la personas. Dicha conducta se adquiere en edades tempranas por la adquisición de hábitos y estilos de vida saludable.

La necesidad de educar y promover una vida activa a los estudiantes a edades tempranas es fundamental para mantener una vida saludable y así obtener los beneficios hacia la salud. Una de los principales elementos que fueron incorporados a la asignatura, es un eje de vida activa y salud, que tiene por objetivo que el estudiante sea capaz de reconocer las respuestas corporales y también la importancia de incorporar a la vida diaria la actividad física de manera regular. Este es un cambio importante sobre todo porque en el currículum vigente no existe un eje de estas características. El enfoque de los programas actuales, están basados principalmente en la aplicación de contenidos.

Los principales focos de coincidencia en relación al programa actual y la propuesta de bases curriculares se pueden sintetizar en:

- La relevancia de desarrollar en edades tempranas las habilidades motrices básicas, los cuales son fundamentales para realizar actividades de la vida cotidiana, recreativas y deportivas.
- Priorizar en los primeros niveles el conocimiento del cuerpo y como se relaciona con el entorno. Las actividades rítmicas y de expresión corporal son desarrolladas en forma permanente en los diferentes años.
- Los juegos como medios educativos y de exploración son fundamentales para que el estudiante logre los aprendizajes de una forma lúdica y más significativa.

Por otra parte, la actual propuesta de Bases Curriculares intenta aportar enfoques nuevos para lograr el desarrollo de estudiantes integrales y autónomos. Entre las principales diferencias entre el marco curricular y las Bases se encuentran:

- La asignatura "Educación Física y Salud" estará integrada por tres ejes explícitos, que permiten organizar y focalizar el trabajo del docente. Estos son trabajados de forma permanente en todos los años del ciclo.
- se redactan los objetivos de aprendizaje con un lenguaje directo y práctico, utilizando elementos técnicos pero planteados en una forma más sencilla.
- La incorporación de hábitos de movimiento para poder tener una vida activa y saludable. Esto dentro del contexto de la promoción de la actividad física como un elemento protector de la salud.
- La incorporación de contenidos que permita que el estudiante desarrolle un hábito de cultura de movimiento y también de proponer actividades con una intensidad, frecuencia y tiempo determinado, asociado a las recomendaciones internacionales de actividad física para la población infantil.
- La disminución de los contenidos de natación.
- incorporar los términos de conducta segura, explicitar el liderazgo, el cual puede ser desarrollados a partir de una variedad de juegos asumiendo diferentes roles, así como también, el aprender a trabajar en equipo, aceptar las diferencias individuales y el manejo de los resultados de un juego.

TECNOLOGÍA

D. TECNOLOGÍA

1. Enfoque Curricular

A lo largo de la historia, los seres humanos han desarrollado una amplia variedad de técnicas y mecanismos para satisfacer sus necesidades y deseos. Con el paso del tiempo, estas herramientas han aumentado sus niveles de complejidad y sofisticación, especialmente en el comienzo del siglo XXI. En este período, la tecnología ha avanzado a un ritmo vertiginoso, lo que ha generado enormes transformaciones en la relación entre el hombre y su entorno natural, cultural y social (OCDE, 2009)

Las generaciones actuales deben sentirse privilegiadas porque el progreso y el desarrollo tecnológico les ofrece posibilidades insospechadas hace solamente un par de décadas. La tecnología interactúa con la vida de las personas de manera constante, aunque en muchas ocasiones les pasa desapercibidas por lo habituales que están a convivir con ella. Son múltiples los elementos que los seres humanos utilizan para desplazarse, comunicarse, vivir y, en general, para facilitar su vida. Ciertamente, durante las últimas décadas se ha experimentado una evolución mucho más rápida que en siglos anteriores, facilitada por el uso masivo de la electricidad y, en la última etapa, por la evolución y la incorporación de sistemas informáticos y de control. Los estudiantes de educación básica están insertos en este panorama y hacen parte de él, por lo que esta asignatura debe buscar conectarlos con una realidad actual y en constante cambio.

El desarrollo tecnológico tiene una influencia fundamental en los hechos que han determinado el curso de la historia de la humanidad. La técnica y la tecnología son responsables de muchas transformaciones sociales y los avances tecnológicos son un importante medio para la evolución humana. En este sentido la tecnología es una actividad sistemática y compleja, en la que influyen factores dispares y externos tales como las características de la sociedad en la que se desarrolla.

La tecnología al formar parte importante de la cotidianidad de las personas y presentar un desarrollo exponencial, es fundamental para la formación de ciudadanos. Hoy en día se requiere la adquisición de conocimientos para aumentar la capacidad de las personas de actuar sobre el entorno y mejorar la calidad de vida, y por ello son indispensables los aprendizajes asociados al uso, intervención y creación de objetos y artefactos, teniendo como objetivo desarrollar habilidades para la reflexión, el dominio y el uso de objetos y productos en diferentes ámbitos y niveles. La educación básica es una instancia para introducir conocimientos, habilidades y actitudes como apresto a la comprensión del mundo tecnológico y su importancia para la ciudadanía responsable.

En este contexto, la asignatura de Tecnología entrega una amplia variedad de conocimientos y habilidades que les permitirán a los estudiantes desenvolverse en la sociedad actual como ciudadanos informados, creativos e innovadores (Cervera, 2010). Asimismo, la asignatura impulsa a los alumnos a responder de forma creativa a diferentes problemas y necesidades en los diversos ámbitos tecnológicos. En dichos ámbitos, deberán completar cada una de las fases de un proceso tecnológico, que incluye el diseño, la elaboración y la prueba de objetos y productos, así como el uso de las TIC.

Las Bases Curriculares para la educación básica pretenden que los estudiantes aprendan el lenguaje de la tecnología para facilitar la comprensión del mundo creado por el hombre y familiarizar a los estudiantes con distintos objetos tecnológicos (Mautino, 2008) que los rodean y que están presentes en su vida cotidiana. En efecto, el manejo de este lenguaje favorecerá el desarrollo de conocimientos y habilidades como la investigación, la resolución de problemas, el diseño, ejecución y evaluación de proyectos, el uso de distintos materiales y herramientas, la utilización de software y la exploración en la web. Simultáneamente, la asignatura promoverá los valores de la autonomía, la iniciativa personal, el trabajo en equipo, la responsabilidad y el emprendimiento.

En este contexto, el valor de la Tecnología dentro del currículum se encuentra en los componentes disciplinares asociados principalmente al diseño, la planificación, el hacer, la evaluación y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La finalidad es que los estudiantes puedan abordar situaciones cotidianas, problemas reales u oportunidades que faciliten la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para adaptarse a los cambios continuos que se están produciendo en nuestra sociedad, los cuales se prevé que continúen aún con mayor aceleración.

Panorama Actual de la educación en Tecnología

Para comprender la presencia de la asignatura de Tecnología en el currículum es necesario definir qué se entiende por Tecnología. Este nombre se ha acuñado con fuerza durante los últimos años en los ámbitos de la comunicación, la industria, la publicidad y por supuesto en la educación. En la mayoría de los casos se asocia a los productos electrónicos, a lo digital, a los objetos que irrumpen en el mercado de forma masiva y cargada de marketing. En cuanto a la escuela no tiene mayor diferencia, pues ya el término tecnologías educativas acercaba lo “electrónico” a las aulas hace aproximadamente una década.

En un tiempo en el que el artefacto es el gran protagonista de la escena tecnológica, el término desde la asignatura se comprende y vincula fuertemente desde las respuestas a necesidades y demandas exigidas por un conjunto de personas o más bien de una sociedad específica. En este sentido, las necesidades se originan en distintos ámbitos de la actividad humana (salud, transporte, vivienda, vestuario, recreación, entre otras), o bien, son creadas por la publicidad, las costumbres o la aparición de oportunidades. Bajo este panorama los estudiantes en la asignatura desarrollan procesos de invención o resolución creativa e innovadora frente a las distintas necesidades y o demandas de las personas en los diversos ámbitos mencionados.

Los estudiantes en la asignatura pueden transformarse en importantes creadores de tecnología, pues las ideas acerca de un producto innovador no es propiedad exclusiva de personas brillantes o con talentos excepcionales. Claramente los grandes avances de siglos pasados (el teléfono, la ampolleta, el software) se les adjudica a grandes inventores, pero en la actualidad también poseemos jóvenes en edad escolar o universitaria creadores de redes sociales en internet, de aplicaciones para equipos móviles, o bien, innovando con productos para proteger las siembras en el sur o captar agua en el norte del país. En efecto, la asignatura da espacios para que los estudiantes puedan colaborativa o individualmente desarrollar sus potencialidades y crear tecnologías capaces de satisfacer necesidades personales o colectivas, resolver problemas reales o aprovechar oportunidades del entorno, desde una mirada crítica y reflexiva de la sociedad en la cuál se encuentran insertos.

Propósitos de la asignatura

La Asignatura de Tecnología busca contribuir a la formación integral del estudiante, por medio del conocimiento y comprensión del mundo artificial y de los objetos que forman parte de él, así como también por medio del desarrollo de la creatividad y el emprendimiento al imaginar, plantear ideas, y solucionar problemas del mundo real. Por tanto, es posible concebir Tecnología como un espacio en dónde los estudiantes se relacionan con el mundo tecnológico y son capaces de transformarlo. En educación básica, el estudiante se acerca al mundo tecnológico conociendo los objetos que lo rodean, tanto a través de los materiales que los componen y las herramientas o técnicas para construirlos, como también desde su uso.

A través de los tres ejes que componen la asignatura, (1) Diseñar, Hacer, Probar y (2) TIC, se facilitará la integración de las técnicas con los conocimientos, el uso y la importancia de la tecnología. En este sentido la asignatura aporta una instancia para relacionar la teoría y la práctica, y como un apresto para la comprensión más cabal del mundo tecnológico. Lo anterior favorece las relaciones interdisciplinarias con otras asignaturas como Matemática, Ciencias, Historia, Lenguaje, Artes, Educación Física, pues la actividad tecnológica se nutre de múltiples saberes.

A partir de este enfoque, el aprendizaje debe darse en el contexto particular de cada lugar geográfico de nuestro país. Para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes, es fundamental que la asignatura se enmarque en temas de tecnología locales y cercanos a los estudiantes, que le otorguen significado a los problemas que buscan resolver.

Otro propósito de la asignatura es despertar en los estudiantes la conciencia de la importancia y masiva presencia de las TIC, referidas principalmente a una serie de nuevos medios, recursos, formas de comunicación y nuevas narrativas, que giran en torno a las telecomunicaciones, los medios audiovisuales, la informática y las redes. Esta fuerte presencia ha causado una evidente transformación en las distintas sociedades a nivel mundial, llegando muchas de ellas a plantear ciertas competencias TIC necesarias para transitar fluidamente en el siglo XXI. En este sentido la asignatura se ha vinculado con este fuerte proceso de cambio cultural en torno a estas tecnologías, abordando conocimientos TIC necesarios para desarrollar en los estudiantes habilidades para resolver situaciones problemas en diversos ámbitos tecnológicos a través del uso de las mismas.

Énfasis y Organización Curricular

Para lograr los propósitos descritos, las Bases Curriculares tienen los siguientes énfasis temáticos:

- Foco en el hacer: Tecnología es una asignatura enfocada en las experiencias prácticas. Los estudiantes deberán resolver problemáticas reales, que impliquen la capacidad de observar el entorno, tomar decisiones, resolver problemas y crear soluciones concretas. En efecto, podrán desplegar su creatividad en el proceso mismo de diseño, elaboración y evaluación de productos tecnológicos. Las experiencias prácticas son fáciles de recordar y relacionar significativamente, lo que las convierte en instancias idóneas para adquirir diversas habilidades tecnológicas (Díaz de Prado, 2010)
- Creación y resolución de problemas: los Objetivos de Aprendizaje desafían a los estudiantes a pensar en problemas prácticos, a crear tecnologías que aporten a su solución y a usar dichas soluciones de forma segura y responsable. En este sentido, la asignatura pone énfasis en la capacidad de llevar a cabo creativamente un proceso tecnológico, ya sea generando nuevos productos o interviniendo tecnologías ya existentes.

- Ámbitos tecnológicos: los conocimientos y habilidades que entrega la asignatura se aplican, en gran medida, a siete áreas tecnológicas fundamentales: salud, agricultura, energía, información y comunicación, transporte, manufacturas y construcción. Estos ámbitos constituyen áreas concretas donde se pueden implementar los conocimientos y habilidades que entrega la asignatura. Los estudiantes, entonces, deberán tener conciencia de que su aprendizaje tiene múltiples aplicaciones.¹²
- La importancia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC): actualmente, la educación escolar enfrenta el desafío de proveer a los estudiantes de habilidades para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En primera instancia, se espera que sean capaces de utilizar las funciones básicas de determinados software, de navegar en internet y de identificar fuentes confiables de información. En la medida en que internalicen estas funciones, podrán evaluar la calidad de la información, para luego comunicarla y compartirla con otros compañeros.
- Tecnología, sociedad y medio ambiente: las innovaciones tecnológicas producen transformaciones en la sociedad, y a su vez, son socialmente construidas, pues ocurren en determinadas coyunturas históricas y sociales. En este contexto, la asignatura espera formar usuarios tecnológicos competentes, responsables, críticos y con conciencia del impacto de sus acciones en el medio ambiente y la sociedad.

Organización Curricular

La asignatura contempla cuatro ejes principales, que se enmarcan en el proceso de creación tecnológica:

1. Diseñar

El momento inicial de los procesos de diseño es la observación consciente y atenta del entorno cercano, que sea capaz de percibir las oportunidades de innovación y emprendimiento que este ofrece.

Este eje busca que los estudiantes formulen ideas y propongan diseños innovadores que consideren sus contextos próximos con sus respectivos ámbitos tecnológicos. Para facilitar la concreción de las propuestas, se desarrollarán estrategias básicas de exploración, investigación, análisis, evaluación y comunicación de ideas, principalmente por medio del lenguaje gráfico. En los primeros años, se espera que creen diseños de objetos desde sus propias experiencias, con la permanente ayuda del profesor.¹³ A medida que transcurre el ciclo, deberán proponer modificaciones en el diseño de productos ya existentes, de modo que puedan resolver problemas específicos. En este proceso, deberán incorporar paulatinamente las herramientas que proveen las TIC.

¹² Gobierno de Quebec. Ministerio de Educación. (2009). *Programa de Educación de Quebec, Matemática, Ciencias y Tecnología*. Canadá.

¹³ Departamento de Educación de Massachusetts. (2006). *Marco Curricular de Ciencia, Tecnología e Ingeniería*. EEUU.

2. Hacer

En este eje, se espera que los estudiantes desarrollen destrezas técnicas en cada fase del proceso de construcción (preparación, unión y acabado de piezas), así como habilidades para manipular materiales y manejar herramientas con precisión y seguridad. En dicho proceso, deberán seleccionar y utilizar materiales adecuados para la elaboración de productos y sistemas, en función del conocimiento y la comprensión de sus propiedades. Asimismo, se espera que planifiquen procesos de construcción, considerando las múltiples variables involucradas. La adquisición de los conocimientos y habilidades descritas los facultará para tomar decisiones tecnológicas, entregar alternativas de solución, resolver problemas técnicos y elaborar un producto tecnológico de calidad¹⁴.

En los primeros años, deberán aplicar las técnicas elementales para elaborar objetos tecnológicos y organizar las tareas necesarias para cumplir ese objetivo. A medida que avanza el ciclo, se espera que planifiquen acuciosamente la elaboración de productos, que apliquen técnicas más sofisticadas y que seleccionen materiales adecuados.

3. Probar

Innovación y evaluación están estrechamente relacionadas en el desarrollo tecnológico, pues los nuevos productos deben generar un impacto significativo en los usuarios para ganarse un espacio.¹⁵

En este eje, se espera que los estudiantes desarrollen destrezas técnicas y conceptuales vinculadas a la evaluación, el rediseño y la producción de calidad. En los primeros años, se busca que dialoguen entre ellos sobre los resultados de sus trabajos, identificando los aspectos que podrían realizarse de otra manera. En los años siguientes, deberán incluir un creciente número de criterios para evaluar los trabajos, de índole técnica, estética, funcional, ambiental y de seguridad.

La riqueza de este eje radica en que los estudiantes se sitúan en el rol de evaluadores. Así, podrán corroborar que la prueba de los productos es una experiencia inherente a los procesos innovadores, pues permite que se generen nuevas ideas, soluciones y desafíos. Por consiguiente, el presente eje completa el ciclo del aprendizaje de procesos tecnológicos.

4. Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic)

En este eje, los estudiantes deberán utilizar funciones básicas de las TIC, como el uso de software y la exploración en internet. Respecto a lo primero, se espera que aprendan las principales funciones del procesador de texto y el software de presentación y que, progresivamente, incorporen herramientas más complejas. Esto les permitirá desarrollar habilidades técnicas y comunicativas (Dominick, 2007). En la exploración en internet, en tanto, se pretende que desarrollen la capacidad de buscar información y compartirla con otros compañeros. A medida que avanza el ciclo, deberán analizar y evaluar críticamente la información a la que acceden.

Los Objetivos de Aprendizaje del eje fomentan habilidades como la prolijidad en el uso de las TIC, la capacidad comunicativa, la seguridad, la curiosidad, la resolución de problemas, el análisis y la evaluación crítica de la información.

¹⁴ Currículum de Nueva Zelanda. Ministerio de Educación. (2007). *Currículum de Tecnología*. Nueva Zelanda.

¹⁵ Departamento de Educación. Currículum Nacional de Inglaterra. (2004). *Diseño y Tecnología*. Inglaterra.

Cabe señalar que el uso de las TIC constituye un elemento transversal al currículum nacional; por lo tanto, todas las asignaturas deberán promover su uso mediante sus actividades, experimentos e investigaciones, entre otros. En este sentido, los Objetivos de Aprendizaje señalados en este eje son una referencia para que los docentes de otras asignaturas establezcan los logros requeridos para cada nivel en el uso de TIC.

Habilidades de la Asignatura

Las Bases Curriculares de Tecnología proveen las oportunidades para que los estudiantes desarrollen determinadas habilidades. Estas deberán desarrollarse de forma transversal a los Objetivos de Aprendizaje de los dos ejes.

Gran parte de estas habilidades también se trabajan en la asignatura de Ciencias Naturales. Los estudiantes, entonces, podrán trabajarlas de forma complementaria en ambas asignaturas.

A continuación se describen las habilidades en orden alfabético (ISTE, 2006):

Analizar	reconocer y aplicar criterios tecnológicos en el estudio de objetos, sistemas, servicios y procesos tecnológicos, con el uso apropiado de las TIC.
Clasificar	agrupar objetos o servicios con características comunes según un criterio tecnológico determinado.
Comparar	examinar dos o más objetos, sistemas, servicios o procesos tecnológicos, para identificar similitudes y diferencias entre ellos.
Comunicar	intercambiar con profesores y otros compañeros ideas, diseños, planes para la elaboración de productos o resultados de procesos tecnológicos. Se espera que se utilicen una variedad de formatos, incluidas las TIC.
Diseñar	crear, dibujar, representar y comunicar un nuevo objeto, sistema o servicio tecnológico, utilizando diversas técnicas y medios, incluidas las TIC.
Elaborar	transformar diversos materiales en objetos tecnológicos útiles –con las manos o con herramientas–, aplicando diversas técnicas de elaboración y medidas de seguridad.
Emprender	identificar una oportunidad para diseñar algo nuevo o para satisfacer una necesidad específica. Se recomienda indagar en el trabajo de profesionales asociados al diseño, la industria manufacturera y al área de elaboración y comercialización de productos en general.
Evaluar	probar, diseños, objetos, servicios, sistemas, procesos o ideas para determinar su precisión, calidad y confiabilidad. Crecientemente, deberán aplicar criterios definidos.
Experimentar	modelar técnicas y procedimientos necesarios para elaborar un objeto o sistema tecnológico.

Explorar	descubrir y conocer el entorno tecnológico por medio de los sentidos y el contacto directo, tanto en la sala de clases como en terreno.
Investigar	estudiar el mundo natural y artificial por medio de un conjunto de actividades. Entre ellas se incluye indagar, averiguar, analizar, tomar decisiones, evaluar, probar y obtener un resultado final.
Observar	obtener información de un objeto, sistema, servicio o proceso tecnológico por medio de los sentidos.
Planificar	elaborar planes de acción y trabajo para la elaboración de productos tecnológicos.
Resolver problemas	diseñar soluciones, planificar proyectos o resolver desafíos que den respuesta necesidades o deseos.
Trabajar con otros	compartir experiencias con otras personas, para discutir sobre el rumbo del trabajo, obtener ayuda recíproca y generar nuevas ideas.

2. Referentes internacionales

Previo a la elaboración de la nueva propuesta de Bases Curriculares, se hizo un análisis de forma detallada de varias experiencias internacionales, tomando de referencia algunos currículum de países y estados.

Contexto general de los currículums internacionales

La tecnología es el vínculo que comunica el mundo natural con el mundo artificial que el ser humano ha sido capaz de modelar, y es éste el que dinamiza la relación entre ambos mundos. Las personas en la sociedad actual deben mantener y continuar con el papel de creadores de lo artificial en beneficio de su calidad de vida, mientras que frente a la naturaleza deben aprender a comportarse con respeto y conciencia. Este es el panorama de la enseñanza y aprendizaje de la tecnología a nivel mundial, el cual pretende generar una cierta cultura tecnológica que englobe el conjunto de actitudes, teorías, prácticas, habilidades y conocimientos relacionados con los procesos de diseño, de producción y distribución de los objetos tecnológicos que configuran el mundo actual.

Para obtener este panorama, se estudiaron currículums de tecnología pertenecientes a países de los cinco continentes, siendo posible afirmar que en general los éstos se inclinan por una formación transversal y flexible de la tecnología, buscando promover la comprensión e internalización de la misma por parte de los estudiantes, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales. De los países estudiados el 60% de ellos integran a otras áreas del currículum conocimientos relativos a la Educación Tecnológica, algunos de ellos con indicaciones explícitas (British Columbia, Canadá) y otros con indicaciones relativamente vagas (California, EEUU). Respecto de los países que presentan de forma explícita la asignatura (Australia, Finlandia, Inglaterra) presentan como común denominador una formación ligada a la adquisición de habilidades y conocimientos técnicos, con foco puesto en la producción de bienes y servicios. No obstante, en los primeros niveles Australia, Finlandia e Inglaterra han optado por una enseñanza menos ligada a la simple técnica y acercándose más a modelos reflexivo críticos. La tendencia general es promover aprendizajes significativos y flexibles que permitan la adaptación a nuevos

contextos tecnológicos, y la reflexión y la intervención sobre los aspectos sociales del desarrollo tecnológico, el impacto ambiental y, por supuesto, el impacto económico.

En general, los currículos de los diferentes países han puesto en el tapete la discusión de la integración tecnológica. En la mayoría de los casos, la solución propuesta es consolidar la presencia de la asignatura en los niveles posteriores a la educación primaria, orientando la formación hacia el desarrollo de competencias tecnológicas, basadas en:

- el estudio y aplicación de las técnicas como facilitadoras de la interacción de las personas con el medio ambiente,
- la búsqueda de la satisfacción de las necesidades e intereses de las personas y
- el desarrollo de habilidades y conocimientos idóneos para intervenir de forma responsable e informada el entorno socio tecnológico.

En consecuencia, países que integran transversalmente la asignatura como EEUU, Canadá y Singapur, han definido Estándares de aprendizaje de la tecnología explícitos para los primeros niveles, susceptibles de ser trabajados en diferentes asignaturas, con el fin de conservar el desarrollo de habilidades psicomotoras, el desarrollo lingüístico expresivo, el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de actitudes asociadas a la valoración social y cultural cercana y lejana.

En el caso de los países que posicionan la asignatura como asignatura dentro del currículo, como Nueva Zelanda o Irlanda, han puesto los esfuerzos en entregar conjuntos de habilidades y contenidos que formen los cimientos necesarios para los ciclos intermedios o secundarios, ubicando la enseñanza en contextos culturales cercanos, favoreciendo la internalización de la cultura tecnológica que les toca vivir de acuerdo al espacio geográfico, para afrontar nuevos desafíos como ciudadanos competentes y críticos. En este sentido buscan la interdisciplinariedad de la tecnología con todas las áreas del currículo como contextos de aprendizaje.

Habilidades y contenidos

Los diferentes programas de estudio de los países que imparten Tecnología como asignatura independiente tienen configuraciones similares en sus objetivos curriculares y selección de contenidos. El corazón de los objetivos de estudio está en la comprensión del rol de la ciencia y la tecnología en la sociedad, la interacción entre la tecnología y el medio ambiente, los procesos tecnológicos, la producción de bienes y servicios y el desarrollo habilidades como la elaboración, evaluación, el conocimiento, la planificación, la experimentación, la creación, aplicación y la resolución de problemas. En cuanto a los contenidos generales se distinguen en común sistemas y estructuras, materiales y herramientas, análisis tecnológico, planificación de procesos productivos, la evolución tecnológica, energías, medio ambiente, entre otros.

Con respecto a los países que integran transversalmente la educación tecnológica, las habilidades y contenidos considerados son muy similares, debido a que los mismos se desprenden principalmente de las propuestas curriculares de las Ciencias Naturales. Estas propuestas se organizan en ejes, los cuales se basan generalmente en las ciencias físicas, ciencias de la tierra, ciencias químicas, la investigación y el medio ambiente. Los contenidos explícitos de la Tecnología se relacionan comúnmente con las Ciencias Físicas y medio ambiente. En algunos países, como en Canadá, Estados Unidos y Finlandia también es posible encontrar conexiones explícitas en asignaturas como Artes Visuales y Ciencias Sociales.

Enfoque

Las perspectiva del vínculo entre Educación Tecnológica y educación es diversa en los casos estudiados, marcándose por un lado la tendencia reflexivo crítica de los países que han llevado adelante procesos de reformulación de las definiciones de la Tecnología en el currículum y por otro lado, la tendencia técnico transmisora de los países que aun están en procesos de discusión.

Reflexivo Crítico

Los primeros buscan desarrollar habilidades y conocimientos que favorezcan procesos de reflexión, cuestionamiento y crítica sobre la Tecnología, sobre lo existente, sobre sus valoraciones y finalidades, buscando favorecer la acción sobre el cambio sociotecnológico. En estos países los estudiantes no son solo consumidores y usuarios de Tecnología, sino también creadores y protagonistas activos en el proceso. Aquí las escuelas y los profesionales docentes tienen una función fundamental al entender la educación tecnológica como un elemento social, político y cultural que debe ser internalizado por los alumnos/as de acuerdo a sus potencialidades, estadios del desarrollo y logros en cuanto a resultados de aprendizaje.

Técnico trasmisor

Los segundos, siguen desde el prisma en que desde la Educación tecnológica o Técnica, los alumnos/as debe adquirir conocimientos que facilite la formación de mano de obra calificada para ciertos trabajos u oficios. La ubicación temporal e ideológica de estos países estaría en una visión de la sociedad y la tecnología con matices fuertemente puestos en una definición de usuario pasivo de la Tecnología. Por ende, el rol de los docentes sigue siendo de ejecutor transmisor, encargado de enseñar conocimientos técnicos generados por otros y de algún modo, convertido en objeto a ser dado y recibido por los alumnos.

Síntesis

Sin embargo, la tendencia actual pone a la Tecnología desde una definición tridimensional (artefactual, organizativa y simbólica). En los países que están implementando cambios, se recogen y sintetizan tanto los aspectos técnicos como los culturales y sociales, y se posibilita la formación de competencias para afrontar la cotidianidad y en especial manejar creativamente las tecnologías para solucionar problemas vinculados a necesidades concretas, individuales y comunes.

Este último elemento ha ayudado a configurar el enfoque de la nueva propuesta de Tecnología, la cual considera no solo la importancia del artefacto, si no también su importancia simbólica y organizativa, pues la asignatura debe asegurar que los estudiantes dialoguen, experimenten, tensionen y transformen el mundo artificial en beneficio de mejorar la calidad de vida de las personas en su conjunto. Bajo este enfoque se rescatan las técnicas, pero asociadas a la creatividad, el pensamiento crítico y reflexivo, a las valoraciones sociales y al desarrollo de competencias necesarias para nuestros tiempos.

A partir de esta tendencia, el enfoque de la asignatura considera la tecnología en el contexto de la sociedad que la requiere para su desarrollo. Esto involucra temáticas como el medio ambiente, la capacidad de emprendimiento e innovación, las experiencias prácticas y las TIC. La educación tecnológica se enfoca a habilidades y capacidades para comprender el mundo tecnológico, actuar sobre él, tomar decisiones e intervenir la vida social inmediata. Queda de manifiesto que el enfoque propone el desarrollo de la creatividad, la formación de ciudadanos participativos y preparados, consumidores conscientes y responsables, así como también usuarios preparados e informados.

Relación entre la evidencia internacional y la nueva propuesta curricular

A partir del estudio realizado, nueve son los países que han sido utilizados como referentes para la elaboración de las bases curriculares de Tecnología, cuatro de ellos con tecnología como asignatura independiente, cuatro como asignatura transversal y uno como asignatura con currículum mixto.

Países con asignatura independiente

Inglaterra ha sido uno de los referentes más importantes, pues su mundialmente reconocida tradición tecnológica en educación ha evolucionado desde la enseñanza de oficios específicos hasta una asignatura más integradora y creativa, denominándola hoy en día Diseño y Tecnología. La misma se basa en un programa centrado principalmente en habilidades tecnológicas (diseñar, planificar, armar...) que se contextualizan en el reconocimiento de necesidades, propuestas de soluciones y respuestas a demandas de forma creativa. Dos aspectos muy relevantes de destacar de este currículum son la presencia explícita de la evaluación tecnológica y la contextualización de la enseñanza en entornos tecnológicos cercanos y reales.

En Finlandia la presencia de Tecnología cobra gran importancia dentro del currículum. De la asignatura, toma el nombre de "Craft", se rescata para la presente propuesta la claridad de los objetivos de aprendizaje y los indicadores. En este sentido, es evidente la asociación de tres elementos fundamentales, la habilidad (producir, por ejemplo), el contenido (las soluciones técnicas) y la forma de lograr estos aprendizajes (mediante el trabajo en equipo). Este currículum pone especial énfasis en que el estudiante en Tecnología desarrolle su autoestima, disfrute y sienta satisfacción por su trabajo y el logro conjunto de metas compartidas.

En Australia Occidental, la asignatura recibe el nombre de Tecnología y Emprendimiento, teniendo un avance curricular muy similar al de Inglaterra. Privilegia la creatividad, la progresión de habilidades y contenidos por nivel de forma interrelacionada, la enseñanza en base a diferentes métodos didácticos y la aplicación de los conocimientos en ámbitos tecnológicos diversos. Además, se rescata de este currículum el propiciar que los contenidos propios de la Tecnología sean también aplicados en contextos de las Tecnologías de la Información y Comunicación e impulsar el emprendimiento en todos los niveles.

En Nueva Zelanda, la asignatura recibe el nombre de Tecnología, la cual también se concibe como una actividad creativa, con gran énfasis en el diseño, los productos, los sistemas tecnológicos y la sociedad. El énfasis está puesto en la satisfacción de necesidades y demandas, además del aprovechamiento de oportunidades a partir del análisis de las mismas y el desarrollo de productos tecnológicos.

Países con asignatura transversal

Irlanda y Singapur incorporan Tecnología a Ciencias enfatizando así los procesos de transformación del mundo natural, el respeto por el medio ambiente y la inclusión de las TIC. Cabe destacar que Singapur pone un fuerte énfasis en los procesos de diseño y "el hacer", pues lo presentan como ámbitos importantes dentro de las asignaturas, especialmente después de tercer grado. Por su parte, British Columbia y California presentan la integración de tecnología en asignaturas como Artes visuales, Ciencias sociales, además de Ciencias Naturales. De estos currículos se rescata la explicitación de la interdisciplinariedad de la tecnología y los énfasis puestos en el diseño, el hacer, la evaluación de productos y las tecnologías de la información. Estos dos currículos aportan además la flexibilidad frente a los contextos de enseñanza aprendizaje, pues los contenidos se relacionan con diferentes ámbitos tecnológicos, específicamente la construcción, el transporte y las

TIC. En cuanto a sus focos principales, ambos presentan la planificación y resolución de problemas, el desarrollo de competencias técnicas y el impacto del desarrollo tecnológico en la sociedad.

El estudio del currículum de Massachusetts fue un aporte a la construcción de la presente propuesta, pues hace un especial cruce entre ciencias, tecnología e ingeniería, potenciando así la capacidad de comprender el mundo a partir del trabajo conjunto entre Ciencia y Tecnología. Este currículum considera a la ciencia como investigadora del mundo, poniendo como objetivo de la tecnología resolver problemas a través del desarrollo de productos sobre la base del conocimiento científico adquirido a través de la investigación y también a través de la técnica y el empirismo. En este sentido cobra importancia el potenciar habilidades científico tecnológicas en la propuesta.

Ejes

La propuesta actualmente vigente (1996) no define ejes de 1° a 4° básico, organizando en 5° y 6° los Contenidos Mínimos Obligatorios en tres divisiones. Éstas se relacionan, en cambio, con el Diseño y la Elaboración de Productos Tecnológicos y Tecnología y Sociedad, poniendo énfasis en dimensiones asociadas a la elaboración y comprensión de productos, así como también al desarrollo, uso y consumo responsable de tecnología. La bajada de estas divisiones se hace a través de contenidos específicos por nivel, como son evolución histórica de objetos tecnológicos, el entorno tecnológico, recursos naturales, manejo de la basura, soluciones simples, mecanismos, entre otros.

A partir de la evidencia internacional, este enfoque ha presentado modificaciones, pues los ejes comunes en los países estudiados guardan relación con el diseño, pero dan especial énfasis a la producción, la planificación, la evaluación de los procesos y productos, así como también a la comunicación. A partir de estos ejes, países como Inglaterra, Finlandia, Nueva Zelanda, EEUU, y Australia establecen las habilidades necesarias para lograrlos, evitando la centralidad de contenidos y poniendo acentos en la progresión de las habilidades asociadas a contenidos que se contextualizan en ámbitos tecnológicos determinados. Contenidos como mecanismos, evolución, energías, medio ambiente, también son considerados, pero de forma asociada a las distintas habilidades y contextos de aprendizaje.

Tecnología y sociedad, las experiencias prácticas y la comprensión de productos tecnológicos se comportan como focos o ideas fuerza de la nueva propuesta, atravesando cada uno de los dos ejes propuestos: Diseñar, Hacer, Probar y TIC.

Finalmente, frente a la evidencia arrojada por la revisión de los currículums internacionales, la nueva propuesta de Tecnología se plantea como:

1. una asignatura independiente, debido a que la misma favorece el desarrollo de habilidades y capacidades humanistas, formativas y operativas
2. una asignatura enfocada hacia la comprensión del mundo artificial, la intervención y transformación de materiales, la reflexión crítica acerca de los productos, el desarrollo de las capacidades de emprendimiento e innovación, el juicio frente al mundo creado y por crear, el uso informado y formador de las TIC
3. una asignatura que busca el potenciar en los estudiantes las posibilidades de satisfacer necesidades, resolver problemas o aprovechar oportunidades desde sus propias características, al servicio del mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad en la cual se encuentra inserto.
4. la forma de plantear un currículum "mixto" en relación a las TIC, que además de los establecido en los Objetivos de Aprendizaje Transversales, refuerza estos importantes

aprendizajes en el contexto de una asignatura, determinando objetivos de aprendizaje a lograr en cada año escolar.

El contar con estas habilidades de forma transversal favorece la integración con otras disciplinas, lo cual es beneficioso y se evidencia en países que formaron parte del estudio; pero si pretendemos con nuestra realidad que nuestros estudiantes sean protagonistas de los nuevos tiempos, deben tener espacios específicos de creación, análisis y reflexión sobre uno de los aspectos más importantes de la vida actual: la tecnología.

3. Consulta y ajustes

Las reuniones con docentes de aula, de diferentes dependencias y expertos universitarios fueron clave para perfeccionar la propuesta inicial de Bases Curriculares de Tecnología. A continuación se detalla un resumen de los comentarios, observaciones y críticas a la propuesta que surgieron durante el proceso de consulta pública.

Docentes

Respecto de la propuesta en general, Los docentes señalan que es clara y se comprende en general. Reconocen de forma positiva que los Objetivos de Aprendizaje se centran en la creación tecnológica y sus procesos. Una observación general indicó que el cambio de nombre facilita la comprensión de la asignatura desde una dimensión más holística e integradora.

En cuanto a la introducción, los docentes señalan comprender que el foco de la asignatura apunta a la formación integral del estudiante: cognitivo, procedimental y actitudinal. En este sentido el especificar la formación de un ciudadano informado, creativo e innovador favorece la comprensión del mundo tecnológico actual por parte de los estudiantes.

Respecto de los ejes propuestos, concluyen que los mismos son adecuados y claros, reconociendo como fortalezas el destacar la observación del entorno, el aprovechamiento de oportunidades, el desarrollo de capacidades como la creatividad y la innovación y la comunicación de ideas a través del lenguaje gráfico. En esta línea la presencia de la innovación y la evaluación como conceptos relacionados despierta gran interés, pues concuerdan que son elementos fundamentales que contribuyen con el desarrollo tecnológico.

Algunos profesores indicaron que el nombre del eje HACER es claro, pareciéndoles pertinente que los estudiantes seleccionen, manipulen y utilicen materiales adecuados en función del conocimiento y comprensión de las características o propiedades de los mismos.

Respecto de la redacción, señalan que los Objetivos de Aprendizaje son claros en general, destacando la importancia de la presencia de una progresión, tanto para tecnología, como TIC. En relación a los Objetivos de cada año en particular, algunos docentes extrañan la presencia del método de proyectos, el concepto de medio ambiente y la presencia explícita del trabajo en equipo en la propuesta. Se especificó en la oportunidad que estos elementos eran materia de los programas de estudio, y no propio de la Base Curricular.

Destacan el desarrollo de habilidades técnicas como el rediseño, la planificación y la producción de calidad, sin embargo concuerdan en que la planificación debería estar en los ejes diseño o hacer. Hubo acuerdo entre los docentes consultados con la inclusión del eje TIC, sin embargo señalan que podría abarcar otros ámbitos relacionados con las tecnologías de la información. Asimismo, algunos

docentes propusieron identificar con contenidos específicos la progresión por nivel, pues les llama la atención que los objetivos se centren en habilidades.

Expertos universitarios

De forma general, los expertos universitarios consultados se mostraron de acuerdo la propuesta, y con los elementos generales e innovaciones incluidas. Al referirse al cambio de nombre de la asignatura, señalan que Tecnología tiene la ventaja de comprenderse de mejor forma por profesores, estudiantes y sus familias.

Respecto del currículum anterior, es interesante señalar que muchos expertos universitarios destacaron que la propuesta de ejes y la base en general, es un complemento de lo vigente.

En relación a las innovaciones, señalan que es pertinente la inclusión de conceptos como emprendimiento e innovación a partir de proyectos y o desafíos tecnológicos, problemas, soluciones, productos, experiencias prácticas, oportunidad, toma de decisiones, sistemas tecnológicos y aprendizajes significativos. Manifiestan una buena acogida de la incorporación de conceptos asociados al emprendimiento e innovaciones tecnológicas, además de apoyar la incorporación de las TIC como contenidos de enseñanza. Asimismo, valoran que los procesos de prueba o evaluación, se haga explícito, pues es importante que se incorpore formalmente en el aprendizaje tecnológico.

En consideración a lo anterior, se precisa que la introducción debe dar cuenta de la reinención de la asignatura, faltando especificar los cambios que se producen en la misma. Sugieren también clarificar los nuevos conceptos que se incluyen en la bases, adjuntando un glosario de los términos que corresponden desde la disciplina, pues señalan que hay varios de ellos que no se comprenden.

En una coincidencia con los docentes, los expertos universitarios sugieren que los objetivos de aprendizaje expliciten contenidos específicos, es decir temas o saberes para el desarrollo de cada habilidad. En el caso del eje de TIC, por ejemplo, se detalla que el eje debe estar siempre asociado al proyecto o a un contexto, no se debe enseñar la habilidad en sí misma. Señalan la importancia de progresar los aprendizajes y tener una visión clara de lo que los estudiantes aprenderán en los distintos niveles. Así, se valoraron la redacción clara y directa de los Objetivos de Aprendizaje y la claridad de la progresión establecida.

Respecto de los ejes señalan que la descripción de los ejes sin la inclusión de la mirada crítica se parece mucho a técnico manual. Se señala que estos deben apuntar a aplicar las técnicas no solo desde lo procedimental, sino incluir explícitamente lo conceptual.

Los docentes universitarios criticaron la propuesta de incluir la asignatura a partir de 3° básico. Señalaron que la alternativa de transversalizar la asignatura en 1° y 2° básico era un riesgo, dado que es probable que los docentes no prioricen los aprendizajes relacionados a tecnología en las otras asignaturas.

Cambios realizados

En la siguiente tabla se especifican los cambios realizados en la propuesta de Bases Curriculares tras revisar y procesar los insumos del proceso de consulta pública. Estos cambios se dividieron en cambios generales, para resumir las modificaciones más sustanciales a la propuesta, y cambios específicos, para dar cuenta de los detalles.

Tabla 12: Cambios tras consulta pública, Tecnología

<p>Cambios generales/estructurales</p>	<p>Respecto de las observaciones vertidas por los profesionales participantes de las consulta pública presencial y online, se procedió a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incorporar de forma explícita la investigación y la observación del entorno, pues se comprende que son elementos relevantes para la apreciación del diseño y la búsqueda de información respecto de productos tecnológicos existentes. - Incorporar el trabajo en equipo como elemento fundamental para la colaboración, el diálogo y la formación del pensamiento crítico, pues son elementos esenciales de la creación tecnológica. - Señalar habilidades específicas de tecnología que se conectan con otras asignaturas, de manera que se haga explícita la conexión de Tecnología con otras áreas del conocimiento. - Explicitar y describir los ámbitos tecnológicos en los cuales los estudiantes demuestran o aplican las habilidades adquiridas en cada nivel. - Incorporar 1° y 2° básico a las bases curriculares y a la progresión, pues las habilidades necesarias para abordar los niveles a partir de tercero son fundamentales desde el desarrollo de habilidades motrices específicas, hasta el conocimiento inicial de los tipos de representación gráfica, materiales y herramientas.
<p>Cambios específicos</p>	<p>Respecto de las observaciones vertidas por los profesionales participantes de las consulta pública presencial y online, se ha decidido que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se modificará la redacción de conceptos específicos remplazándolos por lenguaje técnico. Ejemplo de ellos es especificar dibujo a mano alzada y dibujo técnico. - Se suprimirán conceptos que solo hacen referencia a una aplicación procedimental, más que conceptual. Ejemplo de ello se remplace "trabajo manual" por "uso de técnicas para".

- Se ajustan ejemplos que tiendan a acotar o especificar demasiado los objetivos de aprendizaje, remplazándolos por ejemplos que amplíen las posibilidades en el uso de técnicas, materiales y herramientas.
- Se incluye el criterio medio ambiental en el eje Probar, pues los aprendizajes en torno a la sustentabilidad ambiental es uno de los focos de la creación tecnológica actual.
- Se incluyen otros ámbitos de aprendizaje de las TIC, por ejemplo la incorporación de software de dibujo, software interactivos y software educativos en general de acuerdo al nivel.
- Se fusionarán los objetivos de aprendizaje del eje Hacer, asociados a dominar técnicas y hacer un objeto, en uno que de cuenta de el aprendizaje de técnicas, conceptos y procedimientos.
- Frente a las observaciones de incluir el planificar de forma explícita se redactará un nuevo objetivo de aprendizaje incluido en el eje Hacer, que dé cuenta de los aprendizajes asociados a la planificación para la creación tecnológica.

4. Comparación con el currículum anterior

La enseñanza y el aprendizaje en Tecnología están relacionados con la adquisición y aplicación de conocimientos, habilidades y recursos para satisfacer necesidades o anhelos de las personas en diferentes ámbitos de la actividad humana, potenciando las capacidades y oportunidades de los estudiantes para poder hacerlo. Por tanto, implica el desarrollo progresivo de las habilidades y actitudes necesarias para responder y participar activa, crítica y responsablemente de las mejoras tecnológicas y los cambios sociales contemporáneos y futuros. Este es un cambio importante para la asignatura, pues el foco no está puesto en los contenidos, sino en habilidades tecnológicas específicas, como son diseñar, hacer y evaluar. Al adquirir éstas habilidades podrán enfrentar desafíos tecnológicos en cualquier ámbito de la actividad humana. Las bases curriculares incluyen además un nuevo elemento, el eje de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ausente en el programa actual. Este es un cambio importante, pues se realza el entorno tecnológico actual de los estudiantes, la importancia de los procesos tecnológicos para la obtención de productos, así como también la relevancia del aprendizaje formal de las TIC.

Los principales focos de coincidencia en relación al Marco Curricular vigente y la propuesta de bases curriculares se pueden sintetizar en:

- El foco de la asignatura puesto en el diseño y la innovación, desarrollando conocimientos asociados a estos ámbitos desde los primeros niveles. En la actual propuesta de bases curriculares se incorpora el emprendimiento a este foco.

- La relevancia de los procesos de elaboración, poniendo el énfasis en metodologías de trabajo a la luz del desarrollo de proyectos tecnológicos.
- El énfasis en los procesos tecnológicos, sus fases creativas y los recursos que intervienen en el mismo.
- El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo para la toma de decisiones tecnológicas. Este aspecto es fundamental pues a partir del mismo se busca la comprensión de los roles que tienen las personas en la creación, uso y consumo de tecnología.
- Las habilidades para comprender las formas de intervención de los seres humanos en la creación de tecnología, y la comprensión de la interacción entre la tecnología y las prácticas sociales y su desarrollo a través del tiempo.
- El desarrollo de la capacidad de planificación para llevar adelante procesos productivos, considerando materiales y herramientas adecuados.
- La responsabilidad frente al uso de la tecnología y el impacto de las mismas en la sociedad y el medio ambiente, siendo coherente con el foco tecnología y sociedad.
- Los ejes temáticos son trabajados de forma integrada en cada nivel, considerando además la dimensión actitudinal en cada uno de ellos.

Por otra parte, la actual propuesta de Bases Curriculares intenta aportar enfoques nuevos para lograr el desarrollo de estudiantes integrales y autónomos. Entre los principales avances de las Bases respecto del Marco curricular vigente se encuentran:

- Se establecen dos ejes explícitos que son trabajados de forma permanente en todos los años del ciclo, favoreciendo la continuidad y evitando las concentraciones temáticas. Los ejes son Diseñar, Hacer y Probar y TIC.
- Se establece una progresión de los objetivos de aprendizaje por cada uno de los ejes, siendo específicos en los niveles de 1° a 6°, evitando que los objetivos y contenidos sean iguales para los niveles de 1° a 4°. En este sentido se logra una continuidad en el desarrollo de las habilidades y contenidos propios de la tecnología en toda la educación básica.
- Se pone el énfasis en el desarrollo de habilidades asociadas a la creación, el diseño, la planificación, los procesos de elaboración, la evaluación, las experiencias concretas y reales, más que en la sola comprensión y descripción de contenidos.
- Se explicita el despliegue de habilidades propias de la tecnología (diseñar, hacer, probar) por sobre la acumulación de conocimientos. En este sentido las habilidades se aplican a los diferentes contenidos de forma progresiva.
- Dado que se trata de educación básica, el enfoque de la asignatura no es propedéutico. No persigue la enseñanza de contenidos que favorezcan necesariamente la inserción a la vida laboral, sino tiende al desarrollo de habilidades tecnológicas que favorezcan el pensamiento convergente y divergente desde las capacidades y características particulares de los estudiantes.
- Las modalidades y contextos de aprendizaje no están asociados solamente a la resolución de problemas o al desarrollo de proyectos, pues se incluye el emprendimiento, el

aprovechamiento de oportunidades, la innovación y los desafíos tecnológicos personales o sociales según diversas realidades y contextos.

- La creación tecnológica no se enfoca únicamente en la obtención de un producto concreto, sino también en la generación de ideas y la creación virtual. El producto no necesariamente es el final de un proceso de trabajo.
- Se relaciona con pertinencia el foco de cada eje con los objetivos de aprendizaje presentes en cada nivel, asegurando la alineación curricular y evitando de esta forma la falta de congruencia entre OF, CMO y AE del programa vigente.
- La progresión de los objetivos de aprendizajes se presenta de acuerdo a cada uno de los ejes, pudiendo visualizar los distintos niveles de complejidad con el cual se desarrollan las habilidades asociadas a un contenido y ámbito de aprendizaje.
- La incorporación del eje TIC, permitiendo que desde la asignatura se puedan adquirir los conocimientos esenciales y complementarios asociados al uso del Hardware, software e Internet.
- El cambio de nombre de la asignatura a Tecnología, favoreciendo una perspectiva holística e integradora del conocimiento tecnológico. Además, se logra un mayor reconocimiento e identificación de los propósitos de la misma para los docentes.
- El énfasis puesto en el desarrollo explícito de procedimientos técnicos en cada uno de los niveles, favoreciendo el desarrollo de experiencias prácticas progresivas y beneficiando los procesos de creación y elaboración de productos de manera informada y con calidad.
- La incorporación de habilidades técnicas y conceptuales vinculadas al rediseño, la planificación y la producción de calidad desde los primeros niveles.
- La contextualización del aprendizaje en Tecnología desde la definición de los principales ámbitos tecnológicos (salud, construcción, manufacturas, agricultura, TIC, energías, transporte) los cuales son posibles de vincular con cada uno de los ejes de la nueva propuesta, entregando significativos marcos experienciales en donde los estudiantes aprenden y desarrollan progresivamente las habilidades y contenidos propios de la tecnología.

ORIENTACIÓN

E. ORIENTACIÓN

1. Enfoque Curricular

Las bases curriculares de Orientación se elaboran en el contexto de la presentación de las nuevas Bases Curriculares para la educación básica, prescritas por la LGE. El Ministerio de Educación presenta a aprobación estas nuevas bases curriculares para 5° y 6° básico y propone Objetivos de Aprendizaje de esta asignatura a partir de 1° básico, que puedan ser abordados de forma transversal, pero a los cuales se les asigna un tiempo mínimo en el Plan de Estudios.

Este documento presenta los fundamentos sobre los cuales se construyen las Bases Curriculares de Orientación. Para esto introduce en primer lugar una visión global de la función de Orientación que desempeñan los establecimientos, para luego posicionar esta asignatura como parte de esta, es decir, como un componente que contribuye en su desarrollo. En segundo lugar, el documento plantea los antecedentes sobre los que se asientan las Bases Curriculares. A continuación se exponen las características curriculares del documento, y finalmente, se presentan los ejes sobre los cuales se construye esta asignatura.

Qué es orientación escolar

1. Orientación escolar

La orientación escolar es un proceso de formación y acompañamiento de los estudiantes a lo largo de los años escolares. Se busca facilitar y apoyar el desarrollo personal y la búsqueda y reformulación permanente del proyecto de vida del alumno, en sus dimensiones personal, afectiva y social. En este sentido, se pretende acompañar al estudiante en un trabajo dinámico y permanente, a lo largo de toda la experiencia escolar, ofreciendo las condiciones para potenciarlo en los distintos ámbitos de su vida.

El alumno tiene un papel activo en su propio proceso formativo, del cual los demás agentes educativos son guías y cooperadores. Orientación se comprende como un proceso inherente al educativo en su conjunto. Sus objetivos, fines y metas se desprenden de los fines que se le asignan a la educación escolar. La LGE entiende esta última como un "proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico..." (LGE, art. 2).

Por otra parte, el currículum chileno establece una serie de objetivos de aprendizaje transversales (OAT), que van plasmando propósitos en los diferentes ámbitos de desarrollo de las personas¹⁶, y que se deben conseguir a través de la totalidad de la experiencia escolar. Las funciones de orientación que se llevan a cabo en el establecimiento buscan promover el logro de estos objetivos a través de las distintas instancias que el currículum escolar y el PEI de cada establecimiento ofrece.

¹⁶ Ámbitos de los OAT: dimensión física, dimensión afectiva, dimensión cognitiva, dimensión socio cultural, dimensión moral, dimensión espiritual, proactividad y trabajo y tecnologías de la información y comunicación (TICs).

El trabajo en Orientación en el establecimiento es una tarea que involucra a docentes, directivos, especialistas y personal auxiliar. Las responsabilidades consignadas a cada actor son aquellas designadas en la Circular 600¹⁷. De acuerdo a esta, es el director del establecimiento el principal responsable de que el proceso de orientación se desarrolle técnicamente integrado al currículum y al PEI. Específicamente en la educación básica, es el profesor jefe el que más tiempo pasa con los estudiantes, y es el responsable de planificar, ejecutar y evaluar las actividades de orientación del curso¹⁸.

En tanto forma parte del conjunto del proceso educativo, la orientación escolar se caracteriza por ser transversal, gradual y progresiva y de carácter no excluyente (Molina, 2004):

- Su carácter *transversal* implica que está presente en todo el ámbito educativo, trabajando en conjunto con las asignaturas y todo lo que ocurre en el ámbito escolar.
- Su carácter *gradual y progresivo* implica que está presente desde los comienzos de la escolaridad hasta el término de esta, desarrollando con distintos grados de complejidad sus objetivos formativos, en coherencia con la etapa de desarrollo de sus alumnos.
- Su carácter *no excluyente* implica que está al servicio del crecimiento de todos los estudiantes, sin excepción y no sólo de aquellos que presentan algún problema, sin prejuicio de toda la orientación remedial que pueda plantearse por alumnos o cursos con dificultades.

2. Orientación como asignatura

El currículum nacional incorpora Objetivos de Aprendizaje que guían la labor de orientación que se lleva a cabo a través del conjunto de la experiencia escolar, y además le asigna un tiempo específico que permite establecer una clase de Orientación. Es decir, esta asignatura no puede hacerse cargo por sí misma la totalidad de la función de orientación que debe desarrollar el establecimiento. Esta asignatura está diseñada para ser guiada por el Profesor Jefe del curso, quien es el docente más cercano a las necesidades de los estudiantes, y quien tiene que manejar, día a día, los tiempos de clase, los desafíos formativos, conflictos y situaciones que se presentan. Particularmente de 1° a 4° básico, los Objetivos de Aprendizaje deben abordarse de forma flexible y transversal, atendiendo a las necesidades de cada curso y estudiante y variando los énfasis según el proyecto educativo del establecimiento. En estos niveles, concentrar el tiempo de la clase de orientación en una base semanal y regular no se justifica. Elementos de autocuidado y formación ciudadana presentes en Orientación están también incluidos en otras asignaturas, y muchos aprendizajes (como los referidos a trabajo escolar y responsabilidad) deben trabajarse día a día, desde una perspectiva didáctica, en base a hábitos y rutinas. Los tiempos asignados, entonces, deben enfocarse a integrar orientación a las otras asignaturas y a la vida diaria escolar.

Así, los propósitos formativos de la asignatura de Orientación se complementan con la función formativa que deben cumplir el proyecto educativo de cada establecimiento y las otras asignaturas. Es decir, la labor formativa no recae únicamente en esta asignatura, sino que esta contribuye a este fin de manera conjunta con los otros componentes de la vida escolar. Cabe señalar que de acuerdo a la LGE, la finalidad de la educación - es decir, del conjunto de la experiencia educativa - se realiza por medio de la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas y se enmarca en el

¹⁷ Ministerio de Educación, 18 de febrero de 1991

¹⁸ Circular 600, 18 febrero 1991, artículo cuarto

respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales¹⁹. Esto implica que dichos fines formativos no pueden ser relegados a una única asignatura, sino que deben ser promovidos por la totalidad del currículum y complementar el proyecto educativo del establecimiento.

La especificidad de Orientación radica en la presentación de objetivos de aprendizaje que están en función de dimensiones de crecimiento personal, afectivo y social de los estudiante. Los objetivos no están asociados con una disciplina, área del conocimiento o de la cultura en particular, sino con desafíos formativos propios del desarrollo del estudiante en dichas dimensiones.

Como asignatura, Orientación promueve un conjunto de experiencias necesarias para el pleno desarrollo de los alumnos, en cuanto personas valiosas, únicas e insertas en un medio social. La relevancia de este aprendizaje para la vida es hoy reconocida y valorada por las instituciones educativas y por las familias de los alumnos, siempre como complemento a papel central que esta últimas juegan. Se espera entonces que la escuela entregue la oportunidad de practicar habilidades y herramientas personales que les permitan construir su propio proyecto de vida y alcanzar un bienestar personal y social que los fortalezca y puedan hacer frente a los desafíos y riesgos que pueden enfrentar.

Antecedentes

Las bases de Orientación, y sus propósitos formativos, son elaboradas en atención a las prescripciones establecidas en las leyes chilenas sobre el carácter que debe tener la educación nacional, a los compromisos asumidos por el país a través de la adscripción a acuerdos internacionales y a las demandas y desafíos que emanan del entorno social y sus transformaciones, así como aquellos de carácter general que dan cuenta del beneficio de impartir Orientación desde los primeros años de la enseñanza básica.

A continuación se presenta una visión general de estos antecedentes a la base del currículum de Orientación

Desafíos y demandas que emanan del entorno social

Transformaciones sociales

La sociedad actual, caracterizada por la globalización, los cambios y los avances tecnológicos, comunicacionales y científicos, presenta a los estudiantes múltiples desafíos que debe enfrentar.

Para hacer frente a esta realidad, la educación debe esforzarse por entregar herramientas a los estudiantes que les permitan hacer frente a una realidad en constante cambio, que entrega mensajes a veces contradictorios, y abierta a lo imprevisible.

El objetivo es formar personas capaces de hacer frente a las nuevas formas de vida actuando responsable y proactivamente con su entorno social y cultural, guiados por un pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Entre las demandas formativas que emanan de estas transformaciones cabe señalar aquellas referidos a los siguientes aspectos:

¹⁹LGE, art.2

- **Formación de la identidad:** El desarrollo de una persona y de su identidad²⁰ es un proceso complejo de construcción que se inicia desde los primeros años de vida y se conforma de acuerdo a las características de cada individuo en interacción con el contexto social y cultural específico en el cual vive. Actualmente, se considera que los procesos relacionales son múltiples y complejos, y no se limitan al entorno social y cultural inmediato. Esto trae consigo nuevos riesgos y desafíos que los estudiantes deben enfrentar. Dentro de estos últimos, se encuentran los asociados al proceso de individualización, esto es, al rol activo que de manera creciente los individuos deben adoptar en la configuración de su identidad, así como en la toma de decisiones para dicho fin.

"(Individualización) significa que cada persona debe definir por sí misma las elecciones, valores y relaciones que hacen su proyecto de vida. Esto es el resultado de la valoración social de la autonomía personal, de la pérdida de autoridad de las tradiciones y del aumento de alternativas en los modos de vida."²¹

En atención a estas necesidades, la asignatura se ha planteado como una forma de acompañar y orientar a los estudiantes en el desarrollo de su autoconocimiento, su identidad y su autonomía personal.

- **Importancia de la formación de habilidades socioemocionales**

La formación en habilidades socioemocionales es un gran desafío para la escuela. Por una parte, el aprendizaje y la enseñanza no pueden separarse de los aspectos emocionales que conllevan (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004), siendo por esto de gran importancia para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos para cada nivel. Por otra, las habilidades socioemocionales ayudan al estudiante a formar su personalidad; su autoconcepto, y la forma de desenvolverse con los demás. Las habilidades socioemocionales contribuyen a la conformación de la persona, del autoconcepto y del estilo relacional.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales tiene gran importancia en el mundo de hoy. Junto con su rol formativo, poseen una función preventiva frente a un gran número de conductas de riesgo que son creciente motivo de preocupación en la sociedad actual (violencia, consumo adictivo de sustancias, etc.)²². Es importante mencionar que las habilidades socioemocionales otorgan al ser humano herramientas para desarrollarse en el mundo actual, complejo y en continuo cambio. Estas son de gran importancia por las exigencias sociales múltiples y la complejidad de las interacciones sociales y del mundo en que se desenvuelve (Durlak, Weissberg, Schellinger, Dymnicki, & Taylor, 2011).

²⁰De acuerdo a la RAE, identidad es el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás; y la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.

²¹ PNUD Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural, 2002, parte 5, página 189

²² Extracto de Dulak et al. 2011

- Demandas de la sociedad civil, Formación Ciudadana y nuevos desafíos de la sociedad

Alcanzar el estándar de formación ciudadana planteado en el Informe de la Comisión de la Formación Ciudadana del 2004 y en la LGE es una tarea transversal a las asignaturas del Currículum Nacional. En la primera etapa de las Bases Curriculares, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se hace cargo de parte de este mandato al establecer un eje de Formación Ciudadana.

El tiempo destinado a Orientación contribuye a este desafío, principalmente a través de la formación de habilidades de participación, y al asumir los fines propios del Consejo de Curso.

Dentro de los nuevos desafíos que la sociedad demanda a la educación se pueden nombrar la necesidad de formación en afectividad y sexualidad, en prevención del consumo de drogas y en situaciones de violencia escolar. El Currículum Nacional busca que la clase de Orientación se convierta en un espacio concreto para abordar estos temas y contribuir a la promoción de una buena convivencia y una cultura de autocuidado.

- Prescripciones establecidas en las leyes chilenas

Ley General de Educación

La LGE define objetivos para los ciclos de básica y media (art. 29 y 39) que encuentran oportunidades para alcanzarse y fortalecerse en la asignatura de Orientación. Este es el caso del desarrollo de la autoestima y confianza en sí mismo, de actuar de acuerdo con normas de convivencia cívica y pacífica, identificar y practicar la empatía, adquirir hábitos de cuidado de su propio cuerpo y construir planes de vida y proyectos personales.

Objetivos de Aprendizaje Transversales

Las Bases Curriculares (D.S. 439/2012) establecen objetivos transversales. Estos objetivos apuntan a establecer metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes y tienen la particularidad de no estar circunscritos a una asignatura en particular, sino que deben ser promovidos por el conjunto de la experiencia educativa.

La asignatura de Orientación responde a necesidades de aprendizaje que se desprenden de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), proporcionando un espacio para facilitar la articulación de estos entre las diversas asignaturas y la generalización de su aprendizaje. Es, por lo tanto, referencia y base de todo proyecto de Orientación. Las Bases Curriculares han sido elaboradas considerando las directrices y definiciones presentadas en esta carta.

Circular 600

En febrero de 1991, el Ministerio de Educación promulga la Circular 600, que tiene por finalidad dar lineamientos y directrices para promover el desarrollo de la orientación en el sistema escolar.

En esta carta se aclara la descripción general de orientación y sus objetivos dentro del proceso educacional; la organización y funciones del Programa Nacional de Orientación Escolar de acuerdo a los niveles; del contenido de los programas los responsables del proceso orientador y algunos aspectos operativos. Si bien la Circular 600 no constituye una prescripción legal, se trata de la primera circular oficial sobre la función de Orientación en los establecimientos educacionales, y por

lo tanto un referente instalado en el sistema escolar que ha sido considerado en la presente propuesta.

- Acuerdos y compromisos adscritos por el Estado de Chile

Entre los acuerdos suscritos por el Estado de Chile, el Comité de los derechos del niño recomienda que la educación de los derechos humanos y particularmente de los derechos del niño sea materia transversal de la educación y esté presente sistemáticamente en la enseñanza escolar (2007). Asimismo el comité recomienda que la educación sexual para los adolescentes sea materia de educación escolar, lo que es asumido desde la orientación en forma complementaria a los aspectos de educación sexual y reproductiva incorporados a otros programas de estudio, como ciencias (2007). Por otra parte, el comité para la eliminación de la discriminación racial recomienda al Estado promover la comprensión, tolerancia y amistad entre los diversos grupos raciales existentes en el Estado (2009).

Características generales de la propuesta curricular

En la presente propuesta, Orientación se ha incorporado en las Bases Curriculares a partir de 1° básico. Esta integra el trabajo formativo que realiza el profesor jefe y las funciones y objetivos que tradicionalmente se desarrollan en el Consejo de Curso.

Los objetivos de aprendizaje de Orientación buscan la formación integral de los alumnos promoviendo aprendizajes que fomenten el conocimiento y valoración de sí mismos y de las propias emociones, junto con la adecuada expresión de ellas. A la vez, promueven la capacidad y disposición de relacionarse con los demás de manera activa y constructiva, así como la participación en el contexto familiar y escolar con grados crecientes de responsabilidad, autonomía y sentido de compromiso. Junto con esto, la asignatura genera también un espacio para que los alumnos compartan, se apoyen y reflexionen sobre sus desafíos, dificultades y problemas para promover su desarrollo y aprendizaje en torno a la convivencia, el compartir y el colaborar. Por otra parte, se incluyen objetivos relacionados con el trabajo escolar, especialmente con la motivación y la responsabilidad y herramientas para organizar dicho trabajo.

Las bases de Orientación buscan que el desarrollo en estos aspectos, junto con contribuir al crecimiento personal y social de los estudiantes, favorezcan la adquisición de recursos y condiciones que permitan hacer frente a los desafíos y situaciones de riesgo a los que se pueden ver enfrentados. De esta forma, Orientación asume un rol formativo dentro del cual se contribuye a la prevención de situaciones que pueden afectar el bienestar de los estudiantes.

Es importante aclarar que las Bases Curriculares de Orientación no deben entenderse como un equivalente a otros programas de temas específicos (como programas de afectividad y sexualidad, prevención de adicciones u otros), sino que se hacen cargo de una multiplicidad de propósitos que se han formulado para guiar la labor docente, específicamente la del profesor jefe y complementar los objetivos de orientación que se desarrollan transversalmente a través de toda la experiencia escolar.

La propuesta reconoce a la persona como un ser que se desarrolla como individuo y a la vez como sujeto social en interacción con otros integrado en grupos y comunidades. Se asume que las dimensiones personal, afectiva y social están integradas y son interdependientes entre sí, haciendo difícil la distinción y separación entre estos ámbitos. Sin embargo, en estas bases dichos ámbitos se han individualizado para responder y facilitar la identificación de los propósitos formativos prescritos por la LGE, ya que estos apelan a propósitos que implican estas dos dimensiones. Entre estos propósitos cabe señalar: desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismo, actuar de

acuerdo con valores y normas de convivencia pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros; reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar la capacidad de empatía con otros; adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud.

La presente propuesta de Bases Curriculares de Orientación debe dialogar con las necesidades de cada establecimiento, de manera que cada uno vele por que responda a sus requerimientos específicos. Para esto es importante establecer metodologías de diagnóstico, que permitan conectar los objetivos de la asignatura con los requerimientos del curso y el PEI.

Organización Curricular

La asignatura de Orientación está compuesta por cuatro ejes temáticos: "desarrollo personal", "relaciones interpersonales", "participación y pertenencia" y "responsabilidad y aprendizaje efectivo". La estructura curricular de la asignatura está concebida considerando la complementariedad de los cuatro ejes. Es decir, estos se necesitan mutuamente para alcanzar sus objetivos y son base para los aprendizajes de los otros ejes.

Eje Desarrollo Personal

Definición del eje

La asignatura de Orientación contempla un eje de desarrollo personal. Este eje establece objetivos para el fortalecimiento de la persona, reconociéndola como individuo original, valioso, que se conoce a sí mismo y es capaz de proyectarse tomando en cuenta sus capacidades y limitaciones. El conocimiento y aceptación de sí mismo constituyen bases fundamentales en la maduración del individuo, desde donde se construyen las relaciones con los demás. Esto cambia continuamente a lo largo de la infancia en interrelación con la maduración de otros procesos cognitivos y de socialización.

Para acompañar y potenciar este proceso de crecimiento personal, la asignatura se hace cargo de propósitos y objetivos que apuntan al crecimiento de la persona.

Razones para incorporar este eje

La necesidad e importancia del trabajo en el ámbito personal en educación, se sustenta en características de los tiempos actuales que enfrentan a la educación con nuevos desafíos propios del siglo XXI. En la sociedad actual la vida personal se organiza alrededor de parámetros diferentes a los previamente existentes: la rapidez de los cambios, el reciente y progresivo desarrollo tecnológico y comunicacional, la saturación de estímulos, la diversidad de referentes sobre los cuales construir la identidad y la constante transformación, ha puesto de relieve la importancia de potenciar el desarrollo de un ser humano que no sólo tenga un comportamiento proactivo, sino también, un pensamiento crítico y creativo que le permita enfrentar responsablemente los desafíos que plantea esta época. El logro de ello implica el desafío de promover en la educación formal un proceso sistemático y planificado de crecimiento personal, que favorezca la construcción de una identidad definida, la fortaleza, potencie sus recursos personales y su autonomía; y a la vez fomente el desarrollo cognitivo, que le permitirá comprender el mundo y comportarse como un ser humano responsable y proactivo en él. Es por esto que la educación del siglo XXI debe aportar a la formación socio-afectiva y ética de las personas que lleva a cabo la familia (Mena, Romagnoli, & Valdés, 2008).

Lograr lo anterior implica un trabajo sistemático en el logro de una sana identidad, basada en un autoconocimiento profundo de sí mismo, en sus distintos ámbitos, con un especial énfasis en su

desarrollo emocional y desarrollo afectivo, lo que posibilita que el crecimiento y construcción potencien las habilidades necesarias para vivir desde una personalidad sólida, en interacción con el medio y los demás.

En esta misma línea, la comisión Delors (Delors, 1996) ofrece una propuesta al establecer cuatro pilares principales como focos de la educación para el siglo XXI, siendo uno de ellos el "aprender a ser" cuyo fin es permitir el florecimiento de la propia personalidad, la complejidad de sus formas de expresión y sus diferentes compromisos como personas, miembros de una familia y de una comunidad, así mismo establecer las condiciones para obrar con autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Esto supone el logro de un adecuado conocimiento de sí mismo y de las relaciones con los demás. El énfasis de este pilar es el compromiso a contribuir al desarrollo completo de la persona, incluyendo su área afectiva y emocional, lo que contribuye a alcanzar un pensamiento autónomo, pensar y juzgar en forma independiente y crítica, para tomar decisiones por sí mismo.

Desde la perspectiva del desarrollo evolutivo, el concepto de sí mismo crece lentamente, siendo la etapa escolar importante en la definición del autoconcepto, abarcando tanto el conocimiento y aceptación de quien se es, como la internalización de normas y deberes que la sociedad va presentando y que motiva el cumplimiento de metas y adquisición de valores (Papalia, 2007).

Por otra parte, desde el ámbito de la psicología, los términos de "desarrollo emocional", "desarrollo afectivo", "desarrollo personal", han sido utilizados como conceptos relativamente equivalentes y para referirse a la importancia que tienen estos aspectos en el desarrollo integral de las personas. Es decir, avalan la importancia del trabajo en las áreas socio-afectivas para el crecimiento personal. La importancia que se ha ido otorgando a esta dimensión se ve expresada en el lugar que han ido adquiriendo propuestas teóricas como la "inteligencia emocional", "autoestima", "autoconcepto", "inteligencias múltiples", entre otros.

Las bases curriculares de Orientación no han sido elaboradas sobre la base de algunos de estos conceptos en particular. Sin embargo, reconoce la relevancia que los logros asociados a estos han otorgado a aspectos como el conocimiento de sí mismos, de las habilidades y fortalezas personales; el reconocimiento, expresión y autorregulación de las emociones y la empatía con las emociones de los otros, la importancia de la comunicación efectiva y la identidad personal, recurriendo a ellas como medio para interpretar y orientar la propia conducta.

Dadas sus características, la formación de este ámbito contribuye en forma intrínseca al crecimiento personal y al desarrollo de los otros ejes de aprendizaje y conjuntamente con ello, a la generación de un entorno educativo positivo, contribuyendo a facilitar el clima escolar, las relaciones interpersonales, y a potenciar las condiciones de aprendizaje, entre otras.

El logro de competencias personales y sociales afectan positivamente el ambiente escolar, haciéndolo más cálido, seguro y protector (Mena, Romagnoli, & Valdés, 2008). Los miembros de la comunidad aprenden a relacionarse y resolver pacíficamente sus conflictos, tomando conciencia de sus necesidades, intereses y emociones y aprendiendo a tomar contacto con las necesidades y emociones de los demás. Los alumnos que reciben refuerzo en el desarrollo de habilidades emocionales, logran ser más autoconscientes, con capacidad de reconocer sentimientos, describir sus intereses, valorar sus fortalezas, lo que afecta positivamente el sentido de confianza en sí mismo y la esperanza hacia el futuro; así mismo, son más conscientes de los demás, capaces de empatizar con otros, reconociendo similitudes y diferencias individuales y grupales, además de presentar más habilidad para relacionarse con otros.

El proceso de aprendizaje que se da en un buen ambiente, producto del desarrollo de habilidades socio emocionales afecta positivamente a los docentes, y al sentirse en ambientes de confianza, estos experimentan con prácticas innovadoras de enseñanza, fortalecen la cercanía con la familia, lo cual promueve menos ausentismo escolar y más refuerzo frente a tareas específicas²³. De esta forma se observa que, aparte de ser una dimensión importante en sí misma, es relevante por las condiciones que establece en relación al aprendizaje, por lo tanto, es esencial en educación porque fortalece la misión más propia de la educación, como es el aprendizaje involucrando todos los ámbitos del ser humano: cognitivo, afectivo y social.

Referentes legales

Entre los principios de la Ley General de Educación se incluyen fines orientados al desarrollo ético, espiritual y afectivo de la persona humana, velando por los derechos a una educación integral, el derecho a estudiar en un ambiente de tolerancia y respeto mutuo, respetando su integridad física y moral, así como velando por el respeto a sus convicciones religiosas, ideológicas y culturales (art.10). Asimismo se incluyen objetivos específicos respecto de la importancia del desarrollo humano como apreciar sus capacidades y características generales (art.28); comunicar vivencias, emociones y sentimientos (art.28) y desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos (art.29)²⁴.

El compromiso de la educación con el logro de esta dimensión se expresa también en la formulación de los Objetivos de Aprendizaje Transversales. Estos establecen propósitos referidos a la dimensión afectiva, procurando el desarrollo de la identidad personal de los alumnos, así como la adquisición de una adecuada autoestima y confianza en sí mismo, basados en un apropiado conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones.

Características del eje

Los objetivos del eje de desarrollo personal se organizan en cuatro dimensiones: la primera llamada "Conocimiento de sí mismo y valoración personal", tiene como propósito el logro del autoconocimiento personal, base de un adecuado autoconcepto, junto a la valoración de sí como fundamento para una adecuada autoestima. Los objetivos de esta dimensión apuntan a conocer y valorar las características personales, identificar fortalezas y potenciarlas, así como también reconocer desafíos de crecimiento y superación personal.

La segunda dimensión, llamada "Desarrollo emocional y afectivo" tiene como propósito promover un adecuado desarrollo de la vida emocional, favoreciendo la capacidad de contactarse emocionalmente consigo mismo y con los demás mediante la comprensión y comunicación de sus propios sentimientos y emociones, como de aquellos vivenciados por otras personas. Lo anterior sienta las bases para que los alumnos comprendan la influencia del mundo emocional en sus ideas, comportamiento y en su desenvolvimiento en las distintas áreas de su vida. De acuerdo a lo anterior, los objetivos de la dimensión promueven el reconocimiento de las propias emociones y de las experimentadas por otras personas, la capacidad de nombrarlas y de expresarlas adecuadamente, de identificar sus causas, reconocer la influencia que tienen en el actuar cotidiano y las influencias de factores internos y externos sobre ellas.

²³ www.casel.org

²⁴ Ley General de Educación.

La tercera llamada "Afectividad y Sexualidad" tiene por objetivo promover la valoración de la afectividad y la sexualidad, la autoprotección frente a situaciones de abuso y el cuidado del propio cuerpo. Se reconoce que la afectividad y sexualidad tienen fuertes componentes tanto personales como interpersonales. Si bien se sugieren lineamientos, la forma de abordar este aspecto debe ser definido por el proyecto educativo de cada establecimiento.

Por último, "Autocuidado y consumo de sustancias" tiene como propósito el desarrollo de conductas que promuevan una vida saludable, disminuyendo el riesgo de adquirir prácticas de consumo problemático. Junto con esto fomenta que los estudiantes comprendan y dimensionen las motivaciones al consumo.

Eje Relaciones Interpersonales

Definición del eje

El eje de relaciones interpersonales busca que los alumnos interioricen habilidades necesarias para las distintas situaciones de interacción social. De esta manera, los propósitos formativos de este eje abogan por que los estudiantes adquieran un conjunto de competencias conductuales que les permitan mantener relaciones sociales positivas con los otros y afrontar, de modo efectivo y adaptativo las demandas de su entorno social, manteniendo relaciones basadas en principios de respeto, solidaridad, igualdad y valoración por el otro. Por otra parte, ofrece una metodología concreta y fácilmente transferible para aprender a resolver problemas y conflictos de manera positiva y respetuosa con los demás.

Razones para incorporar este eje

Este eje forma parte de la asignatura de Orientación en el entendido que la educación es un proceso mediante el cual, por medio de la actualización de las potencialidades personales del alumno, se le prepara para su inserción en la sociedad de manera responsable y proactiva. Las relaciones interpersonales son un eje fundamental en la vida de todo ser humano, y si bien no existe una única definición, podemos concebirlas como un conjunto de conductas de un individuo, en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando a los demás, y resolviendo los problemas inmediatos de la situación (Caballo, 1986). Cabe destacar que la Comisión Delors (Delors, 1996) antes citada también considera el aprendizaje de la convivencia, la educación de las relaciones interpersonales, desarrollando la comprensión del otro, y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Por otra parte el Ministerio de Educación, a través de las Políticas de Convivencia Escolar²⁵, pone énfasis en la convivencia escolar democrática entendida como oportunidad para construir nuevas formas de relación inspiradas en valores como autonomía, diálogo, respeto y solidaridad, y la convivencia comprendida como un espacio de relaciones personales para compartir, tiempos, espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños. Desde esta perspectiva, se asume que el derecho a la educación integral sólo se da en la "relación con otros" (MINEDUC U. d., 2012), y por tanto, el convivir, compartir y participar son habilidades que se aprenden a lo largo de la vida.

²⁵ Disponible en <http://www.mineduc.cl/>

En relación a lo anterior, cabe señalar que los conflictos son parte inherente de la convivencia entre personas, por que surgen desde la constatación de las diferencias individuales. Nuestra cultura los estigmatiza como negativos, pero bien abordados constituyen una oportunidad de crecimiento para las personas y grupos. Aprender habilidades socio afectivas contribuye al manejo de alternativas pacíficas de resolución de conflictos, aquellos donde es posible elegir actitudes y conductas frente a un conflicto.

Diversos currículums extranjeros se hacen cargo de explicitar el aprendizaje de habilidades socio afectivas en variados objetivos de desarrollo de habilidades socio emocionales como empatía, habilidades sociales, conciencia de sí mismo y motivación²⁶ el trabajo en buenas relaciones, como aprender a preocuparse por los demás, manejo de conflictos, manejo de presión grupal²⁷ desarrollar y fortalecer la positiva amistad²⁸ .

La enseñanza de habilidades sociales está estrechamente ligada a los fines de la educación, y por tanto, es competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución, junto a la familia y en coordinación con ella. La escuela cumple un importante rol en la socialización y aprendizaje de convivencia, lo que posteriormente se generaliza en la inserción social de la persona en sistemas más complejos como su participación ciudadana, laboral y cívica. Al ser una institución social, la escuela entrega pautas, normas, comportamientos y actitudes sociales, y al ser tan relevante el tema para el desarrollo del alumno, es importante enseñar directa y sistemáticamente estas habilidades incorporándolas en el currículo escolar.

En el análisis del impacto que tienen los programas de habilidades sociales, se ha demostrado que estos son efectivos en la enseñanza de conductas de habilidad social (Monjas, 1998). Algunos contribuyen en la reducción de problemas de conducta y mejoras de logros académicos a través del desarrollo de habilidades personales y sociales²⁹.

Investigaciones señalan que la adquisición de habilidades socio emocionales en los alumnos, afecta significativamente el ambiente de aprendizaje en las escuelas, el cual se hace más cálido, seguro y protector, lo que se relaciona a su vez, con un mejoramiento de las habilidades y actitudes para aprender, mejoramiento del rendimiento escolar, disciplina, y disminución de las conductas de riesgo (Mena, Romagnoli, & Valdés, 2008).

Otras investigaciones ponen de manifiesto que la interacción entre alumnos, especialmente de tipo cooperativo, favorece la adquisición de competencias y destrezas sociales y rendimiento escolar (Echeita & Martín, 1990) (Trianes, 1996) (Trianes, 1996).

Desde el ámbito de la psicología, ha habido cierto énfasis en afirmar la importancia de la llamada inteligencia interpersonal, como aquella capacidad que hace aptos para el trato social y que conlleva un conjunto de habilidades para una adecuada interrelación personal y grupal. Es la posibilidad de distinguir y percibir los estados emocionales y signos interpersonales de los demás, y responder de manera efectiva a dichas acciones de forma práctica.

Referentes legales

La Ley General de Educación establece que es un deber de los alumnos brindar un trato digno, respetuoso y no discriminatorio a todos los integrantes de la comunidad educativa, cooperando en

²⁶ "Excellence and Enjoyment", Inglaterra

²⁷ "Health Education", Eje: Emotional and Psychological Health, Singapur

²⁸ "Healthy Relationships"; British Columbia y "Health Education", Finlandia

²⁹ www.casel.org

mejorar la convivencia escolar. Este objetivo, unido al desarrollo integral del alumno, y al objetivo de brindar educación en los ámbitos personal y social, ponen de relevancia la importancia de enseñar a convivir con otros, adquiriendo las habilidades y destrezas necesarias para relacionarse con otros, actuando de acuerdo a valores y normas de convivencia cívica, pacífica, como lo establece la ley General de Educación.

Características del eje

El currículum de Orientación, a través del eje interpersonal, apunta a contribuir a la formación social y ética de los estudiantes en función de afectar positivamente la vida social, política y económica del país.

Los objetivos de la dimensión establecen los siguientes OA:

- "Sana Convivencia" favorece un aprendizaje en habilidades de relaciones interpersonales, con énfasis en la cooperación, la empatía, la proactividad, en ayudar a las necesidades de los otros y en el rechazo a toda forma de violencia.
- "Resolución de problemas interpersonales" fomenta el desarrollo de habilidades para resolver problemas interpersonales.

Eje Participación y Pertenencia

Definición del eje

Este eje busca promover y desarrollar la capacidad de insertarse en los espacios de participación que forman parte de la vida en sociedad, adquiriendo herramientas que permitan al alumno integrarse de manera responsable, activa, competente y de acuerdo a principios de convivencia democrática. Los objetivos de este eje se hacen cargo de propósitos formativos asociados a la instancia de Consejo de Curso³⁰, entendiendo esta como un espacio de participación institucionalizada, de organización y toma de decisiones democráticas.

Características

La asignatura de Orientación está concebida como un espacio dentro del cual es posible desarrollar el consejo de curso, siendo este un componente importante del proceso de formación ciudadana de los estudiantes. Para estos efectos, el eje de Participación y Pertenencia establece propósitos formativos que están en directa relación e integran finalidades asociadas con la función formativa del consejo de curso. En relación a esta, la educación debe contribuir a la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, y al desarrollo de las capacidades para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad.

El consejo de curso cumple una función importante para la formación ciudadana. De la literatura, se desprende que "históricamente los Consejos de Curso han sido entendidos como espacios destinados al desarrollo de capacidades que preparen al alumnado para la vida en democracia. Compartir con iguales aceptando las diferencias, hacerse cargo de este espacio en forma autónoma, aprender a participar de manera responsable, fortalecer el sentido de pertenencia, son algunas de

³⁰De acuerdo al Decreto 40/1996 "la actividad de Consejo de Curso está llamada a cumplir un decisivo papel en el proceso formativo de los alumnos, como espacio de reflexión y debate de las necesidades, problemas y expectativas de los alumnos, y de la planificación compartida de los trabajos a realizar para satisfacer dichas demandas."

las conductas y/o valores democráticos que se espera que el Consejo de Curso fortalezca en los estudiantes. Por lo mismo, se parte del supuesto de que vivir la experiencia-en el marco de la institución escolar- de disponer y desarrollar un espacio propio, permitiría que niños y jóvenes internalicen, de mejor modo, normas, capacidades y normas asociadas a la futura vida de los sujetos como ciudadanos con plenos derechos y deberes. Por esto, en los Consejos de Curso, los estudiantes tendrían un rol más protagónico, es decir, como sujetos de acción y propuesta, a diferencia de aquellos otros espacios curriculares destinados al tratamiento de las disciplinas” (Cerde, 2004).

La función del consejo de curso, como una instancia relevante en la formación ciudadana de los estudiantes, es reconocida en las prescripciones curriculares que anteceden las Bases Curriculares. Tal como expresa el Decreto 220/98, el Consejo de curso es un espacio de diálogo, reflexión y estudio dentro del cual el curso, constituido como comunidad de trabajo de carácter democrático, planifica y adopta decisiones destinadas a ejecutar acciones y proyectos escolares y extraescolares, que benefician el desarrollo integral de los miembros del grupo y en especial sus capacidades sociales, cooperativas y cívicas. Entre ellas, las de: trabajar en forma cooperativa en proyectos propios y de servicio a otros; hacerse responsable, como miembro del grupo, de acciones y decisiones tomadas en conjunto; aprender a reconocer, analizar y tratar prácticas y conductas discriminatorias en forma acorde con el valor del respeto por el otro; manejar conflictos en forma constructiva y alcanzar acuerdos; participar efectivamente como ciudadanos responsables en una sociedad democrática.”

El eje de Participación y Pertenencia, contribuye con ese rol esencial en la formación ciudadana de los estudiantes, ya que ayuda a generar condiciones para poner en juego formas de compromiso y participación social, experimentar formas de convivencia democrática, tomar decisiones de manera participativa, involucrarse en proyectos, entre otros. Orientación permite aprender a desarrollar dentro de los espacios de convivencia escolares formas de participación y relación con otros que preparen para la participación democrática en la sociedad como ciudadanos en pleno ejercicio de sus derechos y deberes.

Cabe señalar que la formación ciudadana tiene un carácter transversal en la educación chilena, siendo atendida por diversas asignaturas en sus distintas facetas (Comisión de Formación Ciudadana, 2004). Por esto, Orientación se hace cargo de determinados aspectos de la formación ciudadana de los estudiantes, mientras que otros se van abordando de manera complementaria en distintas asignaturas. Es así como Historia, Geografía y Ciencias Sociales aborda de manera importante el conocimiento de valores cívicos, instituciones democráticas, etc., aprendizaje que es complementado a través de la gestión y participación en diversas instancias que se da en Orientación. Se forma así una estrecha relación entre estas asignaturas. Esta relación ha sido considerada curricularmente, y es por esto que Orientación se hace cargo de ciertos objetivos de aprendizaje, como la gestión de la directiva de curso, tema que también se aborda en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales³¹. Esta relación interdisciplinaria permitirá a los establecimientos abordar esta tarea con mayor flexibilidad.

Características del eje

Participación y Pertenencia alude al propósito de identificar y fortalecer los grupos de pertenencia (familia, curso y otros) y promover que el curso se constituya como una comunidad, con deberes y derechos.

³¹ Se puede profundizar en este punto en la siguiente fuente; Aprendiendo a vivir juntos, Comisión nacional chilena de cooperación con UNESCO, 2010, página 41

Por pertenencia se entiende el hecho o circunstancia de formar parte de un conjunto de personas, como un grupo, una comunidad, una institución³². La pertenencia es un elemento importante para asumir el compromiso hacia los demás y para involucrarse y participar en instancias que van más allá del espacio individual. Genera lazos y lealtades entre los integrantes de un grupo, lo que se traduce en compromisos mutuos, asumiendo que lo que ocurre en el entorno afecta al individuo, y lo que cada uno hace también contribuye y afecta de una manera u otra al espacio social del que forma parte. En consecuencia, la pertenencia es fundamental para desarrollar la responsabilidad social de los estudiantes.

En atención a lo anterior, dentro de este eje se promueven objetivos orientados a desarrollar el sentido de formar parte de determinados grupos o colectivos, así como al reconocimiento y valoración de derechos y deberes. Asimismo, se busca promover la iniciativa personal y grupal, la coordinación y trabajo en conjunto, la capacidad de organizarse. Lo anterior debe ir asociado a la responsabilidad en las tareas asignadas o escogidas. Tanto la participación como la organización de grupo deben ir asociadas al logro de la responsabilidad de los estudiantes (asumir responsablemente iniciativas, roles, tareas, entre otros).

Este eje busca que el estudiante comprenda y practique las formas de participación y de gestión de grupo que existen dentro del curso³³, respetando y valorando las diferencias individuales y los aportes que cada uno pueda realizar, y promoviendo a la vez la equidad y la superación de toda forma de discriminación en la distribución de roles y tareas. A través de lo anterior, se fomenta que el trabajo colaborativo con fines comunes vaya derivando en un compromiso hacia los demás, y hacia el bien común, y que se vaya ampliando desde el espacio de participación dentro del curso hacia otros espacios de pertenencia y participación social.

Desde la experiencia de participación escolar se promueven las habilidades y valores necesarios para la participación democrática y ciudadana, promoviendo la responsabilidad y proactividad como actitud fundamental de cualquier miembro de una comunidad.

³² Diccionario de la RAE

³³ De acuerdo a Raúl Cheix, "Para que un curso llegue a ser un grupo deben darse las siguientes condiciones: percibirse como una unidad, perseguir un objetivo común, poseer una estructura propia y existir mutuas relaciones interdependientes entre sus miembros."

Eje Trabajo escolar

Definición del eje

El eje de responsabilidad y trabajo efectivo busca la valoración y el desarrollo de habilidades de aprendizaje. En él se promueven espacios de reflexión y toma de conciencia del valor de conocer y aprender, en busca que los estudiantes alcancen una valoración positiva hacia el aprendizaje. Esta se define como una actitud personal positiva ante este proceso, mediante el descubrimiento de la relación entre el nuevo conocimiento, las habilidades desarrolladas y sus propios intereses, así como la utilidad de los nuevos conocimientos en su vida cotidiana.

Además, se busca que los estudiantes identifiquen y practiquen estrategias que le permitan "aprender a aprender" y facilitar su aprendizaje, mediante la adquisición de hábitos de organización escolar y de estudio, de planificación y de trabajo en equipo, entre otros. Su presencia y calidad constituyen la base para que el alumno potencie su capacidad de aprendizaje.

Razones para incorporar este eje

La asignatura de Orientación incorpora este eje de orientación académica para que el alumno potencie sus capacidades e intereses en forma plena durante su proceso escolar, desarrollando sus habilidades, resolviendo los problemas y desafíos a los que se enfrentará en su aprendizaje.

En relación al logro y desempeño en el trabajo escolar, existen múltiples variables que inciden y explican el aprendizaje de los alumnos, como la metodología de enseñanza, el liderazgo de docentes y directivos, las expectativas de las familias de los alumnos, etc. Entre las variables internas, referidas a habilidades y actitudes personales, la adquisición de hábitos adecuados de aprendizaje, así como metodología de organización personal, junto a mantener un nivel de motivación personal que fomente el esfuerzo y perseverancia, son factores importantes a trabajar en forma planificada desde el inicio del proceso educativo.

Se debe considerar que los rápidos cambios ocurridos en la sociedad plantean el desafío de una educación que enseñe a aprender con autonomía, logrando el alumno adquirir las competencias que luego le permitan hacer frente a variadas situaciones y le faciliten el trabajo en equipo, dimensión relevante para enfrentar el trabajo del tiempo actual. Se trata de aprender a aprender, lo que implica aprovechar las posibilidades que ofrece el proceso educativo para luego enfrentar circunstancias de la vida cotidiana.

Los cambios que afectan al conocimiento, producto del rápido avance de las ciencias del conocimiento dejan en evidencia la importancia de la adquisición de la capacidad de aprender permanentemente, actualizando contenidos, desarrollando nuevas habilidades y potenciando las capacidades personales en los alumnos.

La adquisición de hábitos de estudio y una positiva relación con el aprendizaje, le permite al alumno asumir un rol más activo y vinculado a sus habilidades personales. Un alumno que pueda enfrentar su propio proceso con conciencia del papel fundamental que su actitud y esfuerzo suponen en el logro académico, en una condición que facilita disminuir la dependencia de las metodologías utilizadas como único medio de motivación. El desarrollar la capacidad de aprender por sí mismo, aprender a utilizar el conocimiento y habilidades adquiridas en otros ámbitos de su vida y sentirse competente en algún área de acuerdo a sus fortalezas e intereses, le permiten aumentar el sentido de competencia personal y reforzar su autoestima.

La asignatura de Orientación posibilita que en el marco de la conducción académica de la vida del curso, el profesor jefe facilite una relación positiva con el aprendizaje, enseñando hábitos básicos que facilitan el proceso y permitiendo el establecimiento de una relación consciente del alumno con su propio aprendizaje, analizando logros, valorando el esfuerzo, sus intereses y motivaciones personales.

Referentes legales

La Ley General de Educación explicita, entre los deberes del alumno, el estudiar y esforzarse para alcanzar el máximo de desarrollo de sus capacidades, así como el de los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración³⁴. En el ámbito del conocimiento y la cultura, la ley establece la importancia de desarrollar la curiosidad, iniciativa personal y creatividad, competencias muy ligadas al desarrollo de una adecuada motivación hacia el aprendizaje.

La actitud del alumno hacia el estudio se relaciona positivamente con el logro académico, siendo una variable posible de reforzar a través de la asignatura de Orientación (Vélez, Schiefelbein, & Valenzuela, 1995).

Características del eje

“Trabajo escolar” tiene por objetivo establecer una relación activa y positiva entre el alumno y su proceso de aprendizaje, destacando su rol como sujeto activo y responsable de este proceso. Implica la relación del aprendizaje con los intereses personales del alumno, el aprender a establecer metas que evalúe durante el año y metodologías que le permitan transitar hacia sus metas. Busca desarrollar la capacidad de frustración y la concepción del aprendizaje como un esfuerzo permanente, valioso y aportador en la vida de cada persona, más que como un proceso evaluador de las deficiencias y dificultades del alumno.

La valoración positiva del aprendizaje redundará en una motivación más intrínseca, independiente de los refuerzos extrínsecos útiles y necesarios por la etapa de desarrollo en que se encuentran los alumnos entre primero y sexto básico.

Por otra parte, busca enseñar hábitos de organización que facilitan el proceso de aprender. Esto implica una estructura diaria centrada en lo académico que facilite al alumno organizarse con las necesidades diarias y proyectar el aprendizaje en su hogar por medio de tareas y preparación de evaluaciones en forma planificada.

³⁴ LGE, artículo 10, letra a.

2. Referentes internacionales

El proceso de elaboración de las Bases Curriculares de Orientación estuvo asociado a la revisión de un conjunto de currículums de diversos países, o bien de algunos estados que forman parte de países que poseen una organización política de carácter federal, y que por lo tanto poseen sistemas educativos y prescripciones curriculares no unificados. Se revisaron diez propuestas curriculares con un mayor nivel de detenimiento para su análisis. Dentro de las propuestas nacionales se revisó la de Colombia, Inglaterra y Singapur. En el caso de las propuestas estatales, se revisaron la de Victoria y la de Australia Occidental en el caso de Australia; las de Alberta, British Columbia y Ontario en el caso de Canadá; y las de California e Illinois en el caso de Estados Unidos. De manera adicional, hacia el final del proceso de elaboración de las Bases Curriculares se revisó el avance realizado en Australia en el desarrollo de un marco curricular unificado para los distintos estados que componen esta nación. Esta es una propuesta que se encuentra aún en proceso de elaboración. Sin embargo, los propósitos, prioridades y alcances para cada componente del currículum que se presenta en esta constituye un punto de contraste relevante, tanto por lo reciente de dicha propuesta, como por su envergadura, en tanto constituye un referente común para un conjunto de sistemas educativos de carácter estatal.

Por medio de esta revisión se constató que las propuestas revisadas de alguna u otra forma incorporan dentro de la prescripción curricular propósitos y objetivos que mantienen una relación de afinidad con los propósitos generales de la asignatura de Orientación en el marco curricular. Específicamente, a través de esta revisión se constató que estas propuestas curriculares establecen propósitos formativos complementarios a aquellos orientados a desarrollo progresivo de los estudiantes en el dominio de ciertas disciplinas determinadas. En todos ellos se aprecia la inclusión de prescripciones que incorporan propósitos que se focalizan en la preparación y desarrollo de los estudiantes para la conducción de sus vidas en los distintos ámbitos de acción en los que se desenvuelven. Se trata de prescripciones curriculares que definen habilidades, conocimientos y actitudes orientados a la promoción de una formación que contribuya al desenvolvimiento y desarrollo ya sea en el plano individual, como en el interpersonal y/o social.

No obstante, pese a la convergencia observada en la incorporación de propósitos cuyo sentido formativo va más allá de los saberes estrictamente ligados a determinada disciplina o área del conocimiento, se observan también algunas diferencias en torno a la manera en que estos propósitos se integran en el currículum. Estas diferencias se manifiestan, por una parte, en términos de la modalidad general bajo la cual estos elementos son incorporados en el currículum, en rigor si están inscritos a una asignatura o a una instancia formativa determinada o no. Por otra parte, los enfoques y énfasis en la incorporación de estos propósitos dentro del currículum son también variados.

En el desarrollo de esta sección se presentan las principales distinciones observadas entre los currículums analizados en función de los dos aspectos arriba señalados (inscripción o no en una asignatura, y énfasis o enfoque adoptado). Junto con especificar las principales tendencias o alternativas, se explicita de qué manera se posiciona la propuesta de Orientación presentada para las bases curriculares en relación a ellas, señalando las principales consideraciones y criterios a la base de las decisiones adoptadas.

Modalidad de inscripción curricular

En la mayoría de los casos revisados, se pudo constatar que los propósitos vinculados a la promoción del desarrollo personal, interpersonal y/o social de los estudiantes forman parte o están inscritos dentro de una asignatura. Esto significa que el currículum, junto con establecer objetivos o propósitos formativos asociados a estas dimensiones, establecen un espacio determinado dentro de la experiencia educativa dentro de la cual estos aspectos deben ser tratados. De esta forma, el currículum contempla poner a disposición de los estudiantes de espacios formativos y oportunidades de aprendizaje destinados a promover el logro de estos propósitos.

No obstante, se observó que una cantidad importante de casos la inscripción de tales propósitos en el espacio de una asignatura tiene lugar en el contexto específico del currículum de Educación Física, el que en la mayoría de estos casos es formulado como "Educación Física y Salud", o bien se integran en una asignatura que integran de manera y central el componente de "Salud". Tal es el caso de las definiciones curriculares de California, British Columbia, Ontario, Australia Occidental, y de la propuesta nacional de Australia. Por su parte, las propuestas curriculares de Singapur, Alberta e Inglaterra contemplan una asignatura distinta del espacio curricular propio de Educación Física para prescribir estos propósitos formativos. En el caso de Singapur, esto tiene lugar en la asignatura de "Educación Cívica y Moral". En el caso de Alberta se establece la asignatura "Salud y Habilidades para la vida"³⁵. En Inglaterra en tanto esto tiene lugar en la asignatura "Educación personal, social y para la salud"³⁶. Cabe señalar, no obstante, que en este último caso dicha asignatura no es obligatoria, pese a estar su currículum centralmente formulado.

El otro esquema de inscripción curricular consiste en la definición de objetivos o estándares de aprendizaje que se establecen como metas para el sistema educativo, pero que no constituyen una asignatura específica. Es decir, en estos casos el currículum no establece un espacio específico dentro de la experiencia escolar para lograr estos propósitos³⁷. En el caso específico de Colombia, estos propósitos son establecidos como estándares sometidos a evaluación por medio de un instrumento aplicado a nivel nacional. Sin embargo, en los otros casos en los que se aprecia la formulación de estándares u objetivos de este tipo, como Illinois y Victoria, no se tiene evidencia de la existencia de estrategias de evaluación similares.

Ante las dos opciones arriba señaladas, las bases curriculares de Orientación adoptan la primera de ellas, es decir, incluir los objetivos de aprendizaje en el contexto de una asignatura diseñada específicamente con la finalidad de contar con un espacio para su promoción y desarrollo. En primer lugar se considera que no contar con una instancia específicamente destinada a promover estos propósitos puede contribuir a que estos se terminen desdibujando o diluyéndose frente a la multiplicidad de demandas y tareas de las cuales deben hacerse cargo los establecimientos educacionales. En esta línea, la decisión de definir Orientación como una asignatura responde a la relevancia otorgada a que, junto con establecer propósitos, el currículum establezca espacios específicamente concebidos para abordar aspectos relevantes desde el punto de vista de la preparación de los estudiantes para conducir sus vidas. Si bien estos aspectos no se encuentran ausentes en el conjunto de asignaturas del currículum, la particularidad de Orientación consiste en

³⁵ "Health and life skills"

³⁶ "Personal, social and health education"

³⁷ Cabe señalar que estas formulaciones de objetivos no constituyen categorías análogas a los Objetivos de Aprendizaje Transversales establecidos en las bases curriculares. Estos últimos constituyen propósitos de carácter general que orientan el conjunto de la educación impartida. En los casos de los currículum analizados se establecen objetivos asociados al desarrollo personal, interpersonal y/o social de los estudiantes que prescriben logros de aprendizaje de carácter específico, y por medio de los cuales se va estableciendo una secuencia que da cuenta de la progresión en el desarrollo de éstos, la que puede ser establecida anualmente, o en función de niveles educativos.

el diseño de un espacio que está directamente articulado en función de su promoción. Esto no obsta que se consideren criterios didácticos para el uso de estos espacios. De 1° a 4° básico, se considera que el tiempo debe administrarse de forma transversal y flexible, en base a las necesidades del curso o de estudiantes específicos y atendiendo a los distintos contextos de la jornada escolar (inicio de la jornada, recreos, almuerzo, fin de la jornada, entre otros). A partir de 5° básico, se considera necesario concentrar los tiempos en una clase de Orientación periódica, para así dar la oportunidad de profundizar en los temas abordados.

Cabe señalar que al adoptar esta opción no se está contraviniendo la lógica bajo la cual se integran en el currículum los Objetivos de Aprendizaje Transversales. La definición de una asignatura de Orientación no tiene lugar bajo el supuesto de que es éste el espacio específico en el que se desarrollan dichos objetivos, sino que ésta constituye una instancia que, junto con los demás componentes del currículum y de la experiencia escolar, contribuyen a su consecución.

Por otra parte, la inscripción de estos propósitos formativos en el contexto de una asignatura específicamente diseñada para su desarrollo responde al reconocimiento de la labor formativa que realiza el profesor jefe con sus estudiantes, así como de la importancia de generar condiciones que favorezcan el ejercicio de esa función. Dicha función involucra tanto el acompañamiento y apoyo de los estudiantes en relación a los diversos desafíos que van emergiendo en el curso de sus experiencias de vida, y también la promoción de su desarrollo personal y social. La inclusión de Orientación como una asignatura favorece el ejercicio de esa función en tanto define un espacio de tiempo específicamente destinado a cumplir con dicha labor, de manera tal de contravenir la potencial dilución de ésta entre otros requerimientos disciplinares.

Enfoques Curriculares

Las diferencias que se manifiestan entre los currículums analizados en términos de los enfoques desde los cuales estos son elaborados no da cuenta de opciones fundamentalmente contrapuestas o contradictorias. Entre ellos se pueden observar aspectos compartidos o convergentes, en torno a los cuales se pueden apreciar distintos énfasis en términos de la atención y el lugar que se les asigna a cada ámbito o dimensión. A través del análisis llevado a cabo se distinguieron los siguientes enfoques: a) salud y vida saludable, b) competencias personales y sociales, c) competencias ciudadanas, y c) valores.

a) *Salud y vida saludable*: La mayor parte de las propuestas revisadas se inscriben dentro de este enfoque. Este incluye aquellas propuestas que, de acuerdo a lo señalado en el apartado anterior, incorporan los propósitos formativos relacionados con Orientación en el contexto de la asignatura de Educación Física o de Educación Física y Salud (California, British Columbia, Ontario, Australia Occidental, y la propuesta nacional de Australia). Adicionalmente, se incluyen dentro de este enfoque el currículum de Alberta, en el que estos objetivos son establecidos en una asignatura separada de Educación Física.

El elemento común que se observa entre estas propuestas consiste en que en todas ellas se incorporan ámbitos de objetivos que apuntan al desarrollo de los estudiantes, pero en el contexto de un marco formativo orientado a la promoción de su bienestar y de su capacidad para desarrollar estilos de vida saludable. Cabe señalar que el concepto de vida saludable y de salud contemplado en estas propuestas no se limita a la dimensión física, sino que se abre a las dimensiones personales y sociales. A modo de ejemplo, el currículum de California apuesta por una concepción de salud entendida en términos del bienestar físico, mental y social; mientras el currículum de Australia Occidental establece el reconocimiento de las dimensiones física, mental, social y espiritual de los individuos.

En concordancia con esta visión, los objetivos propuestos establecen propósitos que, junto con promover la salud física, promueven también aspectos propios del desarrollo personal de los estudiantes, así como aspectos relativos a la capacidad de relacionarse con otros. En lo que refiere a los propósitos relativos al desarrollo personal, las propuestas curriculares estudiadas contemplan aspectos tales como el desarrollo del autoconocimiento de las características personales, de sus habilidades, y ligado con esto, del desarrollo de una autoestima y un sentido positivo de sí. Junto con esto, se contemplan propósitos orientados al reconocimiento y comprensión de las emociones, así como a la capacidad de ejercer control sobre las mismas y sobre la manera de expresarlas. También dentro de esta línea se contemplan propósitos que refieren al desarrollo de la capacidad de tomar decisiones, involucrando dentro de esto la consideración de distintas alternativas así como la posibilidad de visualizar las posibles consecuencias. Finalmente, resulta interesante señalar que dentro de la propuesta de British Columbia se incluyen también objetivos orientados a que los estudiantes progresivamente desarrollen una visión respecto de sus intereses y capacidades, y que junto con ello desarrollen la capacidad de proyectarse y tomar decisiones respecto de los espacios o ámbitos de actividad en los cuales estas se pueden ir desarrollando.

En lo que se refiere al desarrollo de las capacidades de relacionarse con otros, los currículums inscritos dentro de este enfoque incorporan propósitos que promueven el respeto hacia los demás, así como la capacidad de comprender al otro y de relacionarse empáticamente. Junto con esto, se promueve el respeto y valoración por la diversidad y diferencias que se pueden manifestar entre las personas con las que se relacionan. También dentro de los objetivos relacionados con esta dimensión se contemplan propósitos orientados al desarrollo de las capacidades de comunicarse de manera efectiva y asertiva, así como de las habilidades de trabajar en grupo y en equipo, y de resolver conflictos y diferencias.

Pese a la incorporación de estas dimensiones, cabe señalar que estas no constituyen los aspectos centrales en función de los cuales se articulan los currículums que se inscriben dentro de este enfoque. En todos ellos, los propósitos directamente orientados al desarrollo de la salud física, tanto en función del desarrollo y cuidado del cuerpo, como del desarrollo de las capacidades motoras, ocupan un lugar importante, y en buena manera, establecen el marco referencial que caracteriza la asignatura. No obstante, esto último se manifiesta en distintos grados, observándose en algunos casos una clara subordinación de las dimensiones personal, emocional y social a los objetivos de promoción de salud física. En este extremo se encuentra el currículum de Ontario. En el otro extremo se encuentran propuestas como la de British Columbia o la de Alberta. En estas últimas, los propósitos relacionados a estas dimensiones no están subordinados a los del ámbito físico, sino que constituyen líneas o ámbitos de objetivos que se van definiendo de manera paralela a éste, es decir, se establecen como propósitos que se encuentran a un mismo nivel.

b) *Competencias personales y sociales:* a partir del análisis realizado, se clasificaron dentro de este enfoque los currículums de Inglaterra, Illinois y Victoria. Estos currículums comparten con el enfoque arriba descrito la promoción de las habilidades, conocimiento y actitudes orientados al desarrollo personal de los individuos, así como a la capacidad de relacionarse con otros. La principal diferencia que se establece con estos consiste en que en el caso de este enfoque, la totalidad de la propuesta curricular está orientada al desarrollo de estas dimensiones, mientras que los propósitos relacionados con cuidado y desarrollo físico y motor no forman parte de la asignatura, sino que se inscriben dentro de otro espacio destinado para dicho fin en el currículum.

La particularidad de este enfoque, por lo tanto, consiste en la definición de un espacio curricular que está específicamente diseñado para promover el desarrollo de competencias que por una parte permitan el desarrollo personal y emocional de los estudiantes, su autoconocimiento,

autoafirmación y capacidad de tomar decisiones; y por otro la capacidad de relacionarse y comunicarse con otros de manera efectiva y en un marco de respeto y valoración por los demás, así como a través de la capacidad de establecer compromisos y vincularse empáticamente con otras personas y de resolver conflictos. Cabe señalar que la manera específica en que estos aspectos son abordados, o los énfasis establecidos en relación a los mismos, no suponen giros radicales en relación al modo en que son abordados en el marco del enfoque previamente descrito. La principal diferencia queda establecida en términos del posicionamiento y visibilidad que estas dimensiones adoptan en el marco de una asignatura o de estándares específicamente orientados a su promoción.

En el caso del currículum de Illinois esto se aprecia en los ejes en torno a los cuales se organizan los objetivos. Estos son: Desarrollo del autoconocimiento y habilidades de manejo de sí mismo para alcanzar éxito en la escuela y en la vida; utilizar comprensión social y habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas; y demostrar habilidades de toma de decisiones y conducta responsable en contextos personales, escolares y en la comunidad. En el caso de Inglaterra los objetivos se organizan en función de las dimensiones denominadas de las siguientes maneras: desarrollando confianza y responsabilidad para el desarrollo de habilidades; preparando para jugar un rol activo como ciudadanos; desarrollando un estilo de vida saludable y seguro; y desarrollando buenas relaciones y respeto por las diferencias entre las personas. Finalmente, en el caso de Victoria se establecen estándares específicos para las siguientes dimensiones: Aprendizaje personal y Desarrollo interpersonal

c) *Competencias ciudadanas*: A diferencia de los enfoques arriba presentados, este enfoque se observó sólo en uno de los casos analizados. Específicamente, éste se manifiesta en los estándares elaborados para la educación escolar en Colombia.

Poseen la particularidad de estar concebidos en función de la visión de sujeto social que se busca promover a través de la educación escolar, teniendo como marco de referencia el contexto político y los conflictos que se manifiestan en esta nación. Se trata por tanto de una propuesta por medio de la cual se busca desarrollar la capacidad de los estudiantes de ejercer su función de ciudadanos en una sociedad democrática, y promover una convivencia social que favorezca la paz, el respeto, la integración social, y en la que se hace patente la incorporación de una perspectiva de derechos humanos.

Lo anterior se refleja en los cuatro aspectos o dimensiones en torno a los cuales estos estándares están formulados: Respeto y defensa de los derechos humanos; convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Es posible observar que en esta propuesta existe una consonancia directa con los propósitos formativos tradicionalmente asociados al área formativa de educación cívica y ciudadana, las que corresponden ámbitos formativos que tienden a ocupar un espacio curricular distinto o paralelo a las propuestas orientadas al desarrollo de vida saludable y a competencias personales y sociales. Sin embargo, este enfoque resulta pertinente para efectos de la presente revisión en tanto en él se incorporan algunos aspectos observados en las propuestas curriculares arriba presentadas, pero articulados u organizados teniendo como horizonte el tipo de ciudadano al que se aspira formar. De esta manera, en esta propuesta se incluyen objetivos que al igual que en los enfoques anteriormente introducidos, promueven el desarrollo de la toma de perspectiva y comprensión de las otras personas, el desarrollo de la empatía, el respeto y la valoración por las diferencias y las particularidades de cada persona, así como la capacidad de controlar impulsos, manejar la rabia y resolución de conflictos. Junto con ellos, se incorporan aspectos relativos a la capacidad de establecer relaciones con otros y de trabajar y organizarse de manera conjunta. No obstante, la

particularidad de esta propuesta es que estos elementos se articulan de manera directa con los propósitos generales relacionados con respeto de derechos humanos y formación para la convivencia democrática y participativa.

Este énfasis implica a su vez que hay ciertos aspectos presentes en los dos primeros enfoques descritos que tienden a desdibujarse dentro de esta propuesta. Específicamente, dentro de estos estándares se observa que los propósitos relacionados con la promoción y desarrollo personal, la autoafirmación, autoconocimiento, autoestima y construcción de proyectos de vida no tienen lugar igualmente relevante dentro de esta propuesta. Puede decirse que, comparativamente, esta es una propuesta que está concebida principalmente en función de la relación que se espera entre la persona con su sociedad, y menos en función de la relación consigo mismo.

d) *Valores*: Este enfoque, al igual que el de competencias ciudadanas arriba presentado, fue observado en solo uno de los currículos analizados. Específicamente, este enfoque se observa en el currículo de Singapur a través de la asignatura "Educación Cívica y Moral". La particularidad de este enfoque consiste en que los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo son organizados en torno a un conjunto de valores. Los valores en torno a los cuales estos objetivos están organizados son: respeto, responsabilidad, integridad, cuidado, resiliencia y armonía.

Cabe señalar que esta organización no implica una focalización exclusiva en cada uno de estos valores en términos del reconocimiento de su relevancia y significado. Los objetivos apuntan también de manera importante al desarrollo de capacidades y habilidades por medio de los cuales éstos van manifestando y poniendo en juego.

Por otra parte, esta organización curricular no deja fuera propósitos formativos que se encuentran de alguna forma en consonancia con los contemplados en los enfoques arriba señalados. En tal sentido, entre los objetivos relacionados con los valores de cuidado y resiliencia se incluyen propósitos que se vinculan directamente con la autoafirmación y confianza de los estudiantes, así como con su desarrollo personal y el cuidado de sí mismo. Por otra parte, los objetivos relacionados con los valores de respeto y responsabilidad en buena parte se vinculan también con el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para establecer relaciones sanas y constructivas con otras personas.

Por otra parte, cabe señalar que los objetivos vinculados a estos valores abordan aspectos que incluyen tanto el ámbito personal, interpersonal, así como la vinculación de los estudiantes con grupos que trascienden el ámbito de relaciones directas. En particular, se incorporan dentro de esta propuesta objetivos que aluden directamente al sentido de pertenencia, a la identificación, valoración y compromiso para con la nación. En tal sentido, hay cierto punto de convergencia con la propuesta de "competencias ciudadanas" elaborada en Colombia, en tanto se trata de un currículo en el que se integran aspectos relevantes desde el punto de vista de formación ciudadana. Sin embargo, existe a la vez una diferencia importante en la manera en que esta dimensión es abordada, en tanto en el caso de Singapur no se enfatiza del mismo modo el desarrollo de las competencias para el ejercicio de la ciudadanía y participación democrática, así como el respeto y valoración de los Derechos Humanos. Por su parte, en el currículo de Colombia no se observan los propósitos de compromiso, respeto e identificación con la nación con la misma fuerza que éstos tienen el currículo de Singapur.

En función de la revisión de estos enfoques, se presenta a continuación las decisiones adoptadas en las Bases Curriculares respecto del posicionamiento de la asignatura de Orientación en relación a estas distintas alternativas.

En primer lugar, cabe señalar que las bases de esta asignatura no se inscriben de una manera neta dentro de alguno de estos enfoques. Sin embargo, presenta afinidades que las posicionan en una situación de mayor cercanía con algunas de ellas en particular. Específicamente, las bases curriculares de Orientación presentan un mayor grado de afinidad con el enfoque de “Competencias personales y sociales”. Esta afinidad se sustenta en que estas bases están concebidas en función del desarrollo de las personas en áreas formativas relacionadas con el desarrollo personal e interpersonal de los estudiantes, y que no tienen un tratamiento directo en otras asignaturas. De esta forma, el currículum de Orientación busca constituirse un espacio específicamente diseñado para el desarrollo de las personas como sujetos a la vez sociales e individuales. Sobre la base de este reconocimiento, el diseño curricular ha tenido lugar bajo la lógica de reconocer y relevar aquellos propósitos formativos relevantes para el desarrollo de las personas en estos dos ámbitos.

Esta opción, no obstante, no implica dejar de lado del currículum consideraciones y propósitos relativos a la dimensión física y de autocuidado. De hecho, las bases curriculares incorporan algunos propósitos vinculados directamente con este aspecto en particular. Sin embargo, lo anterior, no posiciona al currículum de Orientación dentro del enfoque “salud y vida saludable”, ya que dichos propósitos están inscritos en función de los propósitos de desarrollo personal y social. Es decir, la dimensión relativa al cuidado y desarrollo física no es una dimensión articuladora de la propuesta curricular de este sector, sino que se integra dentro de las otras dimensiones que lo componen.

Esta es una decisión que se adopta en consideración de que el currículum promueve los objetivos asociados al desarrollo y cuidado físico principalmente por medio de otras asignaturas. Específicamente, a través de Educación Física, y también a través del Currículum de Ciencias. En consecuencia, se decidió que las bases curriculares de Orientación estuvieran especialmente estructuradas en función de propósitos en aquellas áreas formativas que no tienen necesariamente un tratamiento directo los otros componentes del currículum.

Sin embargo, las bases curriculares de Orientación no se alinean completamente con el enfoque “competencias personales y sociales”, debido a que se incorporan algunos aspectos que en general no forman parte de los ámbitos formativos que se cubren bajo este enfoque. Específicamente, en las bases de esta asignatura se incorporan aspectos que adquieren un sentido formativo desde el punto de vista de una formación para la ciudadanía y convivencia democráticas, así como para el respeto y valoración de los derechos de las personas.

Al hacerse cargo de esta dimensión, la propuesta de Orientación incorpora aspectos y propósitos presentes en el enfoque elaborado en Colombia. Sin embargo, se diferencia también de éste en tanto no está articulado en su totalidad bajo la lógica de formación ciudadana. Las bases curriculares incorporan esta dimensión principalmente estableciendo entre uno de los ejes que la componen, específicamente, el eje “Participación y Pertenencia”. De manera adicional, se incorporan aspectos relevantes desde la perspectiva de formación cívica y ciudadana en el eje “relaciones interpersonales”, en tanto se incluyen dentro de sus objetivos de aprendizaje el respeto y valoración por la diversidad y particularidades de cada persona.

Cabe señalar que la incorporación de estos aspectos dentro del currículum de Orientación es llevada a cabo en el entendido que la formación ciudadana que se entrega a través de la educación escolar no descansa únicamente en el espacio pedagógico destinado a Orientación. Por una parte, esta es una dimensión promovida a través de los Objetivos de Aprendizaje Transversales, y por lo tanto, corresponde un aspecto a ser desarrollado a través de la totalidad de la experiencia educativa. Por otra parte, las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales establecen propósitos formativos que apuntan directamente al logro de conocimientos, habilidades y actitudes relevantes

para la formación ciudadana. En consideración de esto, los propósitos de la asignatura de Orientación en esta dimensión se circunscriben a aquellos logros relevantes para la formación ciudadana complementarios, pero no equivalentes a los contemplados en dicha asignatura. Específicamente, estos propósitos se asocian con la capacidad de los estudiantes de formar parte activa en las instancias de participación de su curso y de su establecimiento a través de la valoración del diálogo, la colaboración, los acuerdos, la adopción de responsabilidades y la toma de decisiones democrática.

Finalmente, las Bases Curriculares de orientación se diferencian de los enfoques revisados en el análisis en tanto incorporan un eje de "Trabajo escolar". Este es un eje orientado al desarrollo de hábitos y disposiciones relevantes para el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes. En las propuestas curriculares analizadas, no se encuentran objetivos que incorporen este aspecto particular con el mismo grado de especificidad y visibilidad. La opción de incorporarlo dentro de las bases curriculares responde al reconocimiento de la función que realiza el profesor jefe en torno a estos aspectos. En consecuencia, su inclusión en las bases curriculares comunica la validez de dicha función, y a la vez señalan algunos propósitos relevantes en función de ésta.

3. Consulta y ajustes

Se presenta a continuación una síntesis de los resultados de la Consulta Pública de las Bases Curriculares de Orientación. Esta consulta consistió en una serie de reuniones con diferentes grupos de personas relacionadas con el ámbito de Orientación: profesores jefe, Orientadores, formadores de profesores, especialistas en diversos ámbitos; y en una consulta vía web, dirigida a profesores. En la Consulta Pública presencial, se recibieron una serie de comentarios que se detallan a continuación.

- Sobre la propuesta en general
 - Se consideró unánimemente un gran avance comenzar Orientación desde 1° básico, pues contribuye directamente a la formación personal de los estudiantes. De acuerdo a la consulta pública, esta propuesta responde a una de las necesidades de la educación del país.
 - Las bases fueron evaluadas positivamente, los expertos coincidieron con los temas presentes en ellas y destacaron la presencia de factores protectores a lo largo de toda la propuesta. Los ejes establecidos fueron evaluados como pertinentes, claros y relevantes para la formación de los alumnos.
 - En cuanto a los factores protectores, estos se trabajan a lo largo de toda la propuesta. Se busca que los estudiantes los desarrollen a través de los propósitos formativos, que fomentan el conocimiento personal y la autoestima positiva, el desarrollo de relaciones interpersonales positivas, el sentido de pertenencia, y promueven habilidades y conocimientos en relación a situaciones de riesgo.
 - Las bases incluyen la incorporación explícita a la formación en derechos humanos, principalmente a través de los ejes de Relaciones Interpersonales y Participación y Pertenencia, especialmente al reconocimiento de diferencias individuales, no discriminación y equidad de género.
 - Se considera que las bases curriculares de Orientación deben trabajarse a partir de la experiencia personal de los alumnos, siendo esta el contenido a través del cual se

trabajan los objetivos de aprendizaje (OA). Es decir, el "material" con el que se construyen los aprendizajes corresponde a la realidad concreta de los estudiantes.

- Las bases entregan, en forma implícita, algunas definiciones importantes, como el tipo de ciudadano que se quiere formar. Estas corresponden a conceptos claves que emanan de las prescripciones de la Ley General de Educación, la Constitución Política de Chile y las declaraciones de los derechos humanos y del niño. Estas definiciones son aquellas que defiende el estado Chileno, y por lo tanto, deben ser la base para todo establecimiento. Ahora bien, se otorga a cada establecimiento la libertad de especificarla y explicitarlas de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional (PEI).
 - Respecto al acercamiento a la autonomía que es necesario que desarrollen los estudiantes de forma progresiva, se busca alcanzarla mediante el conjunto de los propósitos de las bases, tanto en el aspecto emocional, como en la toma de decisiones, resolución de conflictos, etc. Se trabaja a través de los OA, en la progresión de los aprendizajes. Por ejemplo, en relación a la violencia, se comienza con la petición de ayuda, se avanza con el seguimiento de protocolos para terminar con la gestión personal y grupal de medidas para enfrentarla y evitarla. En trabajo escolar, en tanto, se trabaja desde la motivación personal e intrínseca hasta la capacidad de establecer estrategias personales.
- Sobre la Introducción de las bases curriculares:
 - Se recomendó clarificar mejor el propósito de las bases (marco teórico, modelo curricular, cruce entre ejes, etc.) para facilitar la comprensión de la misma. Se revisó la Introducción de las bases curriculares, incorporando o explicando los elementos que hacían falta.
 - Se mencionó que falta aclarar los límites y articulación de las bases con el PEI. Este punto se aclaró en la Introducción de la asignatura.
 - Sobre los ejes de la propuesta:
 - Se sugirió transversalizar el eje de autocuidado con los demás ejes formativos, de manera de enfrentar la formación de los estudiantes de manera integrada. Esta observación fue considerada muy importante para los propósitos de las bases, por lo que se transversalizó el eje de "Información y Autocuidado". Así, Información y autocuidado desapareció como estructura organizadora, y los propósitos se integraron en el eje de Desarrollo Personal (Afectividad y Sexualidad y Autocuidado y Consumo de Sustancias) y en el eje de Relaciones Interpersonales (Sana convivencia).
 - Se comenta que contribuiría a la asignatura tener un OA o eje dedicado a los hábitos de trabajo escolar. Este tema está incorporado en los programas de Orientación vigentes para 5° y 6° básico. La solución a esta observación se centró en la necesidad de otorgar a los alumnos herramientas concretas para enfrentar su vida escolar, y desarrollar la motivación y algunos valores asociados (esfuerzo y responsabilidad) al aprendizaje. Por esta razón, se incorpora un eje de Trabajo escolar desde 1° básico.

La diferencia estructural entre las bases curriculares presentadas a consulta pública y las bases curriculares presentadas a aprobación del Consejo Nacional de Educación se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 13: Cambios tras consulta pública, Orientación

Bases Curriculares presentadas a Consulta Pública		Bases Curriculares presentadas a aprobación del Consejo Nacional de Educación	
Ejes	Dimensiones	Ejes	Dimensiones
Desarrollo Personal	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de sí mismo y valoración personal Reconocer, expresar y manejar emociones y sentimientos 	Desarrollo Personal	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de sí mismo y aceptación personal Desarrollo emocional y afectivo Sexualidad y Afectividad Autocuidado y consumo de sustancias
Relaciones Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> Relación activa y solidaria con otros Enfrentamiento y resolución de problemas interpersonales 	Relaciones Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> Sana Convivencia Enfrentamiento y resolución de problemas interpersonales
Participación y Pertenencia	<ul style="list-style-type: none"> Pertenencia Participación y organización del curso 	Participación y Pertenencia	<ul style="list-style-type: none"> Participación y pertenencia
Información y Autocuidado	<ul style="list-style-type: none"> Afectividad y sexualidad Consumo de sustancias Violencia 		
		Trabajo escolar	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo escolar

- Sobre los Objetivos de Aprendizaje (OA)
 - Se sugirió ampliar la dimensión de afectividad y sexualidad quedaba más allá del autocuidado. Para entregar la visión formativa de la afectividad y sexualidad, se mantuvieron las dos líneas de objetivos propuestas para la formación en Afectividad y Sexualidad. Se fortalecieron los aspectos formativos, incorporando un OA de formación en 1° y 2° básico. De esta forma, el OA 3 de cada nivel está enfocado a la dimensión formativa de la sexualidad, y el OA 4 está enfocado en las conductas de autocuidado o preventivo. En el nivel de 1° básico se incorpora además, en autoconocimiento y valoración personal, una explicitación del carácter sexual del ser humano a través de las diferencias físicas (OA 1).
 - Se solicitó afinar la progresión entre niveles. Se revisaron todos los objetivos de aprendizaje, trabajando la taxonomía utilizada y los contenidos. Se buscó también alcanzar una mayor claridad de los objetivos, especialmente mediante un lenguaje cercano al profesor.
 - En las reuniones, se propuso adelantar algunos temas preventivos como prevención del consumo de Alcohol y autocuidado con el uso de Internet. Considerando este

comentario, se incorporó un OA de consumo de sustancias en 1° y 2° básico y se perfiló el OA de autocuidado en todos los niveles.

- En cuanto al tema de género, se recogieron dos visiones:
 - Por una parte, se solicitó incorporar explícitamente diferencias entre hombre y mujer, más allá de la dimensión física, considerando aspectos como disposiciones, características psicológicas, carácter y la complementariedad entre hombre y mujer en base a estas características.
 - Por otra, se pidió una mayor explicitación de este tema, atendiendo una concepción más amplia.

En vista de las diferentes posturas encontradas, que son reflejo de las diversas idiosincrasias que existen en nuestro país, se decidió mantener la visión de la original, es decir, presentar el tema del género desde la equidad y la no discriminación, haciéndolo más explícito en los OA 3, 6 y 8 (además del OA 1 de 1° básico). Se permite, de esta forma, que cada establecimiento asuma este tema desde su proyecto educativo y mirada antropológica.

- Algunos especialistas sugirieron enfatizar temas tales como equidad de género, medios de comunicación, redes sociales, tiempo libre, entre otros. Si bien estos temas se tratarán en niveles superiores, están incorporados en diversos OA de las bases. Para el caso particular de la equidad de género, está incluida en los OA 3, 6 y 8. Para el caso de medios de comunicación en los OA 4 de 5° y 6° básico, al igual que las redes sociales y el tiempo libre en el OA 4 y 5 de 3° y 4° básico y OA 9 de 6° básico.
- En consideración a la violencia, se sugirió incluir el tema del maltrato familiar. Este tema está incorporado en el OA 6, en el cual se visualizan distintos ámbitos en los cuales se puede producir violencia y se proponen formas de enfrentarla.
- Se comentó que las problemáticas de autocuidado deben ser definidas por los alumnos, y que no deben salir solo del eje central, para que no parezcan una imposición. Las bases de Orientación están entregando herramientas para las problemáticas más comunes (consumo de sustancias, violencia, autocuidado y abuso), pero se entregan herramientas de resolución de problemas para que cada establecimiento o curso pueda enfrentar sus problemáticas particulares. Asimismo, se espera que las propias del curso se expresen en los OA relacionados con participación y pertenencia.

4. Comparación con el currículum anterior

La propuesta de bases curriculares de Orientación presenta características que implican cambios en algunos aspectos respecto del Marco Curricular vigente, pero que a la vez mantienen algunos elementos que dan continuidad la propuesta curricular en esta asignatura. Los principales cambios se expresan en la manera en que se integra esta asignatura como componente del currículum, así como en la forma en que se diseñan y organizan los objetivos que forman parte de la propuesta. Las principales continuidades se aprecian en torno a los sentidos formativos generales que forman parte de estas bases. Si bien hay aspectos que bajo esta propuesta adquieren mayor visibilidad o que anteriormente no estaban presentes, la asignatura se mantiene su foco en la promoción del

desarrollo personal de los estudiantes como individuos, así como sujetos que forman parte de un entorno social en el cual deben convivir.

Las continuidades y diferencias entre el marco curricular vigente y la propuesta de bases curriculares de Orientación se presenta a continuación en función de cuatro aspectos: a) Lugar de la asignatura en la estructura del currículum escolar, b) estructura interna de la propuesta, c) dimensiones formativas contempladas, y d) especificidad de la prescripción curricular.

a) Lugar de la asignatura en la estructura del currículum escolar

- Una de las principales diferencias en relación al marco curricular vigente consiste en la inclusión de un espacio curricular específicamente destinado a esta asignatura desde 1° año básico. En el currículum vigente, esta asignatura se incorpora como componente del currículum a partir de 5° básico.

El motivo para ampliar la presencia de esta asignatura desde los niveles iniciales responde al reconocimiento de la relevancia del trabajo formativo que realiza el profesor jefe con sus estudiantes desde los primeros años de enseñanza básica. Si bien esta es una función que en primer ciclo básico suele llevar a cabo en el contexto del trabajo cotidiano que realiza con sus alumnos en las distintas asignaturas, se considera relevante que los docentes puedan contar con un espacio específicamente destinado para abordar con mayor detenimiento y atención estas funciones. Por otra parte, la formulación de objetivos de aprendizajes asociados a esta asignatura se considera relevante en tanto sirve de referente para guiar u orientar los propósitos formativos considerados por los profesores.

- Pese a esta diferencia en términos de la presencia de esta asignatura a lo largo de todos los años de educación básica, se mantiene la concepción de esta asignatura como un espacio a cargo principalmente por el profesor jefe del curso, y que se desarrolla de manera integrada con las labores y funciones formativas asociadas al consejo de curso.

b) Estructura interna de la propuesta

- El marco curricular vigente de la asignatura está compuesto por un conjunto de Objetivos Fundamentales definidos bianualmente, y que no están estructurados de acuerdo a ejes u otros organizadores de objetivos en torno a los cuales se establezcan líneas de progresión. La propuesta de Bases Curriculares establece cambios en relación a estos dos aspectos. Por una parte, en ella se establecen objetivos que van progresando anualmente, si bien en algunos casos se replican objetivos en dos años consecutivos, debido a que no es realista considerar una progresión real entre ambos. Por otra parte, esta propuesta organiza los Objetivos de Aprendizaje en ejes y sub-ejes. Mediante esto se busca entregar una visión directa y explícita de las líneas orientadoras y de las dimensiones en torno a las cuales se establecen estos objetivos. Por otra parte, esta organización tiene como finalidad hacer más visible la lógica de progresión de los aprendizajes en cada una de estas áreas.

c) Dimensiones formativas contempladas

- Los Objetivos Fundamentales contemplados en el currículum vigente establecen propósitos que en general se encuentran cubiertos en los Objetivos de Aprendizajes de las Bases Curriculares. Los objetivos vigentes aluden al desarrollo del conocimiento propio y del autoconcepto; a la inserción personal dentro de distintos grupos sociales; al desarrollo de capacidades para la interacción social; a la ejecución de trabajos escolares, y a la

participación activa en la vida del curso y en la escuela. Estas dimensiones son abordadas en las siguientes dimensiones o sub-ejes definidos en la propuesta de bases curriculares: conocimiento de sí mismo y valoración personal; sana convivencia; participación y pertenencia y trabajo escolar.

- Junto con incorporar las dimensiones formativas del marco curricular vigente, las bases curriculares contemplan aspectos complementarios adicionales que enriquecen la intencionalidad formativa de la asignatura. Estas dimensiones que se incorporan de manera explícita en la propuesta de bases curriculares son las siguientes:
 - En el eje de Crecimiento personal, se incorporan de manera explícita objetivos que aluden al desarrollo emocional de los estudiantes y a su capacidad de conocer, comprender y manejar sus emociones. Junto con esto, se introducen propósitos que aluden al desarrollo de los vínculos afectivos de los estudiantes, así como a la comprensión de la vida afectiva y sexual, así como de los cambios que se experimentan en este ámbito. Finalmente, se incorporan objetivos que promueven la vida saludable y el autocuidado personal.
 - En el eje de relaciones interpersonales se establecen objetivos de aprendizajes orientados al desarrollo de la capacidad de enfrentar y resolver conflictos.

d) Especificidad de la prescripción curricular

- Los objetivos establecidos en la propuesta vigente establecen propósitos formativos de carácter genérico. Si bien en ellos se expresan los sentidos de los aprendizajes que se busca promover en la asignatura, no dan cuenta de los desempeños específicos que dan cuenta de su logro, o bien, del alcance concreto que éstos poseen para el nivel.

Considerando la dificultad que esto puede conllevar para los docentes a cargo de implementar el currículum, ya sea en términos de interpretar el carácter específico de estos propósitos, o bien el alcance o profundidad a lograr en torno a estos, las Bases Curriculares de Orientación establecen objetivos en términos de desempeños que se puedan verificar en el comportamiento o acciones de los estudiantes. De este modo, las bases de esta asignatura adoptan el esquema de formulación de objetivos de aprendizajes adoptado para el conjunto de las bases curriculares. Mediante esta modalidad, se busca ofrecer una prescripción curricular más precisa y clara, que permita mejor visibilidad respecto de qué se quiere lograr en términos de aprendizaje, así como mayor claridad al momento de juzgar en qué medida se están cumpliendo las expectativas definidas.

Cabe señalar que en el caso de esta asignatura esta mayor especificidad y claridad en la prescripción curricular resulta especialmente relevante. Esto, debido a que al no tratarse de una asignatura asociada a los conocimientos disciplinarios que tradicionalmente conforman el currículum escolar, resulta particularmente complejo para los docentes identificar referentes claros que los orienten en el desarrollo de su labor formativa. La formulación de objetivos que otorguen claridad de los sentidos formativos y a la vez de los logros de aprendizaje resulta por lo tanto especialmente relevante para la labor pedagógica.

IV. Bibliografía

(s.f.).

- Aguiar, H. (2007). *El futuro no espera. Políticas para desarrollar la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Pearson Education.
- Araya, E. (2006). ¿Qué educación física para la escuela hoy? *Pensamiento Educativo*, 172-185.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J., & Daniels, L. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Bar-Or, O., & Rowland, T. W. (2004). *Pediatric exercise medicine: from physiologic principles to health care application*. Human kinetics.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P., & Utreras, S. (2000). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago de Chile: UC.
- Benavides, F., & Leiva, P. (2002). Desafíos para la educación artística en el contexto de la reforma educacional chilena. *Pensamiento Educativo*, 99-120.
- Beuchat, C., & Otros. (1993). *Desarrollo de la Expresión Integrada, Club Cli-clo-pips*. Santiago: Andrés Bello.
- Blacking, D. (2006). *¿Hay Música en el Hombre?*. Madrid: Alianza.
- Brian, D. (1975). *Proyectos Sonoros*. Buenos Aires: Ricordi.
- Burrows, R. (2000). Obesidad infantil y juvenil: consecuencias sobre la salud y la calidad de vida futura. *Revista Chilena de Nutrición*, 141-148.
- Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros, & J. Carrolles, *Evaluación conductual, Metodología y Aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Cebrián de la Serna, M., & Ríos, J. M. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid: Pirámide.
- Cerda, A. M. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana*. Santiago de Chile: LOM.
- Cervera, D. (2010). *Didáctica de la Tecnología*. Barcelona: Graó.
- Chalmers, G. (1982). *Arte, educación y diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Claro, M., Preiss, D., Hinojosa, E., Jara, I., Cortés, F., San Martín, E., y otros. (2010). ¿Están los jóvenes aprendiendo lo esperado en relación a las TIC? Competencias TIC Siglo XXI en estudiantes chilenos de 15 años. *Latin American Studies Association Congress*.
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. España: Morata.
- Comisión de Formación Ciudadana. (2004). *Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Comisión Nacional Chilena, & UNESCO. (2010). *Aprendiendo a vivir juntos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2009). *Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural*.

- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 1-24.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile, génesis, implementación y desarrollo. *Revue internationale d'éducation Sèvres*.
- Dede, C. (2000). *Aprendiendo con Tecnología*. Buenos Aires: Paidós.
- Delalande, F. (2001). *La Música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz de Prado, F. (2010). *Tecnología, Complementos de formación disciplinares*. Barcelona: Graó.
- Díaz, E., Saavedra, C., & Kain, J. (2003). Actividad física, ejercicio, condición física y obesidad. *Revista Chilena de Nutrición*, 127 - 132.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135.
- Durlak, J., Weissberg, R., Schellinger, K., Dymnicki, A., & Taylor, R. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta Analysis of School Based universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Echeita, G., & Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and Curriculum: a basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools*. Los Ángeles: The Getty Center for Education in Arts.
- Eisner, E. (2002). What can education learn from the Arts. *Discurso John Dewey*. Stanford University.
- Eisner, E. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente*. Barcelona: Paidós.
- Elfland, A., & Otros. (1996). *Postmodern art education: An approach to currículum*. Virginia: The National Art Education Association.
- Enlaces, M. (2012). *Resultados Nacionales SIMCE TIC*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Errázuriz, L. (2007). *Desarrollo de la sensibilidad estética, un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago de Chile: PUC.
- Errázuriz, L. H. (1994). *Historia de un Área Marginal*. Santiago de Chile: PUC.
- Errázuriz, L. H. (2001). La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno. *UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean in Brazil*, (pág. 33).
- Errázuriz, L. H. (2007). *Sensibilidad Estética un desafío pendiente para la educación chilena*. Santiago de Chile: PUC.
- EURYDICE. (2009). *Educación Artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Comisión Europea.
- Eyzaguirre, B. (1999). Una mirada a la reforma curricular. *Estudios Públicos*, 263-296.

- Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford University Press.
- Fernández, G., & Rodrigo, V. (2001). *Tecnología 3*. Madrid: Anaya.
- Ferraro, R., & Lerch, C. (1997). *Qué es qué en tecnología. Manual de Uso*. Buenos Aires: Granica.
- Frederickson, B. (2009). *Positivity*. Oxford: Oneworld Publications.
- Frega, A. (2007). *Educación en creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Frega, A. (2007). *INTERDISCIPLINARIEDAD, Enfoques didácticos para la educación general*. Buenos Aires: Bonum.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Barcelona: Grao.
- Giráldez, A. (2010). *Didáctica de la Música*. Barcelona: Grao.
- Glevey, K. (2006). Promoting thinking skills in education. *London Review of Education*, 4(3), 291-302.
- Grundy, S., Blackburn, G., Higgins, M., Lauer, R., Peri, M., & Ryan, D. (1999). Physical activity in the prevention and treatment of obesity and its comorbidities: evidence report of independent panel to assess the role of physical activity in the treatment of obesity and its comorbidities. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 1493-1499.
- Gysling, J. (2003). Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. En C. Cox, *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (págs. 213-252). Santiago: Universitaria.
- Hemsey de Gaínza, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la Educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hepp, P., Hinojosa, E., Laval, E., & Rehbein, L. (2004). *Technology in Schools: Education, ICT and the Knowledge society*. World Bank.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hirsch, E., Fontaine, L., & Sotomayor, C. (1999). Un currículum centrado en los contenidos. *Estudios Públicos*.
- IEA. (2012). *The IEA International Study of Computer and Information Literacy (ICILS)*. ACER.
- ISTE, S. I. (2006). *Estándares Nacionales de Tecnología Educativa para Estudiantes*. EEUU.
- Jorgensen, E. (2003). *Transforming Music Education*. Indiana: Indiana University Press.
- Jorquera, M. (2011). Un trovador en cada esquina. *CALPE y ABYLA*.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y Utilizar Resultados de Aprendizaje*. University College Cork.
- Knight, L. (2010). Why a Child Needs a Critical Eye, and Why the Art Classroom is Central in Developing. *JADE*.
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *American Educational Research Association*, 16-25+46.
- Kupareo, R. (1964). *El valor del Arte*. Santiago: PUC.
- Lines, D. (2009). *La Educación Musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (1998). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- López Cano, R. (2005). Los cuerpos de la Música. *Revista Transcultural de Música*.

- Lowenfeld, V., & Brittain, L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Malina, R., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *growth, maturation and physical activity*. Human Kinetics.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson.
- Matsudo, V., Matsudo, S., Andrade, D., Araujo, T., Andrade, E., Oliveira, L., y otros. (2005). Promoción de la actividad física en un país en desarrollo: la experiencia de Agita Sao Paulo. *1er Congreso Virtual de Cardiología*. Sao Paulo.
- Mautino, J. (2008). *Didáctica de la Educación Tecnológica*. Buenos Aires: Bonum.
- Mena, A., Romagnoli, C., & Valdés, A. M. (2008). *¿Cuánto y dónde impactan? Desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas en la escuela*. Santiago de Chile: Valoras UC.
- Mills, J. (1991). *La Música en la Enseñanza Básica*. Santiago: Andrés Bello.
- MINEDUC. (2002). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica, Actualización 2002*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2003). *Programas de Estudio NB1*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2005). *INFORME COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE*. Serie Bicentenario.
- MINEDUC. (2010). *Ingreso al mercado laboral y resultados en la evaluación docente de los titulados de pedagogía 2007-2010*. Documento de Trabajo.
- MINEDUC. (2011). *Niveles de Logro - SIMCE TIC, 2º año medio 2011*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC, U. d. (2012). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Molina, D. (2004). Concepto de Orientación Educativa: Diversidad y Aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Monjas, B. (1998). *Las habilidades sociales en el Currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE.
- Moseley, D., Elliott, J., Gregson, M., & Higgins, S. (2005). Thinking skills framework for use in education and training. *British Educational Research Journal*, 31(3), 367-390.
- Mumford, M., Medeiros, K., & Partlow, P. (2012). Creative Thinking: Processes, Strategies, and Knowledge. *The Journal of Creative Behaviour*, 46(1), 30-47.
- OCDE. (2004). *Chile. Revisión de las políticas nacionales de educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.
- OCDE. (2005). *Definition and Selection of Key Competencies*.
- OCDE. (2009). *Panorama de la educación 2008: indicadores de la OCDE*. OECD Publishing.
- OMS. (2004). *Estrategia Mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*.
- Papalia, D. (2007). *Desarrollo Humano*. McGraw Hill.
- Paynter, J. (1991). *Oír Aquí y Ahora*. Buenos Aires: Ricordi.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y Estructura*. Madrid: Akal.
- Perkins, D. N. (1998). What Creative Thinking Is. En A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (págs. 85-88). Alexandria, Virginia: ASCD.

- Picazo, I. (2007). La Reforma del currículo escolar en Chile: Entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 313-333.
- PNUD. (2002). *Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*.
- QCA, Q. (2007). *About Information and communication technology: Assessment Guidance*. London.
- Qualifications and Curriculum Agency. (2009). *The National Curriculum Handbook for Teachers*. Londres: QCA.
- Ratel, S., Tonson, A., le Fur, Y., Cozzone, P., & Bendahan, D. (2008). Comparative analysis of skeletal muscle oxidative capacity in children and adults: a ³¹P-MRS study. *Appl. Physiol. Nutr. Metab*, 720-727.
- Regelski, J. (2008). Music Education for a changing society. *DISKUSSION*.
- Rodriguez, D. (2012). Fundamentos. *UCE*, 200.
- Salinas, J., & Vió, F. (2002). Promoción de salud y actividad física en Chile, política prioritaria. *Revista Chilena de Nutrición*.
- Schafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schmidt, W. H. (2001). *Why Schools Matter: A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidt, W., & Prawat, R. (2006). Curriculum coherence and national control of education: issue or non-issue. *Journal of Curriculum Studies*, 38(6), 641-658.
- Seugnet Blignaut, A., Hinostroza, J., & Els, C. (2009). ICT in educational policy and practice in Developing countries: South Africa and Chile compared. *Computers & Education*.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 1(3), 166-169.
- Silva, M. (2001). A propósito de la reforma curricular. *Docencia*, 37-47.
- Small, C. (1991). *Música, sociedad y educación*. Santiago: CNCA.
- Small, C. (1998). *Musiking*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Smith, G. (2002). Are There Domain-Specific thinking Skills? *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 207-227.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación general Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo*, 28-41.
- Swanwick, K. (2000). *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid: Morata.
- Swartz, R., & Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. California: Critical Thinking Books & Software.
- Tharp, T. (2006). *The creative habit. Learn it and use for life*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2005). *Literacy for the 21st century: An overview & orientation guide to media literacy education*. Los Angeles: Centre for MEDIA Literacy.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Jiménez, M., & Muñoz, A. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Pirámide.

- Varas, L., Felmer, P., Gálvez, G., Lewin, R., Martínez, C., Navarro, S., y otros. (2008). OPORTUNIDADES DE PREPARACIÓN PARA ENSEÑAR MATEMÁTICA. *Calidad en la Educación*, 64-88.
- Vélez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1995). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 29-57.
- Vygotsky, L. S. (La Imaginación y el Arte en la Infancia). 1997. México: Fontamara.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. C., & Walberg, H. (2004). *Building School Success on Social Emotional Learning: What does the research say?* New York: Teacher College Press.